

Fair Play Öğretim Öz Yeterliği: Ölçek Geliştirme Çalışması*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

İsmail AKTAŞ¹, Gülfem SEZEN-BALÇIKANLI²

¹ Dr. Öğretim Üyesi, Van YYÜ Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü, ismailaktas@yyu.edu.tr. ORCID 0000-0002-5471-5787

² Prof. Dr., Gazi Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü, gsezen@gazi.edu.tr. ORCID 0000-0002-0006-2856

Gönderilme Tarihi: 06.03.2023 Kabul Tarihi: 20.06.2023 DOI: 10.37669/milliegitim.1261028

Atf: “Aktaş, İ. ve Sezen-Balçıklı, G. (2024). Fair Play öğretim öz yeterliği: Ölçek geliştirme çalışması. *Millî Eğitim*, 53(244), 1913-1966. DOI: 10.37669/milliegitim.1261028”

Öz

Bir yaşam ideali olan fair playin öğretim süreci, hem eğitim ortamları için hem de toplumsal düzen içerisinde bireyin yaşantısı için önem arz etmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada; bu öğretim sürecini etkili bir şekilde yürütebilmeye yönelik inancı temsil eden fair play öğretim öz yeterliğini değerlendirmeye yarayan bir ölçme aracı geliştirmek amaçlanmıştır. Araştırma, faktör yapısını (1. Çalışma AFA n=348 DFA n=203) ve yapı geçerliğini (2. Çalışma n=528) test etmek için iki çalışma ile yürütülmüştür. Araştırma bulguları fair play öğretim öz yeterlik ölçeğinin dört alt boyut ve 36 maddeden oluştuğunu ve bu yapının geçerli ve güvenilir sonuçlara işaret ettiğini göstermektedir. Ölçeğin eğitim politikalarını planlayan mercilere ve öğretmen yetiştiren kurumlara rehberlik edeceği düşünülmekte ve ölçeğin hem teorik hem de uygulamadaki kazanımları ve sınırlılıkları literatür eşliğinde tartışılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: beden eğitimi öğretmeni, fair play, öz yeterlik, ölçek geliştirme, geçerlik ve güvenilirlik

*Bu çalışma yazarın “Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Fair Play Öğretim Öz Yeterliklerinin İncelenmesi: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması” başlıklı doktora tezinden türetilmiştir.

Fair Play Teaching Self-Efficacy: Scale Development and Validation

Abstract

This research reports the development and validation of the Fair Play Teaching Self-Efficacy Scale (FTSS). The research was conducted with two studies to test the factor structure (study 1-EFA n=348 CFA n=203) and construct validity (study 2 n=528). Results show that the FTSS consists of 4 subscales and 36 items, and the scores on the measure were highly valid and reliable. In addition, the results of the correlation analysis (construct validity) showed that FTSS has a structure related to the features related to the teaching process. It is thought that FTSS will guide the authorities planning education policies and educational practitioners, and theoretical and practical implications and limitations of the scale are discussed.

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

Giriş

Bireyin kendi iç dünyasının yanı sıra sosyal hayatında da etkili olan değerler, birey ve toplum arasındaki uyumu sağlayan en önemli etmenler olarak gösterilmektedir (Rokeach, 1973, 1979; Schwartz ve Sortheix, 2018). Çünkü değerlerin, bireyin yaşamını organize eden merkezî bilişsel yapılar olduğu vurgulanmaktadır (Rokeach, 1973; Schwartz, 2012). Kapsamı ve doğası gereği birçok değer ile anılan fair play, hem bireyin kendi yaşantısında hem de sosyal yaşantıda arzulanan ideali yansıtabilme gücüne sahiptir. Ekonomi başta olmak üzere rekabetin yaşandığı birçok sektörle (Harvie, 2013; D'Andrea, ve Masciandaro, 2016) ve eğitimle (Sezen-Balçıkanlı, 2009; Kaatz et al., 2017) anılan fair play, gözlemlenebilme ve deneyimlenebilme olasılığı dafa fazla olduğu için spor ile özdeşleştirilmektedir. Kurallara uygun davranmayı hatta kuralların ötesinde bir erdemi öngören bu ideal, rekabeti saygılı bir ilişkiye döndürme eğilimine sahiptir. Araştırmacılar sporun değer barındırma ve değer yaratma potansiyelinden yola çıkarak müsabakalardan yansıyan fair davranış ve tutumların toplumdaki sosyal ilişkilere olumlu yansıyacağını savunmaktadır (Loland ve McNamee, 2000). Ancak günümüz dünyasında endüstriyelleşen ve ticari zemine oturtulan spor, politik ve ekonomik hamlelere müsait bir kurum hâline dönüşmüş ve sportif başarının sosyal ve finansal avantajları karşı konulamaz bir cazibe hâline bürünmüştür. Bu nedenle artık spor, kendi etiğini oluşturan fair playe aykırı birçok kavramla (alaycılık, haksız yollarla kazanılan prestij, kar mücadelesi, performans arttırıcı ilaçlar, yolsuzluk, şiddet vb.) daha sık anılmaktadır (Spruit, Kavussanu, Smit ve IJntema, 2019; Roberts, Sojo ve Grant, 2020; Abad Robles, Navarro Domínguez, Cerrada

Nogales ve Giménez Fuentes-Guerra, 2021). Dolayısıyla ekonomik ve politik çıkarlar doğrultusunda evrilen spor müsabakaları, arzulanan fair play idealini topluma aktarmada yetersiz kalmaktadır. Fakat sporun gerçek kimliğini ifade eden fair play idealinin daha ciddi boyutlarda tartışılması, spor ortamlarından ziyade toplumların iyileşme süreci için gerekli bir anlayıştır (Renson, 2009; IFPC, 2021). Çünkü fair play, modern etiğe yapılan en hayati katkılardan biridir (Renson, 2009). Bu idealin topluma aktarılma sürecinin öncüllüğünü ise gelecek nesillerin yetiştirilmesi görevini üstlenen eğitim kurumları ve bu kurumların temsilcisi olan öğretmenler üstlenmelidir. Çünkü sporda, erdemsiz davranışların kapsamlı artışı sebebiyle başlatılan bilgilendirme ve bilinçlendirme kampanyalarının amaca ulaşmakta yetersiz kaldığı görülmekte bu nedenle fair play anlayışının uzun vadeli ve sistematik bir eğitim süreci sonucunda kazandırılması gerekliliğini zorunlu kılmaktadır (Yıldıran, 2005).

Literatürde öğrencilerin sosyal etkileşim oranlarının öğrenmeyi etkileyen güçlü bir yordayıcı olduğu belirtilmektedir (Garrote, 2020). Bu noktada fair playin, bireyler arası sosyal etkileşimi destekleyen aynı zamanda bu etkileşim sonucu olumlu davranışlara sebep olabilen bir yapıya sahip olması fair playi, sosyal ve ahlaki açıdan bir gelişim aracı olarak mümkün kılmaktadır. Dolayısıyla ilk ve ortaöğretimde çocukların değerler dünyası ile tanıştırılmasında fair play değerli bir araç olarak düşünülmektedir. Ahlaki değerlerin davranışa dönüşerek sergilenebildiği en uygun ders olarak bilinen beden eğitimi dersi, sporun doğası gereği fair play idealini kendine amaç edinmektedir. Dolayısıyla bu öğretimin kazandırılmasında en büyük görev bu ders eşliğinde beden eğitimi öğretmenin yükümlülüğündedir.

Öğrencilerin eğitim kazanımlarını olumlu yönde etkileme yeteneklerine olan kişisel inanç olarak tanımlanan öğretmen öz yeterliği (Bandura, 1997) öğretimin gerçekleşme sürecinin en önemli belirteçleri arasında gösterilmektedir (Kim ve Seo, 2018; Talsma, Schütz, Schwarzer ve Norris, 2018). Bu bağlamda beden eğitimi öğretmenlerinin fair play öğretim öz yeterlikleri, arzulanan fair play idealinin öğrencilere ve doğal olarak topluma aktarılmasında önemli bir parametreyi ifade etmektedir. Sosyal bilişsel teoriye göre (Bandura, 1997), öğretmenlerin yaptıkları seçimlerin temel belirleyicileri, kendi öz yeterlik yargılarıdır. Dolayısıyla öğrencilerin beden eğitimi derslerinde yaptıkları faaliyetleri belirlemede kritik öneme sahip olan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının dersin amacına ulaşmasındaki en önemli kriterlerden biri olduğu anlaşılmaktadır.

Literatür incelendiğinde beden eğitimi öğretmenlerinin fiziksel aktivite ve ders yönetimi kapsamında öz yeterliklerinin bazı parametreler eşliğinde incelendiği görülmektedir (Gao, Lee ve Harrison, 2008; Martin, McCaughtry, Kulinna ve Cothran, 2009). Fakat sporun ruhunu ve etik yönünü yansıtan fair playe yönelik öğretim öz yeterliklerinin yeterli düzeyde araştırılmadığı anlaşılmaktadır. Bu durumun en önemli nedenlerinden birinin, uygun bir ölçme aracının ilgili literatürde yer almaması olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada etik donanımlara sahip bir genç kuşağın yetiştirilmesinde görev sahibi olan beden eğitimi öğretmenlerinin fair play öğretim öz yeterliklerinin değerlendirilebilmesi için psikometrik olarak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmek ve yapı geçerliği kapsamında beden eğitimi öğretmenlerinin bazı mesleki ve ahlaki özelliklerinin ilgili yapı ile ilişki düzeylerinin incelemesi amaçlanmaktadır.

Kavramsal Çerçeve

Bandura (1977a), bireyin çevresi ile etkileşiminde sergilenen karmaşık davranışlarının anlaşılmasında, bilişsel süreçlerin dikkate alınması gerektiğini belirtmekte ayrıca bilişsel, sosyal ve davranışsal becerilerinin organize bir eylem planı içerisinde olması gerektiğini ifade etmektedir. Bandura'nın (1977a) sosyal öğrenme teorisi olarak sunduğu bu yapıda en önemli bileşenlerden birisi de öz yeterliktir. Öz yeterlik; bireylerin, belirlenmiş performans türlerine ulaşmak için gereken eylem planlarını düzenleme ve yürütme yeteneklerine ilişkin yargıları olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1977b). Bir başka deyişle öz yeterlik, bireyin gelecekte karşılaşılabileceği güç durumları idare edebilmek için gereken eylemlerin kaynaklarını düzenleyip harekete geçirme konusunda kendi kapasitesine olan inancı olarak ifade edilmektedir (Bandura, 1977b; Shunk, 1991). Bu bağlamda öz yeterlik, bireyin sahip olduğu becerilerle değil, sahip olduğu becerilerle neler yapabileceğine dair yargılarıyla ilgilidir (Bandura, 1997). Araştırmalar öz yeterliğin, eğitim başta olmak üzere sağlık, spor ve diğer hizmet sektörlerinde performans ve başarı üzerinde önemli etkisinin olduğunu göstermektedir (Sheu, et al. 2018; Shoji, et al. 2016).

Öz yeterlik, diğer alanlara nazaran eğitim alanında oldukça çekici bir değişken olarak yıllardır araştırmacıların ilgisini çekmektedir. Özellikle mesleki öz yeterlik incelemelerinin başında gelen öğretmen öz yeterliği, eğitim-öğretim sürecinin etkili değişkenlerinden birisidir. Çünkü bir öğretmenin öz

yeterliği hem öğretimsel davranışları hem de öğretmenin duygu durumu ile doğrudan ilişkili bir yapıyı ifade etmektedir (Bandura, 1997). Öğretmen öz yeterliği, öğretmenlerin amaçlanan eğitim hedeflerine ulaşmak için gerekli faaliyetleri planlama, organize etme ve yürütme yeteneklerine olan inançları olarak ifade edilmektedir (Skaalvik ve Skaalvik, 2007). Öğretmenler için tanımlanan bu kavram, öz yeterlik kaynaklarında (başarılı performanslar, dolaylı yaşantılar, sözel ikna ve fizyolojik bilgi) olduğu gibi bazı faktörlerden etkilenmektedir. İyi ya da kötü öğretim deneyimleri, diğer öğretmenler, bir görev esnasında alınan geri bildirimler ve öğretmenlerin duygusal süreçleri öğretmenlerin öz yeterlik kaynakları olarak ifade edilmekte ve öz yeterlik düzeylerini etkileyebilmektedir (Skaalvik ve Skaalvik, 2007; Zonoubi, Rasekh ve Tavakoli, 2017). Bu kaynaklar öğretim görevi ve mevcut yeterliklerin bilişsel analizleri ile etkileşim hâlinde olup öğretmen öz yeterliğini oluşturmakta ve bu öz yeterliğin düzeyi de öğretmenlerin performanslarının kalitesini etkilemektedir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001; Tschannen-Moran ve McMaster, 2009; Gkolia, Belias ve Koustelios, 2014). Öğretmenlerin öz yeterlikleri; sınıf içi davranışlara, sınıf yönetimine, motivasyona yansımakta ve öğrenmeyi etkileyerek öğrenci başarısına sebep olabilmektedir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001; Friedman ve Kass, 2002; Mojavezi ve Tamiz, 2012). Bu nedenle Ashton (1984) öğretmen öz yeterliğinin, diğer bütün özelliklere nazaran, öğrenci başarısı ile en tutarlı ilişkiye sahip bir özellik olduğunu vurgulamaktadır.

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

2007; Dilekli ve Tezci, 2016; Skaalvik ve Skaalvik, 2016). Literatürdeki bazı bulgular, öz yeterliği yüksek olan öğretmenlerin sınıf içi zorluklarla daha kolay başa çıktıklarını, öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerle daha fazla ilgilendiklerini, daha zengin içerikli ve farklı etkinlikler planlayabildiklerini, yetenek farklılıklarına yönelik öğrenme ortamı hazırladıklarını, yeni fikirlere açık demokratik bir sınıf ortamı oluşturduklarını göstermektedir (Friedman ve Kass, 2002; Skaalvik ve Skaalvik, 2007; Mojavezi ve Tamiz, 2012; Kasalak ve Dağyar, 2020). Bunun aksine öz yeterliği daha düşük olan öğretmenlerin ise sınıf içi motivasyonu sağlama konusunda yetersiz oldukları, yaşanan olumsuzluklar karşısında daha karamsar oldukları ve karşılaşılan problemlerle başa çıkmada sorunlar yaşadıkları belirtilmektedir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001; Achurra ve Villardón, 2013; Klassen, ve Tze, 2014; Perera, Calkins ve Part, 2019). Öz yeterlik, öğretmenlerin mesleki performanslarını da etkileyen bir faktör olarak değerlendirilmektedir. Yapılan çalışmalar öz yeterlik düzeyinin mesleki iyi oluş, otonomi, mesleki tükenmişlik, mesleki stres gibi özellikleri etkilediğini ve düşük düzeyde bir öz yeterliğin mesleki olumsuzluklara yol açabileceğini göstermektedir (Schwarzer, ve Hallum, 2008; Klassen, ve Chiu, 2010; Klassen, ve Tze, 2014; Aldridge, ve Fraser, 2016; Skaalvik ve Skaalvik, 2014, 2016, 2017). İşe özgü bir eğilimi de ifade eden öz yeterlik, öğretmenlerin performanslarını, dolaylı olarak da öğrenci başarısını etkileyen bilişsel bir karar sürecini yansıtmaktadır. Bu bağlamda öğretmen öz yeterliği, öğretim sürecinde kişisel bir kaynak türü olarak değerlendirilmekte (Skaalvik ve Skaalvik, 2007) dolayısıyla bu kaynağın doğru kullanımı başarıda kilit rol oynamaktadır.

