

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN BEDEN EĞİTİMİ DERSİ-
NE İLİŞKİN TUTUMLARININ ARAŞTIRILMASI**

DOKTORA TEZİ

**Hazırlayan
Mehmet GÜLLÜ**

Ankara - 2007

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN BEDEN EĞİTİMİ DERSİNE İLİŞKİN
TUTUMLARININ ARAŞTIRILMASI**

DOKTORA TEZİ

**Hazırlayan
Mehmet GÜLLÜ**

**Danışman
Yrd. Doç. Dr. Mehmet GÜÇLÜ**

Ankara- 2007

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Mehmet GÜLLÜ'nün “Ortaöğretim Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersine İlişkin Tutumlarının Araştırılması” başlıklı tezi 04.10.2007 tarihinde, jürimiz tarafından Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalında Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.



Başkan: Prof. Dr. Kemal TAMER



Üye: Prof. Dr. Erdal ZORBA



Üye: Prof. Dr. Yaşar ÖZBAY



Üye: Doç. Dr. F. Hülya AŞÇI



Üye: Yrd. Doç. Dr. Mehmet GÜÇLÜ
(Tez Danışmanı)

ÖNSÖZ

Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının araştırılması konulu doktora tezim, uzun soluklu bir çalışma sürecinin sonunda tamamlanmıştır. Bu çalışmanın tamamlanma süreci birçok aşamadan oluşmuştur. Her aşamanın geçilmesinde birçok kişinin yardımları ve destekleri olmuştur.

Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği'nin geliştirilmesi aşamasında ölçek taslağını sabırla okuyan ve değerlendiren Prof. Dr. İbrahim Yıldırım'a, Yrd. Doç. Dr. İbrahim Kısaç'a, Yrd. Doç. Dr. Celal Taşkiran'a, Yrd. Doç. Dr. Yahya Doğar'a ve Yrd. Doç. Dr. Hamdi Pepe'ye; ölçek taslağının imla ve ifade hatalarını kontrol eden Türkçe öğretmenleri Emel Soyer Bilgiç, Erkan Çetin, Mustafa Badem ve Sibel Meriç'e; anket formunun Malatya il merkezindeki ortaöğretim okullarında uygularken bana destek olan ve ismini şu an sayamadığım bütün beden eğitimi öğretmen arkadaşlarıma ve okul yöneticilerine; tez izleme jürimde bulunan, tez izleme raporlarını sabırla okuyan ve tezin oluşumunda olumlu katkılar sunan Prof. Dr. Kemal Tamer ile Prof. Dr. Yaşar Özbay'a teşekkür ediyorum.

Tez konumun belirlenmesinden tezin bitimine kadar benden her türlü desteğini esirgemeyen danışmanım Yrd. Doç. Dr. Mehmet Güçlü'ye sonsuz şükranlarımı sunuyorum.

Saygılarımla...

Mehmet GÜLLÜ

ÖZET

ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN BEDEN EĞİTİMİ DERSİNE İLİŞKİN TUTUMLARININ ARAŞTIRILMASI

Güllü, Mehmet

Doktora, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Mehmet GÜÇLÜ

Ekim, 2007

Araştırmanın amacını, ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının belirlenmesi, ortaöğretim öğrencilerin kişisel özelliklerine göre beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasındaki farklılıkların incelenmesi ve ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi öğretmenlerinin kişisel ve mesleki özelliklerine göre beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasındaki farklılıkların incelenmesi oluşturmaktadır.

Araştırma grubunu, 2006–2007 eğitim ve öğretim yılında Malatya il merkezinde bulunan 10 genel lisede öğrenim gören 1200 öğrenci ile 4 meslekî ve teknik lisede öğrenim gören 300 öğrenci olmak üzere toplam 1500 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrenciler 9., 10. ve 11. sınıflarda rasgele (random) yöntemle seçilmiştir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak üç bölümden oluşan anket formu kullanılmıştır. *Anket formunun birinci bölümü*, öğrencilerin kişisel bilgi ve özelliklerini içeren 14 sorudan; *ikinci bölümü*, Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği'nden; *üçüncü bölümü* ise beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki ve kişisel özelliklerini içeren 10 sorudan meydana gelmiştir.

Anketin ikinci bölümünü oluşturan Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği, 600 öğrenciye uygulanarak geliştirilmiştir. Ölçek, 11 maddesi olumsuz ve 24 maddesi olumlu olmak üzere toplam 35 maddeden meydana gelmiştir. Ölçek tek boyutlu olup, tek faktörün açıkladığı varyans %36,19 ve birinci öz değeri 12,67'dir. 45 gün ara ile 50 ortaöğretim öğrencisine uygulanması sonucu elde edilen test tekrar test yöntemine göre güvenirlik katsayısı 0,80 olarak ve tutarlılık katsayısı (Cronbach Alfa) 0,94 olarak bulunmuştur.

Verilerin analizleri için ikili karşılaştırmalarda Mann-Whitney U Testi ve çoklu karşılaştırmalar için Kruskal-Wallis Varyans Analizi kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi 0,05 olarak belirlenmiştir. Çoklu karşılaştırmalarda Kruskal Wallis Varyans Analizinde sonuçların anlamlı farkın çıktığı durumlarda Bonferroni Düzeltmeli Mann Whitney U Testi uygulanmıştır.

Araştırma sonucunda,

1) Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının olumlu olduğu bulunmuştur.

2) Ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyetlerine, sınıflarına, okul türlerine, ebeveynlerinin eğitim düzeylerine, üniversite hazırlık kurlarına gitme durumlarına, boş zamanlarında egzersiz ve spor yapma sıklıklarına ve bir kulüpte spor yapmalarına göre beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasında anlamlı düzeyde fark bulunmuştur.

3) Ortaöğretim öğrencilerinin yaşlarına, kardeş sayılarına, ebeveynlerinin hayatta olma durumlarına, ebeveynlerinin mesleklerine ve ailelerinin aylık ortalama gelirlerine göre beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasında anlamlı düzeyde fark bulunamamıştır.

4) Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi öğretmenlerinin kişisel ve mesleki özelliklerine göre beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasında anlamlı düzeyde farklar bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Ortaöğretim Öğrencileri, Beden Eğitimi Dersi, Beden Eğitimi Öğretmeni, Tutum.

ABSTRACT

INVESTIGATING THE ATTITUDES OF THE SECONDARY EDUCATION STUDENTS TOWARDS THE PHYSICAL EDUCATION LESSON

Güllü, Mehmet

Doctorate of Philosophy, Physical Education and Sport Teaching Program

Supervisor: Assistant Professor Mehmet GÜÇLÜ

October, 2007

The aim of this study was to define the attitudes of the secondary education students towards the physical education lesson, to examine the difference between the attitudes of the secondary education students towards physical education lesson and their personal characteristics and to examine the difference between the attitudes of the secondary education students towards physical education lesson and personal and professional features of the physical education teachers.

Research group includes 1200 students being instructed in 10 General High Schools and 300 students being instructed in 4 Vocational and Technical High Schools, in all 1500 students, located in Malatya Province during the academic year of 2006-2007. Students were chosen from 9th, 10th and 11th classes at random.

A questionnaire form including three parts was used as data collecting tool in the research. *The first part of the questionnaire* had 14 questions including personal information and features of the students; *the second part* including Physical Education Lesson Attitude Scale, and *the third part* had 10 questions including personal and professional features of the Physical Education teachers.

The Physical Education Attitude Scale constituting the second part of the questionnaire was developed by applying to 600 students. The scale consists of 11 negative items and 24 positive items, in all 35 items. The scale has one dimension, one factor explaining the variance 36,19% and the first core value is 12,67. The reliability coefficient is 0,80 and between the front tests and the end tests applied to

50 secondary education students in each 45 day time and the consistency coefficient is 0,94 (Cronbach Alfa).

Mann Whitney U Test in dual comparisons and Kruskal Wallis Variance Analyses in multi comparisons were used for analysis of the data. The significance level was defined 0,05. when the differences in significance occurred in the results of Kruskal Wallis Variance Analyses in multi comparisons, Mann Whitney U Test with Bonferroni's correction was applied.

Results of the study;

1) The attitudes of the secondary education students towards the physical education lesson have been defined as positively,

2) A difference in significance level has been obtained between the attitudes of the students towards the physical education lesson and their sexualities, classes, school types, education levels of their parents, attending the university preparation courses, doing the exercises in their spare time and frequency of doing sports and doing sports in a club.

3) A difference in significance level hasn't been found between the attitudes of the students towards the physical education lesson and their ages, number of their sibling, existence of their parents and their parents' jobs and their parents' monthly incomes.

4) Differences in significance level have been obtained between the attitudes of the students towards the physical education lesson and the personal and professional features of the physical education teachers.

Key Words: Student in Secondary Education, Physical Education Lesson, Physical Education Teacher, Attitude.

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	I
ÖNSÖZ.....	II
ÖZET.....	III
ABSTRACT.....	V
İÇİNDEKİLER.....	VII
TABLOLAR LİSTESİ.....	X
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	XII
KISALTMALAR.....	XIII
 BÖLÜM I.....	 1
Giriş.....	1
1.1. Problem.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	7
1.4. Araştırmanın Varsayımları.....	8
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	8
1.6. Tanımlar.....	9
 BÖLÜM II.....	 10
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	10
2.1. Tutum.....	10
2.1.1. Tutumun Tanımı.....	11
2.1.2. Tutumun Öğeleri.....	12
2.1.2.1. Bilişsel Öğeler.....	12
2.1.2.2. Duygusal Öğeler.....	13
2.1.2.3. Davranışsal Öğeler.....	14
2.1.3 Tutumların Özellikleri.....	15
2.1.4. Tutumların İşlevi.....	16
2.1.4.1. Bilgi İşlevi.....	17
2.1.4.2. Araçsal (Fayda) İşlevi.....	17
2.1.4.3. Egoyu Savunma İşlevi.....	18
2.1.4.4. Değer İfade Edici İşlevi.....	18
2.1.5. Tutumların Oluşması.....	19
2.1.5.1. Ailenin (Anne- Baba) Etkisi.....	19
2.1.5.2. Çevrenin (Akran Grupları, Akrabalar, Öğretmenler vs.) Etkisi.....	20
2.1.5.3. Direk Kişisel Deneyim.....	21
2.1.6. Tutum ve Davranış İlişkisi.....	21

2.2. Orta Öğretim Öğrencilerin Gelişim Özellikleri.....	23
2.2.1. Fiziksel Gelişim Özellikleri.....	24
2.2.2. Zihinsel Gelişim Özellikleri.....	25
2.2.3. Kişilik Gelişimi Özellikleri.....	26
2.2.4. Ergenlik ve Olgunlaşma.....	29
2.2.5. Gelişim Ödevleri.....	30
2.3. Beden Eğitimi.....	31
2.3.1. Beden Eğitiminin Tanımı.....	31
2.3.2. Beden Eğitiminin Önemi.....	32
2.3.3. Beden Eğitiminin Gelişime Etkileri.....	34
2.3.3.1. Fiziksel (Organik) Gelişime Etkisi.....	35
2.3.3.2. Psiko-motor (Sinir-Kas) Gelişime Etkisi.....	36
2.3.3.3. Zihinsel Gelişime Etkisi.....	37
2.3.3.4. Duygusal ve Toplumsal Gelişime Etkisi.....	38
2.3.4. Beden Eğitimi Dersinin Genel Amaçları.....	39
2.3.5.Ortaöğretimde Beden Eğitimi Dersi Uygulamaları.....	41
2.3.6. Beden Eğitimi Dersi İlişkin Tutumlar.....	42
2.4. Beden Eğitimi Öğretmeni.....	44
2.4.1. Beden Eğitimi Öğretmeninin Yetiştirilmesi.....	45
2.4.2. Beden Eğitimi Öğretmeninin Önemi.....	48
2.4.3. Beden Eğitimi Öğretmeninin Nitelikleri.....	49
2.4.4. Beden Eğitimi Öğretmeninin Görevleri.....	52
BÖLÜM III.....	53
YONTEM.....	53
3.1. Araştırma Modeli.....	53
3.2. Araştırma Grubu.....	53
3.3. Veri Toplama Araçları.....	54
3.3.1. Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeğinin Hazırlanması.....	54
3.3.1.1 Ölçeğin Oluşturulması.....	55
3.3.1.2. Ölçeğin Geçerlilik Çalışması.....	56
3.3.1.2.1. Kapsam Geçerliliği.....	57
3.3.1.2.2. Yapı Geçerliliği.....	57
3.3.1.2.2.1. Faktör Analizi.....	58
3.3.1.2.2.1. Madde Analizi.....	59
3.3.1.3. Ölçeğin Güvenirlilik Çalışması.....	60
3.3.1.4. Geliştirilen Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği.....	62
3.3.2. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Mesleki ve Kişisel Özellikleri İle İlgili Anketin Geliştirilmesi.....	63
3.4. Verilerin Analizi.....	63

BÖLÜM IV.....	66
BULGULAR VE YORUMLAR.....	66
BÖLÜM V.....	101
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	101
5.1. Sonuçlar.....	101
5.2. Öneriler.....	105
KAYNAKÇA.....	108
EKLER.....	125
EK-1. Beden eğitimi Dersi Tutum Taslağı.....	125
EK-2. Anket Formu.....	129
EK-3. MEB’den Alına İzin Yazısı.....	134

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1: Ölçek taslağındaki Tutum Ögesi ve Tutum Yönüne Göre Madde Sayılarının Dağılımları.....	56
Tablo 2: Ölçek taslağındaki Tutum Ögesi ve Tutum Yönüne Göre Madde Numaralarının Dağılımları.....	56
Tablo 3: Ön Uygulamaya Katılan Öğrencilerin Sınıflarına ve Cinsiyetlerine Göre Dağılımları.....	58
Tablo 4: Ölçeğin Madde Test Korelasyonu, Temel Bileşenler Analizi Birinci Faktör Yükleri ve Madde Ortalamaları.....	61
Tablo 5: Değişkenlere Uygulanan Kolmogorov- Smirnov Testi ve Shapiro-Wilk Testi Sonuçları.....	65
Tablo 6: Ortaöğretim Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Beden Eğitimi Dersine İlişkin Tutumlarının Karşılaştırılması.....	66
Tablo 7: Ortaöğretim Öğrencilerinin Sınıflarına Göre Beden Eğitimi Dersine İlişkin Tutumlarının Karşılaştırılması.....	69
Tablo 8:Ortaöğretim Öğrencilerinin Okul Türlerine Göre Beden Eğitimi Dersine İlişkin Tutumlarının Karşılaştırılması.....	70
Tablo 9: Ortaöğretim Öğrencilerinin Yaşlarına Göre Beden Eğitimi Dersine İlişkin Tutumlarının Karşılaştırılması.....	72
Tablo 10: Ortaöğretim Öğrencilerinin Kardeş Sayılarına Göre Beden Eğitimi Dersine İlişkin Tutumlarının Karşılaştırılması.....	73
Tablo 11: Ortaöğretim Öğrencilerinin Ebeveynlerinin Hayatta Olma Durumlarına Göre Beden Eğitimi Dersine İlişkin Tutumlarının Karşılaştırılması.....	74
Tablo 12: Ortaöğretim Öğrencilerinin Babalarının Eğitim Durumlarına Göre Beden Eğitimleri Dersine İlişkin Tutumlarının Karşılaştırılması.....	75
Tablo 13: Ortaöğretim Öğrencilerinin Annelerinin Eğitim Durumlarına Göre Beden Eğitimi Dersine İlişkin Tutumlarının Karşılaştırılması.....	77
Tablo 14: Ortaöğretim Öğrencilerinin Babalarının Mesleklerine Göre Beden Eğitimi Dersine İlişkin Tutumlarının Karşılaştırılması.....	78
Tablo 15: Ortaöğretim Öğrencilerinin Annelerinin Bir İşte Çalışma Durumlarına Göre Beden Eğitimi Dersine İlişkin Tutumlarının Karşılaştırılması.....	79
Tablo 16: Ortaöğretim Öğrencilerinin Ailelerinin Ortalama Aylık Gelirlerine Göre Beden Eğitimi Dersine İlişkin Tutumlarının Karşılaştırılması.....	80
Tablo 17: Ortaöğretim Öğrencilerinin Üniversite Hazırlık Kurslarına Gitme Durumlarına Göre Beden Eğitimi Dersine İlişkin Tutumlarının Karşılaştırılması.....	81

Tablo 18: Ortaöğretim Öğrencilerinin Boş Zamanlarında Egzersiz veya Spor Yapma Sıklıklarına Göre Beden Eğitimi Dersine İlişkin Tutumlarının Karşılaştırılması.....	82
Tablo 19: Ortaöğretim Öğrencilerinin Bir Spor Kulübünde Düzenli Olarak Spor Yapma Durumlarına Göre Beden Eğitimi Dersine İlişkin Tutumlarının Karşılaştırılması.....	83
Tablo 20: Ortaöğretim Öğrencilerinin Beden Eğitimi Öğretmenleri İle İletişim Kurabilme Sıklıklarına Göre Beden Eğitimi Dersine İlişkin Tutumlarının Karşılaştırılması.....	85
Tablo 21: Ortaöğretim Öğrencilerinin Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Giyim Tarzlarını Değerlendirmelerine Göre Beden Eğitimi Dersine İlişkin Tutumlarının Karşılaştırılması.....	87
Tablo 22: Ortaöğretim Öğrencilerinin Beden Eğitim Öğretmenlerini Nasıl Bir Öğretmen Olarak Tanımladıklarına Göre Beden Eğitimi Dersine İlişkin Tutumlarının Karşılaştırılması.....	88
Tablo 23: Ortaöğretim Öğrencilerinin Beden Eğitim Öğretmenlerinin Sportif Teknik ve Beceri Uygulamalarını Beğenme Durumlarına Göre Beden Eğitimi Dersine İlişkin Tutumlarının Karşılaştırılması.....	90
Tablo 24: Ortaöğretim Öğrencilerinin Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Ders Anlatma Yöntem ve Tekniklerini Beğenme Durumlarına Göre Beden Eğitimi Dersine İlişkin Tutumlarının Karşılaştırılması.....	91
Tablo 25: Ortaöğretim Öğrencilerinin Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Dersin Süresini Kullanmalarına Göre Beden Eğitimi Dersine İlişkin Tutumlarının Karşılaştırılması.....	93
Tablo 26: Ortaöğretim Öğrencilerinin Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Dersine karşı İlgi ve Dikkatlerini Çekebilmelerine Göre Beden Eğitimi Dersine İlişkin Tutumlarının Karşılaştırılması.....	95
Tablo 27: Ortaöğretim Öğrencilerinin Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Not Verme Sistemini Nasıl Bulduklarına Göre Beden Eğitimi Dersine İlişkin Tutumlarının Karşılaştırılması.....	96
Tablo 28: Ortaöğretim Öğrencilerinin Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Okul İçi ve Dışı Davranışlarını Örnek Olarak Görmelerine Göre Beden Eğitimi Dersine İlişkin Tutumlarının Karşılaştırılması.....	97
Tablo 29: Ortaöğretim Öğrencilerinin Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Dersin Önemi Verme Durumlarına Göre Beden Eğitimi Dersine İlişkin Tutumlarının Karşılaştırılması.....	99

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1:Tutum- Ortam-Davranış İlişkisi.....	22
---	----

KISALTMALAR

BE: Beden Eğitimi

BEÖ: Beden Eğitimi Öğretmeni

Çev.: Çeviren

Ed.: Editör

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

MS: Master of Science.

Ph.D: Doctorate of Philosophy.

vd.: ve diğerleri

vs.: ve saire

ÖSS: Öğrenci Seçme Sınavı

TBMM: Türkiye Büyük Millet Meclisi

TD. : Tebliğler Dergisi

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, araştırmanın varsayımları, araştırmanın sınırlılıkları ve tanımları ayrıntılı bir şekilde ele alınarak açıklanmıştır.

1.1. Problem

Tutum, bireyin kendine ya da çevresindeki herhangi bir nesne, toplumsal konu, ya da olaya karşı deneyim, motivasyon ve bilgilerine dayanarak örgütlediği zihinsel, duygusal ve davranışsal bir tepki ön eğilimidir (İnceoğlu, 2005:5). Bir başka ifade ile tutum, psikolojik bir sürecin herhangi bir değer yargısıyla damgalanmış bir nesne veya duruma ilişkin olarak bireyin olumlu mu yoksa olumsuz mu duygusal tepki göstereceğini belirleyen oldukça sürekliliği olan bir hazır olma durumudur (Şerif ve Şerif, 1996:112). Smith'e (1968) göre tutum, bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilimdir (Kağıtçıbaşı, 2005:102). Bu anlamda tutum, belli bir davranışa hazır olmayı ifade eder. Tutum bir kişi, bir grup, bir kategori ve bir davranış hakkındaki eğilim ya da yönelimdir (Tezcan, 1995:104).

Bu bağlamda tutumlar, en olumludan en olumsuza kadar çeşitli derecelerde olabilir. Olumsuz tutumlar; nesne ya da fikirler konusunda olumsuz inanca sahip olma, onu reddetme veya sevmeme, ona karşı hareketlerde bulunmayla kendini gösterebilir. Olumlu tutumlar ise; nesneler ya da fikirler konusunda olumlu inanca sahip olma, onu benimseme ve sevme ile kendini gösterebilir (Demirhan ve Altay, 2001:10).

Bu açıklamalar doğrultusunda, bir birey için anlam taşıyan ve bireyin farkında olduğu herhangi bir nesneye karşı tutum oluşturabilir (Kağıtçıbaşı, 2005:103). Bir birey herhangi bir siyasi partiye, görüşe, düşünceye, millete, cemiye, inanca, değerlere vs. karşı olumlu veya olumsuz tutumlar oluşturabilir.

Okullarda da öğrenciler herhangi bir derse, ders konusuna, ev ödevine, öğretmenine, vs. karşı tutumlar oluşturabilirler. Yapılan araştırmalarda da bu durum

göstermektedir (Özmenteş, 2006:24; Yücel, 2004:147; Nuhoğlu ve Yalçın, 2004:317; Gür ve Bütüner, 2006:61). Ancak öğrencilerin okullarda oluşturdukları tutumların çoğunlukla olumlu olması, onların iyi birer vatandaş olarak yetiştirilmesi açısından önemlidir. Ayrıca öğrencilerin tutumlarının bilinmesi, eğitim kurumlarının genel ve özel amaçlarına ulaşılmasında, öğrencilerde istendik davranışlar geliştirilmesinde ve uygulanan müfredat programlarının değerlendirilmesinde önem taşımaktadır.

Öğrenciler herhangi bir derse olduğu kadar beden eğitimi dersine ilişkin de olumlu veya olumsuz tutum geliştirebilirler. Öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının olumlu olması ders etkinliklerinin verimli işlenmesini sağlayıp dersin özel ve genel amaçlarına ulaşmasını kolaylaştırabilir veya öğrencilerin gelecekteki çeşitli fiziksel aktivitelere gönüllü katılımlarını sağlayabilir (Silverman ve Scrabis, 2004:4). Bu durumun tersine, beden eğitimi dersine ilişkin tutumları olumsuz olan öğrenciler dersin verimini düşürebilir, derse katılmayabilir, derse önem vermeyebilir veya dersin işlenişinde çeşitli sorunlar çıkartabilir.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının genellikle olumlu olduğu sonuçları bulunmuştur. Özellikle ilköğretim öğrencileri üzerine yapılan araştırmalarda öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutum puanlarının yüksek düzeyde olumlu olduğu sonucu bulunmuştur (Altay ve Özdemir, 2006:591; Koçak ve Hürmeriç, 2006:298; Krouscas, 1999:86; Holoğlu, 2006:38; Hünük, 2006: 64; Hagger vd., 1997:144; Ryan, Fleming ve Maina, 2003:28; Hink, 2004: 238; Cho, 2004:99; Subramaniam ve Silverman, 2007:610). Yine yapılan araştırmalarda ortaöğretim öğrencilerinin de beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının olumlu olduğu görülmüştür (Koca ve Aşçı, 2004:20; Koca ve Demirhan, 2004:754; Chung ve Philips, 2002:129; Luke ve Sinclair, 1991:31; Luke ve Cope, 1994:57; Hatten 2004:52; Koca, Aşçı ve Demirhan, 2005:365; Koca ve Aşçı, 2006:192; Birtwistle ve Brodie, 1991:465; Balyan, Moralı ve Onursal, 2005:194; Alenezi, 2005:227; Stelzer vd., 2004:602; Stewart ve Gren, 1991:75). Ancak bazı araştırmalarda ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutum puanlarının ilköğretim öğrencilerinin tutum puanlarından daha düşük olduğu da tespit edilmiştir (Hatten, 2004:52-53; Hünük ve Demirhan, 2003:175; Kangalgil, Hünük ve Demirhan, 2004:287).

Gerek ilköğretim düzeyinde gerekse ortaöğretim düzeyinde yapılan araştırmaların genellikle öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının yönü ve şiddeti üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Ancak araştırmalarda öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutumların nasıl oluştuğu veya bu tutumların oluşmasında kimlerin etkisi olabileceği konuları üzerinde fazla durulmadığı görülmektedir.