Öğretmen öz yeterliği birçok branş dersi özelinde araştırmalara konu olmaktadır. İçerik bilgisi, öğretim yöntemleri, kullanılan materyaller gibi birçok spesifik konuda branş öğretmenlerinin ilgili alana yönelik öz yeterlik düzeyleri değerlendirilmektedir (Klassen, ve Tze, 2014; Chesnut ve Burley, 2015). Beden eğitimi dersi de öz yeterlik araştırmalarına konu olan dersler arasında yer almaktadır. Literatürdeki ilgili araştırmalar incelendiğinde genel olarak öğretmenlerin beden eğitimi öğretimine yönelik değerlendirmelerin olduğu anlaşılmaktadır (Martin, McCaughtry, Kulinna ve Cothran, 2009; O'Neil ve Krause, 2019). Beden eğitimi dersi; içeriği, kapsamı, kullanılan materyaller, kıyafetler, öğretim alanı gibi konular bağlamında diğer derslerden farklılaşmaktadır. Bu farklılık bazı engelleri ve zor durumları da beraberinde

getirmektedir. Yoğun içeriğe rağmen kısıtlı ders saatleri ile öğretimin sağlanabilme çabası, ders alanının öğretime uygun hâle getirilebilmesi, materyal kullanımı gibi birçok unsur öğretmenin öğretim sürecine etki eden etmenler arasında gösterilmektedir (Kirk, 2010; Demirhan, Bulca, Saçlı ve Kangalgil, 2014). Dolayısıyla öğretmenlerin öğretim sürecini en iyi şekilde yürütebilmeleri, bu zor durumların yönetimini sağlayabilmeleri ile mümkün hâle gelebilmektedir. Bu noktada öz yeterliğin, beden eğitimi öğretmenlerinin öğretimde karşılaştıkları engellerin üstesinden gelme yeterliğini anlama konusunda hayati önem taşıdığı düşünülmektedir. Çünkü öz yeterlik, yeterliğin en önemli belirleyicisi olarak vurgulanmaktadır (Bandura, 1977b, 1994; Shunk, 1991). Dersin kapsamı gereği birçok alanda yeterli olması beklenen beden eğitimi öğretmenlerinin yeterlik alanlarından birisi de sosyal ve ahlaki kazanımları ile karakter gelişiminin anahtarı olan fair play öğretimidir.

Çağlar boyu farklı yansımalarına şahit olunan fair play, spor dünyasına 18. yüzyılda girmiş ve yaklaşık bir asır sonra Viktoria İngiltere'sinde günümüz sistematik temelleri atılmıştır (Yıldırım, 2004). 19. yüzyılda beden eğitimi ve sporun ahlaki bir rehber olarak görülmesi bu olgunun bir eğitim modeli olarak kullanılmasını sağlamıştır. 1828'den 1842'ye kadar Rugby Kolejinde müdürlük yapan Thomas Arnold, İngiltere'de ki bu eğitim reformunu başlatan kişi olarak belirtilmektedir (Renson, 2009). Okulda sık görülen uygunsuz davranışları sonlandırmak ve öğrencileri centilmen birer birey olarak yetiştirmeyi hedefleyen Thomas Arnold, değerler bütünü olan sporu araç olarak seçmiştir. Bir eğitim metodu olarak kullanılan sporun değerlerini temsil eden fair play'in ise 19. yüzyılın spor etiğini ifade ettiği belirtilmektedir (Renson, 2009). Günümüzde de aynı yargının tutarlılığını koruduğu savunulmaktadır (Bronikowska et al., 2019). Bir davranış ve düşünüş tarzını temsil eden fair play, zor şartlar altında dahi kurallara uymayı, rakibi oyunun bir parçası olarak görmeyi, haksız avantajlardan kaçınmayı, fırsat eşitliğine riayet etmeyi, en önemlisi oyuna, rakibe ve diğer paydaş unsurlara saygıyı ifade etmektedir (Loland, 2002; Yıldırım, 2004; Simon, 2016).

Toplumların sorunsuz bir şekilde bir arada yaşaması bazı kurallar sayesinde gerçekleşebilmektedir (Rawls, 2005). Fakat kurallar ve yasalar bireylerin eşit fırsatlar altında yaşamalarına hizmet etmek için yeterli değildir (Durkheim, 2014). Bu sorunun çözümü ise bireylerin değer yargıları sayesinde tutumlar geliştirmeleri ile mümkün olabilmektedir. Bireyin toplumsal ve

bireysel değerleri anlaması, deneyimlemesi, davranışa dönüştürmesi ve en önemlisi içselleştirmesi uygun bir toplum idealini olağan kılabılır (IFPC, 2021). Bu noktada bünyesinde bulundurduğu değerlerle, kurallarla yaşamın ötesinde erdemli davranışları öngören bir ideali hedefleyen fair playin sosyal ve ahlaki kalkınmanın en önemli aracı olduğu söylenebilir. Toplumsal ideali yansıtan bu anlayışın sadece spor müsabakalarından bireylere aktarılmasını beklemek hedefe ulaşmada biraz eksik kalabilir. Bu bağlamda hem sporun rekabetçi doğasının taşıdığı değerlerin hem de sosyal ve ahlaki normlara uygun davranmayı öngören fair play idealinin öğretiminin arzulan toplumsal birlikteliğin anahtarını oluşturduğu düşünülmektedir. Bu zor sürecin dümeninde ise beden eğitimi öğretmeni yer almaktadır. Beden eğitimi öğretmenleri, öğrencilerin sosyal ve ahlaki becerilerini geliştirmek için dersin hazırlama ve uygulama evrelerinde önemli bir rol üstlenmektedir. Çünkü sosyal ve ahlaki becerilerin beden eğitimi dersi aracılığıyla geliştirilmesi; başkalarına saygı, kuralların kabulü, prososyal değerler kazanımı, iletişim becerileri ve olumlu sosyal etkileşimler gibi duyuşsal olarak önemli gelişimlere neden olabilmektedir (Gibbons et al., 1995; Azevedo, Vidoni ve Dinsdale, 2016). Yapılan bir meta analiz çalışmasında genç sporcular arasında saygı gelişiminin, ağırlıklı olarak beden eğitimi derslerinde planlı ve kasıtlı bir müdahale ile başarılı bir şekilde sağlanabileceği sonucuna varılmıştır (Abad Robles, Navarro Domínguez, Cerrada Nogales ve Giménez Fuentes-Guerra, 2021). Buna ek olarak bazı araştırmalar da beden eğitimi derslerine katılımın ahlaki gelişimi otomatik olarak etkilemediğini ancak özel olarak hazırlanmış programların bu süreci destekleyebileceğini göstermektedir (Bronikowska et al., 2019). Çünkü beden eğitimi ve spor derslerinde öğrencilerin sınıf arkadaşlarıyla olan etkileşimlerinde alay ve eleştiri gibi olumsuz davranışlara olumlu davranışlardan daha sık rastlanılabilmektedir. Öğretmenlerin derslerde bu gibi olumsuzlukları gidermek için strateji geliştirmemeleri öğrencilerin sosyal ve ahlaki gelişimlerini de olumsuz etkilemektedir. Dolayısıyla yapısı gereği sosyal ve ahlaki değerleri ifade eden fair playin model alındığı bir eğitim programı, öğrencileri sosyal etkileşimlere teşvik edebilmeye, uygunsuz davranışların azaltılabilmesine, öğrencilerin kendi davranışları için sorumluluk alabilmelerine bunun yanı sıra öğrencilerin sosyal ve ahlaki becerilerindeki gelişimi sağlayan bir ortam yaratılmasına fırsat sunmaktadır (Yıldırım, 2005; London et al., 2015; Pennington, 2017). Bu beklentilerin öğretim aşamasına

dönüşmesini sağlamakla mükellef beden eğitimi öğretmeninin ise bu amaç için sergileyebileceği olası performanslara ilişkin inancı yani öz yeterliği sürecin etkinliği açısından önem arz etmektedir. Çünkü sosyal bilişsel teoriye göre öğretmenlerin yaptıkları seçimlerin temel belirleyicileri kendi öz yeterlik yargılarıdır (Bandura, 1997). Fair play anlayışına olan inanç ve yeterlik beden eğitimi öğretmenin ders etkinliğini de etkilemektedir. Doğal olarak da öğretim yöntemlerinin uygulanabilmesi şartı her şeyden önce beden eğitimi öğretmenin fair play konusundaki birikimi ve bilincine bağlıdır (Yıldırım, 2005). Dolayısıyla beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin fair play öğretim öz yeterlikleri hem sporun özünü oluşturan değerlerin hem de toplumsal birliktelik için arzulanan değerlerin aktarımı için kritik öneme sahiptir. Bu noktada beden eğitimi öğretmenlerinin fair play öğretim öz yeterliklerinin ölçülebilir kavramsal yapıya dönüştürülmesinin, eğitim-öğretim sürecinde öğretmenlerin fair play idealini öğrencilere aktarabilme durumlarının değerlendirilmesine olanak sağlayacağı düşünülmektedir. Çünkü Bandura (2006) öz yeterliğin insan yaşamındaki merkezî önemi dikkate alındığında bu faktörün sağlıklı bir şekilde değerlendirilmesinin insan davranışını anlamak ve tahmin etmek için çok önemli olduğunu belirtmektedir.

Mevcut Araştırma

Bu araştırmanın amacı fair play öğretim öz yeterliğinin kavramsal altyapısını oluşturarak bu yapının değerlendirilebilmesine olanak sağlayan bir ölçme aracı geliştirmektir. Bu amaç doğrultusunda iki çalışma yürütülmüştür. Araştırma Gazi Üniversitesi Etik Kurulu tarafından onaylandıktan sonra başlatılmıştır (04.02.2020-E17378). Öz yeterliğin her amaca yönelik bir ölçüsü olmadığı için (Bandura, 2006) ilk çalışmada fair play öğretim öz yeterliği kavramsallaştırılarak faktör geçerliği test edilmiştir. İkinci çalışmada Bandura'nın (2006) öz yeterlik ölçeklerine yönelik önerileri dikkate alınarak öğretim süreci ile ilişkili bazı mesleki ve ahlaki özellikler eşliğinde ölçeğin yapı geçerliği test edilmiştir. Fair play öğretim öz yeterlik ölçeğinin geçerliğini ve güvenilirliğini test etmek ve bu yapının öğretim sürecini etkileyen bazı değişkenlerle ilişkilerini inceleyip yapısal geçerliğini sağlayabilmek için hedef kitle olarak beden eğitimi öğretmenleri seçilmiştir.

1. Çalışma (Faktör Yapısı)

Katılımcılar

Araştırmanın ilk bölümünde açıklayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) için iki farklı örneklemden veri alınmıştır. AFA için belirlenen örneklem grubunu, ilgili literatürün önerileri doğrultusunda ($n>300$ De Vellis, 2017; Nunnally ve Bernstein, 1994; Worthington ve Whittaker, 2006) 348 beden eğitimi öğretmeni oluşturmaktadır. DFA için ise 203 beden eğitimi öğretmeninden veri alınmıştır. Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin veriler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Demografik Bilgiler

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

AFA'nın uygulandığı grubun 254'ü erkek 94'ü kadın katılımcıdan oluşmakta ve grubun yaş ortalaması 35,13 olarak izlenmektedir. Yaklaşık 10 yıllık mesleki deneyime sahip grubun 218'i ilköğretim kurumlarında 130'u ortaöğretim kurumlarında görev yapmaktadır. Grubun 181'i profesyonel sporcu geçmişinin olduğunu belirtmiş ve 172 kişi de fair playe yönelik eğitim aldığını ifade etmiştir. DFA'nın uygulandığı grup, 159 erkek ve 44 kadın katılımcıdan oluşmaktadır. İlgili grubun yaş ortalaması 35,35 olarak belirlenmiştir. 123 kişinin ilköğretim kurumlarında, 80 kişinin ortaöğretim kurumlarında görev yaptığı anlaşılan grubun mesleki deneyim ortalaması 10,27 yıl olarak belirlenmiştir. Gruptan 101 kişi geçmişte profesyonel olarak sporla uğraştığını ve 100 kişi de fair play ile ilgili eğitim aldığını belirtmiştir.

Ölçek Geliştirme Süreci

Araştırmacılar ölçek geliştirme sürecinin, literatür taramasından faktör analizine kadar bir dizi aşamanın takibi ile mümkün olabileceğini vurgulamaktadır (Worthington ve Whittaker, 2006; De Vellis, 2017). Ölçek geliştirme, ilgilenilen bir niteliği değerlendirmek için ilgili yapının güvenilir ve geçerli bir ölçüsünü oluşturma sürecidir (Tay ve Jebb, 2017). Dolayısıyla ölçekler, genellikle gözlemlenemediği için zorluklar yaratan psikolojik yapıların dolaylı yollardan değerlendirilmesini kolaylaştırmaktadır. Bu bağlamda *Fair Play Öğretim Öz Yeterlik Ölçeği*'ni (FPÖÖ) geliştirmek için literatürün önerdiği bütün süreçler hassas bir şekilde takip edilmiştir. Bu aşamalar Şekil 1'de sunulmuştur.

Şekil 1

Ölçek Geliştirme Aşamaları



Ölçek geliştirme sürecinin ilk aşaması olarak fair play kavramı ve fair play öğretimi hakkında literatür taraması yapılmıştır. Fair playin tarihsel gelişiminden başlayarak hem sporla hem de beden eğitimi ile ilişkisini konu alan birçok araştırma ve yayın incelenmiştir. Fair playi tarihsel (Renson, 2009; Yıldırım, 2011), felsefi (Loland ve McNamee, 2000; Loland, 2015), sosyolojik (McIntosh, 1979; Renson, 2009), psikolojik (McIntosh, 1979; Butcher ve Schneider, 1998), eğitimsel (Butler, 2000; Yıldırım, 2005; Sezen-Balçıkınlı, 2019; Yıldırım ve Sezen Balçıkınlı, 2020) ve etik (Loland, 2002; Simon, Torres ve Hager, 2015; Sezen-Balçıkınlı, 2019) açıdan ele alan bu çalışmalar incelenerek fair play hakkında detaylı bir kavramsal birikim kazanılmaya çalışılmıştır. Daha sonra fair playin beden eğitimi derslerinde uygulanmasına ilişkin araştırmalar incelenmiş, bazı yöntemler ve modeller hakkında fikir sahibi olunmuştur (Johnson, 2005; Brock ve Hastie, 2007; Hassandra vd., 2007; Sezen-Balçıkınlı, 2009; Vidoni ve Ulman, 2010; London vd., 2015;

Miura, 2015; Bronikowska vd., 2019). Özellikle Siedentop, Hastie ve Van der Mars'ın (2019) "*Complete Guide to Sport Education*" isimli kitaplarında fair play öğretimine ilişkin bölümler incelenmiş, beden eğitimi ve sporda fair play öğretimine ilişkin hem yöntemler hem de ilgili alanlar incelenmiştir. Detaylı ve hassas yürütülen bu sürecin ardından öz yeterlik kavramı, bu kavramın ölçülmesi ve yapıları araştırılmıştır. Bu kapsamda fair play öğretim öz yeterliğinin yapısal bütünlüğünü belirleyebilmek adına bazı ölçme araçları incelenmiştir. Literatürde hem genel öğretmen öz yeterliğine ilişkin ölçme araçları hem de beden eğitimi öğretmenlerinin öz yeterliklerine ilişkin ölçme araçları incelenmiştir. Bu araçlara ek olarak ahlaki yönden öğretmenlerin öz yeterliklerini konu alan ölçekler de incelenmiştir. İncelenen öz yeterlik yapılarına ilişkin detaylı bilgiler Tablo 2' de sunulmuştur.