Uzmanlar, tutumların oluşmasında bireylerin yaşlarının önemli olduğunu söylemektedirler. Özellikle tutumların oluşmasında 12 ile 30 yaşlar arasını, kritik dönem olarak adlandırmaktadırlar. Bu dönemi ergenlik devresi (12 ile 21 yaşları arası) ile ilk yetişkinlik devresi (21-30 yaşları arası) olarak da ikiye ayırmaktadırlar. Ergenlik devresinde tutumların şekillenmekte olduğunu ve ilk yetişkinlik devresinde ise tutumların giderek kristalleştiğini (kemikleştiğini) söylemektedirler (Morgan, 2000:376). Bu durum özellikle ortaöğretim öğrencilerinin ergenlik döneminde olduğu düşünülürse bu dönemdeki beden eğitimi derslerine ilişkin oluşturdukları tutumlarının şekillenmekte olduğu söylenebilir. Bu açıdan ortaöğretim öğrencilerin beden eğitimi dersi tutum oluşumu açısından önemli bir dönem olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının oluşmasında yaşlarının yanında çevrelerindeki insanlarda önemli etkilere sahiptirler. Çocukluk çağında bireylerin tutumları üzerinde anne ve babalarının da etkisi büyük iken, bireyler büyüdükçe anne ve babalarının tutumlar üzerindeki etkisi azalır ve ergenlik döneminin başlamasıyla birlikte diğer sosyal etkenlerin rolü giderek fazlalaşır (Morgan, 2000:375). Ergenlik döneminde arkadaşlar, akrabalar, referans grupları ve öğretmenler gibi çevredeki insanlar tutumların oluşmasında ve tutumların muhafaza edilmesinde önemli bir yere sahiptirler (Sakallı, 2001:112). Günün çoğu vaktini okulda geçiren bir ortaöğretim öğrencisinin tutumları üzerine özellikle akran gruplarının ve öğretmenlerinin etkisi büyük olabilir.

Anderman ve Midgley'e (1997:41-48) göre de öğretmenler, okulda oluşturdukları öğrenme ortamları ve sağladıkları deneyimler ile öğrencilerin tutumlarının oluşmasında önemli bir role sahiptirler. Bu durum, öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutumları üzerine yapılan araştırma sonuçlarında da görülmektedir. Araştırmalarda öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutumları üzerine beden eğitimi öğretmenlerinin etkisinin olduğu sonucu bulunmuştur. Özellikle beden eğitimi öğ-

retmenlerinin öğrencilere karşı davranışları, yaklaşımları ve tavırlarının öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutumları üzerine etkisinin büyük olduğu görülmüştür (Carlson, 1994:1-24; Krouscas, 1999:82; Subramaniam ve Silverman, 2000:29-30; Aicinena, 1991:28; Kilborn, 1993:92; Luke ve Sinclair, 1991:31; Figley, 1985:229-230; Browne, 1992: 402; Earl ve Stennett, 1987:4).

Bu bağlamda öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumların oluşmasında ve şekillenmesinde beden eğitimi öğretmenlerinin etkisinin yüksek olduğu söylenebilir. Özellikle de beden eğitimi öğretmenlerinin kişisel ve mesleki özelliklerinin öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının oluşmasında veya değişmesinde önemli bir rol oynadığı düşünülebilir.

Yukarıdaki açıklamalar doğrultusunda bu araştırmanın konusunu, ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının yönünün ve şiddetinin belirlenmesi, öğrencilerin kişisel özelliklerine göre beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasındaki farklılıkların incelenmesi ve öğrencilerinin beden eğitimi öğretmenlerinin kişisel ve mesleki özellikleri göre beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasındaki farklılıkların incelenmesi konuları oluşturmaktadır. Bu amaçla araştırma problemini, ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının çok yönlü olarak araştırılması oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarını belirlemek, öğrencilerin kişisel özelliklerine göre beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasındaki farklılıkları incelemek ve öğrencilerin beden eğitimi öğretmenlerinin kişisel ve mesleki özelliklerine göre beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasındaki farklılıkları incelemektir. Bu amaçla bu araştırma iki grup altında toplanan alt problemlere cevap aramaktadır:

Birinci Grup Alt Problemler

Öğrencilerin Kişisel Özelliklerine Göre Beden Eğitimi Dersine İlişkin Tutumları Arasındaki Farklılıkların İncelenmesi

1. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasında fark var mıdır?

2. Öğrencilerin sınıflarına göre beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasında fark var mıdır?
3. Öğrencilerin okul türlerine göre beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasında fark var mıdır?
4. Öğrencilerin yaşlarına göre beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasında fark var mıdır?
5. Öğrencilerin kardeş sayılarına göre beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasında fark var mıdır?
6. Öğrencilerin ebeveynlerinin hayatta olma durumlarına göre beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasında fark var mıdır?
7. Öğrencilerin babalarının eğitim düzeylerine göre beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasında fark var mıdır?
8. Öğrencilerin annelerinin eğitim düzeylerine göre beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasında fark var mıdır?
9. Öğrencilerin babalarının mesleklerine göre beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasında fark var mıdır?
10. Öğrencilerin annelerinin mesleklerine göre beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasında fark var mıdır?
11. Öğrencilerin ailelerinin ortalama aylık gelirlerine göre beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasında fark var mıdır?
12. Öğrencilerin üniversite hazırlık kurslarına gitme durumlarına göre beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasında fark var mıdır?
13. Öğrencilerin boş zamanlarında egzersiz ve spor yapma sıklıklarına göre beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasında fark var mıdır?
14. Öğrencilerin bir spor kulübünde spor yapma durumlarına göre beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasında fark var mıdır?

İkinci Grup Alt Problemler

Öğrencilerin Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Kişisel ve Mesleki Özelliklerine Göre Beden Eğitimi Dersine İlişkin Tutumları Arasındaki Farklılıkların İncelenmesi

1. Öğrencilerin beden eğitimi öğretmenleri ile iletişim kurma sıklıklarına göre beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasında fark var mıdır?
2. Öğrencilerin beden eğitimi öğretmenlerinin giyim tarzlarına göre beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasında fark var mıdır?
3. Öğrencilerin beden eğitimi öğretmenlerini nasıl bir öğretmen olarak gördüklerine göre beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasında fark var mıdır?
4. Öğrencilerin beden eğitimi öğretmenlerinin sportif teknik ve beceri uygulamalarına göre beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasında fark var mıdır?
5. Öğrencilerin beden eğitimi öğretmenlerinin ders anlatma yöntem ve teknik uygulamalarına göre beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasında fark var mıdır?
6. Öğrencilerin beden eğitimi öğretmenlerinin ders süresini kullanma durumuna göre beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasında fark var mıdır?
7. Öğrencilerin beden eğitimi öğretmenlerinin ilgi ve dikkat çekme durumlarına göre beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasında fark var mıdır?
8. Öğrencilerin beden eğitimi öğretmenlerinin not verme sistemine göre beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasında fark var mıdır?
9. Öğrencilerin beden eğitimi öğretmenlerinin okul içi ve dışı davranışlarını örnek olarak görmelerine göre beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasında fark var mıdır?
10. Öğrencilerin beden eğitimi öğretmenlerinin dersine önem verme durumlarına göre beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasında fark var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Milli Eğitim Bakanlığı ortaöğretimin yeniden yapılandırılması sürecinde üç yıllık genel, meslekî ve teknik liselerin eğitim ve öğretim süresini, 2005–2006 öğretim yılından itibaren 9. sınıftan başlamak üzere, kademeli olarak dört yıla çıkarılmasını kararlaştırmıştır (TD., 2005:381). Ortaöğretim kurumlarının eğitim ve öğretim süresi kademeli olarak dört yıla çıkartılırken, haftalık ders çizelgesinde beden eğitimi dersleri 9. sınıflarda zorunlu iki ders saati, 10. sınıf, 11. sınıf ve 12. sınıflarda seçmeli iki ders saati olarak değiştirilmiştir (MEB, 2007:1-28).

Bu yeni düzenlemeler ile haftalık ders çizelgelerinde beden eğitimi ders saati sayısında hiçbir değişiklik olmamıştır. Ancak ortaöğretim kurumlarının dört yıla çıkartılmasıyla 9. sınıf, 10. sınıf ve 11. sınıfların devamı olarak 12. sınıf ek olarak getirilmiştir. 12. sınıflarında haftalık ders çizelgelerinde beden eğitimi dersi seçmeli iki ders saati olarak öngörülmüştür. Kısaca ortaöğretim öğrencileri 9. sınıfta iki ders saati zorunlu beden eğitimi dersi almakta ve diğer sınıflarda ise iki ders saati seçmeli beden eğitimi dersi almaktalar. Bu dersleri alırken de ister istemez beden eğitimi dersine ilişkin tutumlar oluşturmaktadır.

Ortaöğretim dönemi tutumların şekillendiği ve kemikleştiği önemli bir dönemdir (Morgan, 2000:375). Bu nedenle ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumları bu dönemde şekillenmekte ve kemikleşmektedir. Yani bu dönemde öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin oluşturdukları tutumlar kalıcı olabilmektedir. Bu dönemden sonrada öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin oluşturduğu tutumlarının da değişmesi zor bir ihtimaldir.

Bu gerçekler altında, ortaöğretim öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının yönünün ve şiddetinin tespit edilmesi, bu tutumların oluşmasına ve şekillenmesine etki edebilecek çeşitli faktörlerle sınılanması ve bu sınıama sonuçlarının çok yönlü olarak tartışılması araştırmaya kuramsal açıdan önem katmaktadır.

Ülkemizde araştırma konusu ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, ortaöğretim öğrencilerin beden eğitimi dersi ile ilgili tutumları konusunda çeşitli çalışmalar yapıldığı görülmektedir (Hünük ve Demirhan, 2003:175; Koca, Aşçı ve Demirhan, 2005:365; Koca ve Aşçı, 2004:15; Koca ve Demirhan, 2004:754; Kangalgil,

Hünük ve Demirhan, 2004:287; Şişko ve Demirhan, 2002:207; Baylon, Moralı ve Onursal, 2005:194:) . Ancak bu çalışmalarda ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumları konusunda çok yönlü olarak ayrıntılı araştırmalar yapılmadığı ve çalışmaların sadece 9. sınıf öğrencileri ile sınırlandırıldığı görülmektedir. Yani 10. ve 11. sınıf öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutumları konusunda araştırma yapılmadığı görülmektedir.

Bu araştırma ortaya çıkan eksikliği tamamlamaya çalışmaktadır. Araştırmada hem bütün ortaöğretim öğrencilerini kapsayan bir beden eğitimi tutum ölçeği geliştirilmiş hem de 9. sınıfların yanında 10. ve 11. sınıf öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutumları çok yönlü olarak araştırılmıştır. Araştırma literatür eksikliğini tamamlaması ve ülkemize yeni bir tutum ölçeği kazandırması açısından önem taşımaktadır.

Bunlarla birlikte araştırmada ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi öğretmenleri ile ilgili görüşlerine göre beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasında farklılıklar incelenmiştir. Bu inceleme beden eğitimi öğretmenlerinin kişisel ve mesleki özelliklerinin öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının oluşmasında veya şekillenmesindeki durumunu ortaya çıkarması açısından önemlidir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Varsayım doğru olarak kabul edilen bir fikri temsil eden bir ifadedir. Bu araştırma için kabul edilen varsayımlar aşağıda sıralanmıştır:

— Bu araştırma için hazırlanan “Ortaöğretim Öğrencileri İçin Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği” geçerli ve güvenilir bir araç olduğu kabul edilir.

— Ortaöğretim öğrencilerin ankete formunu doğru, samimi ve içtenlikle cevapladıkları kabul edilmiştir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma 2006–2007 eğitim ve öğretim yılında Malatya il merkezine bağlı 10 genel lise ve 4 mesleki ve teknik lise olmak üzere toplam 14 ortaöğretim kurumunda eğitim ve öğretimine devam eden 1500 öğrenci ile sınırlandırılmıştır.

1.6. Tanımlar

Ortaöğretim: Temel eğitime dayalı, en az üç yıllık öğrenim veren genel; mesleki ve teknik öğretim kurumlarının tümünü kapsamaktadır (Taşdemir, Baloğlu ve Topcan, 2000:40).

Tutum: Bireyin kendine ya da çevresindeki herhangi bir konu (obje) ya da olaya karşı deneyim ve bilgilerine dayanarak örgütlediği bilişsel, duygusal ve davranışsal bir tepki ön eğilimidir (Baysal, 1981:2).

Beden Eğitimi: Kişinin fiziksel hareketlere katılmak suretiyle davranışlarında kasıtlı olarak beden eğitimi amaçlarına uygun (bedensel, duygusal, sosyal ve zihinsel) değişme meydana getirme sürecidir (Tamer ve Pulur, 2001:41).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, araştırmanın teorik temellerinin oluşturulması amaçlanmaktadır. Bu amaçla araştırma konusu ile ilgili olduğu düşünülen temel bilgi ve kavramlar incelenerek açıklanmaya çalışılmıştır.

2.1. Tutum

Tutum kavramı sokakta, basında, eğitim alanında, akademik çalışmalarda ve daha birçok alanda sıkça telaffuz edilen bir kavramdır. Bu kadar çok telaffuz edilen tutum kavramı, birçok bilim adamı tarafından araştırma konusu yapılarak incelenmiş ve halen de incelenmektedir. Ancak tutum kavramı ile ilgili araştırmaların 19. yüzyılın ortalarına doğru başladığı görülmektedir.

1862’de ‘Tutum’ bir kelime olarak ilk kez Herbert Spencer tarafından kullanmaya başlanmıştır. Spencer, tutumu, bireyin zihinsel durumunu ifade etmek için kullanmıştır. Daha sonra 1888 yılında Lange, laboratuvar çalışmalarında tutumu bir kavram olarak ele almış ve incelemiştir. Lange, tutum kavramı hakkında bugün kullanılan tanımlamalar arasında önemli farklar bulunmasına rağmen bu tanımlara yakın tanım yapmıştır. Daha sonraları tutum kavramı psikologlar ve sosyologlar tarafından araştırılan ve tartışılan popüler bir konu haline gelmiştir. Hatta bu araştırmaların ve tartışmaların, sosyal psikoloji bilim dalının doğmasına öncülük ettiği iddia edilmiştir. (Allen, Guy ve Edgley, 1980:258-259).

Bu iddiaları 1918’de Thomas ve Znaniecki’de desteklemiş ve daha da ileri giderek sosyal psikolojiyi, tutumların bilimsel incelemesi olarak tanımlamışlardır. 1930’lu yılların sonuna doğru tutum konusu ile ilgili araştırmalar doruk noktasına ulaşmıştır. 1950’lere gelindiğinde ise araştırmalarda “grup dinamiği” konusu ön plana geçerek, tutum konusuna ilginin azalmasına neden olmuştur. 1960’lı yıllarda tekrar canlanan tutum araştırmaları, bu konuyu yeniden sosyal psikolojinin en çok üzerinde durulan konusu yapmıştır (Tekarslan vd., 1989:166). Günümüzde ise tutum araştırmaları hâlâ güncelliğini korumakta ve araştırmalar çok yönlü olarak devam etmektedir.

Bu araştırmada tutum ile ilgili bilgiler geniş bir şekilde ele alınmayıp, araştırma konusu ile ilgili olan tutum ile ilgili temel konular ele alınarak açıklanmaya çalışılmıştır. Bu temel konular şunlardır:

- Tutumun Tanımı,
- Tutumun Özellikleri,
- Tutumun Öğeleri,
- Tutumun İşlevi,
- Tutumun Oluşumu,
- Tutum ve Davranış İlişkisi.

2.1.1. Tutumun Tanımı

Tutum kavramı gerek günlük hayata gerek politikada gerekse akademik çevrede çokça kullanılmaktadır. Ancak çoğu zaman tutum kavramı birçok farklı kavramın (ilgi, beklenti, davranış vb.) yerine yanlış olarak kullanılmaktadır. Fakat tutum kavramı bu kavramlardan farklı bir anlam içermektedir.

Krech, Richard ve Crutchfield'e (1980:180) göre tutum, bireyin kendi algı dünyasının bir yönü ile motivasyon, heyecan, idrak ve öğrenme süreçlerinin devamlı bir organizasyonudur. Hilgard, Atkinson ve Atkinson'a (1971:523) göre tutum bazı nesnelere, kavramlara ve durumlara karşı yaklaşmakla ya da uzaklaşmakla birlikte, bunlara karşı belirli bir davranış göstermeye hazır olmayı da ifade eder. Franzoi'a (2003:156) göre tutum, bireyin bir nesneyi olumlu ya da olumsuz değerlendirmesidir.

Bilim adamlarının yaptėı bu tanımların ortak yanlarından yola çıkarak tutumu; "bireyin bir objeye karşı duygu, düşünce ve davranışları örgütlenerek olumlu ya da olumsuz bir değerlendirme yapma eğilimi" şeklinde ifade edilebilir.

Özetle bilişsel, duygusal ve davranışsal bir dizge olarak tutum, bireyin dünya hakkındaki sürekli ya da geçici varsayımlarını, diğer insanlardan beklentilerini, kendine benzer insanlarla değişik olanlar arasındaki farklılıkları; değer ve bakış açılarını, neyin doğru neyin yanlış olduğuna ve neye yaklaşılması neden kaçınılması gerektiğine ilişkin duygu ve inançlarını içerir. Bireyin bazı tutumları benlik bilinci kavramı içine neleri soktuğunu, neleri dışarıda bıraktėını, bazıları ise nelerden (aile, aile dışı

biçimsel gruplar, okul, siyasi parti, din, ideoloji gibi) etkilendiğini gösterir (Şerif, 1996, aktaran: Tolan, İsen ve Batmaz, 1985:260).

2.1.2. Tutumun Öğeleri

Yapılan tanımlardan da anlaşılacağı üzere tutum basit bir yapıya sahip değildir. Bir tutumu oluşturan temel üç ögesi vardır (Bernstein, 1994:623; Lindgren, 1973:90; Penner, 1978:168; Kağıtçıbaşı, 2005:103; Berkowitz, 1980:275; Krech, Crutchfield and Ballachey, 1970:232; Aronson, Wilson and Akert, 2005:200):

- Bilişsel Öge,
- Duygusal Öge,
- Davranışsal Öge.

Taylor ve arkadaşları (2003:133) bu öğelere “Tutumların ABC’si” de demektedirler (The “ABCs” of Attitudes: Affective, Behavioral and Cognitive component).

Bu öğeler arasında genellikle iç tutarlılık olduğu varsayılmaktadır. Bu varsayıma göre, bireyin bir konu hakkında bildikleri (bilişsel öge) ona olumlu bakmasını gerektiriyorsa (duygusal öge), birey o nesneye karşı olumludur (davranışsal öge). Bu tutumu sözleri ya da davranışlarıyla da ortaya koyar (İnceoğlu, 2000:8). Kısaca tutum, sadece bir davranış eğilimi ya da sadece bir duygu değil, biliş-duygu-davranış eğiliminin bütünleşmesidir (Kağıtçıbaşı, 2005:103).

2.1.2.1. Bilişsel Öge

Bilişsel öge, tutumları oluşturan üç temel öğeden biridir. Literatürde zihinsel öge olarak ta adlandırılmaktadır. Bilişsel öge ile ilgili çeşitli tanım ve açıklamalar yapılmıştır.

Bernstein ve arkadaşlarına (1994:624) göre bilişsel öge, birtakım inançlardır. Penner’a (1978:167) göre bilişsel öge, tutum nesnesi hakkındaki inançlardan oluşur. Taylor ve arkadaşlarına (2003:133) göre bilişsel öge, bireyin özellikle tutum nesnesine ilişkin sahip olduğu olgu, bilgi ve inançları içeren düşüncelerinden meydana gelmiştir. Aronson, Wilson ve Akert (2005:200) göre bilişsel öge, tutum nesnesi ile ilgili düşünceler ve inançlardan oluşmuştur.

Bilişsel öge ile yapılan açıklamalar incelendiğinde tanımların bir birlerine benzer ifadeler olduğu göze çapmakta ve bilişsel öge, “bireyin tutum nesnesi ile ilgili düşünce, bilgi ve inançları” olarak tanımlanmaktadır.

Tutum nesnesi ile ilgili bilgi, düşünce ve inançlar, bireyin bu konu ya da konular grubu ile bir deneyim geçirmesi sonucu elde edilir. Bireyin önce bu tür bir uyarıcı grubunun var olduğunu doğrudan (nesne ile karşılaşarak) ya da dolaylı olarak (kitaplar okuyarak, bir arkadaştan duyarak vs.) öğrenmesi gerekir (Baysal, 1981:14-15). Varlığı bilinmeyen bir konuya yönelik tutum oluşmaz. Tutum nesnesi hakkındaki bilgiler ne kadar gerçeklere dayanıyorsa onunla ilgili tutum o kadar kalıcı olur (Tavşancıl, 2002:73; İnceoğlu, 2000:10). Dolayısı ile bilgi değiştiğinde tutum da değişir (Baysal, 1981:15). Örneğin televizyonda izlenen reklâm programlarında çok iyi olduğuna inanılan bir ürün, kullanıldığında iyi olmadığı görülürse, o ürün hakkındaki bilgi değişir; bunun sonucu tutumun yönü ve yoğunluğu aynı kalmaz ve reklâmın güdüleyici etkisi yok olur. Bu bir başka örnekle açıklanacak olursa, bir bireyin bir siyasal partiye yönelik tutumunda, bu tutumun bilişsel ögesi bireyin partinin yapısı, görüşü hakkındaki bilgilerden ve bu partinin ülkenin geleceği için yararı ile ilgili inançlarından oluşacaktır. Bireyin bu siyasi partiye ilişkin bilgi ve inançları değiştiğinde tutumu da değişecektir (Tavşancıl, 2002:73).

Bireyin tutum nesnesi hakkındaki bilgi, inanç veya düşünceleri pozitif veya negatif olabilir (Sakallı, 2001:107). Örneğin, bireyin beden eğitimi ders aktivitelerinin fiziksel gelişimi katkısının olduğuna inanması veya beden eğitimi ders aktivitelerinin akademik başarıyı düşürdüğüne inanması gibi. Ancak burada şu konu da belirtilmelidir ki, tutumların bilişsel ögesinin doğruluğu veya yanlışlığından söz edilemez. Eğer bir insan beden eğitimi ders aktivitelerinin akademik başarıyı düşürdüğüne inanıyorsa, bu bilimsel açıdan yanlış bile olsa o kişi için doğrudur (Sakallı, 2001:108).

2.1.2.2. Duygusal Öge

Tutumları oluşturan bir diğer öge ise duygusal ögedir. Duygusal öge, tutumun bireyden bireye değişen ve gerçeklerle açıklanamayan hoşlanma veya hoşlanmama yönünü oluşturur (Baysal ve Tekarslan, 1996:254). Bir başka ifade ile duygusal öge, bireyin, tutum nesnesine ilişkin olumlu veya olumsuz değerlendirmeleri içeren duygu

ve hislerinden meydana gelir (Taylor ve diğerleri, 2003:133). Kısaca duygusal öge, tutum nesnesine ilişkin duygulardan oluşur (Aronson, Wilson ve Akert 2005:200). Bu duruma, bir öğrencinin beden eğitimi dersini sevmesi veya beden eğitimi dersinden nefret etmesi örnek olarak verilebilir.

Bireyin herhangi bir tutum konusuna olumlu ya da olumsuz duygular içinde olması önceki deneyimlerine bağlıdır. Eğer herhangi bir uyarıcıya karşı bireyde olumlu veya olumsuz duygular oluşmuşsa, bu demektir ki, bireyin bu uyarıcılarla daha önce ilişkisi olmuş ve bunları kabullenmiş veya reddetmiştir. Birey ne zaman bu uyarıları anımsasa olumluluk/ olumsuzluk içinde olacaktır. Bu nedenle, o tutum konusuna tepkileri olumlu/olumsuz olacaktır (İnceoğlu, 2000:8). Örneğin bir öğrencinin beden eğitimi derslerinde ilk kez karşılaştığı ve yapmaya çalıştığı jimnastik hareketlerini yapamaması veya hareketleri yaparken sakatlanması sonucu jimnastik dalına karşı olumsuz duygular oluşturabilir. Öğrenci daha sonraki yıllarda beden eğitimi derslerinde jimnastik hareketleri konusu geldiğinde geçmiş anılarını hatırlayarak, jimnastik dalına karşı olumsuz duygular içerisinde olabilir. Bu durumda öğrenci jimnastik dalına ilişkin tutumu da olumsuz olabilir.

2.1.2.3. Davranışsal Öge

Davranışsal öge, bireyin tutum nesnesine ilişkin davranış eğilimini içerir (Sakallı, 2001:107; Aronson, Wilson ve Akert 2005:200; Taylor vd, 2003:133). Bu davranış eğilimleri sözler ya da diğer hareketlerden gözlemlenebilir. Ancak davranışsal öge davranışın kendisi değil, davranış eğilimidir.