Tablo 2*Öz Yeterlik Ölçme Araçları*

Ölçek	Yapı	Madde sayısı	Derecelendirme	Yazarlar
Teacher Self-Efficacy Scale (Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği)	<ul style="list-style-type: none"> Efficacy to influence decision making (Karar vermeyi etkileme yeterliği) Instructional self-efficacy (Öğretimsel öz yeterlik) Disciplinary self-efficacy (Disiplin öz yeterliliği) Efficacy to enlist parental involvement (Ebeveyn katılımı sağlama yeterliği) Efficacy to enlist community involvement (Toplum katılımı sağlama yeterliği) Efficacy to create a positive school climate (Olumlu okul iklimi oluşturma yeterliliği) 	28	0-100	Bandura (2006)
Ohio State Teacher Efficacy Scale (Ohio State Öğretmen Yeterlik Ölçeği)	<ul style="list-style-type: none"> Efficacy for instructional strategies (Öğretim stratejileri yeterliği) Efficacy for classroom management (Sınıf yönetimi yeterliği) Efficacy for student engagement (Öğrenci katılımı yeterliği) 	24	9'lu Likert	Tschannen-Moran ve Hoy (2001)

Teacher Self-Efficacy Scale for Health and Physical Education Teachers (Sağlık ve Beden Eğitimi Öğretmenleri İçin Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği)	<ul style="list-style-type: none"> • Personal teaching efficacy (Kişisel öğretim yeterliği) • General teaching efficacy (Genel öğretim yeterliği) 	16	6'lı Likert	Pan, Chou, Hsu, Li ve Hu, (2013)
Physical Education Teaching Efficacy Scale (Beden Eğitimi Öğretim Yeterliği Ölçeği)	<ul style="list-style-type: none"> • Efficacy about PE content knowledge (Beden eğitimi içerik bilgisi hakkında yeterlilik) • Efficacy for applying scientific knowledge in teaching PE (Beden eğitimi öğretiminde bilimsel bilgiyi uygulama yeterliliği) • Efficacy about accommodating skill level differences (Beceri düzeyi farklılıklarına uyum sağlama konusunda yeterlik) • Efficacy for teaching students with special needs (Özel gereksinimli öğrencilerin öğretiminde yeterlik) • Efficacy about instruction (Öğretimle ilgili yeterlik) • Efficacy for using assessment (Değerlendirme yeterliği) • Efficacy for using technology (Teknoloji kullanım yeterliği) 	35	3'lü Likert	Humphries, Hebert, Daigle ve Martin, (2012)
Teacher Efficacy for Moral Education measure (Ahlaki Eğitim için Öğretmen Yeterliği Ölçeği)	<ul style="list-style-type: none"> • Teacher positivity (Öğretmen olumluluğu) • Instructional practices (Öğretim uygulamaları) 	13	5'li Likert	Narvaez, Vaydich, Turner ve Khmelkov, (2008)
Karakter Eğitime İlişkin Öz Yeterlik Ölçeği	<ul style="list-style-type: none"> • Model ve rehber olma • Ahlaki bir sınıf ortamı oluşturma • Değerleri öğretim programı yoluyla kazandırma • Demokratik bir sınıf ortamı oluşturma 	21	0-100	Avcı, (2011)

Gözlemlenemeyen kavramsal yapılar, genellikle karmaşık oldukları için tek bir boyuttan oluşabildiği gibi birden fazla bileşenden de oluşabilmektedir (De Vellis, 2017). Dolayısıyla Tablo 2’de belirtilen yeterlik ve öz yeterlik yapıları ve literatürdeki bazı öz yeterlik çalışmaları, Fair Play Öğretim Öz Yeterlik Ölçeği’nin olası faktör yapısı için bir fikir oluşturmuştur. Bu bilgiler ışığında fair play öğretim öz yeterliğini ifade edeceği düşünülen dört farklı alan belirlenmiştir.

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

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

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

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

Belirlenen bu faktörler ve literatür taraması temelinde fair play öğretim öz yeterliği, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin amaçlanan fair play hedeflerine ulaşmak için gerekli faaliyetleri planlama, organize etme ve yürütme yeteneklerine olan inançları olarak kavramsallaştırılmıştır. Fair play öğretim öz yeterliği hakkında teorik bir zemin oluşturulduktan sonra sürecin bir sonraki aşaması olan madde yazımına geçilmiştir.

Gözlenebilen özelliklerin (yükseklik, yağış, hız vb.) aksine, gözlenemeyen yapılar doğrudan ölçülemeyen genellikle soyut yapılar olarak nitelendirilmektedir (De Vellis, 2017). Dolayısıyla bu durum, hangi öğelerin bu yapıları temsil ettiğine, hangi öğelerin güvenilir sonuçlar verebileceğine karar vermeyi zorlaştırmaktadır. Bu bağlamda De Vellis (2017) madde yazımını “ölçek geliştirme sürecinin kalbi” olarak betimlemektedir. Sürecin

en kritik evrelerinden biri olan bu aşamada öncelikle ölçeğin nihai hâline dâhil edilmeye aday geniş bir madde havuzu oluşturulmuştur. Maddeler yazılırken Bandura'nın (2006) öz yeterlik madde yazım önerileri dikkate alınmıştır. Ayrıca yine bu öneriler kapsamında maddelerin çekim yapılarında “-ebilmek” kipi tercih edilmiştir. İlk olarak fair play öğretim öz yeterliğini temsil ettiğine inanılan her bir faktör özelinde toplamda 69 madde yazılmıştır.

Kavramsal altyapı ve bu yapıya ilişkin madde havuzu oluşturulduktan sonra uzman görüşüne başvurularak kapsam geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda; spor tarihi, spor ahlakı, fair play, empati gibi alanlarda araştırmaları olan spor bilimleri alanından akademisyenlerden; öz yeterlik alanında çalışmaları olan ölçme ve değerlendirme alanından akademisyenlerden ve spor ahlakı alanında lisansüstü eğitime sahip beden eğitimi ve spor öğretmenlerinden ilgili kavramsal yapıyı ve maddelerin bu yapıyla olan ilgilerini değerlendirmeleri istenmiştir. Bu bireylere her bir maddenin ölçülmek istenen yapıyı ne kadar temsil ettiğine yönelik görüşlerini bildirmelerini sağlayan bir form sunulmuştur. Formda her bir madde “uygun”, “uygun değil” ve “düzeltmeli-alternatif ifade” olarak bölümlere ayrılmıştır. Uzmanlar bu maddeleri; muğlak ifade olma, eksik ifade olma, benzer içerikli olma, aynı anda farklı faktörleri temsil edebiliyor olma, öz yeterlik özelliği dışında farklı bir yargı oluşturabiliyor olma gibi farklı kriterler eşliğinde incelemiştir. Uzmanlardan gelen dönütler eşliğinde maddeler tekrar incelenmiş ve “uygun” olarak ortak görüş bildirilen maddeler madde havuzunda tutulmuştur. Yine uzmanların ortak görüşleri doğrultusunda uygun olmayan maddeler (23 madde) havuzdan çıkarılmıştır. Bazı maddelere ise uzmanlar tarafından düzeltme önerileri verilmiştir. Bu öneriler doğrultusunda madde havuzunun son hâlini, dört boyutu ifade eden 46 madde oluşturmuştur. Daha sonra her bir uzmanın düzeltme önerileri dikkate alınarak maddeler tekrar gözden geçirilmiş ve gerekli düzeltmeler yapılarak kalan 46 maddelik madde havuzu tekrar uzman görüşüne sunularak ortak görüş alınmıştır. Bütün bu uzman değerlendirme süreci sonunda madde havuzunda dört faktörde birleşen 46 madde tutulmuş ve bu maddeler ile pilot çalışma başlatılmıştır. Madde özelliklerinin ve işlevlerinin test edildiği bu aşama, 38 beden eğitimi ve spor öğretmeninden oluşan bir örneklem grubu ile yürütülmüştür. Katılımcılardan, maddelerden ne anladıklarına dair görüşler istenmiştir. Ayrıca bu gruptan alınan veri seti ile madde istatistikleri de incelenmiştir. Bu bağlamda hem

alfa katsayısı referans alınmış bunun yanı sıra maddelerin madde toplam test korelasyonları incelenmiştir.

Bulgular

Açımlayıcı Faktör Analizi

Ölçeğin yapı geçerliğini test edebilmek için öncelikle 348 kişiden oluşan veri seti ile AFA gerçekleştirilmiştir. Veri setinin yapı geçerliğine uygunluğu Kaiser-Meyer Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity testi sonuçları incelenerek yorumlanmıştır. Literatürün önerdiği kriter değerler (Field, 2013 >.60) eşliğinde incelenen bu sonuçlardan KMO katsayısı ,962 olarak hesaplanmış ve yeterli düzeyde olduğuna karar verilmiştir. Verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiğini gösteren Bartlett Sphericity test sonuçlarının ise anlamlı olduğu görülmüştür ($\chi^2=11340,399$; $df=630$; $p<,001$). Verilerin faktör analizi için uygunluğu tespit edildikten sonra AFA sonuçları incelenmiştir. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin fair play öğretim öz yeterliğini temsil ettiği varsayılan 43 maddenin analiz sonucunun 4 faktör altında toplandığı görülmüştür. Madde istatistikleri; birden fazla faktöre yük verme, muğlak madde olma ve herhangi bir faktöre yük vermeme (<.40) kriterleri eşliğinde incelenmiş ve en uygun yapıya ulaşılan kadar işlemler tekrarlanmıştır. Bu işlem sonucunda ölçekte yer alan 7 maddenin (8, 11, 12, 16, 17, 23, 43) kriterlere uygun olmadığı anlaşılmış ve analiz dışında bırakılmıştır. Ölçek formunda kalan 36 maddenin yine öz değeri 1'in üzerinde olan 4 faktör altında toplandığı görülmüştür. Bu 4 bileşenden oluşan yapıya ait bazı değerler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3*Faktörlere Ait İstatistikler*

Faktörler	Öz Değer	Varyans%	Kümülatif %	Cronbach alfa	AVE	Korelasyon				ort	ss
						1	2	3	4		
1. Faktör	19.470	54.08	54.08	.950	.603	-				5,4 7	.64
2. Faktör	2.396	6.66	60.74	.904	.609	.647 *	-			5,3 5	.69
3. Faktör	1.674	4.65	65.40	.938	.702	.751 *	.655 *			5,5 5	.63
4. Faktör	1.078	3.00	68.39	.947	.692	.772 *	.806 *	.769 *		5,4 6	.66
Toplam	-	-	-	.975	-	.883 *	.874 *	.884 *	.936 *	5,4 6	.58

*p<0,01

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

Tablo 4*AFA Sonuçları ve Madde İstatistikleri*

Maddeler	Ort	Ss.	Faktör Yüklü	Madde-Toplam Test Korelasyonu	Madde Çıkarılınca Cronbach-Alpha
M39 Öğrenciler her koşulda rakibe saygı duyma davranışı kazanabilirim.	5.45	.79	.914	.800	.944
M40 Sadece yazılı kurallara değil yazılı olmayan kurallara da saygı duyulması gerektiğini vurgulayabilirim.	5.53	.74	.902	.814	.944
M42 Öğrencilere dürtülüğün kazanmaktan daha erdemli bir duygu olduğunu aktarabilirim.	5.54	.73	.851	.777	.945
M38 Kazanma ve kaybetmede ölçütlü davranışların önemini benimsetebilirim.	5.44	.81	.795	.784	.944
M32 Öğrencileri rekabet içeren oyunlarda da sonuçtan çok süreçten keyif almaya yönlendirebilirim.	5.38	.87	.795	.745	.946
M34 Öğrencilerin rekabette dürtülüğün önemini kavramasını sağlayabilirim.	5.55	.76	.730	.792	.944
M31 Sınıfta ve salonda fair playe yönelik davranış kuralları belirleyerek fair play öğrenimini destekleyebilirim.	5.43	.78	.711	.727	.946
M41 Fair play etkinliklerini kullanarak öğrencilerin kaybetme duygusuyla başa çıkmalarını sağlayabilirim.	5.39	.84	.672	.782	.945
M33 Rekabet içeren oyunlarda kaybetmek pahasına da olsa kurallara uyulması anlayışını benimsetebilirim.	5.44	.80	.656	.755	.945
M37 Öfke durumunda bile otokontrolümü sağlayarak öğrencilere örnek olabilirim.	5.35	.89	.622	.681	.948
M36 Derslerde fair play ile ilgili farkındalık konuşmaları yapabiliyim.	5.55	.80	.576	.776	.945
M35 Fair play anlayışımı yansıtan rol model olabiliyim.	5.57	.75	.407	.719	.947

1. Fair Playe Yönelik Model ve Rehber Olma

M6	Derste fair playi teşvik edici uygulamalara yer verebilirim.	5.57	.72	.800	.726	.891
M2	Fair playe yönelik oyunlar kurgulayabilirim.	5.04	1.09	.796	.723	.891
M3	Oyunlarda fair playe uygun davranışları pekiştirebilirim.	5.42	.86	.765	.767	.886
M1	Fair play faaliyetlerini etkin bir şekilde yürütebilirim.	5.24	.98	.756	.707	.891
M10	Öğrencilerin fair play becerilerini geliştirmeye yönelik farklı öğretim yöntemleri kullanabilirim.	5.29	.90	.711	.746	.887
M4	Önemli olanın önce zevk almak olduğu düşüncesi ile oyunları ve aktiviteleri eğlenceli hâle getirebilirim.	5.41	.90	.663	.605	.900
M9	Öğrencilerin oyunlarda karşılaştıkları sorunları çözebilmeleri konusunda fair play etkinliklerinden yararlanabilirim.	5.32	.84	.575	.724	.890
M5	Fair play ile ilgili kavramları öğretebilirim.	5.52	.76	.512	.615	.899
M24	Oyunlarda iş birliğinin önemini vurgulayabilirim.	5.59	.75	.813	.820	.926
M25	Öğrenciler ile iletişimde empatik atmosfer yaratabilirim.	5.42	.86	.803	.813	.927
M30	Derslerde kişiler arası yardımlaşmaya yönelik ortam oluşturabilirim.	5.60	.67	.800	.831	.925
M27	Derste, öğrencilerin kendilerini ifade edebilmelerine imkân sağlayacak demokratik bir ortam oluşturabilirim.	5.57	.77	.755	.829	.925
M29	Bazı aktiviteleri yapmakta zorlanan öğrencileri cesaretlendirebilirim.	5.59	.72	.750	.791	.928
M28	Ders içi etkileşimde birbirini dinleme becerisini geliştirebilirim.	5.52	.71	.726	.768	.930
M26	Öğrencilerin birbirlerine saygı duymasını sağlayabilirim.	5.53	.70	.687	.738	.933