Davranış eğilimleri bireyin alışkanlıkları, normları ve söz konusu tutum nesnesi ile doğrudan ilişkili olmayan tutumlarının da etkisi altında olabilir. Bu nedenle davranışsal ögeden söz ederken önce iki tür davranışı birbirinden ayırmak gerekir. Bu davranış türleri duygusal ve kuralsal (normatif) davranışlardır. Duygusal davranış tutum konusunun hoşça giden ya da gitmeyen bir durumla ilişkilendirilmesi sonucu ortaya çıkar. Kuralsal davranış ise doğru davranışın ne olduğu konusundaki inançlara dayanan davranıştır. Bu normlar küçük gruplar ya da alt kültürlerin birey davranışı üzerindeki etkisidir. Bireyin bağlı olduğu grup ya da alt kültürde, şayet belli bir davranış doğru olarak görülüyorsa, birey bu davranışı onaylamasa da kuralsal olarak

yapar (İnceoğlu, 2000:10-11). Örneğin bir tribünde rakip takım oyuncularına kötü tezahürat yapma davranışından hoşlanmayan biri, içinde bulunduğu grup tarafından bu davranış gayet doğal ve doğru bir davranış olarak görülüyorsa, birey istemese de gruba uyarak kötü tezahürat yapabilir.

Diğer yandan, duygusal davranışın temelinde negatif ya da pozitif duygular veya ilişki kurma eylemi ya da kurmama eylemi olmak üzere iki boyut vardır. Her hangi bir davranışın tutum konusuna karşı, belirli ölçüde ilişki arama ya da ilişkiden kaçınma eğilimi, belirli ölçüde olumlu ya da olumsuz duygu içerdiği düşünülebilir. Yoğun yaklaşma durumu olumlu yaklaşma ve olumsuz yaklaşma olarak iki şekilde olur. En az yaklaşma durumu ise tutum konusundan kaçıştır (İnceoğlu, 2000:11).

Özetle, davranışsal öge, bir tutum nesnesine ilişkin davranış eğilimidir. Ancak her zaman davranışın kendisi değildir. Örneğin bir kız çocuğunun futbol branşına karşı olumlu tutumları olabilir. Dolayısı ile bu kız çocuğunun futbol karşılaşmalarını televizyonda izlemesi onun hoşuna gidebilir (duyuşsal öge), futbol oynamamın sağlığa faydalı olduğuna inanabilir (bilişsel öge) ve futbol oynamaya karşı eğilimi olabilir (davranışsal öge). Ancak bu kız çocuğu çevresel faktörlerden dolayı okulda veya mahallesinde futbol oynayamayabilir. Yani futbol oynamaya karşı bir davranışsal eğilimi olmasına rağmen gerçek hayatta bu davranışı yapmayabilir.

2.1.3. Tutumların Özellikleri

Tutum kavramının kendine has çeşitli özellikleri vardır. Tutum kavramını daha iyi anlamak ve tutumu diğer kavramlarla karıştırmadan kullanmak için bu özellikleri iyi bilmek gerekir. Tutumun özellikleri aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Tutumlar bireyseldir (Usal ve Kuşluyan, 1999:125). Tutum kavramının sosyal psikolojide gelişiminin başlarında Faris (1928) kamusal tutumları bireysel tutumlardan ayırt etmişse de bugün için böyle bir ayırım yapılmamakta ve tutumlar bireysel olarak ele alınıp ölçülmektedir (Kağıtçıbaşı, 2005:102). Yani tutumlar bireysel bir özellik taşırlar.

- Tutumlar bir nesneye (insan, grup, yer, fikir, eşya, durum, yiyecek vb. olabilir) karşı belirli bir tepkide, davranışta bulunmaya hazır oluşu göstermektedirler

(Sakallı, 2001:106). Yani tutum, gözlenebilen ve ortaya konan bir davranış değil, davranışa hazırlayıcı bir eğilimdir (Kağıtçıbaşı, 2005:102).

- Tutumlar doğuştan gelmez. Tutumlar, belli nesne, kişi, grup ya da olaylarla ilişkili olarak oluşturulur ya da öğrenilir (Şerif ve Şerif, 1996:495).

- Tutumların; bilişsel, duygusal ve davranışsal olmak üzere üç ögesi vardır (Bernstein, 1994:623; Lindgren, 1973:90; Penner, 1978:168).

- Tutumlar doğrudan doğruya gözlenemez, ancak bir bireyin yaptıklarından çıkarsana bilinir (Morgan, 2000:363).

- İnsan- obje ilişkisinde, tutumların belirlediği bir yanlılık ortaya çıkar. Birey bir objeye ilişkin bir tutum oluşturduktan sonra, ona yansız bakamaz (Tavşancıl, 2002:71).

- Tutumların durağan olma özelliği vardır. İnsanlar belli bir yönde sahip oldukları tutumları kolay kolay değiştirmek istemezler (Sakallı, 2001:106). Ancak tutumların değişmesi zor olsa da yine de değişebilir. Güçlü olan tutumlar, zayıf olan tutumlara göre daha durağandır (Kenrick, Neuberg and Cialdini, 2005:142).

- Tutumlar, birey ve obje arasındaki ilişkide bir düzenlilik olmasını sağlarlar. Öğrenme süreci içinde derece derece biçimlendiğinden, insanın çevresini anlamasına da yardımcı olurlar (Tavşancıl, 2002:71).

- Tutumlar olumlu ya da olumsuz davranışlara yol açabilir (Tavşancıl, 2002:72).

2.1.4.Tutumların İşlevi

Tutumların işlevi hakkında Freud'dan başlayarak değişik yazarlar arasında tartışmalar olmuştur. Ancak tutumların sosyal sistemlerin işleyişinde en başta gelen işlevi kişiyi toplum kültürüne uymalarını sağlamaktır (Dönmezer, 1999:86). Ancak tutumların kişiyi toplum kültürüne uymalarını sağlamanın yanında da çeşitli işlevleri vardır. Uzmanlar tutumların dört temel işlevinin olduğunu söylemişlerdir: (Tolan, İsen ve Batmaz, 1985:264; İnceoğlu, 2000: 20; Baysal, 1981:19; Arkonaç, 1998:175; İsen ve Batmaz, 2002:254):

- Bilgi işlevi,
- Araçsal (faydacılık, yararcı) işlevi,
- Egoyu savunma işlevi,
- Değer ifade edici işlevi.

Tutumların bu işlevleri açıklanmadan önce belirtilmelidir ki; aynı tutum farklı bireyler için farklı işlevlere sahip olabildiği gibi, bir tutum birey için birden fazla işleve de sahip olabilir (Sakallı, 2001:108-109).

2.1.4.1. Bilgi İşlevi

Tutumlar, bireyin dünyasını düzenlemesine veya yapılandırmasına hizmet ederler (Arkonaç, 1998:176). Tutumlar, bireylerin dünyayı algılamalarında bazı temel ölçütler geliştirebilmelerini sağlayan bir bilgilenme gereksinmesi yaratma işlevine sahiptirler (İsen ve Batmaz, 2002:256). Ayrıca tutumlar bireylerin dünyayı, çevrelerini anlamalarına, etraflarında olanları anlamlandırmalarına da yararlar. Olayların değerlendirilmesinde ve açıklanmasında tutarlılık ve netlik getirirler. Tutumlar, bireylerin neye dikkat edecekleri ve olayları nasıl algılayacakları üzerine etkilere sahiptirler. Bunlarla birlikte, grupların veya bireylerin davranışları ve konumları, sahip oldukları tutumlara göre de açıklanır (Sakallı, 2001:109).

2.1.4.2. Araçsal (Faydacılık, Yararcılık) İşlevi

Bazı tutumların birey için içerdiği anlam faydacılıktır. Bu tür tutumlar bireye yarar sağlayan araçsallıkları bakımından, içinde yaşadıkları toplumsal koşullar ile bireyi belirli bir uyum içinde tutma özelliğine sahiptirler (İnceoğlu, 2000:15). Bu tutumlar çoğunlukla bireylerin sosyal, ruhsal ve ekonomik ihtiyaçlarını karşılamalarına, arzu ettikleri amaçlarına ulaşmalarına yardımcı olurlar. Bağlı bulunduğu gruba benzer düşünce, duygu ve inançların sahip olma bireyin ödüllendirilmesine ve cezadan kaçınmasına neden olduğu için, bireyler belirli tutumlara sahip olmakla sosyal onay, kabul görme gibi amaçlarına ulaşmada tutumları araç olarak kullanırlar (Sakallı, 2001:109). Örneğin kendi bulunduğu mevkiden bir üst mevkiye terfi isteyen bir birey, etkili bir siyasi partinin söylem ve tutumlarını benimseyerek, amacına ulaşabilir.

2.1.4.3. Egoyu Savunma İşlevi

Tutumlar bir savunma mekanizması gibi ego koruyucu bir işlev de görürler. Bireyin kişiliğini koruyan ve temel değerlerine yönelik her türlü tehdidi önlemeye yarayan bir yapıya da sahiptirler. Birey doğal olarak, egosunu koruyan tutumlar geliştirme eğilimi içinde bulunur (Tolan, İsen ve Batmaz, 1985:265). Birey, tanımak ya da bilmek istemediği öz algılamalarından kendisini koruma isteğindedir. Yani birey kendisine ilişkin kabul etmediği gerçekleri ret ederek, egosuna olan güvenini korur (İnceoğlu, 2000:16).

Ego koruma iki biçimde var olur. Bunlardan birincisi söz konusu sorunu yâdsıma ve hiç yokmuş gibi görme eğilimidir. Bu tür bir savunma mekanizması bireyin psikolojik yapısı açısından tehlikeli sonuçlar doğurabilir. İkinci bir ego koruma mekanizması ise, sorunu yâdsıma yerine çarpıtma, yani değişik veya daha düşük bir düzeyde algılama yoluyla gerçekleşir. Bu savunma mekanizması ruhsal denge açısından genellikle bir tehlike yaratmıyorsa da, insanın davranışlarında tutarsızlıklar oluşturabilir; hatta gereğinden çok kullanıldığında önemli bir psikolojik soruna dönüşebilir (Tolan, İsen ve Batmaz, 1985:265).

2.1.4.4. Değer İfade Edici İşlevi

Tutumların bir başka işlevi de değer ifade edici işlevidir. Tutumlar bireylerin içsel değerlerini ve inançlarını ifade etmelerine yararlar. Bireyler tutumlarını karşındakilere belirttiklerinde kendi kişiliklerini, kimliklerini ortaya koymuş olurlar. Yani, bireylerin yaşam, din, millet, şiddet gibi önemli konularda sahip oldukları tutumlar onların kimliklerini ortaya çıkarır; “Ben buyum işte”, “Benim inancım bu” demelerini kolaylaştırır (Sakallı, 2001:110).

Bu işlevin temeli, bireyin içsel değerleri ile tutarlı tutumlar yansıtma isteğine dayanır. Birey kendisi ve değerleri ile ilgili, en önemli gördüğü konuları ifade etme eğilimindedir. Bireyin bu tutumlarla elde edeceği ödül, sosyal kabul görme ya da maddi ödül değildir; daha çok, kimliğini ortaya koymak ve kendini değerlendirme biçiminin onaylanması ile elde edeceği manevi ödüldür (İnceoğlu, 2000:17-18).

2.1.5. Tutumların Oluşması

İnsanlar tutumlara sahip olarak doğmazlar, tutumları sonradan öğrenirler. Pe-ki, insanlar belli konular, objeler ya da kişiler hakkındaki tutumlarını nasıl oluşturur-lar? Bu sorunun tek bir cevabı yoktur. Bazı tutumlar insanların kendi deneyimlerine dayanırken, bazıları başka kaynaklardan elde edilir (Kağıtçıbaşı, 2005:119).

Oskamp (1977) bireyin tutumlarının oluşmasına etki edebilecek kaynakları genel olarak belirleyerek şu şekilde sınıflandırmıştır (Aktaran: Sakallı, 2001:111):

- Ailenin (Ana-Baba) etkisi,
- Çevrenin (akran grupları, akrabalar, öğretmenler...) etkisi,
- Direkt kişisel deneyim.

Tutumların oluşmasında, yukarıda sayılan kaynakların yanında bireylerin yaş-ları da önemli rol oynar. Özellikle çocukluk döneminde (6–12 yaşları arası) çoğu tu-tumlar anne ve babayı taklit ederek oluşur (Kağıtçıbaşı, 2005:120). Ergenlik döne-minde (12–21 yaşları arası) tutumlar şekillenir. İlk yetişkinlik devresinde (21–30 yaş-ları arası) ise bu tutumlar giderek kristalleşir veya kemikleşir. Sears’a (1969) göre tutumların şekillendiği ve kristalleştiği 12-30 yaşlar arasındaki bu süreye, kritik dö-nem denir. (Morgan, 2000:375). Bu dönemde edinilen tutumlar, kolay kolay değiş-mez.

2.1.1.5.1. Ailenin (Anne-Baba) Etkisi

Anne ve baba, çocukların oluşturdukları tutumların ilk kaynağıdır (Kağıtçıbaşı, 2005:120). Doğumdan buluş çağına kadar çocukların bu tutumları he-men hemen tamamen anne ve babaları tarafından şekillendirilir. İlkokul çocukları çeşitli konulara ilişkin tutumlarını anlatırken sık sık anne veya babalarının söyledik-lerinden örnekler verirler (Morgan, 2000:374). Anne ve babalarının her türlü hareket-lerinden, disiplin süreçlerinden, ödül ve cezalarından etkilenecek belirli bir gruba, kişiye veya nesneye karşı çeşitli tutumlar geliştirirler. Aile bilinçli veya bilinçsiz bir şekilde bireyi din, siyasi parti, özgürlük, yaşam anlayışı, futbol takımı, yemek tarzına kadar birçok konuda etkisi altındadır (Sakallı, 2001:112). Örneğin babalarının tuttu-ğu futbol takımını tutmaları, ailenin desteklediği siyasi partiyi desteklemeleri, anne ve babanın benimsediği dini değerleri benimsemeleri...

Anne ve babalar ile çocukların tutumlarını karşılaştıran araştırmalar, özellikle politik ve dinsel tutumları arasında büyük benzerlik olduğuna işaret etmektedir. Jennings ve Niemi (1968) tarafından yürütülen bir araştırmada, 1699 lise son sınıf öğrencisinden %74'ünün anne ve babalarının bağlı olduğu din ve mezhebe bağlı olduğunu ortaya koymuştur. Yine öğrencilerin %60'ı parti tercihi yaparken anne ve babalarının tercihi ile aynıdır (Morgan, 2000:375). Bu nedenle anne ve babaların çocuklarının sağlıklı ve dengeli bir ruh yapısına sahip olmalarını isterken bu konulara dikkat etmeleri gerekmektedir. Çünkü anne ve babalar sahip oldukları yanlış tutum ve değerleri çocuklarına istemeseler dahi kazandırabilirler.

2.1.5.2. Çevrenin (Akran Grupları, Akrabalar, Öğretmenler, Kitle İletişim Araçları vs.) Etkisi

Çocuklar büyüdükçe anne ve babalarının tutumları üzerindeki etkisi azalır ve özellikle ergenlik döneminin başlamasıyla birlikte diğer sosyal etkenlerin rolü giderek fazlalaşır (Morgan, 2000:375). Özellikle arkadaşlar, akrabalar, referans grupları ve öğretmenler gibi çevredeki insanlarda bireylerin tutumlarının oluşmasında ve muhafaza edilmesinde önemli bir yere sahiptir (Sakallı, 2001:112). Bu durum özellikle ergenlik döneminde olan bireylerde çok fazla görülür. Birey ergenlik döneminde akranları ile daha çok etkileşim halindedirler.

Bu nedenle ergenlik döneminde akranlarının bireyin tutumlarının oluşmasında ve değişmesinde etkisi büyüktür. Bir bireyin akranları, ilişki içinde bulunduğu, aşağı yukarı kendisiyle aynı yaş ve eğitim düzeyinde olan kimselerdir. Akranların tutumlar üzerindeki etkisi, çocukların anne ve babalarından çok arkadaşları ve tanıdıkları ile birlikte olmaya başladıkları ergenlik döneminde kendini gösterir. Akranların tutumları şekillendiren önemli bir etken olmasının nedeni, insanların sevdikleri ve kolay ilişki kurdukları kişileri “otorite” olarak görme eğiliminde olmalarıdır (Morgan, 2000:375).

Ergenlik döneminde akranları gibi benzer şekilde sevilen kişiler veya öğretmenlerde, bireylerin ekonomik, sosyal veya politik olarak birçok tutumlarını etkilerler. Sevilen bir öğretmen A yazarı seviyor diye bazı öğrencilerde A yazarını sevmeye

başlayabilir (Sakallı, 2001:112). Örneğin sevilen bir beden eğitimi öğretmeni B takımını tutuyor ise, öğrencilerden bazıları da B takımını tutmaya başlayabilir.

Kitle iletişim araçları da (televizyon, radyo, internet, vs.) tutum oluşumuna etki etmektedir. Araştırmalar, medyanın hem tutum oluşumuna hem de var olan tutumların pekişmesine etki ettiğini göstermektedir. Kitle iletişim araçlarının, kişisel tutumlara ve buradan hareketle kamuoyu oluşturmada rolleri büyüktür. Bilindiği gibi, özellikle seçimler sırasındaki kampanyalarda televizyon çok önemli bir yer tutmaktadır. Partilere ve onların adaylarına karşı olumlu ve olumsuz tutum gelişmesini sağlamak için kullanılan televizyon ve basın, seçim sonuçlarında ciddi oynamalara neden olabilir (Kağıtçıbaşı, 2005:121).

2.1.5.3. Direk Kişisel Deneyim

Tutum nesnesi ile yaşanan olaylar kişinin o nesneye karşı nasıl bir tutuma sahip olacağını belirler. Korku verici, aniden ve belirgin bir şekilde oluşan olaylar bireyin bu olayla ilgili olarak olumlu veya olumsuz tutum sahibi olmasına yol açabilir. Örneğin, bir köpek tarafından ısırılan birey, köpeklerle karşı olumsuz tutuma sahip olabilir ve köpeklerden nefret edebilir. Benzer şekilde, belirli bir nesneye tekrar tekrar maruz kalan birey o nesne hakkında tutum oluşturmaya başlar. Herhangi bir pekiştiren olmadan birey aynı kişiyi veya nesneyi devamlı görmek suretiyle olumlu veya olumsuz bir tutum geliştirebilir (Sakallı, 2001:111-112). Unutulmamalıdır ki, bir konu ya da objeyle ilgili tutum sahibi olmanın en açık yolu, o konu ya da objeyle ilgili bir deneyim geçirmiş olmaktır (Kağıtçıbaşı, 2005:119).

2.1.6. Tutum ve Davranış İlişkisi

Tutum üzerine yapılan çalışmalarda tutum ve davranış ilişkisi önemli bir yer tutmaktadır. Özellikle bir nesneye karşı tutumu bilinen bir bireyin o nesneye karşı davranışı tutumu ile aynı yönde mi? yoksa farklı yönde mi? ya da tutum ile davranış arasında bir ilişki var mı? Soruları tutum-davranış ile ilgili araştırmaların temelini oluşturmaktadır.

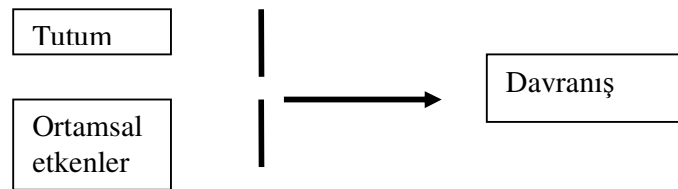
Tutum ve davranış konusunda ilk çalışmayı La Piere (1934) yapmıştır. La Piere çalışmasında 1930'larda Amerika'da çok açıkça görülebilen ırk ayrımcılığını kullanmıştır. 1930'larda Amerika'da Çinlilere karşı çok şiddetli bir ayrımcılık vardı.

Birçok Beyaz-Amerikalı, Çinli-Amerikalıların kendi otellerine ve restoranlarına gelmelerine razı olmuyorlardı. Çinli-Amerikalılara önyargılı ve olumsuz bir tutumla yaklaşıyordu. La Piere bu ortamda bir Çinli çifti yanına olarak Amerika'nın güney batısında 250 restoran ve oteli ziyaret etmiş, kendilerine servis yapılıp yapılmadığını gözlemlemiştir. Her gittikleri otel ve restoran bu Çinli çifti ve La Piere'i kabul etmişlerdir. Bu davranışları gözlemleyen La Piere, daha sonra bu otel ve restoranlara bir mektup yazarak, onların Çinlilere karşı tutumunu ölçmeye çalışmıştır. Mektubunda bu otel veya restoranların kendilerine müşteri olarak gelen Çinlilere servis yapıp yapmayacakları sorulmuştur. Bu mektuba otel ve restoranların %50'sinden cevap gelmiştir. La Piere'nin eline geçen cevapların %90'ında, restoran sahipleri Çinli müşterilere servis yapmayacaklarını belirtmişlerdir bu bulguya dayanarak La Piere tutum ile davranış arasındaki ilişkinin çok düşük olduğunu öne sürmüştür. Her gittikleri yerde kabul görmelerine rağmen, mektuba sorulduğunda "hayır" cevabının alınması, La Piere'nin tutumlar ile davranışlar arasında tutarsızlık olduğunu savunmasına neden olmuştur (Sakallı, 2001:115-116).

Bu araştırmaya benzer bir deneyi Mirand'a da (1952) yapmıştır. Mirand'a ABD'nin güneyinde bir kömür ocağında çalışan beyaz ve zenci işçilerle yaptığı araştırmada da tutum ve davranış uyumsuzluğu bakımından benzer sonuçlar elde edilmiştir (Kağıtçıbaşı, 2005:108). Yine Kurtner, Wilkins ve Yarrow'un (1952) zenci bireyler üzerine yaptıkları araştırmada da benzer sonuçlar elde edilmiştir (Tavşancıl, 2002:87).

Yukarıdaki araştırmalara bakıldığında tutumun tek başına davranışa yol açtığını söylemek mümkün değildir. Kağıtçıbaşı'na (2005:108) göre tutumlar en azından bir başka etken ile karşılıklı etkileşim halinde davranışa yol açmaktadır.

Şekil 1
Tutum- Ortam-Davranış İlişkisi



Kaynak: (Kağıtçıbaşı, 2005:109)

Şekil 1'e bakıldığında tutumun, ortamsal etkenlerle etkileşim halinde davranışı meydana getirdiği görülmektedir. Örneğin beden eğitimi dersine karşı olumsuz tutumu olan bir öğrencinin, beden eğitimi öğretmenine karşı saygı ve sevgisinden dolayı veya yüksek not alma isteğinden dolayı “beden eğitimi dersini çok sevdiğini” söyleyebilir.

2.2. Ortaöğretim Öğrencilerinin Gelişim Özellikleri

Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 26. Maddesine göre ortaöğretim, temel eğitime dayalı, en az üç yıllık öğrenim veren genel; meslekî ve teknik öğretim kurumlarının tümünü kapsamaktadır (Taşdemir, Baloğlu ve Topcan, 2000:40). Bu kapsam dâhilinde yurt genelinde 2006–2007 eğitim ve öğretim yılında 3.386.717 öğrenci ortaöğretim kurumlarına devam etmektedir (MEB, 2007:73). Bu öğrencilerin ortalama yaşları 14-16 arasında değişmektedir (MEB, 2007:15).

Ortaöğretim öğrencileri, ortalama yaşları göz önüne alındığında, gelişim dönemleri açısından ergenlik döneminde oldukları görülmektedir. Bu dönem insan gelişiminin en hızlı nitelikte büyümenin ve gelişimin yaşandığı iki dönemden birisidir (Topses, 2004:160). Ergenlik, insan gelişiminde önemli bir dönemdir (Cowell ve Schwehn, 1964:5). Ergenlik biyolojik değişimle başlayıp, bedensel, zihinsel ve ruhsal gelişimle de son bulmaktadır (Koç, 2001:34). Ergenlik dönemi çocukluktan yetişkinliğe geçiş dönemidir (Sorenson ve Yazgan, 1968:17). Ergenlik dönemine kızlar 11, erkekler 13 yaş civarında girmekte ve kızlar 18 erkekler de 20 yaşlarında bu dönem son bulmaktadır (Aydın, 2002:40). Ancak belirtilen bu yaş sınırları kalıtımın ve çevrenin etkisi ile kişiden kişiye farklılıklar da göstermektedir. Bazı öğrenciler ergenlik dönemine erken veya geç yaşlarda girebilmekte iken; bazı öğrenciler bu dönemi erken veya geç tamamlayabilmektedirler.

Ortaöğretim öğrencilerinin gelişim özelliklerini beş ana başlık altında toplayarak incelemek mümkündür.

- Fiziksel Gelişim Özellikleri,
- Kişilik Gelişimi Özellikleri,
- Zihinsel Gelişim Özellikleri,
- Ergenlik ve Olgunlaşma,
- Gelişim Ödevleri.

2.2.1. Fiziksel Gelişim Özellikleri

Fiziksel gelişimde genel olarak, bireyin boy ve ağırlık, iskelet, kas, sinir, bez (iç sağlı bezleri), sindirim, kan ve solunum sistemleri incelenmektedir (Binbaşıoğlu, 1990:61). Bu dönem fiziksel gelişim açısından çok hızlı ve belirgin bir dönemdir. Ancak fiziksel gelişimin başlama belirtilerinde cinsiyetler arasında çeşitli farklılıklar bulunmaktadır.

Kızlarda ergenlik dönemine girildiğinin belirtisi, âdet kanamasının görülmesidir. Bu duruma göğüslerdeki büyüme de eşlik eder. Erkeklerde ise kızlardaki gibi ergenlik döneminin başlamasının açık bir belirtisi bulunmamaktadır. Ancak vücutta kıllanmanın, cinsel organlarda büyüme ve sperm üretiminin başlaması, ergenlik çağına geçiş işaretleri olarak kabul edilmektedir. Ortalama olarak, ergenlik dönemine kızların 11–13, erkeklerin 13–15 yaşları arasında girdikleri kabul edilmekle birlikte, bu dönemin kesin sınırları yoktur (Erden ve Akman, 2006:52). Ancak fiziksel gelişimin başlamasında ve hızında, cinsiyetler arasında farklılıklar kadar bireysel farklılıklar da etkilidir.

Ergenliğin ilk yıllarında hipofiz bezinin etkisiyle boy uzaması oldukça hızlıdır. Kızlarda, ortalama olarak yıllık boy artışı 6–7 cm.'dir. İlk ay hali sonrası bu hızlı büyüme azalır. Cinsel olgunluk tamamlandığında kızlar, 15 yaşına dek 2,5 cm, 18 yaşına dek ise, 2,25 cm arasında uzayabilir. Erkeklerde ise boy uzamasının en çok görüldüğü yaş 12–13 yaşlarıdır. 14 yaşlarına gelindiğinde artış, ortalama 7 cm artar ve son sınırına yaklaşmış olur. Sonraki yaşlarda, özellikle 16 yaşından sonra artış azalır. Buna karşılık, erkeklerin boy uzamasının daha uzun sürdüğü bilinen bir gerçektir. Erkekler yaklaşık 20–22 yaşları arasında yetişkinlik boylarına ulaşırlar (Topses, 2004:164). Hızlı boy artışının yanında hormonal değişimlerle birlikte vücutta hızlı yağlanmalar meydana gelmektedir. Yağlanmalara bağlı olarak ağırlıkça artışlar görülmekte ve yüzlerde sivilceler oluşmaktadır.

Ergenlik döneminde iskelet sisteminde meydana gelen hızlı değişme, hızlı boy artışı, vücudun çeşitli organlarında meydana gelen değişme, ergenlerin vücut koordinasyonunu sağlayamamalarına neden olmaktadır. Bu özellikle motor becerilerde kendini göstermektedir (Koç vd., 2001:34). Ergenlerin evde, işte ve okulda el

iş becerileri gerektiren işlerde zorlanmaları ile bu dönemde daha çok görülen sakarlıklar bu durumun açıklanması açısından örnek olarak verilebilir.

Ergenlik döneminin sonlarına doğru ise hipofiz bezinde üretilen büyüme hormonlarının miktarı azalmaya başlayarak, yetişkinlikteki düzeylerine benzer miktara gelmektedirler. Böylece de biyolojik gelişimdeki hız ergenliğin sonlarına doğru gitgide azalarak, durma noktasına ulaşmaktadır (Erden ve Akman, 2006:51-52).

2.2.2. Zihinsel Gelişim Özellikleri

Ergenlik, bilişsel yetenekler açısından soyut işlemler döneminin başladığı dönem olarak kabul edilir (Topses, 2004:167; Slavin, 2003:38). Piaget'e göre, ergenlerin soyut düşünme yeterliliklerinin ön koşulu nöro-fizyolojik olgunlaşmadır. Beyin hücrelerinin olgunlaşmasının yanında, ergenin yaşantı ya da deney alanının zenginliği, toplumsallaşma süreci ve tüm bunları hem dengeleyen, hem eşgüdümleyen süreçler, bilişsel gelişimin temelini oluştururlar. Ergenliğin son dönemi olarak kabul edilen 17-18 yaşlarında bu süreçlerin olgunlaşma aşamasına girmeleri gerekir (Topses, 2004:167).

Bu döneme öğrenciler, genelleme, tümdengelim, tümevarım gibi zihinsel işlemler yapabilir. Hipotezler kurarak, doğrulukları kontrol edilir. Soyut düşünce yetisi geliştiği için, soyut kavramlar kullanılarak, üzerlerinde fikir yürütülür. Bu döneme ulaşan öğrenciler düşünce ile oynayabilme becerisini kazanmışlardır. Tartışmalara katılmayı severler, mantık oyunları ile uğraşmaktan hoşlanırlar. Öte yandan resim, müzik, şiir, dans gibi duygu ve düşüncelerin sembollerle aktarıldığı etkinliklere ilgi artarak sadece izleyici olmakla yetinilmez, uğraşı alanı olarak da seçilir (Erden ve Akman, 2006:68). Bu dönemde hipotetik koşullara göre düşünebilme yeteneğini de kazanırlar. Örneğin, okullarda münazara (tartışma) yaparken, bulunduğu gruba benimsemediği bir fikri savunma görevi verildiğinde, tartışmanın hatırı için bu konuda fikir üretip savunabilirler (Senemoğlu, 2001:57).

Bu dönemin diğer bir zihinsel özelliği de **birleştirmeci (kombinasyonel)** düşünmedir. Birkaç faktörün birlikte ele alınarak sorunun çözülmesi bu dönemde ediniir. Ayrıca faktörler birbirlerinden bu dönemde soyutlanabilir ve bilimsel sorunlara çözümler aranabilir (Bacanlı, 2005:68-69).

Bu dönemin başka bir düşüncesel özelliği ise ergenin **egosantrizmliği** (ergen ben merkezliyeti) denilen herkesin ona dikkat ettiği gibi bir düşünce biçimi görülür (Bacanlı, 2005:69). Ben merkezliliği kendini en az iki şekilde gösterir. Biricisi sık rastlanan bir inanç olan “hayalî seyirciler”dir. Ergen diğer insanların düşünce ve tepkilerine aşırı önem verir. Diğer insanların onlarla, kendilerinin kendileri ile ilgilendiği kadar ilgilendiklerini zannederler. Ortaöğretim 9. sınıf düzeyinde bir öğrenci eğer kendini güzel buluyorsa herkesin onun güzelliğiyle ilgilendiğini düşünür. Eğer pek güzel bulmuyorsa herkesin onun çirkinliğiyle ilgilendiğini düşünebilirler (Küçükkaragöz, 2002:93).

Sonuç olarak bu dönemin sonunda, öğrenciler zihinsel gelişim süreçlerini tamamlamış durumdadırlar. Artık soyut olarak düşünebilme, tartışabilme, analiz ve sentez yapabilme, çeşitli yordamlarda bulunabilme gibi üst düzey zihinsel işlemleri yapabilecek niteliklere sahiptirler. Ancak öğrenciler bu nitelikleri kullanarak çeşitli akademik başarılar elde edebilmeleri, kendi istek ve çabalarına bağlı bir durumdur.

2.2.3. Kişilik Gelişimi Özellikleri

Kişilik, bir bireyin bedensel ve zihinsel özelliklerinde görülen farklılıkların onun düşünce ve davranışlarına yansıyış biçimidir. Başka bir deyişle kişilik, bir bireyi diğer bütün bireylerden ayıran ruhsal ve bilinçsel özelliklerin bütünüdür (Güney, 1998:170). Kişilik gelişimi deyince ilk akla gelen iki kuram vardır. Bunlardan biri psikolojide önemli bir yer tutan Freud’un psikanaliz kuramı, diğeri ise Erik Erikson’un psikososyal gelişim kuramıdır (Bacanlı, 2005:84).

Freud’a göre, bireyler 12-18 yaşları arasında kişilik gelişimi açısından **genital dönemi** yaşamaktadırlar (Selçuk, 1997:46). Genital dönemde bireyin cinsel ilgi odağı, artık kendisi ve ailesi dışındaki bir diğer kişi olmuştur. Bu dönemde aileyle ilişkili çözümlenememiş olan eski karmaşaların tekrar ortaya çıkması olanaklıdır. Gencin bu çatışmaları çözebilmek için yeni girişimler araması genital dönemde yeniden gündeme gelmekte bu da gencin başarılı bir kimlik edinebilmesini kolaylaştırmaktadır. Bu karmaşaların genital dönemde de çözümlenememesi halinde ise gencin olgun bir sevgi ilişkisini gerçekleştirerek, bir yetişkin gibi bağımsız davranışlar sergileyebilmesi güçleşmektedir (Can, 2002; 118).

Erik Erikson psikososyal kuramında ise ergenlik döneminde bireyin **kimlik kazanmaya karşı rol karmaşasında** olduğunu söylemektedir (Biehler, 1972:128; Seifert, 1999:81). Erikson, bu dönemi erinliğin başlamasıyla birlikte, bireyin toplumsal bir gereksinme olarak yaşamdaki rolünü tanımlaması çabasıyla başladığını ve genellikle öğrenimini bitirmesi, bir işe girmesi ve bir eş seçimiyle sonlandığını belirtmektedir (Onur, 2004:68).

Erikson, ergenlik dönemini insan hayatının en önemli dönemi olarak görmüş ve kuramında buna oldukça büyük bir yer vermiştir. Ona göre ergenlik dönemi kişinin kendisine “Ben kimim?” sorusunu sorduğu ve bu soruya cevap aradığı bir dönemdir. Bu soru, kısmen onun fiziksel ve bilişsel gelişiminden, kısmen de etrafındaki kişilerin ona artık çocuk gibi davranma(ma)larından ileri gelir. Bedenindeki değişimleri fark eden ergen, “bana ne oluyor?”, “Ben kimin, Kim oluyorum?” sorularını sormaya başlar. Ben kimim sorusuna cevap vermeye çalışırken birey kendini çeşitli roller içinde deneyerek karar vermeye çalışacaktır. Bu da **özdeşleşme** ve **taklit** mekanizmalarına yol açar (Bacanlı, 2005:92).

Özellikle özdeşleşme, bir objeye duygusal olarak bağlanım olarak tarif edilmektedir (Ünver, 1986:283). Bu obje anne-baba, çevresindeki bir kişi, öğretmeni, sanatçılar, futbolcular, vs. olabilir. Bu objelerin rollerini oynayarak kendi kimliğini bulma arayışındadır.

Taklit ise, kişinin ailesi, çevresi veya okulundan veya kitle iletişim araçlarının sunduğu kişilerin taklit edilmesi anlamına gelir. Kişi bu dönemde başkalarını taklit ederek kendini bulmaya çalışacaktır (Bacanlı, 2005:92). Günümüzde özellikle gençler izledikleri televizyon dizi oyuncularından etkilenerek, bu oyuncuları taklit etmektedirler.

Bu dönemi başarıyla atlatamayan kişiler **rol karmaşasına** düşmektedirler. Rol karmaşası bu dönemin tehlikesidir. Bu, geçmişteki güçlü kuşkuya dayanıyorsa –örneğin kişinin cinsel kimliğine yönelik kuşkusu gibi- açık psikotik ve suç işlemeye götüren ataklar haline gelir. Eğer bu ataklar, doğru tanı konup ele alınırlarsa öteki dönemlere kötü bir etki taşımaz (Erikson, 1984:26). Ancak, bu dönemi başarıyla atlatan kişiler belirli bir **kimlik** kazanmaktadırlar. Erikson (1968) “kimlik kazanma”yı,

“kimliğe yönelik olumlu bir duyum” olarak tanımlamakta ve psiko-sosyal olarak, kişinin kendisini iyi hissetmesi ile açıklamaktadır. Başka bir anlatımla kimliğini bulmuş kişinin kendisine, kendi bedenine, nerede olduğuna ve nereye gitmekte olduğuna ilişkin bir güven duygusu vardır ve buna bağlı olarak da kendisini iyi hisseder (Erden ve Akman, 2006:94)

Bu bağlamda Marcia, kimlik duygusunun ölçülebileceğini söyleyerek bağlanma ve bunalım ölçütlerine göre kimlik statülerini ortaya koymuştur. Marcia, dört ayrı kimlik statüsü tanımlamıştır: Başarılı kimlik statüsü, ipotekli kimlik statüsü, moratoryum ve dağınık. (Gültekin, 2001:233). **Başarılı kimlik statüsüne** sahip olan kişiler, bunalım geçirmiş ve bir karara varıp kararlarına bağlanmış olan kişilerdir. Bunların sorunlarını çözmüş oldukları söylenebilir. Bu kişilerin aile ilişkilerine bakıldığında kısmen uzak ve reddedici aile ilişkilerine sahip oldukları görülmektedir. Belki de zorluklar insanı olgunlaştırmaktadır. **İpotekli kimlik statüsüne** sahip olan kişiler bunalım yaşamamışlardır, ama bir karara varmış gibi görünmektedirler. Tabii ki bu karar daha çok ana babalarının kararlarıdır. Zaten aile ilişkilerine bakıldığında da çocuk merkezli aile ilişkilerinin yoğun olduğu ailelerden geldikleri, başka bir ifadeyle bağımsız karar vermelerine fırsat bulunmayan (ya izin verilmeyen, ya da gerek duyulmayan) ailelerin çocukları oldukları görülmektedir. **Moratoryum kimlik statüsü** bunalım yaşayan, ama çözüm yolu bulmayan kişilerin durumudur. Özellikle Avrupa ve Amerika’da görülen, kişinin bir süre işlerini ve ilişkilerini askıya alıp “başı boş” dolaşması moratoryum kimlik statüsü örneği olarak gösterilmektedir. Bu kişilerin genellikle aile ilişkileri dengesizdir. **Dağınık kimlik statüsü** ise, henüz bunalımın yaşanmadığı, bağlanmanın da bulunmadığı durumu ifade eder. Bu kişiler en az etkileşim ve yönlendirmenin bulunduğu ailelerden gelme eğilimindedirler (Bacanlı, 2005:93).

Yukarıdaki açıklamalar doğrultusunda 12 yaş ile başlayan ve 20 yaşında sona eren ergenlik dönemi bireylerin kimlik arayışında oldukları bir dönemdir. Bireyler kimliklerini başkaları ile özdeşleşerek ya da onları taklit ederek bulmaya çalışmaktadırlar. Bu dönemi başarı ile atlatamayan bireyler rol karmaşasına düşmektedir. Ancak bu dönemi başarı ile atlatan bireyler belli bir kimlik kazanmaktadırlar. Bu neden-

le ortaöğretimde öğretmenler, öğrencilerinin bu sıkıntılı ve bunalımlı dönemlerini başarı ile atlatalmaları için onlara bu konularda rehberlik yapmalılardır.

2.2.4. Ergenlik ve Olgunlaşma

Ergenlik çağında oldukça hızlı olan bedensel gelişim hızı, bazı bireysel farklılıklar gösterir ve aynı yaşlardaki gençlerin fiziksel görünüşlerinde büyük farklılıklara yol açabilir (Erden ve Akman, 2006:53). Örneğin uzun boylu, güçlü, yapılı ve görünümü yetişkin bir bireye benzeyen öğrenci ile kısa boylu, çelimsiz ve görünümü bir çocuğa benzeyen öğrenci aynı sınıfta bulunabilir. Bu durum ilköğretim ikinci kademe sınıfları ile ortaöğretim birinci sınıflara devam eden aynı yaşlardaki öğrencilerde sıklıkla gözlenir. Ancak erken olgunlaşan kız öğrenciler ile erken olgunlaşan erkek öğrenciler bu durumu farklı psikolojik durumlarda yaşamaktadırlar.

Erken olgunlaşan erkekler, akranları tarafından daha çok ilgi görmekte ve lider olarak kabul edilmektedirler. Daha dışa dönüktürler, karşı cinsle daha fazla ilgilidirler ve kültürel normlara daha kolay uyum sağlarlar. Geç olgunlaşan erkek çocukları yaşıtları arasında pek popüler değildirler. Ancak daha enerjik ve hareketlidirler. Dikkatleri üzerlerine toplayacak türden davranışları da daha sık gösterirler (Bilgin, 2002:67-68). Bu öğrencilerin dikkatleri üzerlerine çekmek için yaptıkları davranışlara, öğretmenlerine daha fazla şirinlik yapması, sınıfta erken olgunlaşan öğrencilerle gezmesi veya onları sürekli desteklemesi örnek olarak verilebilir.

Erken olgunlaşan kızlar ise kişilik yönünden daha olgun ve daha ileride olmakla birlikte kendilerinden yaşça çok büyük gençlerin dikkatlerini çekmeleri yüzünden rahatsız olurlar. Böyle durumlarda insanlarla nasıl uğraşacaklarını bilmezler. Erken olgunlaşan kızlar bir yandan yaşıtlı kızlara önderlik yaparlarken bir yanda da onlar tarafından zaman zaman dışlanabilirler (Kazancı, 1989:60-61). Ancak geç olgunlaşan kızlar için durum çok farklıdır. Geç olgunlaşan kız çocukları daha güvenli, daha dışa dönük ve yaşıtları arasında daha popülerdirler (Erden ve Akman, 2006:53-54 özet).

Sonuç olarak erken olgunlaşan erkekler, geç olgunlaşan erkeklere göre daha girişken, ilgi gören ve popüler olurlarken; erken olgunlaşan kızlar geç olgunlaşan kızlara göre daha çekingen, durağan ve içe dönük bir tavır sergilemektedirler. Kısaca

ergenlik döneminde olgunlaşma, cinsiyetler açısından tam tersi bir biçimde algılanmakta ve yaşanmaktadır.

2.2.5. Gelişim Ödevleri

Gelişim ödevleri, bireyin hayatında belirli bir dönemde ya da o dönem konusunda, başarılması bireyin mutluluğuna ve sonraki görevleri başarmasına rehberlik eden, başarılmaması bireyde mutsuzluğa, toplumca onaylanmamaya ve sonraki ödevlerde güçlük çekmeye yol açan bir ödev şeklinde ifade edilir (Arı vd., 1999:15).

Birey, ergenlik çağında bir kimlik meselesiyle karşılaşır. Artık kim olduğuna ve nasıl bir insan olacağına karar vermesi ve bunu çevresine ifade etmesi gerekmektedir. (Sarpkaya, 1998:12). Birey, bu işleri yaparken de ergenlik döneminde yerine getirmesi gereken gelişim ödevleri vardır. Bu ödevler aşağıda sıralanmıştır (Binbaşıoğlu, 1990:78-79; Bacanlı, 2005:50-51; Erden ve Akman, 2006:4; Akdeniz, 1991:72):

- Hızlı değişim gösteren ve oranları değişen organların durumuna, ruhsal bir uyum gösterme,
- Her iki cins yaşlılarıyla yeni ve daha olgun ilişkilere erişme,
- Bir yetişkin kadın ya da erkek sosyal rolünü edinme,
- Yaşlılar dünyasında bir yer edinebilme,
- Bir meslek seçmek ve buna hazırlanma,
- Aileden bağımsızlığını kazanma,
- Yetişkinin toplumsal statüsüne erişme,
- Ailenin gelirlerine yardımcı olmayı öğrenme,
- Evlilik ve aile hayatına hazırlanma,
- Bir meslek için hazırlanma,
- Bir hayat felsefesi oluşturma,
- Toplumsal açıdan sorumlu davranışı isteme ve kazanma.

2.3. Beden Eğitimi

Ülkemizde beden eğitimi derslerinin bugünkü eğitimsel anlamına ulaşması ve okul programlarında yer alması, uzun bir süreci gerektirmiştir. Bu süreç, Osmanlı İmparatorluğu’nda Tanzimat öncesi döneminden (1299–1839) Tanzimat dönemine, Tanzimat döneminden Meşrutiyet dönemine (1839–1908), Meşrutiyet döneminden Kurtuluş Savaşı dönemine (1908–1922) ve Cumhuriyet döneminden günümüze kadar sürmüştür (Bilge, 1988:14-38). Her dönemde beden eğitimi faaliyetlerine, farklı anlamlar yüklenerek, farklı şekillerde, farklı beklentiler ile farklı kurumlarda uygulanmış ve beden eğitimi faaliyetlerine farklı beklentiler geliştirilmiştir.

Tanzimat öncesi dönemde (1299–1839) beden eğitimi; saray eğitimi ve öğretimi veren kurumlarda, askeri eğitimi ve öğretimi veren kurumlarda ve halk eğitimi veren kurumlarda uygulamalı olarak yapılan askerlik eğitim-öğretimi ve alıştırma-rını kapsayan talim ya da spor faaliyetleri şeklinde yapılmıştır. Tanzimat döneminde (1839-1908) ise beden eğitimi, sultanilerin (liselerde) ve askeri okulların ders programlarında yer alan jimnastik dersleri ile özdeşleşmiş bir durumda idi. Meşrutiyetin ilanından sonra beden eğitimi faaliyetleri, okullarda Alman ve İsveç jimnastik sistemlerinin etkisinde ile jimnastik dersleri biçiminde yapılmaya devam edilmiştir (Bilge, 1988:14-58 özeti; Candan ve Bağırhan, 2005:12-13). Beden eğitimi dersinin kurumlaşması ve ders olarak ilk orta öğretim kurumlarının programına alınması Cumhuriyet dönemine rastlamıştır. 1926 yılında okulların müfredat programlarına jimnastik adı altında giren bu ders daha sonra **beden eğitimi dersi** adını almıştır (Çöndü, 1999:4). O günden bugüne kadar beden eğitimi dersi, isim olarak değişmemiş ve eğitim kurumlarının değişik kademelerinde zorunlu olarak okutulan bir ders olarak varlığını devam ettirmiştir.

2.3.1 Beden Eğitiminin Tanımı

Beden eğitimi konusunda birçok inceleme ve araştırma yapılmıştır. Bu çalışmalar incelendiğinde çoğu çalışmada “beden eğitimi” diye başlayan konu başlığı ya da araştırma ismi, çalışmanın içinde “spor eğitimi” olarak anılmakta ve dahası aynı çalışma içinde “beden eğitimi ve spor” olarak da geçmektedir. Yani bu konuda bir

kavram kargaşası mevcuttur (Mirzeoğlu, 2003:84). Bu kavram kargaşasının sona erdirilmesi için kavramların doğru tanımlarını iyi bilmek gerekmektedir.

Beden eğitimi, bireyin bedenlen, ruhen ve fikren gelişimini sağlamak, günlük yaşama ve iş yaşamının koşullarına hazırlamak, ulusal bilinç ve yurttaşlık duygularını kuvvetlendirmek amacıyla yapılan, düzenli ve metotlu çalışmaların tümüne denir (Kuru, 2000:1). Bir başka ifade ile beden eğitimi, genel eğitimin ayrılmaz bir parçası olup fiziksel aktivitelerle insanın fiziksel, zihinsel, duyuşsal ve sosyal gelişimini amaçlayan çalışmalardır (Bucher, 1983:13).Diğer bir ifade ile beden eğitimi, genel eğitimi bir parçası olup, fiziksel aktiviteler ve egzersizler ile bireyin gelişimine (fiziksel, zihinsel, duyuşsal ve sosyal) katkı sağlayan çalışmalardır (Dauer ve Pangrazi, 1975:2).

Yamaner'e (2002:10) göre ise beden eğitimi, bireyin fiziksel aktivite aracılığıyla fiziksel, ruhsal ve sosyal yetenek kazandığı bir süreçtir. Williams'a (1964:13) göre ise beden eğitimi, bireyin gelişimine (fiziksel, zihinsel duyuşsal ve sosyal) katkı yapan ve onu eğlendiren fiziksel aktivitelerin tamamına beden eğitimi denir. Günsel'e (2004:1) göre ise beden eğitimi, sosyal gerekliliklerine uygun olarak, insanın biyolojik potansiyelinin geliştirilmesi amacı ile yapılan çeşitli fizik egzersizlerin tümünü değerlendiren ve sistematik olarak sürdürülen etkinliktir.

Bu tanımlardan da anlaşılaacağı üzere, beden eğitimi, sadece fiziksel hareketlerin yapıldığı ve fiziksel (vücut geliştirme) gelişimin sağlandığı etkinlikler değildir; aynı zamanda sağlıklı yaşam ile ilgili bilgilerin verildiği, grupça yapılan faaliyetlerde eğlenildiği, çeşitli becerilerin öğrenildiği ve bireyin çok yönlü gelişiminin (sosyal, duygusal ve zihinsel) amaçlandığı etkinliklerdir (Seaton vd., 1965:6)

2.3.2. Beden Eğitiminin Önemi

Çağımızda teknolojinin hızla gelişmesiyle birlikte insanlar işlerini daha kolay, daha hızlı ve daha verimli bir şekilde yapmaktadırlar. Bir bakıma insan kuvvetine ve gücüne ihtiyaç duyulan işlerin çoğu makineler tarafından yapılmaktadır. Bu durumun sonucunda da daha az hareket eden, beslenme bozuklukları yaşayan, sağlıklı ve dengesiz beslenen insan toplulukları oluşmaktadır.

Bu olumsuz tablonun düzeltilmesi açısından beden eğitimi etkinlikleri çok önemlidir. Beden eğitimi etkinlikleri sayesinde alınan fazla kaloriler harcanmakta; bağışıklık sistemi güçlenmekte; dolaşım ve solunum sistemleri daha iyi çalışmakta; dengeli ve düzenli beslenilmekte: çeşitli spor dallarına özgü farklı beceriler, teknikler ve taktikler de öğrenilmektedir.