2. Fair Playe Yönelik Öğretim Etkinlikleri ve Stratejileri

3. Fair playe yönelik sınıf iklimi

M21	Öğrencilerde fırsat eşitliği bilinci oluşturmada fair play etkinliklerinden yararlanabilirim.	5.35	.86	.759	.792	.941
M18	Sosyal ve ahlaki gelişim için fair play etkinliklerinin gerekliliğine yönelik farkındalık kazandırabilirim.	5.46	.78	.719	.816	.940
M20	Fair play'in bireysel ve sosyal sorumluluk kazanımı desteklediğini anlatabilirim.	5.53	.73	.688	.817	.940
M19	Öğrencilerin fair play'e yönelik tutum, davranış ve beceri gelişmelerine yardımcı olabilirim.	5.45	.80	.664	.865	.937
M13	Fair play'e aykırı durumlarda öğrencileri doğru davranışa yönlendirebilirim.	5.52	.76	.652	.788	.941
M15	Uygun etkinliklerle öğrencilerin fair play'e olan ilgilerini artırabilirim.	5.44	.76	.643	.807	.940
M14	Fair play'e yönelik farkındalık kazandırabilirim.	5.47	.77	.578	.801	.941
M7	Rekabet ortamında fair play kurallarına uygun davranışları destekleyebilirim.	5.59	.66	.537	.641	.948
M22	Derslerden toplumsal yaşama transfer edilebilecek kural bilincini fair play etkinlikleriyle kazandırabilirim.	5.30	.89	.513	.812	.940

4. Fair play'e yönelik davranış gelişimi

Ulaşılan bulgular eşliğinde 12 maddenin (31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42) birinci bileşende toplandığı ve bu maddelerin faktör yüklerinin .91 ile .41 aralığında olduğu anlaşılmıştır. 8 maddenin (1, 2, 3, 4, 5, 6, 9, 10) ikinci bileşene yük verdiği ve bu maddelerin faktör yüklerinin .80

ile .51 aralığında olduğu görülmüştür. Üçüncü bileşende toplanan 7 maddenin (24, 25, 26, 27, 28, 29, 30) faktör yüklerinin ise .81 ile .69 aralığında olduğu görülmüştür. Kalan 9 maddenin (7, 13, 14, 15, 18, 19, 20, 21, 22) ise son bileşende toplandığı ve bu maddelerin faktör yüklerinin de .76 ile .51 aralığında olduğu anlaşılmıştır. (24, 25, 26, 27, 28, 29, 30) faktör yüklerinin ise .81 ile .69 aralığında olduğu görülmüştür. Kalan 9 maddenin (7, 13, 14, 15, 18, 19, 20, 21, 22) ise son bileşende toplandığı ve bu maddelerin faktör yüklerinin de .76 ile .51 aralığında olduğu anlaşılmıştır.

Bileşenlere ait öz değerlerin (Thompson, 2004) ve maddelerin faktör yüklerinin (Tabachnick ve Fidel, 2013) literatürde belirtilen kriter değerlerin üzerinde olduğu anlaşılmıştır. Bileşenlere ve maddelere ait bu bulguların ölçülmek istenen özelliği ölçebildiğine kanaat getirilmiş ve bu sonuçlar kanıt olarak sunulmuştur. Bileşenlerin isimlendirme işlemi her bir bileşene yük veren maddelerin içerikleri ve yapısı incelenerek yürütülmüştür. Madde yazım aşamasında varsayılan olası faktör yapısı ile analiz sonucu ulaşılan yapı tutarlılık göstermiştir. Bu netice ile 12 maddenin yük verdiği ilk bileşen “Fair Playe Yönelik Model ve Rehber Olma”, 8 maddelik ikinci bileşen “Fair Playe Yönelik Öğretim Etkinlikleri ve Stratejileri”, 7 maddeden oluşan üçüncü bileşen “Fair Playe Yönelik Sınıf İklimi” ve kalan 9 maddenin oluşturduğu son bileşen ise “Fair Playe Yönelik Davranış Gelişimi” olarak isimlendirilmiştir. AFA sonucu ulaşılan yapının bileşenleri arasındaki ve bu bileşenlerin tüm ölçekle arasındaki ilişki katsayıları Tablo 3’te sunulmuştur. Sonuçlar incelendiğinde tüm bileşenlerin birbirleriyle ve tüm ölçekle yüksek derecede ilişkili olduğu anlaşılmakta ve katsayıların .655 ile .936 aralığında olduğu görülmektedir.

Doğrulayıcı Faktör Analizi

Fair Play Öğretim Öz Yeterlik Ölçeği’nin faktör yapısını doğrulamak için 203 öğretmenden alınan yeni bir veri seti ile DFA gerçekleştirilmiştir. DFA, birinci düzey ve ikinci düzey olmak üzere iki şekilde uygulanmıştır. Birinci düzey DFA için 4 alt boyutta toplanan maddelerin yapı geçerliği test edilmiş, ikinci düzey DFA’da ise maddelerin 4 alt boyutta toplanması ve bu alt boyutların tek bir gizil değişkende toplanması test edilmiştir. İki modelde de herhangi bir modifikasyon gerçekleştirilmeden; uyum iyiliği indeksleri, maddelerin faktör yükleri, maddelerin t değerleri ve alt boyutların AVE değerleri kapsamında yorumlanmaya çalışılmıştır.

Birinci düzey DFA sonucu modelin uyum iyiliği indeksleri incelendiğinde RMSEA değerinin .082 olduğu görülmektedir. Bu değer kabul edilebilir değerler arasında olduğu anlaşılmış (Kline, 2016) ve yapının iyi uyuma sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer uyum iyiliği indeksleri de ($\chi^2/df=2.35$; RMR=.040; SRMR=.062; NFI=.96 CFI=.97) yine literatürün kriter değer olarak önerdiği aralıklar kapsamında incelenmiş ve bu değerlerin ise mükemmel uyuma işaret ettiği sonucuna ulaşılmıştır (Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2016; Tabachnick ve Fidell, 2013; Thompson, 2004). Bu modelde maddelerin faktör yüklerinin .63 ile .89 aralığında, t değerlerinin ise 8.79 ile 16.02 aralığında olduğu görülmüştür. İkinci düzey DFA sonucu modelin RMSEA değerinin .083 olduğu diğer uyum iyiliği indekslerinin de ($\chi^2/df=2.40$; RMR=.045; SRMR=.071; NFI=.96 CFI=.97) mükemmel uyuma işaret ettiği anlaşılmıştır. Bu modelde maddelerin faktör yüklerinin .63 ile .89 aralığında, t değerlerinin ise 8.63 ile 17.16 aralığında olduğu görülmüştür. Hem birinci düzey DFA hem de ikinci düzey DFA sonucu alt boyutların AVE değerlerinin .50'nin üzerinde (Fornell ve Larcker, 1981) olduğu görülmüştür (Tablo 3).

Güvenirlilik Analizleri

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin fair play öğretim öz yeterliklerini değerlendirebilmek için yapı geçerliği kanıtlanan ölçeğin güvenirliliği, alt boyutların ve ölçeğin tamamının Cronbach alfa katsayısı incelenerek yorumlanmıştır. Ayrıca maddelerin ölçülmek istenen özelliği ölçüp ölçmediğine dair hesaplanan madde toplam test korelasyonları hesaplanmıştır. Bu bağlamda Cronbach alfa katsayıları; ölçeğin toplam puanına ilişkin .975, “fair playe yönelik model ve rehber olma” alt boyutuna ilişkin .950, “fair playe yönelik öğretim etkinlikleri ve stratejileri” alt boyutuna ilişkin .904, “fair playe yönelik sınıf iklimi” alt boyutuna ilişkin .938, “fair playe yönelik davranış gelişimi” alt boyutuna ilişkin .947 olarak hesaplanmıştır (Tablo 3). Madde geçerliğine kanıt olarak sunulan madde toplam test korelasyonları incelendiğinde; “fair playe yönelik model ve rehber olma” alt boyutunda yer alan maddelerin .81 ile .68 aralığında, “fair playe yönelik öğretim etkinlikleri ve stratejileri” alt boyutunda yer alan maddelerin .77 ile .61 aralığında, “fair playe yönelik sınıf iklimi” alt boyutunda yer alan maddelerin .83 ile .74 aralığında ve son olarak “fair playe yönelik davranış gelişimi” alt boyutunda yer alan maddelerin .87 ile .64 aralığında olduğu görülmüştür (Tablo 4). Yüksek madde toplam test korelasyonları (Nunnally ve Bernstein, 1994)

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

2. Çalışma (Yapı Geçerliği)

İkinci çalışmada öğretmenlerin mesleki ve ahlaki yönlerini değerlendirmeye yarayan geçerliği ve güvenilirliği kanıtlanmış bazı ölçme araçları ile FPÖÖ'nün ilişkileri incelenerek ölçeğin yapı geçerliği test edilmeye çalışılmıştır. Bu ölçekler öğretim sürecine etkisi kanıtlanmış özellikleri (*toplumsal değerler, öğretmen özerkliği, duygusal tükenme, ahlaki kimlik, duygusal emek*) değerlendirmeye yarayan ölçme araçları arasından seçilmiştir.

Öğretmenlerin toplumsal değer algıları eğitim öğretim süreci ile doğrudan ilişkili bir özellik olarak vurgulanmaktadır (Veugelers ve Vedder, 2003; Jennings ve Greenberg, 2009). Değerlerin tutum ve davranışlara yön verme eğiliminden (Hofstede, 1980) yola çıkarak öğretmenlerin değer yargılarının öğretim sürecine etki eden bir unsur olduğu anlaşılmaktadır. Nitekim Veugelers ve Vedder (2003) eğitimi, öğretmenlerin değer yüklü anlam yapıları ile öğrencilerin değer yüklü anlam yapıları arasındaki bir etkileşim olarak betimlemektedir. Ancak öğretmenlerin bireysel değer yargılarının farklılaşabileceği, dolayısıyla öğretmenin kendi değer yargıları ile öğretim sürecini yönetebileceği belirtilmektedir (Veugelers ve Vedder, 2003). Fakat eğitim sürecinin en önemli amaçlarından biri olan *bireyi toplumsal düzene hazırlayabilmek* bağlamında düşünüldüğünde öğretmenlerin toplumu ilgilendiren değerlerle ilgili yargıları bu amacın kazanıma dönüşme ihtimalini güçlendirmektedir. Dolayısıyla beden eğitimi öğretmenlerinin toplumsal değer algıları öğretmenlerin fair play öğretim öz yeterlikleri ile bağlantılı olabileceği düşünülmektedir.

Öğretmen özerkliği planlama, yürütme ve değerlendirme kapsamında gerçekleşen eğitim öğretim sürecinde öğretmenin özgür kararlar alabilmesini ifade etmektedir (Skaalvik ve Skaalvik, 2014). Öğretmen özerkliği diğer öğretmenlerde olduğu gibi beden eğitimi öğretmenleri için de beklenen ve

arzu edilen bir nitelik olarak karşımıza çıkmaktadır (Vasconcellos, vd., 2020). Birden fazla sosyal ve ahlaki değeri bünyesinde barındıran fair playin öğretim sürecinde ise öğretmenin özerk davranışlara ihtiyaç duyabileceği varsayılarak öğretmen özerkliği araştırmaya dâhil edilmiştir.

Duygusal tükenme, kişisel veya iş yaşamından biriken stres veya her ikisinin bir kombinasyonu sonucu, duygusal olarak yıpranma ve tükenmiş hissetme durumu olarak açıklanmaktadır (Maslach vd., 2001; Schaufeli vd., 2009). Tükenmişlik sendromunun en önemli bileşeni olarak vurgulanan bu özellik öğretmenlerin de meslek hayatlarında yaşayabilecekleri olası duygu durumlarından birisidir. Beden eğitimi öğretmenleri de gerek öğrenciler ile etkileşimlerinde gerekse kısıtlı saatlere sığdırılmış yoğun ve yorucu müfredatla öğretim sürecini yürütürken bazı psikolojik ve fiziksel sorunlar yaşayabilmekte, bu durum sonucunda da tükenmişlik hissedebilmektedir (Richards vd., 2019). Beden eğitimi öğretmenlerinin yaşadığı bu duygu durum öğretim sürecinin kalitesini de etkileyebilmektedir. Müfredatta gerekli ilginin gösterilmediği fair play öğretimi bağlamında düşünüldüğünde ise tükenmişlik hissi yaşayan bireyin özveri gerektiren bu kapsamlı konuyu göz ardı edebileceği kuvvetle muhtemeldir. Ayrıca duygusal olarak tükenmişlik yaşayan beden eğitimi ve spor öğretmenin bu kavramsal yapıyı aktarabilmeye olan inancının da zayıflayabileceği düşünülmektedir. Bu kapsamda duygusal tükenmenin, beden eğitimi öğretmenlerinin fair play öğretim öz yeterlikleri ile bağlantılı bir özellik olma durumu göze alınarak araştırmaya dâhil edilmiştir.

Ahlaki nitelik içeren kişilik özellikleri üzerine inşa edilmiş bir benlik durumunu ifade eden ahlaki kimlik (Aquino ve Reed, 2002), ahlaki yargı ve davranış arasındaki motivasyonel süreç olarak belirtilmektedir (Blasi, 1983; Hardy ve Carlo, 2011). Bireyin tanımlayıcı özelliklerinden biri olan bu kavram öğrenme öğretme ortamının rol modeli olan öğretmenler için de önemli bir parametreyi ifade etmektedir. Ahlaki özellikler temelinde hareket etmeye yönelen ahlaki kimlik, beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki birikimlerini aktarmada ve rol model olarak sosyal öğrenmenin gerçekleşmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Çünkü beden eğitimi öğretmenin ahlaki özelliklerinin öğrencilerle iletişimde, fiziki temas gerektiren aktivitelerde, sadece derste değil günlük yaşantıya da taşınabilecek sosyal ve ahlaki değerlerin aktarımında çok önemli bir etkiye sahip olduğu bilinmektedir (Gibbons vd., 1995; Jacobs vd., 2013). Bu bağlamda davranışa öncüllük eden ahlaki kimlik, beden

eğitimi öğretmenlerinin fair play öğretim öz yeterliğini etkileyebilecek olası değişkenlerden biri olarak düşünülüp araştırmaya dâhil edilmiştir.