Ancak beden eğitimi sadece fiziksel davranışlar oluşturma eğitimi de değildir; aynı zamanda, ruhsal ve toplumsal davranışlar da oluşturma eğitimidir (GSB, 1973:7). Beden eğitimi toplumsal olarak kurallara ve yasalara uyan, yandaşına ve karşısına saygı duyan, güzeli doğruyu alkışlayan, başarısızlığı araştıran bilinçli toplumlar oluşturur (Harmandar, 2004:90). Bunların yanında beden eğitimi etkinlikleri demokratik hayatın gerektirdiği bilgi, beceri, tutum ve davranış kazandırmada önemli bir vasıtaadır.

Yine beden eğitimi etkinlikleri gelişimin sigara, kahvehane, uyuşturucu ve alkol gibi bağımlılık yaratan kötü alışkanlıklardan korumak ve kurtarmak açısından en önemli bir araç olarak düşünölmelidir (Çöndü, 1999:21). Özellikle yapılan araştırmada ilk ve orta öğretimde sigara kullanan öğrencilerin büyük bir kısmının, beden eğitimi derslerini zaman açısından yetersiz olduğu konusunda şikâyetlerini bildirmişlerdir (Gökdemir ve Kılınç, 2000:180). Bu araştırma sonuçları, kötü alışkanlıkları olan öğrencileri, kötü alışkanlıklardan uzak tutmak için beden eğitimi derslerinin ne kadar önemli olduğunu göstermiştir.

Genel eğitimin tamamlayıcısı ve ayrılmaz bir parçası olan beden eğitimi, aynı zamanda kişiliğin eğitimidir. Başka bir deyişle beden eğitimi bireylerin gelişim özelliklerin göz önünde tutularak onların, fert ve toplum yönünden sağlıklı, mutlu, iyi ahlaklı ve dengeli bir kişilik sahibi; yapıcı, yaratıcı ve üretken; milli kültür değerlerini ve demokratik hayatın gerektirdiği davranışları kazanmış fertler olarak yetiştirilmeleri için en önemli araçlardan biridir (TD., 1988:577). Ayrıca beden eğitimi, beden, ruhen, zihnen ve sosyal yönlerden, toplumun sağlıklı bir yapıya kavuşmasını sağlayarak genel eğitimin oluşmasında önemli bir rol oynamaktadır (Karaküçük, 1989:30). Beden eğitimi dersinin genel eğitim içindeki önemi açıktır. Onu önemli kılan kendi amaç ve kapsamından kaynaklanmaktadır (Yoncalık, 2004). Bu nedenle

İnsanlar, fiziksel gelişimi ile birlikte zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimini sağlayan beden eğitimi ve spor eğitimine oldukça önem vermişlerdir (Sunay, 1998:43-44).

Erpic ve arkadaşlarına (2005:58) göre beden eğitimi derslerinin okullarda olmasının dört önemli nedeni vardır. Birincisi, çocukların ve ergenlerin fiziksel aktiviteleri doğru olarak öğrenme zorunluluğu ile çocukların biyolojik gelişim açısından en hassas dönemlerin okul dönemlerinde denk gelmesidir. İkincisi, beden eğitimi programlarının, uzun sürece yayılmış olmasıdır. Üçüncüsü, beden eğitimi programlarının yeni kuşakların tamamına hitap etmesi ve özellikle gençleri sistemli olarak etkilemesidir. Dördüncüsü ise, okul çevresine, fiziksel aktiviteler için gerekli altyapı ihtiyacını karşılamasıdır.

Özetle beden eğitimi, bireylerin bedenlen, ruhen, fikren gelişmelerini ve bu öğeler arasında koordinasyon kabiliyetini geliştiren bir bilim dalıdır. Beden eğitimi, genel olarak insan sağlığı, karakter gelişimi, morali ve verimliliği ile doğrudan ilgili olan etkili bir eğitim ve sağlık faaliyetidir. Zihinsel gelişme, ancak, bedensel gelişme ile uyumlu ve dengeli olduğu zaman, birey ve toplum sağlıklı, uzun ömürlü, mutlu, başarılı ve verimli olabilir (Güçlü, 2001:33). Beden eğitimi dersi çocuğun hem bedene hem ruhuna hem de zihnine yönelik olmasından dolayı diğer derslerden daha fazla dikkate alınması ve özen gösterilmesi gereken bir derstir (Şahin, Pehlivan ve Kuter, 2001:71). Beden eğitimi dersinin genel eğitim içindeki önemi açıktır. (Yoncalık, 2004). Bu nedenle beden eğitimi dersi ferdin eğitimindeki yerinin çok önemli olduğu bu yüzden eğitim sistemi içinde daha fazla yer verilmesi gerekliliği göz ardı edilmeyecek bir gerçektir (Sönmez ve Sunay, 2004:270).

2.3.3. Beden Eğitiminin Gelişime Etkileri

Gelişim; büyüme, olgunlaşma, öğrenme ve hazır bulunuşluluk kavramlarını içeren bir kavramdır (Koç vd., 2001:15). Gelişim, döllenmeden başlayarak yaşamın sonuna kadar yer alan süreci kapsamaktadır (Erden ve Akman, 2006: 24). Gelişim, çevre ve kalıtımın etkileşimi sonucu ortaya çıkmaktadır (Bacanlı, 2005:41; Koç vd., 2001:17).

Beden eğitimi faaliyetleri de gelişimi etkileyen çevresel etkenler arasına alınarak incelenebilir. Beden eğitiminin gelişim üzerine etkileri dört başlık altında

incelenmek mümkündür (Mirzeoğlu, 2003:132; Tamer ve Pulur, 2001:52; Güneş, 2001:4; Aracı, 1999:31; GSB., 1973:7; Siendentop, 2004:245):

1. Fiziksel (Organik) Gelişime Etkisi,
2. Psiko-motor (Sinir-Kas) Gelişime Etkisi,
3. Zihinsel Gelişime Etkisi,
4. Duygusal ve Toplumsal Gelişime Etkisi.

Bireylerde bu gelişiminin sağlanabilmesi için kontrollü ve sınırlı bir çevrede ve de bir öğretmenin gözetimi altında beden eğitimi faaliyetlerinin yapılması gerekir (Singer ve Dick, 1974:6).

2.3.3.1. Fiziksel (Organik) Gelişime Etkisi

Bireylerin fiziksel gelişimlerine katkıda bulunmak yalnız beden eğitime özgü bir amaçtır. Hareket, bireyin doğasında vardır. Hareket sisteminin temelini ise aktif olarak kaslar, pasif olarak da kemikler oluşturur. Hareket bunların daha güçlü olmasına yardımcı olur. Aynı zamanda beden eğitimi etkinlikleri, kemik özgül ağırlığını ve bağ dokularının esnekliğini artırarak bunları baskı ve gerginliklere karşı güçlendirir. Beden eğitimi etkinlikleri düzenli yapıldıklarında, organizmanın fiziksel uygunluk ve dayanıklılığını, buna bağlı olarak, iç organların fonksiyonlarını geliştirir. Böylece organizmanın değişen koşullara daha kolay uyum sağlaması ve yorgunluğa karşı koyma gücü de artar (Mirzeoğlu, 2003:132). Bu nedenle beden eğitimi dersleri; kuvvet, sürat, çeviklik, denge, koordinasyon, esneklik, adale tahammülü, iyi postür ve vücut mekanizması ve organik randıman konularını kapsamalı; ayrıca fiziki faaliyet ve egzersizler de vücudun bütün parça ve sistemlerine tesir etmelidir (Muallimoğlu, 1998:116).

Afyon ve Özkan'ın (2006:469) yaptıkları araştırmada düzenli ve planlı beden eğitimi ve spor yapan bireylerin, yapmayan bireylere göre postürlerinin daha iyi olduğu bulunmuştur. Ancak yapılan bazı araştırmalar da (Arslan vd., 2006:132; Karakuş ve Kılınç, 1997, 40) beden eğitimi ve sporun postür üzerine etkisinin belli kriterler dışında fazla etkisinin olmadığı sonuçları da bulunmuştur.

Bunların yanında beden eğitimi günümüzün hastalığı olan şişmanlığın önlenmesinde önemli bir araçtır. Şişmanlık, vücudun yağ oranının normal standartlarının üstünde olmasıdır. Şişmanlık; kronik kalp, böbrek, diyabet, psikolojik uyum bozukluğu, karaciğer hastalığı vs. hastalıklara neden olur. Dolayısı ile hareketsel zorluklar ortaya çıkar ki buna bağlı olarak aşırı terleme, damar sertliği, nefes darlığı, çabuk yorulma gibi istenmeyen durumlar ortaya çıkar. Hareket, bireyde şekeri toleransa eder, kalp ve damar sertliğinin nedeni olan trigliseriti düşürür, kolesterolü dengeler. Egzersiz, kan basıncını düşürür ve tansiyonu dengeler (Aracı, 1999:32). Bu nedenle beden eğitimi etkinlikleri şişmanlığı önleyici bir rol oynamaktadır. Ayrıca şişman olan insanların zayıflamalarına da yardımcı olmaktadır.

İnsanlara fiziksel açıdan sağlıklı olmak ve şişman görünmemek bazen yetersiz gelmektedir. Bugün çoğu insan güzel bir vücut görünüşüne ihtiyaç duymaktadırlar (Çöndü, 1999:21). Özellikle gençler estetik bir vücuda da sahip olmak istemektedirler. Erkekler kassal olarak gelişmiş bir vücuda sahip olmak isterken; bayanlar daha estetik bir vücuda sahip olmak istemektedirler. Beden eğitimi, insanların bu ihtiyaçlarına da cevap verecek etkinlikleri bünyesinde barındırmaktadır. Yapılan araştırmalarda (Özdağ vd., 2006:274; Sunay ve Sunay, 1996:35) ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersinden fiziksel gelişim sağlama ve estetik güzellik elde etme konularında beklentilerinin olduğu görülmüştür.

2.3.3.2. Psiko-motor (Sinir-Kas) Gelişime Etkisi,

Psiko-motor gelişim fiziksel yapıda ve sinir kas işlevlerindeki değişim süreçlerini kapsar. Motor gelişim terimi ile psiko-motor gelişim terimi sık sık birbirinin yerine kullanılır. Psiko-motor gelişim, yaşam boyu devam eden bir süreç olup motor becerilerde azalma ya da yeni bir becerinin kazanılması gibi tüm fiziksel değişimlerle ilgilenir (Özer ve Özer, 2004:6). Psikomotor gelişim kendini, özellikle hareket davranışındaki değişikliklerle belli eder (Mengütay, 1999:19).

Psiko-motor gelişme beden eğitimi ve spora özgü bir amaçtır. Bu aynı zamanda spor becerileri kazanma demektir. Bu amacın çok genel ve özel uygulamaları vardır. Psiko-motor gelişimin sağlanması, genel olarak vücut kontrolünün ve koordinasyonunun gelişmesi demektir. Böylece kişi daha zarif, kolay ve verimli bir şekilde

hareket edebilir. Psiko-motor gelişim, özel olarak çeşitli spor becerileri, dans ve jimnastik hareketleri ile ilgilidir. Bu hareketler spor çeşidine göre çok özel becerilerdir. Sportif beceriler özelleşmiş olup branşa özgüdür (Tamer ve Pulur, 2001:53).

Gallahue'ye göre psiko-motor gelişim, refleks hareketleri dönemi (18 hafta-1 yaş), ilkel hareketleri dönemi (0-2 yaş), Temel hareketleri dönemi (2-7 yaş) ve spor hareketleri dönemi (7-14 yaş ve üstü) olmak üzere dört döneme ayrılır (Özer ve Özer, 2004:87; Mengütay, 1999:21). Bu dönemlerden temel hareketleri dönemi okul öncesi eğitim dönemine denk gelmekte iken; spor hareketleri dönemi ise ilköğretim ve ortaöğretim dönemlerine denk gelmektedir. Bu dönemlerde beden eğitimi etkinlikleri ile yer değiştirmeyi gerektiren hareketlerde, nesneleri kontrol etmeyi gerektiren hareketlerde ve dengeleme gerektiren hareketlerde en üst düzeyde gelişme sağlanır.

Karakuş'un ve Koç'un (1997:13) ortaöğretim öğrencilerinin psiko-motor gelişim üzerinde yaptığı araştırmada olumlu sonuçlar elde etmişlerdir. Bu çalışmada beden eğitimi derslerine katılmayan öğrenci grubu, 40 ders saati beden eğitimi derslerine 40 ders saati katılmışlar ve sonuç olarak yaşa bağlı olarak boy uzunluğu, vücut ağırlığı, vücut yap yüzdesi, patlayıcı kuvvet ve sol ve sağ el pençe kuvvetlerinde anlamlı düzeyde artışlar olduğunu saptamışlar. Yenal ve arkadaşlarının (1999:15) yaptıkları araştırmada, beden eğitimi ve spor etkinliklerine katılan grubun katılmayan gruba göre motor beceri ve yeteneklerinde belirgin şekilde gelişmeler olduğunu görülmüştür.

2.3.3.3. Zihinsel Gelişime Etkisi

Beden eğitimi etkinliklerinde becerilerin kazanılması otomatik değildir, öğrenilir. Bu nedenle bireyin öğrenilmesini sağlayan algılama, düşünme, mantık yürütme gibi zihinsel eylemlere gereksinim vardır. Becerilerin öğrenilmesi öncelikle beyin ile kaslar arasında bir koordinasyon kurulmasının düşünülmesini, bunun yanı sıra zihinsel uyanıklık, hazırlık ve çabayı da gerektirir (Barrow, 1997: aktaran: Aracı, 1999:37).

Beden eğitiminin zihinsel gelişime etkisi sadece motor becerilerinin kazanılması sırasındaki öğrenmelerle sınırlı değildir. Aynı zamanda beden eğitimi etkinlik-

lerinde öğrenilen çeşitli kurallar ve kavramlar; uygulanan yöntem ve teknikler; geliştirilen stratejiler ile zihinsel gelişime katkı sağlamaktadır.

Özellikle ilkokullarda beden eğitimi etkinlikleri yoluyla yaparak öğrenme sürecunda, öğrenme için gerekli algılama, düşünme, akıl yürütme, kıyaslama ve temel kavramların gelişmesi sağlanmaktadır (GSB, 1973:8).

Beden eğitimi etkinlikleri aracılığıyla birey, sağlık ilkeleri ve hareketin yaşamdaki önemini kavrar. İnsan hareketinin doğası, büyüme ve gelişmedeki önemi, temizlik, hastalıklardan korunma, dengeli ve yeterli beslenme, iyi sağlık alışkanlıkları vs. konularda bilgi edinir. Bu gerekçelere ilişkin bilgilerin birikimi ile etkinlikler yeni bir anlam kazanacak bu da her bireyin daha sağlıklı ve amaçlı bir yaşam sürdürmesine yardımcı olacaktır (Aracı, 1999:3). Beden eğitimi, faaliyet alanında olan bu konular sayesinde de zihinsel gelişime olumlu yararlar sağlamaktadır.

Yaptığı araştırma sonuçları da bu verileri desteklemektedir. Gökmen'in (1994:28) yaptığı araştırmada, öğrencilerin fiziksel ve devinimsel gelişimlerinin, zihinsel gelişimleri ve akademik başarıları üzerine herhangi bir olumsuz etkisi olmadığı sonuçları bulmuştur. Serbes ve arkadaşlarının (2006:680) yaptıkları çalışmada ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinden okul spor takımlarında oynayan öğrencilerin akademik başarıları 3,19 ile 4,17 (5'li sisteme göre) arasında değiştiğini tespit etmişlerdir. Şenduran ve Amman'ın (2006:796) yaptıkları çalışmada ortaöğretimde düzenli ve planlı beden eğitimi ve spor faaliyetlerine katılan öğrencilerin problem çözme yaklaşımlarının, bu faaliyetlere katılmayan öğrencilere göre daha sıklıkla ve etkili kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçlar beden eğitimi ve spor faaliyetlerinin zihinsel gelişime olumlu katkısı olduğunu göstermektedir.

2.3.3.4. Duygusal ve Toplumsal Gelişime Etkisi

Beden eğitimi etkinlikleri toplumsal bir deneyimdir ve çoğunlukla duyguları içerir. Bu tür etkinliklere katılan birey hareketler aracılığı ile duygularını ifade etme olanağı bulur. Saldırganlık, öfke, utangaçlık, kıskançlık vs. duygularında boşalım sağlar ve bu duyguları kontrol etmesini öğrenir (Aracı, 1999:38). Bu bakımdan beden eğitimi etkinlikleri, duyguların ortaya çıkartılmasında ve kontrol edilmesinde çok önemli işlevler görmektedir.

Beden eğitimi etkinlikleri, demokratik bir ortamda öğrencilerin sosyal sorumlulukları almasına da katkıda bulunur. Hür toplumlarda kişilerin başkalarına ve topluma karşı sorumlulukları devamlı artmaktadır. Kişisel sorumluluklarını kabul ederek, sorumluluk bilincine varmaktadırlar. Sosyal sorumluluk, otoriteye saygıdan öte örf, adet ve kanunlara uyma isteği ve eğiliminde olmaktır (Tamer ve Pulur, 2001:55).

Bunların yanında beden eğitimi etkinlikleri içerisinde sportif oyunlarda özellikler çocuklar takım arkadaşları ile birlikte ortaklaşa başarı için savaş verirler, taktikler geliştirirler, önlemler alırlar. Kendilerine, takımlarına, taraftarlarına ve temsil ettikleri kesime zararlı olabilecek davranışları göstermekten kaçınarak özdenetimle disipline olurlar. Oyunlarda sağladıkları başarılar ile, kişilikleri ve oyun zekalarıyla arkadaşlarına sağladıkları üstünlükler ile onların zamanla liderlik özelliklerini de ortaya çıkarmaktadır (Harmandar, 2004:90-91).

2.3.4. Beden Eğitimi Dersinin Genel Amaçları

Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı tüm kurum ve kuruluşlarda beden eğitimi dersinin genel amaçları aşağıdaki gibi belirtilmiştir (MEB, 2000:152-153):

Atatürk İlkeleri ve İnkılâpları, Anayasa, Milli Eğitim Temel Kanunu ve Türk Milli Eğitiminin temel amaçları doğrultusunda; öğrencilerin gelişim özellikleri de göz önünde tutularak, onların kişisel ve toplumsal yönden sağlıklı, mutlu, iyi ahlaklı ve dengeli bir kişilik sahibi, yapıcı, yaratıcı ve üretken, milli kültür değerlerini ve demokratik hayatın temel ilkelerini benimsemiş fertler olarak yetiştirilmeleri genel amaçtır. Bu genel amaçlar ise;

1. Atatürk'ün ve düşünürlerin beden eğitimi ve spor konusunda söyledikleri sözleri açıklayabilme.
2. Bütün organ ve sistemlerini seviyesine uygun olarak güçlendirebilme ve geliştirebilme.
3. Sinir, kas ve eklem koordinasyonunu geliştirebilme.
4. İyi duruş alışkanlığı edinebilme.
5. Beden eğitimi ve sporla ilgili temel bilgi, beceri, tavır ve alışkanlıklar edinebilme.
6. Ritim ve müzik eşliğinde hareketler yapabilme.

7. Halk oyunlarımızla ilgili beceriler edinme ve bunları uygulamaya istekli olabilme.
8. Milli bayramlar ve kurtuluş günlerinin anlamını ve önemini kavrayabilme törenlere katılmaya istekli olabilme.
9. Beden eğitimi ve sporun sağlığa yararlarını kavrayarak boş zamanlarını spor faaliyetleriyle değerlendirmeye istekli olabilme.
10. Temel sağlık kuralları ve ilk yardım ile ilgili bilgili, beceri, tavır ve alışkanlıklar edinebilme.
11. Tabiatı sevmeye, temiz hava su güneşten faydalanabilme.
12. İş birliği içinde çalışma ve birlikte davranma alışkanlığı edinebilme.
13. Görev sorumluluk alma, lidere uyma ve liderlik yapabilme.
14. Kendine güven duyma, yerinde ve çabuk karar verebilme.
15. Dostça oynama ve yarışma, kazananı takdir etme, kaybetmeyi kabullenme, hile ve haksızlığın karşısında olabilme.
16. Demokratik hayatın gerektirdiği tavır ve alışkanlıklar edinebilme.
17. Kamu kaynaklarını iyi kullanma ve koruyabilme.
18. Spor araç ve tesisleri hakkında bilgi sahibi olma ve bunları gereği gibi kullanabilme.

1982 yılından itibaren bu genel amaçlar çerçevesinde, beden eğitimi dersleri bütün eğitim kurumlarında yürütülmektedir. Bu uzun süreçte beden eğitimi dersinin genel amaçları üzerine çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmaların başında Yıldırım ve Yetim'in (1996:41) yaptıkları çalışma gelmektedir. Çalışmada öğrencilerden, velilerden, beden eğitimi öğretmenlerinden ve öğretim elemanlarından genel amaçları değerlendirmeleri istenmiştir. Sonuç olarak, katılımcıların genel amaçlar içerisindeki sosyal kapsamlı amaçlara daha çok önem verdiklerini ve daha sonra fiziksel ve zihinsel nitelikleri geliştirmeye yönelik amaçlara önem verdikleri sonucu bulunmuştur. Yıldırım ve arkadaşlarının (1996:52) yaptıkları araştırmada ise ortaöğretim kız ve erkek öğrencilerin genel amaçları değerlendirmeleri istenmiştir. Kız öğrencilerin beden eğitimi derslerinin sosyal, etik, estetik, ritmik ve koordinatif kapsamlı amaçlarına önem verdikleri görülürken; erkek öğrencilerin öncelikli amaçlar

arasında beden eğitiminin fiziksel nitelikleri geliştirmeye yönelik amaçlara önem verdikleri görülmüştür.

Bu sonuçların yanında, yapılan bazı araştırmalar incelendiğinde ise beden eğitimi dersi genel amaçlarına kısmen ulaşıldığı sonucu bulunmuştur (Demirhan vd., 2003b:66; Sunay vd., 2002:51; Sönmez ve Sunay, 2001:113-114; Demirhan, 1992:36). Beden eğitimi dersinin genel amaçlarına kısmen ulaşıp, tam olarak ulaşılamamasın birçok nedeni olabilir. Bu nedenlerin başında beden eğitimi derslerinin kalabalık sınıflarda, yetersiz malzeme ve tesislerde yapılması ve öğretmenlerin ders içi ve ders dışı öğretim yüklerinin fazla olması sorunları gelmektedir (Çiçek vd., 1998:32).

2.3.5. Ortaöğretimde Beden Eğitimi Dersi Uygulamaları

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanununun 26'ncı maddesinde ortaöğretim şu şekilde tarif edilmiştir: “Ortaöğretim, temel eğitime dayalı, en az üç yıllık öğrenim veren genel; mesleki ve teknik öğretim kurumlarının tümünü kapsar.” (Taşdemir, Baloğlu ve Topcan, 2000:40).

Ortaöğretim kurumlarında, spor liseleri hariç, diğer bütün liselerde beden eğitimi dersi 9. sınıflarda zorunlu olarak haftada 2 ders saati verilmektedir. Spor liselerinde 9. sınıflarda ise beden eğitimi ile ilgili alan dersleri (Temel Spor Eğitimi Dersi, İnsan Anatomisi, vs.) zorunlu olarak 10 ders saati verilmektedir. Bütün ortaöğretim kurumlarında 10. sınıflarda, 11. sınıflarda ve 12. sınıflarda ise beden eğitimi dersi haftalık 2. ders saati seçmeli olarak verilmektedir (MEB, 2007:1-28). Ortaöğretim kurumlarında 9. sınıf hariç diğer sınıflarda seçmeli olarak verilen beden eğitimi dersleri diğer seçmeli derslere (resim dersi, müzik dersi, sanat tarihi dersi, vs.) göre hem öğrencilerce hem de okul yönetimlerince çoğunlukla tercih edilmektedir.

Beden eğitimi dersi amaçlarına ulaşabilmek için; atletik etkinlikler, jimnastik etkinlikleri, ritim etkinlikleri, sağlık bilgisi ve ilkyardım, oyunlar, güreş, halk dansları, ulusal tören etkinlikleri (Demirhan, 2006:15) ve sportif etkinliklere yer verilmektedir. Ortaöğretim kurumlarında beden eğitimi derslerinde bu etkinliklere yer verilirken aşağıdaki uygulamalarda göz önünde tutulmalıdır (Aracı, 1999:28-29; Açak vd., 1997:11-12):

- Takım oyunları ve yarışmalar düzenlemeli ve takım oyunlarında teknik-taktik ayrıntıları verilmeli,
- Kız ve erkek karma takım oyunlarına yer verilmeli,
- Beceriklilik, hareketlilik, çabukluk ve hız alıştırmaları üst düzeyde yapılmalıdır. Kuvvet ve dayanıklılık alıştırmaları erkeklerde tam yüklenme ile yapılmamalıdır.
- Karma ritmik etkinlikleri, halk oyunları, dans ve izciliğe yer verilmeli,
- Spor dallarında tekniğe son biçim verilerek hareketlerde akıcılık sağlanmalı,
- Ara dinlenmeli olarak çalışmaların süresi 50-60 dakikayı geçmemeli,
- Özel ilgiler doğrultusunda çok yönlü gelişimleri sağlanmalı,
- Sık sık sağlık denetimleri yapılmalı,
- Öğrencilerin yaratıcılıkları desteklenmeli,
- Verimliliğinde süreklilik sağlanabilmesi için gerekli açıklamalar yapılmalı.

2.3.6. Beden Eğitimi Dersine İlişkin Tutumlar

Öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutumları konusunda yapılan literatür taramasında gerek yurt içinde gerekse yurt dışında çeşitli eğitim kurumları üzerine bir çok araştırma yapıldığı görülmektedir.

İlköğretim kurumlarında yapılan çalışmalar incelendiğinde, çalışmaların genellikle ilköğretim ikinci kademe öğrencileri üzerinde yoğunlaştığı gözlenmiştir. Ancak ilköğretim birinci kademe öğrencileri üzerine de araştırma yapıldığı görülmüştür.

Örneğin, Altay ve Özdemir (2006:591) yaptıkları çalışmada, ilköğretim okullarında öğrenim gören 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının olumlu olduğu, kız öğrencilerin tutum puanlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu ve sınıf düzeyi yükseldikçe tutum puanlarında bir azalma olduğu bulunmuştur.

Ancak ilköğretimde genellikle birinci kademeye nazaran ikinci kademe de beden eğitimi dersine ilişkin tutumlar konusunda daha çok araştırma yapıldığı görülmüştür.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumları konusunda yapılan çalışmalar incelendiğinde öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının olumlu olduğu görülmüştür (Koçak ve Hürmeriç, 2006:296-298; Koçak ve Hürmeriç, 2004:133-135; Holoğlu, 2006:38-41; Hünük, 2006:64-65; Erkmen, Tekin ve Taşgın, 2006:966; Krouscas, 1999:86-90; Hangger vd.,1997:144; Ryan, Fleming ve Maina, 2003:28; Hink, 2004:238-241; Cho, 2004:99-101; Subramaiam ve Silverman, 2007:610). Bazı çalışmalarda ilköğretim öğrencilerinin cinsiyetlerine göre beden eğitimi dersine ilişkin tutum puanları arasında fark olduğu bulunmuştur (Koçak ve Hürmeriç, 2006:296-298; Koçak ve Hürmeriç, 2004:133-135; Hünük, 2006:64-65) Ancak, Subramaiam ve Silverman'ın (2007:610). yaptığı çalışmalarda ilköğretim öğrencilerinin cinsiyetlerine göre beden eğitimi dersine ilişkin tutum puanları arasında fark olmadığı sonucunu bulmuştur. Bunlarla birlikte yapılan çalışmalarda ilköğretim öğrencilerinin sınıflarına göre beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasında fark olduğu (Krouscas, 1999:86-90; Subramaiam ve Silverman, 2007:610), öğrencilerin ebeveynlerinin eğitim durumlarına ve ailelerinin sosyo-ekonomik durumlarına göre beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasında fark olmadığı (Koçak ve Hürmeriç, 2006:296-298; Koçak ve Hürmeriç, 2004:133-135) sonuçları bulunmuştur.

Ortaöğretim öğrencileri üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının olumlu olduğu görülmektedir (Koca ve Aşçı, 2004:20-21; Koca ve Demirhan, 2004:754; Koca, Aşçı ve Demirhan 2005:365-370; Koca ve Aşçı, 2006:192-195; Balyan, Morali ve Onursal, 2005:194-195; Chung ve Philips, 2002:129-130; Luke ve Sinclair, 1991:31; Luke ve Cope, 1994:57; Hatten, 2004:52-53; Birtwistle ve Brodie, 1991:465; Figley, 1985:229-230; Alenezi, 2005:227; Stenzer vd., 2004:602). Öğrencilerin cinsiyetlerine göre beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasında fark olduğu bulunmuştur (Koca ve Aşçı, 2004:20-21; Koca ve Demirhan, 2004:754; Koca, Aşçı ve Demirhan 2005:365-370; Balyan, Morali ve Onursal, 2005:194-195; Chung ve Philips, 2002:129-130; Hatten, 2004:52-53; Birtwistle ve Brodie, 1991:465; Stenzer vd., 2004:602).

Beden eğitimi dersi tutum çalışmalarında bazı çalışmaların ise hem ilköğretim hem de ortaöğretim öğrencileri kapsayan ortak çalışmalar olduğu görülmektedir. bu çalışmalarda ilköğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının ortaöğretim öğrencilerine göre daha olumlu olduğu, öğrencilerin cinsiyetlerine göre beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasında fark olduğu ve öğrencilerin sınıfları arttıkça beden eğitimi dersine ilişkin tutum puanların da bir azalma olduğu görülmektedir (Hünük ve Demirhan, 2003:174; Kangalgil, Hünük ve Demirhan, 2004:287; Şişko ve Demirhan, 2002:2007-208; Stewart ve Green, 1991:75).

İlköğretim ve ortaöğretim üzerine yapılan çalışmaların yanında üniversite öğrencileri, akademik ve idari personelin beden eğitimine ilişkin tutumları da araştırılmıştır. Koçak ve Kirazcı'nın (1997:92) yaptıkları çalışmada Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nde öğrencilerin, akademik personelin ve idari personelin beden eğitime ilişkin tutumlarını tespit etmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre bütün grupların beden eğitimine ilişkin tutumları olumlu olarak bulunmuştur. Ayrıca çalışmada öğrenci ve akademik personel gruplarında cinsiyetlere göre tutumları arasında anlamlı düzeyde fark olduğu tespit edilmiştir.

Sonuç olarak, ilköğretim, ortaöğretim ve üniversite düzeyinde yapılan araştırmalar incelendiğinde öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının olumlu olduğu ve öğrencilerin cinsiyetleri ile sınıflarına göre beden eğitimi dersi tutumları arasında anlamlı düzeyde fark olduğu sonuçları bulunmuştur.

2.4. Beden Eğitimi Öğretmeni

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 43. maddesinde “öğretmenlik mesleği, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği” olarak tanımlanmaktadır (Taşdemir, Baloğlu ve Topcan, 2000:46). Bu tanım, Milli Eğitim Bakanlığı'nda çalışan bütün öğretmenleri kapsayan bir tanımdır. Ancak her öğretmenin kendine özgü bir branşı ve bu branşa özgü çeşitli görev ve sorumlulukları vardır. Bu branşlardan biri de “beden eğitimi öğretmenliği”dir.

Bir meslek olarak beden eğitimi öğretmenliği, okul öncesi, ilk ve orta öğretim kurumlarının beden eğitimi ve spor dersleriyle, okul içi ve okul dışı etkinliklerine ait

eğitim, öğretim, yönetim ve yönlendirme görevlerini yerine getirmekle yükümlü, özel bir ihtisas mesleğidir (MEB, 1996. aktaran: Çoban vd., 2003:308). Bu mesleği okullarda icra eden ve alanında en az lisans düzeyinde eğitim almış öğretmenlere de beden eğitimi öğretmeni denir.

Beden eğitimi öğretmenleri, mesleğini seven, işine bağlı, beden ve ruh yapısı bakımından sağlam ve sağlıklı, kendini, hareketlerini, davranışlarını kontrol edebilen, öğrencilerine ve ilişkisi olan insanlara karşı saygılı, hoşgörülü, adil, tarafsız, ahlaklı, karakterli, sorumluluk sahibi ve demokratik, vatan, millet ve insan sevgisiyle dolu, haklarını bilen ve koruyan ve diğer insanlara da bunları öğreten, faal, müteşebbis cesur, güvenilir ve feragat sahibi kişilerdir (İşler, 2000:66). Ayrıca beden eğitimi öğretmenleri, öğretmenlik mesleğine karşı olumlu tutumları olan (Demirhan ve Çamur, 2000:258), iş doyumları iyi düzeyde olan kişilerdir (Arabacı vd., 2003:232; Can vd., 2006:731; Mirzeoğlu vd., 1996:3).

2.4.2. Beden Eğitimi Öğretmeninin Yetiştirilmesi

Beden eğitimi öğretmenlerine, Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk dönemlerinden itibaren eğitim kurumlarında ihtiyaç duyulmaya başlanmıştır. Bu ihtiyacın karşılanması amacı ile ilk defa 1926 yılında İstanbul Çapa'da "Terbiyeyi Bedeniye Muallimliği Kursu" açılmıştır. Bu kursları İsveçli öğretim elemanları ile İsveç'te eğitim gören Türk öğretim elemanları yürütmüş ve bu kurslarda 4 yılda 148 erkek ve 63 bayan mezun olmuştur (Mirzeoğlu, 2003:125; Bilge, 1988:67; Karaküçük, 1989:46) Bu kurslardan mezun olan beden eğitimi öğretmenleri genç cumhuriyetin yeni kuşaklarının çevik, güçlü, üretken ve çalışkan bireyler olarak yetişmelerine katkı sağlamışlardır.

1933 yılında ise Ankara'da Gazi Eğitim Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü bünyesinde beden eğitimi bölümü açılmıştır. Daha sonra 1966-1967 öğretim yılında İstanbul'da; 1967 yılında İstanbul Atatürk, 1974 yılında İzmir Buca ve 1978 yılında da Diyarbakır Eğitim Enstitülerinde açılmış ve bu enstitüler bünyesinde beden eğitimi bölümleri kurulmuştur (Mirzaoğlu, 2003:125; Muratlı, 2001:13; Açıkada, 1997:17; TBMM, 2005:233). Bu kurslarda yetişen birçok beden eğitimi öğretmeni, çeşitli düzeylerdeki okullarda beden eğitimi derslerini yürütmüşlerdir.

1974 yılına gelindiğinde Eğitim Enstitülerinin yanında ülke sporunun kalınması amacıyla spor akademileri kurulmaya başlanmıştır. İlk olarak Ankara’da 19 Mayıs Gençlik ve Spor Akademisi kurulmuş ve daha sonra (1975 yılında) İstanbul’da Anadolu Hisarı Gençlik ve Spor Akademisi ile Manisa’da Gençlik ve Spor Akademisi kurulmuştur. Spor akademilerinden mezun olan bireyler; monitör, antrenör, gençlik lideri, yönetici ve uzman olarak Beden Terbiyesine bağlı kurumlarda görev yapmaktaydılar (Bilge, 1988:103-104). Daha sonra akademi mezunları da beden eğitimi öğretmeni olarak okullarda görev yaptılar (Çöndü, 1999:5)

1982 yılında Anayasaya göre oluşturulan YÖK, yeni bir düzenleme ile Spor Akademileri ile Eğitim Enstitülerinin beden eğitimi ve spor bölümlerini birleştirerek; üniversitelerin eğitim fakültelerine bağlı “beden eğitimi ve spor öğretmenliği” bölümlerine dönüşmeleri sağlanmıştır (Çöndü, 1999:5).

1992 yılından günümüze kadar KHK (Kanun Hükmünde Kararname) ile Rektörlüklere bağlı birçok Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu açılmaya başlanmıştır (Muratlı, 2001:13). Hemen hemen bütün üniversitelerde Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulları çok hızlı bir şekilde açılmıştır. Ancak yüksek okulların plansız ve programsız açılmaları nedeniyle birçok yüksek okulda nitelik ve nicelik yönünden yetersizlikler görülmeye başlanmıştır. Öyle ki Demirhan ve Açıkada (1997:4) yaptıkları araştırmada ülke genelinde yüksek okullar ile eğitim fakültelerine bağlı beden eğitimi öğretmeni yetiştiren kurumlarda öğretim üyesi başına 132,29 öğrenci düşmekte ve öğretim elemanı başına 23,83 öğrenci düşmektedir. Bu eksikliğin yanında yüksek okulun tesis yönünden yetersiz olduğu da görülmektedir.

2005 yılına ulaşıldığında ise eğitim fakülteleri, beden eğitimi ve spor yüksekokulları ile spor bilimleri ve teknolojisi yüksekokullarına bağlı beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü sayısı 50 adete ulaşmıştır (Açıkada, 2005:44). Bu bölümlerde halen 44 Profesör, 18 Doçent, 190 Yardımcı Doçent Doktor ve 773 diğer akademik personel görev yapmaktadır (OSYM, 2007:354). Sadece 2006 yılında bu bölümlerden mezun olan kişi sayısı 2333’tür (OSYM, 2007:112).

Bu bölümlerin lisans programları YÖK’ün 21.07.2006 tarihli genel kurulun kararları ile değiştirilmiştir. Değiştirilen bu yeni program 2006–2007 eğitim ve öğre-

tim yılından başlamak üzere 1. sınıflarda uygulanmaya başlanmıştır (YOK, 2006:1-4). Diğer sınıflarda (2., 3. ve 4. sınıflarda) ise YOK'un 4.11.1997 tarih ve 97.39.2761 sayılı kararı (Türkoğlu, 2002:256) ile değiştirilmiş eski lisans programı uygulanmaktadır. Bu eski müfredat programı üzerine yaptığı araştırmalarda bazı derslerin kredilerinin veya müfredatlarının yetersiz olduğu, bazılarının ise gereksiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Kaya, 2000:56). Bu sonuçlara göre müfredat programının değiştirilmesi isabetli olmuştur.

Son yıllarda ülkemizde beden eğitimi öğretmenin yetiştirilmesinde ve sayısında bir eksiklik görülmemektedir. Ancak öğretmen yetiştirilmesinde nitelik yönünden bazı sorunlar yaşanmaktadır. MEB bağlı okullarda 5767 beden eğitimi öğretmeni ortaöğretimde olmak üzere (Özbek, 2003:70) yaklaşık 12000 beden eğitimi öğretmeni okullarda görev yapmaktadır (Demirhan vd., 2003a:32). MEB bağlı okullarda görev yapan her bir beden eğitim öğretmeni başına yaklaşık 1.000 öğrenci düşmektedir (TBMM, 2005:233).

MEB bağlı okullarda görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin yanında bir o kadar beden eğitimi öğretmen adayı da işsiz olarak yaşamaktadır. 2006 yılı rakamlarına göre MEB öğretmen olmak isteyen aday beden eğitimi öğretmeni sayısı 14899 kişidir (OSYM, 2006:12). Aday beden eğitimi öğretmenlerinin sayısının bu kadar fazla olması, yeni mezun olmuş beden eğitimi öğretmen adaylarının istihdam sorunu ile karşı karşıya gelmelerine neden olmaktadır.

Bu karamsar tabloya MEB bağlı okullarda görev yapan beden eğitimi öğretmenleri de hoşnut değildir. Salman ve arkadaşlarının (2005:191) yaptıkları araştırmada beden eğitimi öğretmenlerinin tamamına yakın bir kısmının ülke genelindeki beden eğitimi bölümlerinin sayısının fazla olması ve artmasından dolayı rahatsız olduğu ve beden eğitimi öğretmenliğinin cazibesinin azaldığı görüşünü savundukları sonucuna ulaşmışlardır.

Sonuç olarak, günümüzde beden eğitimi öğretmen yetiştirilmesinde sayı olarak bir eksik olmamasına rağmen nitelikli beden eğitimi öğretmeni yetiştirilmesinde bazı sorunlar yaşanmaktadır. Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümlerinden yeni mezun olmuş öğretmen adayları istihdam sorunu yaşamaktadırlar.

2.4.1. Beden Eğitimi Öğretmeninin Önemi

Beden eğitimi öğretmenin okulda ders içi ve ders dışı ile ilgili birçok görev ve sorumlulukları vardır. Belki de bu görev ve sorumluluklarının başında, beden eğitimi derslerinin yürütmesi gelmektedir. Beden eğitimi dersleri öğrencilerin zihinsel, fiziksel ve psiko-sosyal gelişimleri açısından ne kadar önemli bir ders olduğu bilinmektedir. Bu nedenle beden eğitimi dersleri ilköğretim birinci sınıftan, ortaöğretim birinci sınıfına kadar zorunlu olarak haftalık ders çizelgelerinde yer almaktadır. Ancak öğrencilerin gelişimleri açısından beden eğitimi derslerinin sadece haftalık ders çizelgelerinde yer alması yeterli değildir; aynı zamanda beden eğitimi derslerinin, beden eğitimi öğretmenleri tarafından yürütülmesi de gerekir. Çünkü beden eğitimi öğretmenleri bu dersi amaçlarına uygun nitelikli ve verimli bir şekilde yürütebilmek için en az lisans düzeyinde bu alana ilişkin eğitim alan kişilerdir. Bu nedenle beden eğitimi derslerinin genel ve özel amaçlarına tam olarak ulaşılabilmesi için bu dersin beden eğitimi öğretmenleri tarafından yürütülmesi büyük önem taşımaktadır.

Beden eğitimi öğretmenleri beden eğitimi derslerini yürütmesinin yanında, ders dışı etkinlikleri yürütülmesinde de çeşitli görev ve sorumlulukları vardır. Bu ders dışı etkinliklerinin yürütülmesinde beden eğitimi öğretmenleri istekli ve ilgililerdir (Pehlivan ve Selçuk, 2005:82). Ders dışı çalışmalarında istekli ve ilgili olan beden eğitimi öğretmenleri, yaptıkları etkinlikler ile gençliğin eğitimine, toplumun spordan beklentilerine, okulun çeşitli beklentilerine ve ülke sporunun gelişmesine olumlu katkılarda bulunmaktadır (Pehlivan, 1992:250).

Bunların yanında beden eğitimi öğretmenleri öğrencileri spora yönlendiren kişilerin başında da gelmektedir. Öyle ki, beden eğitimi öğretmenleri okulda öğrenciler ile sürekli olarak etkileşim halinde bulunarak, programları uygulayarak, araç ve gereçleri kullanarak ve ölçme değerlendirme yaparak öğrencileri spora yönlendirirler (Sunay, 1998:44). Beden eğitimi öğretmenleri öğrencileri spora yönlendirmede önemli etkilere sahiptirler. Örneğin, yapılan bir araştırmada öğrencileri atletizme yönlendiren kişilerin başında beden eğitimi öğretmenleri geldiği sonucu bulunmuştur (Şimşek ve Gökdemir, 2006:83). Bu nedenle sporun gençler tarafından öncelikle aktif olarak yapılması sağlayan, sporda uluslar arası başarıya ulaşılmasını sağlayan ve sporcu bir toplum yaratılabilmesine katkı sağlayan kişilerin başında beden eğitim

öğretmenleri gelmektedir (Yetim ve Göktaş, 2000:72). Yani beden eğitimi öğretmenleri öğrencileri spora yönlendirmede önemli etkilere sahiptirler.

Beden eğitimi öğretmenlerinin okullardaki önemi bu kadarla sınırlı değildir. Ayrıca okullarda önemli gün ve haftaların kutlanmasında, tören alanının düzen ve tertibi beden eğitimi öğretmenleri tarafından sağlanmaktadır. Yine Milli tören ve bayramların (29 Ekim Cumhuriyet Bayramı, 23 Nisan Ulusal Çocuk ve Milli Egemenlik Bayramı, 19 Mayıs Gençlik ve Spor Bayramı) coşkulu ve istekli kutlanması için yapılan hazırlıklar beden eğitimi öğretmenleri tarafından yapılmaktadır. Bu tören ve kutlamaların sağlıklı ve düzenli bir şekilde yapılabilmesi için beden eğitimi öğretmenleri önemli görevler yerine getirmektedir.

2.4.2. Beden Eğitimi Öğretmeninin Nitelikleri

Nitelik, meslek mensuplarının meslekle ilgili görevi başarıyla yapabilme gücü, bilgi ve becerisidir (Sönmez, 2002:207). Bir başka ifade ile nitelik, bir meslek adamının o meslekle ilgili iş ve görevleri yapabilme gücü ya da yeteneği ile bu gücü sağlayan özel bilgi ve becerilerle ilgili bir kavramdır (Hacıoğlu ve Alkan, 1997:27).

Bu bağlamda öğretmenlik mesleğini icra eden öğretmenlerin de belirli niteliklere sahip olması gerekmektedir. Bu nitelikler yalnızca öğretmenin mesleğe hazırlık aşamasında aldığı eğitimle sınırlı değildir (Yetim ve Göktaş, 2004:545). Aynı zamanda bazı kişisel ve mesleksi özelliklere de sahip olması gerekir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005:214-217). MEB tüm öğretmenlerde bulunması öğretmenlik meslek nitelikleri 6 ana başlığa ayırmış ve bu ana başlıklara ilişkin 31 alt yeterlilik ve 233 performans göstergesi belirlemiştir (MEB, 2006: 1502). Bu 6 ana başlık şöyledir: 1. Kişisel ve mesleki değerler- Meslek gelişimi; 2. Öğrenciyi tanıma; 3. Öğrenme ve öğretme süreci; 4. Öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme; 5. Okul- aile ve toplum ilişkileri; 6. Program ve içerik bilgisi.

Beden eğitimi öğretmenin bütün öğretmenlerde bulunması gereken bu ortak mesleki niteliklere sahip olmasının yanında kendi branşına özgü mesleki niteliklere de sahip olması gerekmektedir (Güllü, 2004:19). Bucher'a (1983:423-425) göre bir beden eğitimi öğretmeninde bulunması gereken nitelikler: beden eğitimi öğretmenliği diplomasına sahip olma; alan bilgisine yeterli düzeyde sahip olma; konuşma ve

yazma beceriler açısından ana diline yeterli düzeyde sahip olma; fiziksel, zihinsel ve duygusal yönden sağlıklı olma; kişilik olarak öğretmenliğe uygun olma; öğretmenlik mesleğini benimseme ve sevmeye; yeterli düzeyde motor yeteneğe sahip olma; işbirliği yapma becerisine sahip olma ve espri yeteneğine sahip olma olarak sıralanmıştır. Demirhan ve arkadaşları'na (1998) göre beden eğitimi öğretmenin nitelikleri ise şunlardır (Demirhan, 2001:26):

- Mesleki bilgi ve becerilerde yeterli olma.
- Kendini kontrol etme.
- Ders işlerken sportmen olma.
- İyi bir görüntüye sahip olma.
- Öğrencileri her konuda anlama.
- İnsan ilişkilerinde iyi olma.
- Eleştiriye açık olma.
- Sabırlı olma.
- Espri anlayışına sahip olma.
- Kendine güveni olma.
- İyi görgü ve alışkanlığa sahip olma
- Spor yapmaya istek uyandırma.
- Ders işlenirken bütün öğrencilerle ilgilenme.
- Özgür düşünce geliştirmesi ve bunu teşvik etme.
- Öğrenci performansını değerlendirirken objektif davranma.
- Dersi ilginç hale getirme.
- İyi bir disiplin anlayışına sahip olma.
- Öğrenci görüşlerine açık olma.
- Doğaçlama yeteneğine sahip olma.
- Geniş bakış açısına sahip olma.
- Ders işlenirken öğrenci ilgi ve isteklerine de yer verme.
- Becerileri iyi yapanları ödüllendirme.
- Öğrencilerin derse yeterince katılmalarını sağlama.
- Öğrenci düzeyine uygun ders işleme.

Tamer ve Pulur (2001:20) beden eğitimi öğretmenlerinde bulunması gereken genel niteliklerinin yanında beden eğitim öğretmeninde aşağıda sayılan kişisel özelliklerin de bulunması gerektiğini belirtmişlerdir.

- İletişim kurma becerisi olmalı (öğrencileri, aileleri, çevre ve toplumu anlayabilme ve onlar ile anlaşabilme becerisi),
- Disiplinli olmalı (kararlı, fakat adil bir şekilde disiplin sağlama becerisi),
- Motive edebilme becerisi olmalı (öğrencileri kapasitelerinin üst sınırında çalışmaya ya da yapabileceklerinin en iyisini yapmaya teşvik etme, onları her an hazır tutabilme becerisi),
- Karakterli olmalı (öğrencilerin öğretmenlerine özenmesi nedeniyle, onlara olumlu davranış, iyi huy ve düzgün ahlaki tutumları göstermesi),
- Sevgi dolu olmalı (öğretmen, öğrencileri sevmeli, sevgisini göstermeli, onlar ile ilgilenmeli ve ihtiyaçlarına sevgi ile yaklaşmalı),
- İstekli olmalı (öğretmen, öğretmekten zevk almalı, idealist olmalı ve kendisini mesleğine adanmış olmalı),
- Kişilik sahibi olmalı (öğretmen, öğrencilere arkadaşça ve sıcak bir ilgi ile yaklaşan bir kişiliğe sahip olmalı),
- Görünüşüne dikkat etmeli (öğretmen; temiz, zevkli, gösterişli ve iyi giyimli olmalı).

Ancak, bütün beden eğitimi öğretmenlerinin yukarıda sayılan niteliklerin içeriği hakkındaki aynı düşünceleri mi paylaşmaktalar? Yapılan araştırmalarda beden eğitimi öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre beden eğitimi öğretmenlerinin niteliklerine ilişkin düşünceleri arasında farklılıklar bulunmuştur (Demirhan vd., 2007:89). Yapılan bir başka araştırmada da beden eğitimi öğretmenleri beden eğitimi derslerinin işlenmesinde ortaya çıkan en büyük eksikliğin “yeni bilgiye ulaşmaya yönelik eksiklik” olduğunu belirtmişlerdir (Demirhan vd., 2003c:222).

2.4.3. Beden Eğitimi Öğretmeninin Görevleri

Her şeyden önce bir öğretmen olarak beden eğitimi öğretmeni diğer öğretmenler gibi okulda nöbet tutma, bir sınıfın rehber öğretmeni olma, öğrenci kişisel gelişim ve ruhsal dosyalarını doldurma, veli görüşme günleri düzenleme vs. görev ve sorumlulukları vardır. Bunların dışında beden eğitimi öğretmenlerinin kendi branşına özgü çeşitli görev ve sorumlulukları da vardır.