Öğretmenlerin hoş olmayan duyguları yönetme ve sosyal olarak kabul edilebilir duyguları ifade etme çabaları olarak tanımlanan duygusal emek (Isenbarger ve Zembylas, 2006), öğretmenlerin bu tür duygusal olaylarla etkili bir şekilde nasıl başa çıkabileceklerini ele alan psikolojik bir yapıyı ifade etmektedir (Ye ve Chen, 2015). Beden eğitimi dersinin temel hedeflerinden biri olarak belirtilen olumlu ve öğrenci merkezli bir eğitim öğretim ortamının geliştirilmesi için duygusal gösterimlerin kritik öneme sahip olduğu ifade edilmektedir (Lémonie vd., 2016). Özellikle beden eğitimi ve spor öğretmenin öğretilen değerlerle duygusal bir ilişki içerisinde olması dolayısıyla duygularını planlı ve kontrollü bir şekilde düzenleyip yöneterek sürece davranışları ile aktarabilmesi fair play öğretimi için istenilen bir durum olarak önerilmektedir (Bronikowska vd., 2019). Bu bağlamda beden eğitimi öğretmenlerinin duygu yönetimleri fair play öğretim öz yeterliklerini etkileyebilecek olası değişkenler arasında düşünülerek araştırmaya dâhil edilmiştir.

Katılımcılar

Beden eğitimi öğretmenlerinin fair play öğretim öz yeterlikleri ile bazı mesleki ve ahlaki özelliklerinin arasındaki ilişkilerin test edildiği araştırma grubunu belirlemek için G*Power 3.1 analiz programı aracılığıyla güç analizi gerçekleştirilmiştir. Çalışma kapsamında uygulanacak testler referans alınarak 0,05 güven aralığı %95 güç ve düşük etki (Cohen, 1988) büyüklüğünde gerçekleştirilen analiz sonucu ortalama 500 kişilik bir grubun analizler için yeterli seviyede olduğu anlaşılmıştır. Bu sonuç baz alınarak 528 kişilik veri seti ile ilgili analizler gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar, 380 erkek 148 kadın beden eğitimi öğretmeninden oluşmaktadır. Yaş ortalaması 34,96 olan grubun yaklaşık 10 yıllık mesleki deneyime sahip olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların 340'ı ilköğretim kurumlarında 188'i ise ortaöğretim kurumlarında görev yapmaktadır. Gruptan 287 kişi profesyonel olarak sporcu deneyimine sahip olduğunu, 257 kişi ise fair play eğitimi aldığını belirtmiştir (Tablo 1).

Veri Toplama Araçları

Fair Play Öğretim Öz Yeterliği

Öğretmenlerin fair play öğretim öz yeterlik düzeylerinin ölçülmesi için çalışma kapsamında araştırmacılar tarafından geçerlik ve güvenilirliği test edilen FPÖÖ kullanılmıştır (bu çalışmada $\alpha=.97$).

Öğretmen Özerkliği

Beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmen özerkliğini ölçmek için öğretmen özerklik ölçeği kullanılmıştır (Skaalvik ve Skaalvik, 2009; Sökmen, 2018-Türkçe form). Ölçek tek boyut ve 3 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Türkçe uyarılma çalışmasında iç tutarlık katsayısı .77 olarak bildirilmiştir (Sökmen, 2018). Öğretmen özerklik ölçeği, öğretmenlerin eğitim öğretim ortamında ne kadar özerk olduklarının belirlenmesi amacıyla 6'lı Likert tipinde (Hiç katılmıyorum-Tamamen katılıyorum) derecelendirilmektedir (bu çalışmada $\alpha=.71$).

Değerler

Katılımcıların toplumsal değerlere yönelik eğilimlerini ölçmek amacıyla Değerler Ölçeği (Dilmaç, Arıca ve Cesur, 2014) kullanılmıştır. Ölçek; toplumsal değerler, kariyer değerleri, entelektüel değerler, maneviyat, materyalist değerler, insan onuru, romantik değerler, özgürlük ve fütüvvet olmak üzere 9 alt boyutta birleşen toplamda 39 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin geçerli (RMSEA= .070) ve güvenilir ($\alpha= .90-.61$ aralığında) bir yapıya sahip olduğu bildirilmiştir (Dilmaç, Arıca ve Cesur, 2014). Değerler Ölçeği bireyin her bir değere ne kadar önem verdiğini belirlemek aracılığı ile 10'lu Likert tipinde derecelendirilmektedir (Hiç önemli değil-Çok önemli). Çalışmanın amacı doğrultusunda ölçeğin 10 maddeden oluşan toplumsal değerler alt boyutu kullanılmıştır (bu çalışmada $\alpha=.82$).

Tükenmişlik

Araştırma kapsamında beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal tükenme düzeylerinin belirlenmesi amacıyla Maslach tükenmişlik envanteri eğitimci formu kullanılmıştır (Maslach, Jackson ve Schwab, 1996; İnce ve Şahin, 2015- Türkçe form). Envanter, birbirinden farklı değerlendirilebilen duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı olarak isimlendirilen

3 boyuttan oluşmaktadır. Hem orijinal formun hem de Türkçe formun geçerli (RMSEA= .070) ve güvenilir (α = .74-.88 aralığında) bir yapıda olduğu bildirilmiştir (İnce ve Şahin, 2015). Envanter 7’li Likert tipinde derecelendirilmektedir (Kesinlikle katılmıyorum-Kesinlikle katılıyorum). Çalışma kapsamında ilgili envanterin 9 maddeden oluşan duygusal tükenme boyutu kullanılmıştır (bu çalışmada α =.92).

Ahlaki Kimlik

Katılımcıların ahlaki kimlik düzeylerinin ölçülmesi için ahlaki kimlik ölçeği kullanılmıştır (Aquino ve Reed 2002; Yılmaz ve Yılmaz, 2015- Türkçe form). Ölçek “*sembolleştirme*” ve “*içselleştirme*” olarak isimlendirilen 2 alt boyut ve bu alt boyutlarda yer alan 10 maddeden oluşmaktadır. Ölçek geçerli (RMSEA= .052) ve güvenilir (α = .76, .77) sonuçlara sahiptir (Yılmaz ve Yılmaz, 2015). Ahlaki kimlik ölçeğinde katılımcı; duyarlı, şefkatli, adil gibi bazı özellikleri zihninde canlandırıp belirtilen 10 maddeyi 7’li Likert tipinde (hiç katılmıyorum-tamamen katılıyorum) derecelendirmektedir (bu çalışmada Sembolleştirme α = .70 İçselleştirme α =.78).

Duygusal Emek

Beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal emek düzeylerinin belirlenmesi için duygusal emek ölçeği kullanılmıştır (Diefendorff, Croyle ve Gosserand, 2005; Basım ve Beğenirbaş, 2012- Türkçe form). Ölçeğin geliştirildiği çalışmada orijinal formun 14 madde ve 3 alt boyuttan oluştuğu belirtilmektedir (Diefendorff vd., 2005). Türkçe uyarlama çalışmasında bir maddenin binişik madde olduğu gerekçesiyle ölçekten çıkarıldığı ve nihai yapının 13 maddeden ve orijinal formula uyumlu 3 alt boyuttan oluşan geçerli (RMSEA= .074) ve güvenilir (α = .84-.86 aralığında) bir yapıda olduğu belirtilmektedir (Basım ve Beğenirbaş, 2012). Ölçek 5’li Likert tipinde (Hiçbir zaman- Her zaman) derecelendirilmektedir (bu çalışmada Yüzeysel rol yapma α = .92 Derinden rol yapma α =.89 Doğal duygular α =.72).

Verilerin Analizi

Yapı geçerliğini test etmek için oluşturulan veri setinde eksik, hatalı ya da uç veriler, veri inceleme ve temizleme yöntemleri ile ele alınmıştır (Rubin, 1976). Veri setinde uç değere sahip 26 veri tespit edilmiş ve bu gibi durumlarda izlenmesi gereken yöntemler literatürün önerileri doğrultusunda

yürütülmüştür (Carpita ve Manisera, 2011). Rubin (1976), veri setinde olası durumlardan kaynaklanan %5 ya da daha az kayıp verinin araştırma sonuçlarını etkileyecek çok ciddi sorunlara yol açmayacağını belirtmektedir. Bu veriler %5'lik dilimi geçmemesi sebebiyle veri setinden çıkarılmıştır. Bu işlem sonucunda görsel ve analitik olarak normallik varsayımları incelenmiş, hem ilgili grafikler hem de çarpıklık basıklık değerleri (.031-1.948 aralığında) doğrultusunda veri setinin normal dağılıma işaret ettiği (George ve Mallery, 2016) sonucuna ulaşılmıştır. Daha sonra FPÖÖ ve öğretim süreci ile bağlantılı özelliklerin ilişkilerini incelemek için korelasyon analizi (Pearson) gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Bandura (2006) öz yeterlik ölçeklerinin ilgi alanındaki işleyişin kalitesini belirleyen faktörlerle bağlantılı olması gerektiğini vurgulamaktadır. Dolayısıyla yapısal geçerliği kanıtlanan ölçme aracının literatürce öğretim sürecini etkilediği kanıtlanan bazı değişkenlerle ilişkileri incelenerek ölçeğin alanla uyumu test edilmiştir. Bu kapsamda 528 kişiden oluşan yeni bir veri seti ile FTSS ve beden eğitimi öğretmenlerinin; öğretmen özerkliği, toplumsal değer algıları, ahlaki kimlik düzeyleri, duygusal emek düzeyleri ve duygusal tükenme düzeylerinin ilişkileri incelenmiştir.

Tablo 5

Korelasyon Analizi Sonuçları

Faktörler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Ort.	SS
1. Fair playe yönelik model ve rehber olma	-												5.56	.51
2. Fair playe yönelik öğretim etkinlikleri ve stratejileri	.661**	-											5.44	.57
3. Fair playe yönelik sınıf iklimi	.741**	.670**	-										5.60	.53
4. Fair playe yönelik davranış gelişimi	.793**	.756**	.730**	-									5.48	.56
5. Toplam	.892**	.871**	.878**	.922**	-								5.52	.48
6. Öğretmen Özerkliği	.311**	.248**	.258**	.279**	.307**	-							4.54	.55

7. Toplumsal Değerler	.354**	.272**	.270**	.304**	.336**	.193**	-						8.73	.40
8. Duygusal Tükenme	-.163**	-.120**	-.145**	-.101*	-.147**	-.052	-.083	-					2.14	1.66
9. İçselleştirme	.168**	.114**	.150**	.151**	.163**	.098*	.219**	.134**	-				4.56	1.13
10. Sembolleştirme	.197**	.113**	.142**	.106*	.155**	.002	.179**	-.461**	-.179**	-			5.23	.88
11. Yüzeysel Rol Yapma	-.078	-.057	-.125**	-.060	-.089*	-.016	-.091*	.581**	.157**	-.436**	-		1.39	1.22
12. Derinden Rol Yapma	.061	.107*	.095*	.078	.096*	.084	.031	.171**	.088*	-.091*	.340**	-	2.80	1.19
13. Doğal Duygular	.162**	.115**	.164**	.151**	.165**	.171**	.223**	-.102*	.059	.091*	-.211**	.071	3.61	.53

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

Tablo 5 verileri incelendiğinde ilgili değişkenlerin FPÖÖ ve alt boyutları ile pozitif ve negatif yönlü anlamlı ilişkilere sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bütün alt boyutların ve ölçeğin tamamının öğretmen özerkliği, toplumsal değerler, sembolleştirme, içselleştirme ve doğal duygular ile pozitif yönlü duygusal tükenme ile negatif yönlü anlamlı ilişkilerinin olduğu görülmektedir (.354, -.089 aralığında). Sadece fair playe yönelik sınıf iklimi ile ölçeğin tamamının bütün değişkenlerle ilişkili bir yapıda olduğu tespit edilmiştir. Bu ilişkilerin yönü incelendiğinde ise yüzeysel rol yapma ve duygusal tükenme ile negatif diğer tüm değişkenlerle pozitif yönlü ilişkilerin olduğu anlaşılmaktadır. Fair playe yönelik model ve rehber olma ve fair playe yönelik davranış gelişimi boyutlarının derinden ve yüzeysel rol yapma değişkenleri ile ilişkisiz bir yapıda olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca fair playe yönelik öğretim etkinlikleri ve stratejileri alt boyutunun yüzeysel rol yapma ile istatistiksel olarak ilişkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Genel olarak pozitif yönlü ilişkilerin olduğu sadece duygusal tükenme ve duygusal emek ölçeğinin yüzeysel rol yapma alt boyutu ile negatif yönlü ilişkiler dikkat çekmektedir. Bu sonuçlar eşliğinde fair play öğretimi öz yeterliğinin öğretim sürecinde etkisi olan değişkenlerle düşük düzeyde de olsa ilişki bir yapıda olduğu anlaşılmıştır.

Tartışma

Fair play bütün insanları ortak kural bilincinde toplayabilecek kapsamlı bir kavramı ifade etmektedir. Çünkü fair play, sosyal birlikteliğin en önemli gerekliliği olan saygı ile temellendirilmektedir (Butcher ve Schneider, 1998; Loland, 2002; Renson, 2009). Bireyin yaşantısını şekillendirebilecek kapsama sahip bu kavram doğuştan gelen bir yetenek değil sonradan kazanılabilecek değerler bütününü ifade etmektedir (Yıldıran, 2004). Fair play gözlemlenebilme ve deneyimlenebilme olasılığı daha fazla olduğu için spor ile özdeşleştirilmekte, bu anlayışın eğitim ortamlarındaki öğretimini ise beden eğitimi öğretmenleri üstlenmektedir. Bu kapsamda araştırmada yeterliğin en önemli belirteci olan öz yeterlik kavramı ele alınmış ve fair play öğretim öz yeterliğinin ölçülebilmesine olanak sağlayan bir ölçme aracı geliştirilerek öğretim sürecine etkileyen birtakım değişkenle ilişkileri incelenmiştir.

Faktör yapısı

Beden eğitimi öğretmenlerinin fair play öğretim öz yeterliklerini değerlendirebilmek için yapısal bütünlüğü test edilen ölçme aracının psikometrik sonuçları geçerli ve güvenilir kanıtlar sunmaktadır. Sonuçlar, 36 maddenin dört farklı alt boyutta toplanarak ölçeğin yapısını oluşturduğunu ve bu yapının fair play öğretim öz yeterliğinin önemli bir varyans yüzdesini açıkladığını göstermektedir (%68,39). Bandura'nın (1977a) bilişsel ve davranışsal becerilerin organize bir eylem planı içerisinde olması gerektiği önerisi doğrultusunda beden eğitimi öğretmenin fair play öğretim sürecini etkin bir şekilde yürütmesinde yeteneklerine olan inancı ön plana çıkmakta dolayısıyla fair play öğretim öz yeterliği ölçeği bu inancı değerlendirmeye olanak sunmaktadır.

Araştırmalar beden eğitimi öğretmenleri özelinde fair play anlayışının farklı uygulamalarla kazandırılabilirliğini göstermektedir (Yıldıran, 2005; Vidoni ve Ulman, 2010; Azevedo, vd., 2016; Bronikowska vd., 2019). Bu eğitim sürecinde; öğretmenin rol model oluşu (Yıldıran, 2005; Siedentop, Hastie ve Van der Mars, 2019), öğrencilere fair play konusunda rehberlik edışı (Gibbons vd., 1995; Laker, 2001), öğretim ortamının fair play etkinliklerine ve kazanımlarına uygun hâle getirilişi (Vidoni ve Ulman, 2010), fair play uygulamaları ile öğrencilerin sosyal ve ahlaki davranış gelişimleri (Bronikowska vd., 2019; Vidoni, 2020) ve tüm bunları kapsayan öğretim etkinlikleri

bütünleşik bir öğrenim süreci olarak karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla çalışmada ulaşılan dört boyutlu yapının literatürle tutarlık gösterdiği ve fair play öğretim sürecinin olası bileşenlerini temsil ettiği söylenebilir. Çünkü Bandura (2006), öz yeterlik ölçeklerinin ilgilenilen nesneye yönelik belirli işlev alanlarına göre uyarlanması gerektiğini vurgulamaktadır. Öz yeterlik durum ve görevle ilişkili bir yapı olduğu için bahsi geçen bu dört bileşenin her biri ayrı birer yapıyı temsil etmektedir. Dolayısıyla maddelerle açıklanan bu bileşenler ilgili araştırmaların amaçlarına yönelik olarak tek tek kullanılabilir.

Araştırmalar, öğrencilerin sosyal becerilerinin ve ahlaki eylemlerdeki tercihlerinin rastlantısal olmadığını göstermektedir (Vidoni, Lee, ve Azevedo, 2014). Dolayısıyla öğretmenin ders esnasında ve ders dışında sergilediği davranışların, eğitim alanını sosyal bir ortam hâline dönüştürmesinin, doğru teknik ve yöntemlerle kurgulanmış bir ders programının ve tüm bunları kapsayan etkinliklerin öğrencilerin hem akademik hem de sosyal ve ahlaki gelişimlerine katkı sağlayan unsurlar olduğu vurgulanmaktadır (Jeynes, 2019; Liebowitz ve Porter, 2019; Siedentop vd., 2019). Bu bağlamda fair play öğretim öz yeterliğinin araştırma kapsamında keşfedilen dört farklı alanının bu süreci bütünsel anlamda yansıttığı sonucuna ulaşılmaktadır.

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

Yapı geçerliği

Yapı geçerliği, bir değişkenin diğer değişkenlerle teorik ilişkisi ile ilgili olup mevcut yapının diğer yapıların ölçütlerine göre davranması gerektiğini ifade eden derecedir (De Vellis, 2017). Bu bağlamda FTSS’nin yapı geçerliğini test etmek için öğretim süreci ile doğrudan bağlantılı değişkenlerle

ilişkileri incelenmiştir. Araştırma sonuçları FTSS'nin araştırmaya dâhil edilen özelliklerle düşük düzeyde de olsa anlamlı ilişkilerinin olduğunu göstermektedir.

Araştırma bulguları, beden eğitimi öğretmenlerinin fair play öğretim öz yeterliklerinin öğretmenlerin toplumsal değer algıları ile ilişkili olduğunu göstermektedir. İlgili literatürde değerlerin öğretmen öz yeterliği ile ilişkili bir kavram olduğu belirtilmekte (Friedman ve Kass, 2002; Bonneville-Roussy, Bouffard, Palikara ve Vezeau, 2019) ve mevcut araştırma bulguları bu durumu desteklemektedir. Bu bağlamda toplumsal değerleri önemseyen bir beden eğitimi ve spor öğretmenin tutum ve davranışlarını değerler bağlamında gerçekleştirdiği ve bu model duruşun öğrenciye sosyal öğrenme bağlamında bilgi olarak aktarıldığı sonucuna ulaşılmaktadır. Bu çıkarım neticesinde öğretmenlerin toplumsal değerlere verdikleri önem düzeyinin, öğretim sürecinde bu değerleri aktarabilme yeteneklerine olan inançlarını da etkileyebileceği söylenebilir. Çünkü öğretmenin toplumsal değerlere, kişisel değerlere ve mesleki değerlere bağlı kalarak mesleğini yürütmesi tutarlı bir etik anlayışa sahip olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın bir başka sonucu, öğretmen özerkliği ile beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin fair play öğretim öz yeterliklerinin hem alt boyutlarda hem de ölçeğin tamamında pozitif bir ilişkiye sahip olduğunu göstermektedir. İlgili literatürdeki özerklik ve öz yeterlik çalışmaları incelendiğinde öğretmenler örneğinde bu iki özelliğin ilişkili kavramlar olduğu anlaşılmakta ve mevcut araştırma bulguları bu durumu desteklemektedir (Federici ve Skaalvik, 2012; Skaalvik ve Skaalvik, 2014). Bu bağlamda müfredatta yeterli önemin verilmediği fair play öğretimi, özveri gerektiren bir çabayı temsil etmekte dolayısıyla özerk davranışlar sergileyen beden eğitimi öğretmenlerinin bu öğretim sürecini müfredat gibi dış faktörlerden bağımsız olarak yürütebildiği sonucuna ulaşılmaktadır. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerini özerk davranışlara yönelten en önemli sorunlardan biri olan yoğun ders içeriklerinin kısıtlı saatlere sığdırılmaya çalışılması, öğretmenlerin farklı öğretim becerilerini uygulama veya geliştirme çabasını imkân ve zaman açısından kısıtlamaktadır (Mustafa ve Cullingford, 2008; Mausethagen ve Mølstad, 2015). Fair play de bu uygulamadan nasibini almakta ve öğretmenler bu kavramsal yapının öğrenciye aktarımında sorunlar yaşayabilmektedir. Dolayısıyla öğretmenin, müfredattan bağımsız olarak gerek ders planlama

sürecinde gerekse derste fair play öğretimini gerçekleştirebileceği alanlar ve durumlar yaratabilmesi özerk davranışları ile mümkün olabilmektedir. Çünkü özerk davranabilen bir öğretmenin karşılaştığı veya tespit ettiği sorunlarla başa çıkarken daha üretken olabileceği dolayısıyla daha verimli sonuçlar alabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmada ulaşılan öğretmen özerkliği ve fair play öğretim öz yeterliği ilişkisi bu durumu doğrular niteliktedir.

Çalışma kapsamında elde edilen bir başka sonuç ise beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin duygusal tükenme düzeyleri ile hem ölçeğin alt boyutları hem de ölçekten alınan toplam puanla arasında negatif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin varlığını göstermektedir. Yapılan araştırmalar öğretim sürecini etkileyen en önemli yeterlik belirteci olan öz yeterliğin duygusal tükenme ile negatif yönlü ilişkisinin olduğunu göstermektedir (Federici ve Skaalvik, 2012; Skaalvik ve Skaalvik, 2014, 2016, 2017). Dolayısıyla mevcut araştırmada elde edilen bulgunun literatürle tutarlık gösterdiği ve beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin fair play öğretim öz yeterliklerinin de duygusal tükenme düzeyleri ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim sürecinden beklenen toplumsal amaçları öğrencide kazanıma dönüştürmeyi hedefleyen beden eğitimi ve spor öğretmenleri bu süreci fair play öğretimi ile gerçekleştirebilmektedir. Ancak müfredatın yeterince ilgi göstermediği bu kavramsal yapının öğretim sürecine aktarılması, belli başlı zorluklara sahne olabilmekte dolayısıyla öğretmenlerde duygusal tükenmeye yol açabilmektedir. Çünkü değerleri ve idealleri doğrultusunda çalışan vicdanlı bireylerin tükenmişlik sendromundan muzdarip olma ihtimallerinin daha yüksek olduğu belirtilmektedir (Maslach ve Leiter, 1999; Bezliudnyi vd., 2019). Bu yargı, müfredattan bağımsız olarak fair play öğretimini gerçekleştirmeye çaba gösteren beden eğitimi ve spor öğretmenleri için de söylenebilir. Sonuç olarak araştırmada elde edilen bulgulardan, duygusal olarak tükenmişlik yaşayan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin fair play öğretimine yönelik inançlarının da zayıfladığı anlaşılmaktadır.

İçselleştirme ve sembolleştirme olarak incelenen ahlaki kimliğin araştırma kapsamında beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin fair play öğretim öz yeterlikleri ile ilişkili bir değişken olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ahlaki anlayışı, öğretim sürecinin etkinliği açısından önem arz etmektedir (Pennington, 2017). Çünkü beden eğitimi ve spor dersinde ahlaki tutum ve davranışların sergilenebileceği olası durumlar

diğer derslere nazaran daha fazladır. Hem bu durumlarda öğretmenin doğru davranışı sergilemesi hem de bu davranış ile model olabilmesi öğretmenin ahlaki kimliğine ayrıca bu davranışı gerçekleştirebilmeye olan inancına bağlı olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda gerek tutum ve davranışları ile gerekse etkinliklerle fair play öğretimini gerçekleştirmesi beklenen beden eğitimi ve spor öğretmeninin ahlaki kimliğinin ve öz yeterliğinin sürecin bağlantılı özellikleri olduğu çıkarımı yapılabilir.

Araştırma sonuçları duygusal emek ölçeğinin doğal duygular alt boyutunun beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin fair play öğretim öz yeterliği ölçeğinin hem alt boyutları ile hem de toplam puan ile pozitif yönlü bir ilişkisinin olduğunu göstermektedir. Aynı ölçeğin yüzeysel rol yapma alt boyutunun negatif, derinden rol yapma alt boyutunun ise pozitif yönlü kısmi bir ilişkisinin olduğu gözlenmektedir. Araştırmalar öğretmenler özelinde öz yeterlik ve duygusal emeğin ilişkili kavramlar olduğunu göstermektedir (Yin, Huang ve Lee, 2017; Wang, Hall ve Taxer, 2019). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin duygusal emek düzeylerinin incelendiği çalışmalarda yüzeysel ve derinden rol yapmaya oranla doğal duyguların istenilen sonuçlara ulaşmada daha etkili bir strateji olduğu literatür tarafından desteklenmektedir (Lee, 2019; Richards vd., 2020). Mevcut araştırmada ulaşılan sonuçlar ilgili literatürle tutarlık göstermekte özellikle doğal duyguların beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin fair play öğretim öz yeterlikleri ile ilişkili bir yapı olduğu anlaşılmaktadır. Duyguların inançları etkileyebilecek potansiyele sahip olduğu belirtilmektedir (Frijda, Manstead ve Bem, 2000). Dolayısıyla araştırma bulgularına dayanarak beden eğitimi ve spor öğretmenin fair play öğretim sürecinde karşılaşılabileceği durumlara duygusal tepkiler vermesi bu kavramsal yapının öğretime ilişkin yeteneklerine olan inancını yani öz yeterliğini etkileyebileceği aynı zamanda öğretim sürecinin etkinliğini artırabileceği çıkarımı yapılabilir. Çünkü beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin olumlu duygularını yansıtabilmesi öğrencilerle daha iyi duygusal bağlar geliştirmeye olanak sağlamakta ve bu durumun da öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırabildiği savunulmaktadır (Lémonie vd., 2016; Lee, 2019; Richards vd., 2020). Ayrıca herhangi bir düzenleme ve çaba gerektirmeden bireyin iç duyguları ile eşleştiği belirtilen doğal duyguların fair play öğretim öz yeterliği ile ilişkisi fair play inancının bireye sağladığı haz duygusuna bağlanabilir.

Kazanımlar

Eğitim sistemin temelini oluşturması beklenen fair play ideali, sistem içerisinde yeterince ilgi görmemesine rağmen sistemin çarkını döndürecek güce sahiptir. Fair play, sistemi özetleyen bir yapıya sahip olmasına rağmen sistemin karmaşasında kaybolsa bile hâlâ araştırmacıların ısrarla üstünde durduğu konular arasında yer almaktadır. Çünkü fair play, makro bir sistemin mikro bir çığığıdır. Bu nedenle, kavramsal yapısı tanımlanarak ölçülebilir hâle dönüştürülen fair play öğretim öz yeterliği, beden eğitimi ve spor öğretimi için süreci etkileyebilecek olası bir yordayıcı değişken olarak literatüre kazandırılmıştır. Bu bağlamda mevcut çalışmanın en önemli kazanımı, fair play öğretimini gerçekleştirmesi beklenen beden eğitimi öğretmenlerinin bilgi ve beceri isteyen bu süreci yürütebilmeye olan inançlarının değerlendirilmesine olanak sağlayan, geçerliği ve güvenilirliği literatür eşliğinde kanıtlanan bir ölçme aracının geliştirilmiş olmasıdır. Çünkü performansları yordayan en önemli özelliklerden birinin öz yeterlik olduğu belirtilmektedir (Bandura, 1977b, 1994; Shunk, 1991). Çalışmanın bir diğer kazanımı ise ölçme aracının, beden eğitimi öğretmenlerinin fair play öğretim öz yeterliklerinin farklı alanlarla ölçülebilmesine olanak sağlamasıdır. Çünkü öz yeterlik birçok görev alanına göre değişebilmektedir (Bandura, 2006). Öğretmen öz yeterliğinin duruma özgü bir yapı olduğu aynı zamanda öğretmen öz yeterliğinin içerik alanına ve öğretim ortamına bağlı olduğu belirtilmektedir (Skaalvik ve Skaalvik, 2007). Dolayısıyla mevcut ölçme aracı ile öğretmenlerin dört farklı alanda (öğretim etkinlik ve stratejileri, model-rehber olma, sınıf iklimi, davranış gelişimi) fair play öğretim öz yeterlikleri incelenebilmektedir. Ayrıca öğretmenlerin fair play öğretimin farklı alanlarındaki öz yeterlik düzeylerinin değerlendirilebilmesi eksik oldukları alanların iyileştirilmesi için de önem arz etmektedir. Ölçme aracının farklı alanlardan oluşmasının, öğretmenlerin ders planlamasına da yardımcı olabileceği düşünülmektedir. Çünkü çalışma kapsamında öğretmenlerin fair play öğretim sürecini bu alanlarda gerçekleştirebileceği söylenebilir. Bir başka kazanım ise beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin hizmet içi eğitimleri için kullanılabilir bir ölçme aracının geliştirilmiş olmasıdır. Ölçeğin bu eğitimler öncesi öğretmenlere uygulanması ve hangi alanlarda eksikliklerin olduğunun tespit edilmesi hizmet içi eğitimlerin içeriğinin güncellenmesine olanak sağlayabilir. Önemli kazanımlardan biri de en etkili fair play öğretim

yaklaşımlarının belirlenmesinde ön test ve son test aracı olarak kullanılabilir bir ölçme aracının literatüre kazandırılmış olmasıdır. Hem fair play öğretim öz yeterliğinin hem de öğretim alanlarının kavramsal tanımlamalarının yapılması çalışmanın teorik kazanımları arasında gösterilebilir. Ayrıca beden eğitimi öğretmenlerinin fair play öğretim öz yeterliklerinin ilgili grubun bazı mesleki ve ahlaki özellikleri ile ilişkilendirilip yapı geçerliğinin sağlanması da yine teorik kazanımlar arasında gösterilebilir. Tüm bu kazanımlar eşliğinde fair play öğretiminin değerlendirilebilmesine olanak sağlayan geçerli ve güvenilir öğretmen öz yeterlik ölçme aracının hem beden eğitimi ve spor öğretimi literatürüne hem de özelinde fair play öğretimi literatürüne katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çünkü FTSS'nin beden eğitimi ve spor öğretiminde farklı yaklaşımlara yol açabileceği düşünülmektedir.