Bu görev ve sorumlulukları Milli Eğitim Bakanlığı “Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Ders İçi ve Ders Dışı Çalışmalar Rehberi” adlı yayınladığı kitapta beden eğitimi öğretmenin görev ve sorumluluklarını altı temel başlıkta toplamıştır (MEB, 2000:163):

- Beden Eğitimi Dersiyle İlgili Hususlar,
- Spor Kolu Çalışmaları,
- İzcilik Faaliyetleri,
- Halk Oyunları Faaliyetleri,
- Okul Dışı ile İlgili Diğer Hususlar,
- Beden Eğitimi Dersinde Ders Alanı Olarak Kullanılan Yerlerin Bakımı.

Beden eğitimi öğretmeni yukarıda sayılan görev ve sorumluluklarını eksiksiz yerine getirmek zorundadır. Ancak beden eğitimi öğretmenlerinin görev ve sorumlulukları bulunduğu eğitimin kuruluşlarının farklılıklarına, özel ortamlarına, içinde bulunduğu yörenin, bölgenin doğal özelliklerine, sosyal gelişmişliklerine göre de değişmektedir (Özyiğit, 1991:80).

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, araştırma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizi işlemleri ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma mevcut olan bir durumu tanımlamaya ve açıklamaya çalışmaktadır. Bu nedenle araştırma tarama modelindedir.

Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlamaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan onu uygun bir biçimde “gözleyip” belirleyebilmektir (Karasar, 1998:77).

3.2. Araştırma Grubu

Araştırma grubunu, 2006–2007 eğitim ve öğretim yılında Malatya il merkezinde bulunan 14 ortaöğretim okulunda öğrenim gören 1500 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma grubunun %80’ini (1200 kişi) genel liselerde öğrenim gören öğrenciler oluştururken, %20’sini (300) meslekî ve teknik liselerde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır.

Araştırma grubunu oluşturan 14 ortaöğretim okulunun 10’u genel lise ve 4’ü mesleki ve teknik lisedir. Araştırma grubunu oluşturan öğrenciler okullarında rasgele (random) yöntemle seçilmişlerdir. Bu seçme işleminde okuldaki her bir öğrencinin birbirlerine karşı eşit seçilme şansına sahip oldukları göz önüne alınarak her sınıftan belirli sayıda öğrenci rasgele seçilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma ile ilgili bilgilere yerli ve yabancı kitaplardan, bilimsel dergilerden, ulusal ve uluslar arası sempozyum ve kongrelerden, internet üzerinden bilimsel veri tabanlarından ve çeşitli kurumların internet adreslerinden ulaşılmaya çalışılmıştır.

Ayrıca konu ile ilgili tez çalışmaları T.C Yükseköğretim Kurulu Yayın ve Dokümantasyon Dairesi Tez Merkezinden temin edilmiştir.

Araştırmada veri toplama tekniği olarak anket tekniği uygulanmıştır. Araştırma için uygulanan anket formu (Ek-2) üç bölümden oluşmaktadır. **Anket formunun birinci bölümü**, öğrencilerin kişisel bilgi ve özelliklerini içeren 14 sorudan; **ikinci bölümü**, Ortaöğretim Öğrencileri İçin Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeğinden; **üçüncü bölümü** ise beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki ve kişisel özelliklerini içeren 10 sorudan oluşmuştur.

3.3.1. Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeğinin Hazırlanması

Tutum doğrudan ölçülmez, ancak dolaylı olarak davranış yoluyla ölçülebilir (Kağıtçıbaşı, 2005:134). Çünkü tutum davranış tayin edici olduğundan, tutum ölçmesinde de davranıştan hareket edilmektedir (Yıldız, 1998). Tutum ölçülmesinde genellikle kullanılan davranış ise, sorulara cevap verme ya da fikir belirtme şeklindeki sözel davranışlardır (Kağıtçıbaşı, 2005:134).

Tutum ölçmede birçok ölçme tekniği geliştirilmiştir. Bu ölçme teknikleri, doğrudan ölçümler ve dolaylı ölçümler şeklinde iki ana başlık altında toplanılabilir (Sakallı, 2001:122; Kağıtçıbaşı, 2005:134). Dolaylı ölçümlerde başkalarına sorma, gözlem yapma teknikleri ile rapor, arşiv, dergi ve süreli yayınlardan yararlanma gibi teknikler kullanılır. Doğrudan ölçümlerde ise, çeşitli tutum ölçekleri veya sosyometrik yöntemleri kullanılır (Sakallı, 2001:122).

Tutum ölçmede çoğunlukla ölçekler kullanılmaktadır. Belli başlı kullanılan tutum ölçekleri ise şunlardır: Bogardus'un Toplumsal Uzaklık Ölçeği, Thurstone'un Eşit Görünümlü Aralıklar Ölçeği, Likert'in Toplamalı Sıralama Ölçeği (Likert Tipi Ölçek), Guttman'ın Birikimli Ölçekleme Tekniği, Osgood Duygusal Anlam Ölçeği'dir (Kağıtçıbaşı, 2005:134; Sakallı, 2001:124-128; Tavşancıl, 2002:115; Tezbaşaran, 1997:5).

Ancak bu ölçekler içerisinde en kullanışlısı Likert tarafından geliştirilmiş olan ve kendi adıyla anılan ölçektir (Çetin, 2006:31; Tezbaşaran, 1997:5). Bu araştırma için geliştirilen "Ortaöğretim Öğrencileri Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği" de Likert tipi bir ölçektir.

Beden eğitimi dersi tutum ölçeği, uzmanların belirttiği gibi aşağıdaki aşamalardan tek tek geçilerek hazırlanmıştır (Tavşancıl, 2002:142; Kağıtçıbaşı, 2005:136-136; Sakallı, 2001: 126-128; Karasar, 1998:141-143; Altunışık vd., 2005:107-108; Balcı, 2005; 122):

- Ölçeğin Oluşturulması,
- Ölçeğin Geçerlilik Çalışması,
- Ölçeğin Güvenirlilik Çalışması,

3.3.1.1.Ölçeğin Oluşturulması

Beden eğitimi dersi tutum ölçeği taslağı oluşturulmadan önce konu ile ilgili geniş bir literatür taraması yapılmıştır. Öncelikle tutum ölçeğinde kullanılması düşünülen Likert tipi ölçeklerin, ölçme yöntem ve tekniklerini inceleyen araştırmalar gözden geçirilmiştir (Fenercioğlu, 2003:5-12; Koçyiğit, 2002a:19-28; Koçyiğit, 2002b:15-22; Nartgün, 2002:2-23; Varolan, 2000:79-81; Erden, 1997:28-30; Yıldız, 1998:11-18; Bindak, 2005:17-26).

Daha sonra, beden eğitimi dersi ile ilgili geliştirilmiş tutum ölçekleri (Özer ve Aktop, 2003:67-82; Demirhan ve Altay, 2001:9-20; Pehlivan, 1997:117-127; Subramaniam ve Silverman, 2000:29-43; Keating ve Silverman, 2004:143-161) incelenmiştir. Elde edinilen bilgiler neticesinde ölçek taslağının hazırlanmasında aşağıdaki sıra izlenmiştir:

1. Öncelikle Sümer Lisesi'nde 50 öğrenciden beden eğitimi dersi ile ilgili duygu, düşünce ve beklentilerini anlatan kompozisyon yazmaları istenmiştir.
2. Elde edilen literatür bilgileri ile öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin kompozisyonları incelendikten sonra beden eğitimi dersi tutum ölçeği için madde havuzu oluşturulmuştur.
4. 90 maddeden oluşan madde havuzu gerekli inceleme ve değerlendirmeler yapıldıktan sonra ölçek taslağına 70 maddenin alınmasına karar verilmiştir. (Ek-1).
5. 70 maddelik ölçek taslağı oluşturulurken, tutum ifadelerinin, tutum yönü (olumlu-olumsuz) açısından eşit olmasına ve tutum öğeleri (bilişsel, duyuşsal ve davranışsal) açısından da dengeli dağılmasına dikkat edilmiştir. Ölçek taslağındaki mad-

delerin tutum ögesine ve yönüne göre sayıların dağılımı Tablo 1’de görülürken; tutum ögesine ve yönüne göre madde numaralarının dağılımı Tablo 2’te görülmektedir.

Tablo 1
Ölçek taslağındaki Tutum Ögesi ve Tutum yönüne Göre Madde Sayılarının Dağılımları

Tutumun yönü Tutum Ögesi	Olumlu Yöndeki Madde Sayısı	Olumsuz Yöndeki Madde Sayısı	TOPLAM
Bilişsel Öge	10	16	26
Duyuşsal Öge	9	14	23
Davranışsal Öge	16	5	21
TOPLAM	35	35	70

Tablo 2
Ölçek taslağındaki Tutum Ögesi ve Tutum Yönüne Göre Madde Numaralarının Dağılımları

Tutumun yönü Tutum Ögesi	Olumlu Yöndeki Madde Numaraları	Olumsuz Yöndeki Madde Numaraları
Bilişsel Öge	5, 7, 8, 12, 31, 37, 41, 43, 49, 63,	3, 10, 19, 28, 29, 36, 38, 40, 44, 45, 46, 47, 48, 58, 61, 67,
Duyuşsal Öge	1, 2, 6, 18, 21, 23, 24, 27, 34,	9, 13, 17, 22, 26, 30, 50, 51, 52, 55, 64, 65, 68, 69,
Davranışsal Öge	4, 11, 14, 15, 16, 25, 32, 35, 42, 53, 54, 57, 59, 60, 66, 70	20, 33, 39, 56, 62,

6. Ölçek taslağı için 5’li Likert tipi ölçek kullanılması benimsenmiştir. Dereceleme biçimi “Tamamen Katılıyorum (5), Katılıyorum (4), Kararsızım (3), Katılmıyorum (2), Kesinlikle Katılmıyorum (1)” şeklindedir.

7. Ölçek taslağı maddelerin ölçek içindeki sıralanması, cevaplama düzeneğinin oluşturulması ve ölçek yönergesinin yazılması ile hazır hale getirilmiştir.

3.3.1.2. Ölçeğin Geçerlilik Çalışması

Geçerlilik, bir ölçme aracının bir özelliği ölçebilme derecesidir (Çetin, 2000:50). Bir başka tanıma göre geçerlilik, bir ölçme aracının kullanılış amacına hizmet etme derecesidir (Yılmaz, 1998:39).

Geçerliliğin birçok türü vardır. Bu türler; kapsam geçerliliği, yordama geçerliliği, görünüş geçerliliği, ölçüt geçerliliği ve yapı geçerliliği'dir (Tavşancıl, 2002:37).

Bu çalışmada geliştirilen ölçeğin geçerliliği için ölçeğin kapsam geçerliliğine ve yapı geçerliliğine bakılmıştır.

3.3.1.2.1. Kapsam Geçerliliği

Kapsam geçerliliği, bir bütün olarak ölçeğin ve ölçekteki her bir maddenin maksada ne derece hizmet etiği ile ilgilidir (Tekin, 2004:45). Bu bağlamda oluşturulan ölçek taslağının kapsam geçerliliğini sağlamak için konu ile ilgili uzman görüşlerine başvurulmuştur.

Görüşlerine başvurulmuş uzmanlar 6'sı Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulları öğretim üyelerinden, 1'i Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bölümü öğretim üyesinden ve 1'i de Eğitim Bilimleri bölümü öğretim üyesinden oluşmaktadır.

Uzman görüşlerine göre gözden geçirilen ölçek taslağı, imla ve ifade hatalarının düzeltilmesi Türkçe öğretmenleri tarafından yapılmıştır. Ölçek taslağı gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra ön uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

3.3.1.2.2. Yapı Geçerliliği

Yapı geçerliliği, ölçeğin hangi kavram veya özellikleri ölçtüğünün belirlenmesini incelemektedir (Altunışık, 2005:113). Ölçeğin yapı geçerliliği için faktör analizi ve madde analizi yapılmıştır.

Yapı geçerliliği için öncelikle ölçek taslağının belli bir gruba uygulanması gerekmektedir. Bu nedenle ölçek taslağı, Malatya ilinde 4 ortaöğretim okulunda eğitim ve öğrenim gören 600 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçek taslağının uygulandığı öğrenci sayısı, literatür taramasına göre ölçek geliştirmede yapı geçerliliği için yeterli sayılmaktadır (Tavşancıl, 2002:51; Altunışık, 2005:218; Balci, 2005:122).

Uygulama sonucunda hatalı veya eksik doldurulan 74 ölçek çıkartıldıktan sonra geriye kalan 526 ölçek değerlendirmeye alınmıştır. Ölçek taslağı hatasız ve eksiksiz dolduran 526 öğrencinin, sınıflarına ve cinsiyetlerine göre dağılımları Tablo 3'te görülmektedir.

Tablo 3

Ön Uygulamaya Katılan Öğrencilerin Sınıflarına ve Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

Sınıflar	9. SINIF		10. SINIF		11. SINIF		TOPLAM	
Cinsiyetler	n	%	n	%	n	%	n	%
ERKEK	85	34	96	38,4	69	27,6	250	100
KIZ	98	35,5	88	31,9	90	32,6	276	100
TOPLAM	183	34,8	184	35	159	30,2	526	100

Öğrencilerin ölçek taslağına verdikleri cevaplar, SPSS 11.0 for Windows paket programına yüklenmiştir. Öğrencilerin cevapları programa yüklenirken, *olumlu maddeler* “Tamamen Katılıyorum (5), Katılıyorum (4), Fikrim Yok (3), Katılmıyorum (2), Tamamen Katılmıyorum (1)” şeklinde kodlanırken; *olumsuz maddeler* “Tamamen Katılmıyorum (5), Katılmıyorum (4), Fikrim Yok (3), Katılıyorum (2), Tamamen Katılıyorum (1)” şeklinde kodlanmıştır.

3.3.1.2.2.1. Faktör Analizi

Ölçeğin yapı geçerliliği için ilk faktör analizi yapılmıştır. Ancak faktör analizi işlemi yapılmadan önce, elde edilen verilerin faktör analizi için uygun olup olmadığına Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi ile bakılmış ve KMO değeri 0,92 olarak bulunmuştur. KMO testi sonucunda bulunan değer; 0,50’nin altında ise analiz yapılamayacağını, 0,60 ve 0,70’lerde ise vasat olduğunu, 0,80’lerde ise çok iyi olduğunu, 0,90’larda mükemmel olduğunu belirtmektedir (Tavşancıl, 2002:50). Bu bağlamda bulunan KMO değerine göre ölçeğin faktör analizi için mükemmel olduğu söylenebilir.

Faktör analizi uygulamasından önce yapılan bir başka analiz ise Bartlett Testidir. Bu testin yapılmasının amacı ise faktör analizinde elde edilen korelasyon matrisinin birim matris olup olmadığını tespit etmek içindir (Bayram, 2004:138). Bu sebeple yapılan Bartlett Testi sonucunun anlamlı olduğu görülmüştür. Bu test sonuçlarının olumlu çıkmasından sonra, ölçeğe faktör analizi uygulanmasında hiçbir sakınca olmadığı görülmüştür. Böylece faktör analizi uygulamasına geçilmiştir.

Yapılan faktör analizi için temel bileşenler analizi kullanılmış ve döndürme işlemi olarak dik döndürme (varimax) tekniği uygulanmıştır.

Analiz sonucunda birinci faktör yük değeri 0,45 ve üzeri olan 35 madde seçilerek ikinci analize alınması uygun görülmüştür. Faktör analizlerine yük değerleri 0,45 veya üzeri olan maddelerin seçilmesi, yapı geçerliliği için iyi bir ölçüt sayılmaktadır (Büyüköztürk, 2004:118).

İkinci faktör analizinde KMO değeri 0,95 olarak bulunmuş ve Bartlett Testi anlamlı çıkmıştır. Birinci faktör yük değerlerinin 0,45 ile 0,76 arasında değiştiği görülmüştür (Tablo 4). Tek faktörün açıkladığı varyans %36,19 olarak bulunmuştur. Uzmanlar tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın %30 olmasını yeterli görmektedirler (Büyüköztürk, 2004:119). Bu sonuca göre ölçeğin tek boyutlu olduğu söylenebilir.

3.3.1.2.2. Madde analizi

Tutum ölçeklerinde madde analizi, likert ölçekleme tekniğinin en önemli konusu olan tek boyutluluk özelliğini sağlamak amacıyla yapılmaktadır (Tavşancıl, 2002: 148). Madde analizi ölçeğin yapı geçerliliğine ilişkin ipucu vermektedir. Çünkü madde analizi işlemleri, ölçekteki maddelerin, ölçeğin ölçmeyi amaçladığı bir özelliği başka özelliklerle karıştırmadan ölçüp ölçmediğini belirleyerek, bu belirleme sonucunda bu tür maddeleri seçerek kendi içinde tutarlı bir ölçek oluşturmak için yapılmaktadır (Tavşancıl, 2002:151). Tutum ölçekleri için madde analizi yapılmasının bir amacı da “hangi maddelerden oluşturulacak ölçeğin güvenilirliği ve geçerliği daha yüksek olur?” sorusuna cevap aramaktır (Tezbaşaran, 1997: 45).

Bu çalışmada da 35 maddeden oluşan ölçeğin yapı geçerliliği için madde analizi yapılmıştır. Madde analizi için madde-toplam korelasyon yöntemi seçilmiştir. Uygulama sonuçlarına bakıldığında (Tablo 4) madde korelasyonlarının 0,43 ile 0,65 arasında değiştiği görülmektedir. Uzmanlar madde toplam korelasyonu 0,30 ve daha yüksek olan maddelerin iyi derecede ayırt edicilik özelliğe sahip olduğunu belirtmektedirler (Büyüköztürk, 2004:165; Çelik, 2000:103). Bu durumda ortaöğretim öğrencileri için geliştirilen beden eğitimi dersi tutum ölçeği maddelerinin iyi derecede ayırt edicilik özelliğine sahip olduğu söylenebilir.

Özetle, gerek kapsam geçerliliği çalışma sonuçları gerekse yapı geçerliliği için yapılan faktör analizi ve madde analizi sonuçlarına göre ortaöğretim öğrencileri için hazırlanmış beden eğitimi dersi tutum ölçeği (Ek-2) geçerliliği sağlanmış bir ölçektir. Yani, geliştirilen ölçek, amaçlanan özelliği ölçebilecek nitelikte ve bu amaca hizmet edebilecek özelliği taşımaktadır.

3.3.1.3. Ölçeğin Güvenirlilik Çalışması

Güvenirlilik, bir ölçümün bir bilimsel açıklamanın ölçmek ya da açıklamak istediği şeyi tutarlı bir biçimde ve doğru olarak göstermesi veya açıklaması niteliğidir (Gökçe, 1999:141). Diğer bir deyişle güvenirlilik, aynı süreçlerin izlenmesi ve aynı ölçütlerin kullanılması ile aynı sonuçların alınmasıdır (Karasar, 1998:148). Başka bir deyişle, güvenirlilik, bir ölçme aracının her ölçmede birbirine yakın sonuçlar vermesidir (Balcı, 2005:100).

Bu bağlamda ölçeğin güvenirliliği için iç tutarlılık kat sayısına (Cronbach Alfa) bakılmıştır. Ölçeğin 600 kişiye uygulanmasında ortaya çıkan Cronbach Alfa katsayısı 0,94'tir. Uzmanlara göre alfa katsayısı 0,80 ile 1 arasında ise ölçek yüksek güvenirliliğe sahiptir (Tavşancıl, 2002:29; Alpar, 2001:284). Bu durumda geliştirilen ölçeğin güvenirliliğinin yüksek olduğu sonucuna varılabilir.

Ayrıca ölçek 55 ortaöğretim öğrencisine 45 gün araya ile "test tekrar test" tekniği uygulanmıştır. Bu uygulamalar sonucunda ölçeğin Pearson Momentler Çarpım korelasyon sayısı 0,80 olarak bulunmuştur. Tavşancıl'a (2002:25) göre bir ölçeğin güvenilir sayılabilmesi için korelasyon kat sayısının en az 0,70 olması gerekmektedir. Bu sonuç beden eğitimi dersi tutum ölçeğinin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Tablo 4
Ölçeğin Madde Test Korelasyonu, Temel Bileşenler Analizi Birinci Faktör
Yükleri ve Madde Ortalamaları

Madde Sayısı	Madde Numaraları	Temel Bileşenler Analizi 1. Faktör Yük Değerleri	Madde - Toplam Korelasyonu (r)	Aritmetik Ortalama Değerleri ($\bar{X}$)
1	Madde 1	0,68	0,65	3,75
2	Madde 2	0,69	0,65	3,91
3	Madde 3*	0,54	0,51	4,20
4	Madde 4	0,59	0,55	3,91
5	Madde 5	0,48	0,44	3,49
6	Madde 6	0,61	0,57	3,93
7	Madde 8	0,69	0,65	4,26
8	Madde 11	0,63	0,59	3,59
9	Madde 12	0,66	0,62	3,57
10	Madde 14	0,51	0,48	3,56
11	Madde 15	0,63	0,59	3,77
12	Madde 24	0,61	0,57	3,76
13	Madde 25	0,55	0,51	3,95
14	Madde 31	0,62	0,58	3,65
15	Madde 34	0,76	0,73	4,08
16	Madde 35	0,64	0,61	3,89
17	Madde 36*	0,48	0,45	3,87
18	Madde 37	0,54	0,50	3,33
19	Madde 39*	0,58	0,56	3,94
20	Madde 40*	0,54	0,52	3,79
21	Madde 41	0,64	0,61	4,12
22	Madde 42	0,65	0,61	3,84
23	Madde 43	0,68	0,65	4,16
24	Madde 45*	0,45	0,43	4,13
25	Madde 46*	0,60	0,58	4,18
26	Madde 51*	0,51	0,49	3,73
27	Madde 53	0,63	0,59	3,77
28	Madde 54	0,65	0,62	3,84
29	Madde 55*	0,49	0,47	3,62
30	Madde 56*	0,58	0,56	3,87
31	Madde 57	0,55	0,52	3,71
32	Madde 59	0,63	0,60	4,00
33	Madde 60	0,57	0,53	3,69
34	Madde 62*	0,60	0,58	4,02
35	Madde 67*	0,46	0,44	4,18

* Olumsuz Maddeler

3.3.1.4. Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği

Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarını ölçmek için, öncelikle geniş bir literatür çalışması yapılmış ve 50 ortaöğretim öğrencisine beden eğitimi dersi ile ilgili duygu, düşünce ve beklentilerini anlatan kompozisyon yazdırılmıştır.

Elde edilen literatür bilgileri ve öğrencilerin yazdıkları kompozisyon dahilinde 90 soruluk madde havuzu oluşturulmuştur. 90 soruluk madde havuzu gerekli inceleme ve değerlendirmelerden sonra 70 madde ölçek taslağına alınmıştır (Ek-1). Ölçek taslağının kapsam geçerliliği için uzman görüşlerine başvurulmuştur.

Ölçek taslağının yapı geçerliliği için 2006-2007 eğitim ve öğretim yılında 9., 10. ve 11. sınıflarda öğrenim gören 300'ü kız ve 300'ü erkek öğrenci olmak üzere toplam 600 öğrenci rasgele (random) yöntemle seçilmiş ve bu öğrencilere ölçek taslağı uygulanmıştır. Bu uygulama sonucu faktör analizi ve madde analizi yapılmıştır. Faktör analizi sonucu birinci faktör yük değeri 0,45 ve üzeri olan 35 madde ölçeğe alınmıştır. Ölçek tek faktörlü olup, tek faktörün açıkladığı varyans %36,19 ve birinci öz değeri 12,67'tir.

35 maddelik ölçeğe uygulanan madde analizinde, madde toplam korelasyon yönteminde madde korelasyonlarının 0,43-0,65 arasında değiştiği görülmüştür.

Ölçeğin güvenirliği için 50 ortaöğretim öğrencisine 45 gün ara ile “test tekrar test” yöntemine göre Pearson Momentler Çarpım korelasyon kat sayısına bakılmış ve korelasyon kat sayısı 0,80 olarak bulunmuştur. Ayrıca ölçeğin iç tutarlılığını için Cronbach Alfa kat sayısı 0,94 olarak bulunmuştur.

Bu sonuçlar dâhilinde ortaöğretim öğrencileri için hazırlanmış beden eğitimi dersi tutum ölçeği geçerliliği ve güvenirliği sağlanmış bir ölçektir.

Son hali ile ölçek (Ek-2), 11maddesi olumsuz (madde 3, 17, 19, 20, 24, 25, 26, 29, 30, 34, 35) ve 24 maddesi olumlu olmak üzere toplam 35 maddeden oluşmaktadır. Ölçek Likert tipi 5'li dereceleme türünde ve “(1) Tamamen Katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Kararsızım, (4) Katılıyorum ve (5) Tamamen Katılıyorum” biçiminde tasarlanmıştır. Ölçekte alınacak en düşük puan 35 ve en yüksek puan 175 tir.