Sınırlılıklar ve Öneriler

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

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

Bronikowska vd., 2019). Bu öğretim sürecinin sosyal yaşam için gerekliliği ise ayrıca vurgulanmaktadır (Loland ve McNamee, 2000). Ancak fair play öğretimine eğitimin bütün düzeylerinde gerekli önemin verilmediği (Yıldırım, 2005; Yıldırım ve Sezen, 2006; Miura, 2015; Bronikowska vd., 2019) anlaşılması güç bir gerçektir. Ne yazık ki fair play müfredatın üvey evladı gibidir. Bu durum fair play anlayışının eğitimsel süreçten toplumsal yaşama aktarımını engellemektedir. Araştırma kapsamında geçerliği ve güvenilirliği test edilen ölçek aracılığıyla beden eğitimi öğretmenlerinin fair play öğretim öz yeterlikleri incelenerek gerekli görüldüğü takdirde lisans programlarının fair play eğitimi özelinde tekrar gözden geçirilmesi önerilmektedir.

Araştırmanın bazı sınırlılıklarından söz etmek mümkündür. Öncelikle öz yeterliğin alana özgü bir yapı olduğu bilinmektedir. Bu nedenle hem bu alanların belirlenmesi hem de bu alanları temsil eden maddelerin özenle seçilmesi ilgili fenomenin ölçülebilmesi için hayati önem taşımaktadır. Çalışmada beden eğitimi öğretmenlerinin fair play öğretim öz yeterlikleri dört farklı alanla kavramsallaştırılmıştır. Fakat fair play öğretiminin farklı alanlarla da gerçekleştirilebileceği muhtemel olduğu için mevcut yapı çalışmanın sınırlılığı olarak görülmektedir. Çalışma Türkiye’de çalışan beden eğitimi öğretmenleri örnekleminde gerçekleştirilmiştir. Her ne kadar fair play evrensel bir kavramsal yapıyı temsil etse de müfredatlar ve kültürel farklılıklar olasılığı kapsamında örneklem grubu çalışmanın bir diğer sınırlılığı olarak düşünülmekte ve farklı kültürlerde doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilerek mevcut yapının test edilmesi önerilmektedir. Öğretmenlerin mesleki ve ahlaki özelliklerini temsil ettiği düşünülen özellikler literatür önerileri ile belirlenmiştir. Yine de seçilen bu özellikler çalışmanın bir diğer sınırlılığı olarak düşünülmekte ve farklı psikolojik ve sosyolojik özellikler kapsamında fair play öğretim öz yeterliğinin olası ilişkilerinin incelenmesi önerilmektedir. Tüm bu sınırlılıklara rağmen geçerliği ve güvenilirliği kanıtlanan ölçeğin, beden eğitimi öğretmenlerinin fair play öğretim öz yeterliklerinin ölçülmesi için başlangıç noktası olarak hizmet edebileceği düşünülmektedir.

Sonuç

Sonuç olarak bu çalışmada, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin fair play öğretim öz yeterlikleri kavramsal bir yapıya dönüştürülerek ölçülebilir hâle getirilmiştir. Çalışma kapsamında geliştirilen ölçek, beden eğitimi öğretmenlerinin dört farklı alanla fair play öğretimini gerçekleştirebilmeye

olan yargılarını değerlendirmeye olanak sağlamaktadır. Bu ölçme aracının, beden eğitimi öğretmenlerinin fair playe yönelik pedagojik becerilerini ve içerik bilgilerini geliştirmeye odaklanmaları için eğitim politikalarını planlayan mercilere ve öğretmen yetiştiren kurumlara rehberlik edeceği düşünülmektedir. Fair play sadece sportif etkinliklerde değil toplumsal etkileşimin olduğu bütün alanlarda ihtiyaç duyulan bir anlayış olduğu için değerlerle örümlü bu kavramsal yapının planlı bir öğretim aşamasına dönüşmesi gerektiğine inanıyoruz. Çünkü fair playin, eğitimin her düzeyine entegre edilmesi ve doğru yaklaşımlarla öğretiminin gerçekleşmesi hâlinde bütün bireylerin bu anlayışı benimseyeceğini dolayısıyla gerek sportif etkinliklerde gerekse toplumsal etkileşimin olduğu bütün alanlarda ahlaki ve sosyal normlara uygun ilişkilerin daha sıklıkla olabileceğini savunuyoruz. Ayrıca birçok alanda karşılaşılan sosyal ve ahlaki problemlere fair play teması kapsamında çözümler üretilebileceğine inanıyor, toplumsal ve sosyal düzeninin erdemli bir yaşam biçimini öngören fair play anlayışı ile mümkün olabileceği düşünüyoruz. Bu bağlamda yıllardır fair play anlayışının gerekliliğini haykıran araştırmacıların ısrarına biz de dâhil oluyor ve fair playi toplumsal düzen için bir soluk olarak öneriyoruz.

Kaynakça

- Abad Robles, M. T., Navarro Domínguez, B., Cerrada Nogales, J. A., and Giménez Fuentes-Guerra, F. J. (2021). The development of respect in young athletes: A systematic review and meta-analysis. *PloS One*, 16(6), e0252643. <https://doi:10.1371/journal.pone.0252643>
- Achurra, C., and Villardón, L. (2012). Teacher's self-efficacy and student learning. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*, 2(2), 366-383. [https://doi:10.15405/FutureAcademy/ejsbs\(2301-2218\).2012.2.17](https://doi:10.15405/FutureAcademy/ejsbs(2301-2218).2012.2.17)
- Aldridge, J. M., and Fraser, B. J. (2016). Teachers' views of their school climate and its relationship with teacher self-efficacy and job satisfaction. *Learning Environments Research*, 19(2), 291-307. <https://doi:10.1007/s10984-015-9198-x>
- Aquino, K., and Reed II, A. (2002). The self-importance of moral identity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(6), 1423-1440. <https://doi:10.1037/0022-3514.83.6.1423>

- Ashton, P. (1984). Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of Teacher Education*, 35(5), 28-32. <https://doi:10.1177/002248718403500507>
- Avcı, E. (2011). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretmenlerinin karakter eğitime dair öz-yeterliklerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Azevedo, L., Vidoni, C., and Dinsdale, S. (2016). Effects of 'Fair Play Game'strategy on Moderate to Vigorous Physical Activity in Physical. *Physical Educator*; 73(4), 757-776. <https://doi:10.18666/TPE-2016-V73-I4-7115>
- Bandura, A. (1977a). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191. <https://doi:10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1977b). *Social learning theory*. Englewood Cliffs.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (pp. 71-81). Academic Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares and T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 307-337). Greenwich, Connecticut: Information Age.
- Basım, H. N., and Beğenirbaş, M. (2012). Çalışma yaşamında duygusal emek: Bir ölçek uyarlama çalışması. *Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 19(1), 77-90.
- Bezliudnyi, O., Kravchenko, O., Maksymchuk, B., Mishchenko, M., and Maksymchuk, I. (2019). Psycho-correction of burnout syndrome in sports educators. *Journal of Physical Education and Sport*, 19(3), 1585-1590.
- Blasi, A. (1983). Moral cognition and moral action: A theoretical perspective. *Developmental Review*, 3(2), 178-210. [https://doi:10.1016/0273-2297\(83\)90029-1](https://doi:10.1016/0273-2297(83)90029-1)

- Bonneville-Roussy, A., Bouffard, T., Palikara, O., and Vezeau, C. (2019). The role of cultural values in teacher and student self-efficacy: Evidence from 16 nations. *Contemporary Educational Psychology*, 59, 101798. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101798>
- Brock, S. J., and Hastie, P. A. (2007). Students' conceptions of fair play in sport education. *ACHPER Australia Healthy Lifestyles Journal*, 54(1), 11-15.
- Bronikowska, M., Korcz, A., Pluta, B., Krzysztozek, J., Ludwiczak, M., Łopatka, M., . . . Bronikowski, M. (2019). Fair play in physical education and beyond. *Sustainability*, 11(24), 7064-7082. <https://doi.org/10.3390/su11247064>
- Butcher, R., and Schneider, A. (1998). Fair play as respect for the game. *Journal of the Philosophy of Sport*, 25(1), 1-22. <https://doi.org/10.1080/00948705.1998.9714565>
- Butler, L. F. (2000). Fair play: Respect for all. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 71(2), 32-35.
- Carpita, M., and Manisera, M. (2011). On the imputation of missing data in surveys with Likert-type scales. *Journal of Classification*, 28(1), 93-112. <https://doi.org/10.1007/s00357-011-9074-z>
- Chesnut, S. R., and Burley, H. (2015). Self-efficacy as a predictor of commitment to the teaching profession: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 15, 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.02.001>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- D'Andrea, A., and Masciandaro, D. (2016). Financial Fair Play in European Football: Economics and Political Economy-A Review Essay. *BAFFI CAREFIN Centre Research Paper*(2016-15).
- Demirhan, G., Bulca, Y., Saçlı, F., and Kangalgil, M. (2014). Beden eğitimi öğretmenlerinin uygulamada karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29-2), 57-68.

- DeVellis, R. F. (2017). *Scale development: Theory and applications* (4th ed.). Los Angeles: Sage publications.
- Diefendorff, J. M., Croyle, M. H., and Gosserand, R. H. (2005). The dimensionality and antecedents of emotional labor strategies. *Journal of Vocational Behavior*, 66(2), 339-357. <https://doi:10.1016/j.jvb.2004.02.001>
- Dilekli, Y., and Tezci, E. (2016). The relationship among teachers' classroom practices for teaching thinking skills, teachers' self-efficacy towards teaching thinking skills and teachers' teaching styles. *Thinking Skills and Creativity*, 21, 144-151. <https://doi:10.1016/j.tsc.2016.06.001>
- Dilmac, B., Aricak, O. T., and Cesur, S. (2014). A Validity and Reliability Study on the Development of the Values Scale in Turkey. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(5), 1661-1671. <https://doi:10.12738/estp.2014.5.2124>
- Durkheim, E. (2014). *The rules of sociological method* (W. D. Halls, Trans. S. Lukes Ed.). The Free Press.
- Federici, R. A., and Skaalvik, E. M. (2012). Teacher and principal self-efficacy: Relations with autonomy and emotional exhaustion *Self-efficacy in school and community settings*. (pp. 125-150). Hauppauge, NY, US: Nova Science Publishers.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (4th ed.). Sage.
- Fornell, C., and Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39-50. <https://doi:10.1177/002224378101800104>
- Friedman, I. A., and Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: A classroom-organization conceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 18(6), 675-686. [https://doi:10.1016/S0742-051X\(02\)00027-6](https://doi:10.1016/S0742-051X(02)00027-6)
- Frijda, N. H., Manstead, A. S., and Bem, S. (2000). The influence of emotions on beliefs. In N. H. Frijda, A. S. Manstead, and S. Bem (Eds.), *Emotions and beliefs: How feelings influence thoughts* (pp. 144-170). Cambridge University Press.

- Gao, Z., Lee, A. M., and Harrison, L. (2008). Understanding students' motivation in sport and physical education: From the expectancy-value model and self-efficacy theory perspectives. *Quest*, 60(2), 236-254. <https://doi:10.1080/00336297.2008.10483579>
- Garrote, A. (2020). Academic Achievement and Social Interactions: A Longitudinal Analysis of Peer Selection Processes in Inclusive Elementary Classrooms. *Frontiers in Education*, 5(4). <https://doi:10.3389/educ.2020.00004>
- George, D., and Mallery, P. (2016). *IBM SPSS statistics 23 step by step: A simple guide and reference*. Routledge.
- Gibbons, S. L., Ebbeck, V., and Weiss, M. R. (1995). Fair play for kids: Effects on the moral development of children in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 66(3), 247-255. <https://doi:10.1080/02701367.1995.10608839>
- Gkolia, A., Belias, D., and Koustelios, A. (2014). Teacher's job satisfaction and selfefficacy: A review. *European Scientific Journal*, 10(22), 321-342. <https://doi:10.19044/esj.2014.v10n22p%25p>
- Hardy, S. A., and Carlo, G. (2011). Moral identity: What is it, how does it develop, and is it linked to moral action? *Child Development Perspectives*, 5(3), 212-218. <https://doi:10.1111/j.1750-8606.2011.00189.x>
- Harvie, J. (2013). *Fair Play-art, performance and neoliberalism*. Palgrave Macmillan.
- Hassandra, M., Goudas, M., Hatzigeorgiadis, A., and Theodorakis, Y. (2007). A fair play intervention program in school Olympic education. *European Journal of Psychology of Education*, 22(2), 99-114. <https://doi:10.1007/BF03173516>
- Hofstede, G. (1980). Culture and organizations. *International Studies of Management & Organization*, 10(4), 15-41. <https://doi:10.1080/00208825.1980.11656300>

- Hu, L. T., and Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: a Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. <https://doi:10.1080/10705519909540118>
- Huber, M. J., Fruth, J. D., Avila-John, A., and López-Ramírez, E. (2016). Teacher self-efficacy and student outcomes: A transactional approach to prevention. *Journal of Education and Human Development*, 5(1), 46-54. <https://doi:10.15640/jehd.v5n1a5>
- Humphries, C. A., Hebert, E., Daigle, K., and Martin, J. (2012). Development of a physical education teaching efficacy scale. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 16(4), 284-299. <https://doi:10.1080/1091367X.2012.716726>
- IFPC. (2021). Fair society. Retrieved from <http://www.fairplayinternational.org/fair-society>
- İnce, N. B., ve Şahin, A. E. (2015). Maslach tükenmişlik envanteri-eğitimci formu'nu Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 6(2), 385-399. <https://doi:10.21031/epod.97301>
- Isenbarger, L., and Zembylas, M. (2006). The emotional labour of caring in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 22(1), 120-134. <https://doi:10.1016/j.tate.2005.07.002>
- Jacobs, F., Knoppers, A., and Webb, L. (2013). Making sense of teaching social and moral skills in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 18(1), 1-14. <https://doi:10.1080/17408989.2011.621118>
- Jennings, P. A., and Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. <https://doi:10.3102/0034654308325693>

- Jeynes, W. H. (2019). A meta-analysis on the relationship between character education and student achievement and behavioral outcomes. *Education and Urban Society*, 51(1), 33-71. <https://doi:10.1177/0013124517747681>
- Johnson, L. V. (2005). A Fair Play Unit for Elementary School: Getting the Whole School Involved. *Teaching Elementary Physical Education*, 16(3), 16-19.
- Kaatz, A., Carnes, M., Gutierrez, B., Savoy, J., Samuel, C., Filut, A., and Pribbenow, C. M. (2017). Fair Play: a study of scientific workforce trainers' experience playing an educational video game about racial bias. *CBE—Life Sciences Education*, 16(2), ar27. <https://doi:10.1187/cbe.15-06-0140>
- Kasalak, G., and Dagyar, M. (2020). The Relationship between Teacher Self-Efficacy and Teacher Job Satisfaction: A Meta-Analysis of the Teaching and Learning International Survey (TALIS). *Educational Sciences: Theory and Practice*, 20(3), 16-33. <https://doi:10.12738/jestp.2020.3.002>
- Kim, K. R., and Seo, E. H. (2018). The relationship between teacher efficacy and students' academic achievement: A meta-analysis. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 46(4), 529-540. <https://doi:10.2224/sbp.6554>
- Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. New York: Routledge.
- Klassen, R. M., and Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756. <https://doi:10.1037/a0019237>
- Klassen, R. M., and Tze, V. M. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 12, 59-76. <https://doi:10.1016/j.edurev.2014.06.001>
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). Guilford Press.
- Laker, A. (2001). *Developing personal, social and moral education through physical education: A practical guide for teachers*. Routledge.

- Lee, Y. H. (2019). Emotional labor, teacher burnout, and turnover intention in high-school physical education teaching. *European Physical Education Review*, 25(1), 236-253. <https://doi:10.1177/1356336X17719559>
- Lémonie, Y., Light, R., and Sarremejane, P. (2016). Teacher–student interaction, empathy and their influence on learning in swimming lessons. *Sport, Education and Society*, 21(8), 1249-1268. <https://doi:10.1080/13573322.2015.1005068>
- Liebowitz, D. D., and Porter, L. (2019). The effect of principal behaviors on student, teacher, and school outcomes: A systematic review and meta-analysis of the empirical literature. *Review of Educational Research*, 89(5), 785-827. <https://doi:10.3102/0034654319866133>
- Loland, S. (2002). *Fair play in sport: A moral norm system*. Routledge.
- Loland, S. (2015). Fair Play. In M. McNamee and W. J. Morgan (Eds.), *Routledge handbook of the philosophy of sport* (pp. 333-350). Routledge.
- Loland, S., and McNamee, M. (2000). Fair play and the ethos of sports: an eclectic philosophical framework. *Journal of the Philosophy of Sport*, 27(1), 63-80. <https://doi:10.1080/00948705.2000.9714590>
- London, R. A., Westrich, L., Stokes-Guinan, K., and McLaughlin, M. (2015). Playing fair: The contribution of high-functioning recess to overall school climate in low-income elementary schools. *Journal of School Health*, 85(1), 53-60. <https://doi:10.1111/josh.12216>
- Martin, J. J., McCaughtry, N., Kulinna, P. H., and Cothran, D. (2009). The impact of a social cognitive theory-based intervention on physical education teacher self-efficacy. *Professional Development in Education*, 35(4), 511-529. <https://doi:10.1080/19415250902781814>
- Maslach, C., Jackson, S. E., and Schwab, R. L. (1996). Maslach Burnout Inventory—Educators Survey (MBI-ES). In C. Maslach, S. E. Jackson, and M. P. Leiter (Eds.), *MBI manual* (3rd ed.). Palo Alto, CA Consulting Psychologists Press.

- Maslach, C., and Leiter, M. P. (1999). Teacher burnout: A research agenda. In R. Vandenberghe, A. M. Huberman, and R. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (pp. 295–303). Cambridge University Press.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., and Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397-422. <https://doi:10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Mausethagen, S., and Mølstad, C. E. (2015). Shifts in curriculum control: contesting ideas of teacher autonomy. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2015(2), 28520. <https://doi:10.3402/nstep.v1.28520>
- McIntosh, P. C. (1979). *Fair play: Ethics in sport and education*. Heinemann.
- Miura, Y. (2015). Fair play in the physical education curriculum. *LASE Journal of Sport Science*, 6(1), 79-93.
- Mojavezi, A., and Tamiz, M. P. (2012). The Impact of Teacher Self-efficacy on the Students' Motivation and Achievement. *Theory & Practice in Language Studies*, 2(3), 483-491. <https://doi:10.4304/tpls.2.3.483-491>
- Mustafa, M., and Cullingford, C. (2008). Teacher autonomy and centralised control: The case of textbooks. *International Journal of Educational Development*, 28(1), 81-88. <https://doi:10.1016/j.ijedudev.2007.07.003>
- Narvaez, D., Vaydich, J. L., Turner, J. C., and Khmelkov, V. (2008). Teacher self-efficacy for moral education: Measuring teacher self-efficacy for moral education. *Journal of Research in Character Education*, 6(2), 3-15.
- Nunnally, J. C., and Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). New York: McGrawHill.
- O'Neil, K., and Krause, J. M. (2019). Physical education teacher education faculty self-efficacy toward educational technology. *Physical Educator*, 76(5), 1287-1305. <https://doi:10.18666/TPE-2019-V76-I5-9107>

- Pan, Y.-H., Chou, H.-S., Hsu, W.-T., Li, C.-H., and Hu, Y.-L. (2013). Teacher self-efficacy and teaching practices in the health and physical education curriculum in Taiwan. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 41(2), 241-250. <https://doi:10.2224/sbp.2013.41.2.241>
- Pennington, C. G. (2017). Moral development and sportsmanship in physical education and sport. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 88(9), 36-42. <https://doi:10.1080/07303084.2017.1367745>
- Perera, H. N., Calkins, C., and Part, R. (2019). Teacher self-efficacy profiles: Determinants, outcomes, and generalizability across teaching level. *Contemporary Educational Psychology*, 58, 186-203. <https://doi:10.1016/j.cedpsych.2019.02.006>
- Rawls, J. (2005). *A theory of justice* (Original Edition ed.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Renson, R. (2009). Fair play: Its origins and meanings in sport and society. *Kinesiology*, 41(1.), 5-18.
- Richards, K. A. R., Washburn, N., and Lee, Y. H. (2019). Understanding emotional labor in relation to physical educators' perceived organizational support, affective commitment, and job satisfaction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 39(2), 236-246. <https://doi:10.1123/jtpe.2019-0029>
- Roberts, V., Sojo, V., and Grant, F. (2020). Organisational factors and non-accidental violence in sport: A systematic review. *Sport Management Review*, 23(1), 8-27. <https://doi:10.1016/j.smr.2019.03.001>
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. Free Press.
- Rokeach, M. (1979). *Understanding human values*. Free press.
- Rubin, D. B. (1976). Inference and missing data. *Biometrika*, 63(3), 581-592. <https://doi:10.1093/biomet/63.3.581>
- Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., and Maslach, C. (2009). Burnout: 35 years of research and practice. *Career Development International*, 14(3), 204-220. <https://doi:10.1108/13620430910966406>

- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 207-231. <https://doi:10.1080/00461520.1991.9653133>
- Schwartz, S. H. (2012). An overview of the Schwartz theory of basic values. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1). <https://doi:10.9707/2307-0919.1116>
- Schwartz, S. H., and Sortheix, F. (2018). Values and subjective well-being. In E. Diener, S. Oishi, and L. Tay (Eds.), *Handbook of well-being* (pp. 1-25). Noba Scholar.
- Schwarzer, R., and Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied Psychology*, 57, 152-171. <https://doi:10.1111/j.1464-0597.2008.00359.x>
- Sezen-Balçıkanlı, G. (2009). Fair play and empathy: A research study with student teachers. *Journal of US-China Public Administration*, 6(4), 79-84.
- Sezen-Balçıkanlı, G. (2019). Spor etiği. C. Türer (Ed.), *Etik ve etik sorunlar*. Nobel Akademik.
- Sheu, H.-B., Lent, R. W., Miller, M. J., Penn, L. T., Cusick, M. E., and Truong, N. N. (2018). Sources of self-efficacy and outcome expectations in science, technology, engineering, and mathematics domains: A meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 109, 118-136. <https://doi:10.1016/j.jvb.2018.10.003>
- Shoji, K., Cieslak, R., Smoktunowicz, E., Rogala, A., Benight, C. C., and Luszczynska, A. (2016). Associations between job burnout and self-efficacy: A meta-analysis. *Anxiety, Stress, & Coping*, 29(4), 367-386. <https://doi:10.1080/10615806.2015.1058369>
- Siedentop, D., Hastie, P., and Van der Mars, H. (2019). *Complete guide to sport education* (3rd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Simon, R. L. (2016). *The ethics of sport: What everyone needs to know*. Oxford University Press.
- Simon, R. L., Torres, C. R., and Hager, P. F. (2015). *Fair play: The ethics of sport* (4th ed.). Westview Press.

- Skaalvik, E. M., and Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611-625. <https://doi:10.1037/0022-0663.99.3.611>
- Skaalvik, E. M., and Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 518-524. <https://doi:10.1016/j.tate.2008.12.006>
- Skaalvik, E. M., and Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological Reports*, 114(1), 68-77. <https://doi:10.2466/14.02.PR0.114k14w0>
- Skaalvik, E. M., and Skaalvik, S. (2016). Teacher stress and teacher self-efficacy as predictors of engagement, emotional exhaustion, and motivation to leave the teaching profession. *Creative Education*, 7(13), 1785-1799. <https://doi:10.4236/ce.2016.713182>
- Skaalvik, E. M., and Skaalvik, S. (2017). Dimensions of teacher burnout: relations with potential stressors at school. *Social Psychology of Education*, 20(4), 775-790. <https://doi:10.1007/s11218-017-9391-0>
- Sökmen, Y. (2018). Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik, özerklik, iş memnuniyeti, öğretmen katılımı ve tükenmişliği arasındaki ilişki: Bir model geliştirme çalışması [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Spruit, A., Kavussanu, M., Smit, T., and Ijntema, M. (2019). The Relationship between Moral Climate of Sports and the Moral Behavior of Young Athletes: A Multilevel Meta-analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 48(2), 228-242. <https://doi:10.1007/s10964-018-0968-5>
- Stephanou, G., and Tzapakidou, A. (2007). Teachers' Teaching Styles and Self-Efficacy in Physical Education. *International Journal of Learning*, 14(8), 1-12.
- Tabachnick, B. G., and Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson.

- Talsma, K., Schütz, B., Schwarzer, R., and Norris, K. (2018). I believe, therefore I achieve (and vice versa): A meta-analytic cross-lagged panel analysis of self-efficacy and academic performance. *Learning and Individual Differences, 61*, 136-150. <https://doi:10.1016/j.lindif.2017.11.015>
- Tay, L., and Jebb, A. (2017). Scale Development. In S. Rogelberg (Ed.), *The SAGE encyclopedia of industrial and organizational psychology* (2nd ed.). Sage.
- Thompson, B. (2004). *Exploratory and confirmatory factor analysis: Understanding concepts and applications*. American Psychological Association.
- Tschannen-Moran, M., and Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education, 17*(7), 783-805. [https://doi:10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi:10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Tschannen-Moran, M., and McMaster, P. (2009). Sources of self-efficacy: Four professional development formats and their relationship to self-efficacy and implementation of a new teaching strategy. *The Elementary School Journal, 110*(2), 228-245.
- van der Bijl, J. J., and Shortridge-Baggett, L. M. (2002). The theory and measurement of the self-efficacy construct. In R. E. Lenz and L. M. Shortridge-Baggett (Eds.), *Self-efficacy in nursing: Research and measurement perspectives* (pp. 9-25). Springer Publishing Company.
- Vasconcellos, D., Parker, P. D., Hilland, T., Cinelli, R., Owen, K. B., Kapsal, N., . . . Lonsdale, C. (2020). Self-determination theory applied to physical education: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Educational Psychology, 112*(7), 1444-1469. <https://doi:10.1037/edu0000420>
- Veugelers, W., and Vedder, P. (2003). Values in teaching. *Teachers and Teaching, 9*(4), 377-389. <https://doi:10.1080/1354060032000097262>
- Vidoni, C. (2020). Connecting Social Skills to PE Instruction. *Strategies, 33*(1), 3-7. <https://doi:10.1080/08924562.2019.1680332>

- Vidoni, C., Lee, C.-H., and Azevedo, L. B. (2014). Fair Play Game: a group contingency strategy to increase students' active behaviours in physical education. *Early Child Development and Care*, 184(8), 1127-1141. <https://doi:10.1080/03004430.2013.847834>
- Vidoni, C., and Ulman, J. D. (2010). Fair play instruction during middle school physical education: A systematic replication. *Journal of Behavioral Health and Medicine*, 1(2), 127-136. <https://doi:10.1037/h0100546>
- Wang, H., Hall, N. C., and Taxer, J. L. (2019). Antecedents and Consequences of Teachers' Emotional Labor: a Systematic Review and Meta-analytic Investigation. *Educational Psychology Review*, 31(3), 663-698. <https://doi:10.1007/s10648-019-09475-3>
- Worthington, R. L., and Whittaker, T. A. (2006). Scale Development Research: A Content Analysis and Recommendations for Best Practices. *The Counseling Psychologist*, 34(6), 806-838. <https://doi:10.1177/0011000006288127>
- Ye, M., and Chen, Y. (2015). A literature review on teachers' emotional labor. *Creative Education*, 6(20), 2232-2240. <https://doi:10.4236/ce.2015.620230>
- Yıldırım, İ. (2004). Fair Play: Kapsamı, Türkiye'deki görünümü ve geliştirme perspektifleri. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 9(4), 3-16.
- Yıldırım, İ. (2005). Fair play eğitiminde beden eğitiminin rolü. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 10(1), 3-16.
- Yıldırım, İ. (2011). Fair Play: Etimolojik, sematik ve tarihsel bir bakış. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 16(4), 3-18.
- Yıldırım, İ., ve Sezen-Balçıklı, G. (2020). Fair play eğitimi. C. Koca (Ed.), *Sporda psiko-sosyal alanlar*. Anadolu Üniversitesi.

- Yıldıran, İ. ve Sezen, G. (2006). Beden eğitimi öğretmeni adaylarının sportmenlik ve profesyonellik arasında ikilem barındıran somut örnek olaylara yaklaşımlarının değerlendirilmesi. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 11(3), 3-14.
- Yılmaz, F. ve Yılmaz, F. (2015). Ahlaki Kimlik Ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *CBÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(4), 111-134. <https://doi:10.18026/cbusos.35372>
- Yin, H., Huang, S., and Chen, G. (2019). The relationships between teachers' emotional labor and their burnout and satisfaction: A meta-analytic review. *Educational Research Review*, 28, 100283. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100283>
- Zonoubi, R., Eslami Rasekh, A., and Tavakoli, M. (2017). EFL teacher self-efficacy development in professional learning communities. *System*, 66, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.system.2017.03.003>