3.3.24. Öğrencilerin Beden Eğitimi Öğretmenleri İle İlgili Görüşleri Anketinin Hazırlanması

Öğrencilerin beden eğitimi öğretmenleri ile ilgili görüşleri anketinin hazırlanması sürecinde ilk olarak geniş bir literatür çalışması yapılmıştır. Ayrıca ortaöğretimde görev yapan 10 beden eğitimi öğretmeni ve ortaöğretim öğrencileri ile görüşmeler yapılmıştır. Bu çalışmalar sonucunda 10 maddelik anket oluşturulmuştur.

Anketin kapsam geçerliliğini sağlamak amacı ile uzman görüşlerine başvurulmuştur. Görüşlerine başvurulmuş uzmanlardan 5'i çeşitli Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okullarının öğretim üyelerinden ve 1'i Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bölümü öğretim üyesinden oluşturmaktadır.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırma için geliştirilen anket formu Milli Eğitim Bakanlığı'ndan uygulanmasına yönelik hiçbir sakınca olmadığına dair izin alındıktan (Ek-3) sonra araştırma grubunu oluşturan okullara bizzat araştırmacı tarafından öğretmenlere elden teslim edilmiştir. Öğretmenlere anketin uygulanmasında dikkat edilmesi gereken bilimsel kurallar tek tek açıklanmıştır.

Bu doğrultuda Malatya il merkezinde 10 genel lise ile 4 mesleki ve teknik lisede rasgele (random) yöntemle seçilmiş 1500 öğrenciye anket uygulanmıştır. Geri dönen anketlerden eksik ve hatalı doldurulan anketler çıkartılmış ve geriye geçerli sayılan 1403 adet anket kalmıştır.

Geçerli sayılan 1403 adet anket, SPSS 12.00 (Statistical Package For The Social Science 12.00 For Windows) paket programına istatistiksel işlemlerin yapılabilmesi için yüklenmiştir. Yükleme işleminde ölçekteki olumlu ifadeler için "(1) Tamamen Katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Kararsızım, (4) Katılıyorum ve (5) Tamamen Katılıyorum" şeklinde kodlama yapılmışken; olumsuz ifadeler için "(5) Tamamen Katılmıyorum, (4) Katılmıyorum, (3) Kararsızım, (2) Katılıyorum ve (1) Tamamen Katılıyorum" şeklinde kodlama yapılmıştır.

Anketin birinci ve üçüncü bölümünde bulunan değişkenlerin normal dağılım gösterip göstermedikleri Kolmogorov-Smirnov Testi ve Shapiro-Wilk Testi ile test edilmiştir. Tablo 5'de bu test sonuçları görüldüğü üzere, bütün değişkenlerde sonuç-

lar anlamlı çıkmıştır. Yani bütün değişkenlerin normal dağılım göstermedikleri görülmüştür. Bu nedenle alt probleme ilişkin bağımsız değişkenlerle tutum puanları, parametrik olmayan testlerle sınanmıştır. İkili karşılaştırmalar için Mann-Whitney U Testi ve çoklu karşılaştırmalar için Kruskal-Wallis Varyans Analizi kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi için $\alpha=0,05$ seçilmiştir. Çoklu karşılaştırmalarda Kruskal Wallis Varyans Analizinde sonuçların anlamlı farkın çıktığı durumlarda ise bu farkın hangi gruplar arasında kaynaklandığını belirlemek için Bonferroni Düzeltmeli Mann Whitney U Testi uygulanmıştır.

Tablo 5

Değişkenlere Uygulanan Kolmogorov Smirnov Testi ve Shapiro Wilk Testi Sonuçları

Birinci Alt Probleme ilişkin Bağımsız Değişkenler		Kolmogorov Smirnov Testi			Shapiro Wilk Testi		
		Statis.	df	p	Statis.	df	p
1	Öğrencilerin Cinsiyetleri	0,35	1403	0,001*	0,63	1403	0,001*
2	Öğrencilerin Sınıfları	0,23	1403	0,001*	0,79	1403	0,001*
3	Öğrencilerin Okul Türleri	0,49	1403	0,001*	0,49	1403	0,001*
4	Öğrencilerin Yaşları	0,17	1403	0,001*	0,91	1403	0,001*
5	Öğrencilerin Kardeş Sayıları	0,17	1403	0,001*	0,92	1403	0,001*
6	Öğrencilerin Ebeveynleri hayatta mı?	0,53	1403	0,001*	0,19	1403	0,001*
7	Babalarının eğitim durumları	0,18	1403	0,001*	0,91	1403	0,001*
8	Annelerinin eğitim durumları	0,21	1403	0,001*	0,90	1403	0,001*
9	Babalarının meslekleri	0,16	1403	0,001*	0,92	1403	0,001*
10	Annelerinin çalışma durumları	0,52	1403	0,001*	0,30	1403	0,001*
11	Ailelerin Aylık Gelirleri	0,26	1403	0,001*	0,83	1403	0,001*
12	Dershaneye gitme durumları	0,40	1403	0,001*	0,64	1403	0,001*
13	Egzersiz yapma sıklıkları	0,27	1403	0,001*	0,86	1403	0,001*
14	Spor Yapma durumları	0,41	1403	0,001*	0,64	1403	0,001*
İkinci Alt Probleme ilişkin Bağımsız Değişkenler							
1	BEÖ ile iletişim kurma durumuna göre	0,19	1403	0,001*	0,88	1403	0,001*
2	BEÖ'nin giyim tarzına göre	0,35	1403	0,001*	0,71	1403	0,001*
3	BEÖ'ni nasıl bir öğretmen olmasına göre	0,43	1403	0,001*	0,59	1403	0,001*
4	BEÖ'nin spor beceri ve tekniklerine göre	0,32	1403	0,001*	0,68	1403	0,001*
5	BEÖ'nin Ders Anlatma yöntemine göre	0,25	1403	0,001*	0,75	1403	0,001*
6	BEÖ'nin Ders işleme süresine göre	0,21	1403	0,001*	0,87	1403	0,001*
7	BEÖ'nin motive etme durumuna göre	0,25	1403	0,001*	0,82	1403	0,001*
8	BEÖ'nin not verme durumuna göre	0,30	1403	0,001*	0,77	1403	0,001*
9	BEO'nin örnek alınma durumuna göre	0,20	1403	0,001*	0,87	1403	0,001*
10	BEÖ'nin derse önem vermesine göre	0,31	1403	0,001*	0,71	1403	0,001*

*p<0,05

BEÖ= Beden eğitimi Öğretmeni

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmada iki grup altında toplanan alt problemler ile ilgili elde edilen bulgular, çeşitli istatistiksel işlemlerden geçirilerek anlamlı şekilde çapraz tablolar halinde sunulmuştur. Ayrıca araştırma bulguları yorumlanmıştır.

Birinci Grup Alt Problemlere İlgili Bulgular

Öğrencilerin Kişisel Özelliklerine Göre Beden Eğitimi Dersine İlişkin Tutumları Arasındaki Farklılıkların İncelenmesi

Tablo 6

Ortaöğretim Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Beden Eğitimi Dersine İlişkin Tutumlarının Karşılaştırılması

Cinsiyetler	Öğrenci Sayıları		Tutum Puanları		Mann Whitney U Testi		
	n	%	$\bar{X}$	Ss.	Sıra Ortalama	U	p
Kız	658	46,9	3,75	0,73	647,16	-4,76	0,01*
Erkek	745	53,1	3,92	0,74	750,44		
Toplam	1403	100	3,84	0,74			

*p<0,05

Tablo 6’da araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyetlerine göre beden eğitim dersine ilişkin tutum puanları görülmektedir. Tabloda araştırmaya katılan kız öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutum puanlarının ($\bar{X}$) 3,75 olduğu, erkek öğrencilerin tutum puanlarının ($\bar{X}$) 3,92 olduğu ve cinsiyetlerine bakılmaksızın bütün öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutum puanlarının da ($\bar{X}$) 3,84 olduğu görülmektedir. Ayrıca tabloda kız ve erkek öğrencilerin tutum puanları arasındaki farkın istatistiksel açıdan da (p<0,05) anlamlı olduğu görülmektedir.

Bu sonuçlara göre, ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının ($\bar{X}$ = 3,84) olumlu olduğu söylenebilir. Bu sonucu, ortaöğretim düzeyinde yapılan benzer araştırma sonuçları da desteklemektedir (Stenzer vd., 2004:602; Şişko ve Demirhan, 2002:205; Alenezi, 2005:227; Stewart ve Gren, 1991:75; Hünük ve Demirhan, 2003:175; Koca, Aşçı ve Demirhan, 2005:365; Koca ve Aşçı, 2004:15; Koca ve Aşçı, 2006:185; Chung ve Philips, 2002:129; Koca ve Demirhan, 2004:754; Kangalgil, Hünük ve Demirhan, 2004:287; Balyan, Morali ve Onursal, 2005:194-

195; Hatten, 2004:52-53; Luke ve Sinclair, 1991:31; Figley, 1985:229). Ancak yapılan bu çalışmaların bazılarında araştırma kapsamının 9. sınıf öğrencileri ile sınırlandırıldığı ve diğer sınıfların (10. ve 11. sınıflar) kapsam dışı bırakıldığı göz önünde tutulmalıdır (Şişko ve Demirhan, 2002:205; Hünük ve Demirhan, 2003:175; Koca, Aşçı ve Demirhan, 2005:365; Koca ve Aşçı, 2004:15; Koca ve Aşçı, 2006:185; Koca ve Demirhan, 2004:754; Kangalgil, Hünük ve Demirhan, 2004:287; Hatten, 2004:52-53).

Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının olumlu olmasının birçok nedeni olabilir. Çünkü beden eğitimi derslerinde öğrenciler rahat spor kıyafetleri ile açık ve temiz bir havada, düşük not alma kaygısı duymadan, herhangi bir hareket kısıtlaması olmadan ve birikmiş enerjilerini rahatlıkla harcayacakları bir ortamda ders işlemektedirler. Ayrıca beden eğitimi derslerinde arkadaşları ile daha çok sosyalleşme ortamı ve karşı cinsi daha iyi tanıma imkânı bulmaktadırlar. Bu sebeplerden dolayı ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının olumlu olması hiç de şaşırtıcı bir sonuç değildir.

Ortaöğretim öğrencileri beden eğitimi dersi gibi diğer derslere ilişkinde tutumlar oluşturabilirler. Yapılan araştırmalarda da bu durumu destekler niteliktedir. Örneğin, Peker ve Mirasyedioğlu'nun (2003:157) yaptıkları araştırmada ortaöğretim öğrencilerinin matematik dersine ilişkin olumlu tutumlar oluşturduğu sonucunu bulmuşlardır. Telli ve Çakıroğlu'nun (2002:4) yaptıkları araştırmada ortaöğretim öğrencilerinin biyoloji dersine ilişkin tutumlarının olumlu olduğu sonucunu bulmuşlardır. Kınır ve Yazıcı (2001:459) araştırmalarında Ortaöğretim öğrencilerinin kimya dersine ilişkin tutumlarının olumlu olduğunu ve kız öğrencilerin tutum puanlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucunu bulmuşlardır. Aycan ve arkadaşlarının (2001:440) araştırmalarında ise ortaöğretim öğrencilerinden matematik ve fizik derslerinde başarılı olan öğrencilerin fizik dersine ilişkin tutumlarının olumlu olduğu sonucunu bulmuşlardır. Yine fizik dersi ile ilgili bir araştırmada ortaöğretim öğrencilerinin fizik dersi konularını anlama düzeylerine paralel olarak fizik dersine ilişkin tutum puanlarında bir artış olduğu sonucu bulunmuştur (Aycan ve Yumuşak, 2003:1).

Görüldüğü üzere ortaöğretim öğrencileri sadece beden eğitimi dersine ilişkin tutumlar oluşturmamışlar; diğer derslere ilişkinde tutumlar oluşturmuşlardır. Ayrıca

ortaöğretim öğrencilerinin oluşturdukları bu tutumlarının yönünün de olumlu olması eğitim ve öğretimin daha nitelikli yapılması açısından da sevindirici bir durumdur.

Ayrıca Tablo 6’da erkek öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutum ortalamasının ($\bar{X}=3,92$) kız öğrencilerin tutum ortalamasından ($\bar{X}=3,75$) yüksek olduğu görülmüştür. Öğrencilerinin cinsiyetlerine göre tutum puan ortalamaları arasındaki bu fark istatistiksel açıdan da anlamlıdır. Bu neticeye göre ortaöğretimde erkek öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının kız öğrencilere göre daha olumlu olduğu söylenebilir. Araştırmada bulunan bu sonuç, yapılan benzer araştırma verileri de desteklenmektedir (Stenzer vd., 2004:602; Şişko ve Demirhan, 2002:205; Hünük ve Demirhan, 2003:175; Koca, Aşçı ve Demirhan, 2005:365; Koca ve Aşçı, 2004:15; Chung ve Philips, 2002:129; Koca ve Demirhan, 2004:754; Kangalgil, Hünük ve Demirhan, 2004:287; Balyan, Moralı ve Onursal, 2005:194-195; Hatten, 2004:52-53). Ancak ilköğretim düzeyinde yapılan bazı çalışmalarda da kız öğrencilerin tutum puanlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu da görülmektedir (Altay ve Özdemir, 2006:591; Koçak ve Hürmeriç, 2006:298; Koçak ve Hürmeriç, 2004:134; Birtwistle ve Brodie, 1991:465).

Bu sonuçlar dâhilinde, ortaöğretim erkek öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının kız öğrencilere göre daha olumlu olduğu söylenebilir. Bu netice, ortaöğretim erkek öğrencilerinin kız öğrencilere göre beden eğitimi derslerinden daha çok zevk aldıklarını, derslere daha çok katıldıklarını, derslerde üzerlerine düşen görev ve sorumlulukları daha çok yerine getirdiklerini ve beden eğitimi dersine ilişkin görüş ve düşüncelerinin daha olumlu olduğunu göstermektedir. Bu durumu yapılan araştırma sonuçları da desteklemektedir. Treanor ve arkadaşlarının (1998:43) yaptıkları araştırmada beden eğitimi derslerinde erkek öğrenciler kızlara göre kendilerini daha yetenekli, güçlü ve kuvvetli hissettikleri sonucu bulunmuştur. Hürmeriç, Saraç ve Koçak’ın (2004:119) yaptıkları araştırmada erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre kas gücü, dayanıklılık ve esneklik gibi konularda kendilerine daha çok güvendikleri sonucunu bulmuşlardır.

Tablo 7
Ortaöğretim Öğrencilerinin Sınıflarına Göre Beden Eğitimi Dersine İlişkin Tutumlarının Karşılaştırılması

Sınıflar	Öğrenci Sayıları		Tutum Puanları		Kruskal Wallis Testi			Mann Whitney U Testi (Bonferroni düzeltmeli)	
	n	%	$\bar{X}$	Ss.	Sıra Ortalama	KW	p	Gruplar	p
9. sınıflar	502	35,8	3,87	0,71	713,53	9,68	0,01*	9.-10. sınıflar	0,390
10. sınıflar	457	32,6	3,88	0,76	735,60			9.-11. sınıflar	0,024
11. sınıflar	444	31,6	3,76	0,75	654,38			10.-11. sınıflar	0,003**
Toplam	1403	100	3,84	0,74					

*p<0,05

**p<0,016 (Bonferroni düzeltmeli p değeri 0,05/3=0,016)

Tablo 7’de ortaöğretim öğrencilerinin sınıflarına göre beden eğitimi dersine ilişkin tutum puanları görülmektedir. Tabloda 9. sınıf öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutum ortalamalarının ($\bar{X}$) 3,87 olduğu, 10. sınıf öğrencilerinin tutum ortalamalarının ($\bar{X}$) 3,88 olduğu ve 11. sınıf öğrencilerinin tutum puanlarının ($\bar{X}$) 3,76 olduğu görülmektedir. Ayrıca tabloda öğrencilerin sınıflarına göre tutum ortalamaları arasında anlamlı düzeyde (p<0,05) fark olduğu görülmektedir. Bu farkın 10. sınıf ile 11. sınıf öğrencilerinin tutum puanları arasında yapılan karşılaştırmadan kaynaklandığı görülmektedir.

Ortaöğretimde 9., 10. ve 11. sınıflara giden öğrencilerin tutum puanları incelendiğinde, bütün öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının olumlu olduğu söylenebilir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde, özellikle yurt içinde yapılan çalışmaların 9. sınıf öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının araştırıldığı; fakat 10. ve 11. sınıf öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının araştırılmadığı görülmüştür. Yapılan çalışmalarda 9. sınıf öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumları olumlu olarak bulunmuştur (Hünük ve Demirhan, 2003:175; Kangalgil, Hünük ve Demirhan, 2004:287; Şişko ve Demirhan, 2002:207; Koca ve Aşçı, 2004:20; Koca ve Demirhan, 2004:754; Koca, Aşçı ve Demirhan, 2005:365; Koca ve Aşçı, 2006:192). Yine yapılan çalışmalarda 10. ve 11. sınıf öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumları olumlu olarak bulunmuştur (Chung ve Philips, 2002:130; Alenezi, 2005:227; Stelzer vd., 2004: 602; Stewart ve Gren, 1991:75; Birtwistle, 1991:465).

Tablo 7’de ortaöğretim öğrencilerin sınıflarına göre beden eğitimi dersine ilişkin tutum puanları arasında anlamlı düzeyde fark olduğu ve farkın 10. sınıf ile 11.

sınıfları arasında yapılan karşılaştırmada kaynaklandığı görülmektedir. Yapılan bazı çalışmalar incelendiğinde bu sonuçlara ilişkin veriler elde edildiği görülmektedir. Araştırmalarda öğrencilerin sınıf düzeyleri arttıkça, beden eğitimi dersine ilişkin tutum puanlarında bir azalma olduğu sonucu göze çapmaktadır (Subramaniam ve Silverman, 2007:610; Holoğlu, 2006:38; Hünük, 2006:64; Erkmen, Tekin ve Taşgın, 2006:966; Hünük ve Demirhan, 2003:175; Kangalgil, Hünük ve Demirhan, 2004:287; Şişko ve Demirhan, 2002:207; Krouscas, 1999:86; Hatten, 2004:52-53).

Tablo 7’de öğrencilerin sınıflarına göre beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının karşılaştırılmasında anlamlı düzeyde fark bulunmasının nedeninin 10. ve 11. sınıf öğrencilerinden kaynaklandığı ve bu durumun, 11. sınıf öğrencilerinin 10. sınıf öğrencilerine göre üniversitelerin herhangi bir bölümüne yerleştirilebilmeleri için ön şart olan ÖSS’ye (Öğrenci Seçme Sınavı) ilişkin stres ve kaygısını daha fazla duymalarından kaynaklandığından olabilir. Çünkü bu sınavda beden eğitimi dersi ile ilgili hiçbir soru çıkmamaktadır. Dolayısı ile ÖSS’de hiç bir sorunun sorulmadığı bir ders olan beden eğitimi derslerine karşı 11. sınıf öğrencilerinin tutum puanlarının 10. sınıf öğrencilerine göre anlamlı düzeyde farklı çıkması hiç de şaşırtıcı olmasa gerekir. Bunlara ek olarak 11. sınıf öğrencilerin sınava çok sıkı hazırlanmalarından dolayı sportif ve sosyal faaliyetlere asgari düzeyde katıldıkları ve hatta bazı 11. sınıf öğrencilerin ise bu faaliyetlere hiç katılmadığı gözlenmektedir.

Tablo 8

Ortaöğretim Öğrencilerinin Okul Türlerine Göre Beden Eğitimi Dersine İlişkin Tutumlarının Karşılaştırılması

Okul Türleri	Öğrenci Sayıları		Tutum Puanları		Mann Whitney U Testi		
	n	%	$\bar{X}$	Ss.	Sıra Ortalama	U	p
Genel Liseler	1120	79,8	3,87	0,75	726,80	-4,56	0,00*
Mesleki ve Teknik Liseler	283	20,2	3,70	0,67	603,84		
Toplam	1403	100	3,84	0,74			

*p<0,05

Tablo 8’de ortaöğretim öğrencilerinin okul türlerine göre beden eğitimi dersine ilişkin tutum puanları görülmektedir. Tabloda, genel liselerde öğrenim gören öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutum puanlarının ($\bar{X}$) 3,87 olduğu; mesleki

ve teknik liselerde öğrenim gören öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutum puanlarının ($\bar{X}$) 3,70 olduğu görülmektedir. Ayrıca genel liseler ile mesleki ve teknik liselerde öğrenim gören öğrencilerin tutumları arasındaki farkın istatistiksel açıdan da anlamlı olduğu bulunmuştur.

Bu sonuç, hem genel liselere devam eden öğrencilerin hem de mesleki ve teknik liselere devam eden öğrencilerin tutumlarının olumlu olduğunu göstermektedir. Yapılan benzer çalışmalarda da araştırma sonuçlarına yakın bulgular elde edilmiştir. Koca, Aşçı ve Demirhan'ın (2005:365) kız meslek lisesi, erkek meslek lisesi ve genel liselerde öğrenim gören 9. sınıf öğrencileri üzerine yaptıkları çalışmada, öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarını olumlu olarak bulmuşlardır. Yine Koca ve Aşçı'nın (2006:192-195) mesleki ve teknik liseler ile genel liselerde öğrenim gören 9. sınıf öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarını olumlu olarak bulmuşlardır.

Bunların yanında Balyan, Moralı ve Onursal'ın (2005:194-195) devlet liseleri ile özel liselere devam eden öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulamamışlardır.

Ayrıca Tablo 8'de bakıldığında, genel liseler ile mesleki ve teknik liselerde öğrenim gören öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutum puanları arasında anlamlı düzeyde fark olduğu; genel liselerde öğrenim gören öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının ($\bar{X}=3,87$) mesleki ve teknik liselere devam eden öğrencilerin tutumlarından ($\bar{X}=3,70$) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Bu öğrencilerin okul türlerine göre tutumları arasındaki farklılık, genel liseler ile mesleki ve teknik liselerin öğrenci yetiştirme amaçlarının farklılığından kaynaklanmış olabilir. Çünkü genel liselerin amacı bir üst düzeydeki eğitim kurumuna, yani üniversitelere, öğrencileri yetiştirmeyi amaçlarken; mesleki ve teknik liselerin amacı öğrencilerin kendi kabiliyet ve yetenekleri doğrultusunda bir meslekle ilgili beceriler kazandırmayı amaçlamaktadır. Özellikle, mesleki ve teknik liselerde öğrenim gören öğrenciler, bir meslekle ilgili beceriler yoğun şekilde kazandırılmaktadır. Öğrencilerin bu yoğunluktan ötürü beden eğitimi derslerine karşı ilgilerinde bir azalma olmak-

tadır. Dolayısı ile mesleki ve teknik liselerde öğrenim gören öğrencilerin tutum puanlarının genel lise öğrencilerine göre düşük çıkması normal sayılabilir.

Tablo 9
Ortaöğretim Öğrencilerinin Yaşlarına Göre Beden Eğitimi Dersine İlişkin Tutumlarının Karşılaştırılması

Yaşları	Öğrenci Sayıları		Tutum Puanları		Kruskal Wallis Testi		
	n	%	$\bar{X}$	Ss.	Sıra Ortalama	KW	p
14 yaş ve altı	123	8,8	3,82	0,75	690,34	3,53	0,47
15 yaş	400	28,5	3,89	0,72	731,64		
16 yaş	458	32,6	3,82	0,75	694,70		
17 yaş	312	22,2	3,80	0,72	677,62		
18 yaş ve üzeri	110	7,8	3,82	0,83	706,80		
Toplam	1403	100	3,84	0,74			

$p>0,05$

Tablo 9’da görüldüğü üzere ortaöğretim öğrencilerinin yaşlarına göre beden eğitim derslerine ilişkin tutum puanları verilmiştir. Tabloda 15 yaşındaki öğrencilerin tutum puanlarının en yüksek ($\bar{X}=3,89$) olduğu görülürken; 17 yaşındaki öğrencilerin tutum puanlarının en düşük ($\bar{X}=3,80$) olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin yaşlarına göre beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasında anlamlı düzeyde ($p>0,05$) fark olmadığı bulunmuştur.

Araştırma sonucunda öğrencilerin yaşlarına göre beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasında fark olmadığı görülmektedir. Ancak bu öğrencilerin yaşlarına göre tutumları arasında bir fark olacağı tahmin edilmiştir. Çünkü ergenlik döneminde olan ortaöğretim öğrencilerin yaş kategorilerine göre de çeşitli gelişimsel farklılıkların olacağı ve dolayısı ile bu gelişimsel farklılıkların tutumlarına da yansıtacağı düşünülmüştür. Fakat araştırma sonuçlarında öğrencilerin yaşlarına göre beden eğitimi derslerine ilişkin tutumları arasında bir fark olmadığı görülmüştür. Tablo 7’ye tekrar baktığımızda öğrencilerin sınıflarına göre tutum puanları arasında fark olduğu ve Tablo 7’de de öğrencilerin yaşlarına göre tutum puanları arasında fark olmadığı göz önüne alındığında aynı sınıfta ve farklı yaşlarda olan öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının şekillenmesinde yaştan daha çok sınıf değişkeninin önem taşıdığı görülmektedir. Yani aynı sınıfta ve farklı yaşlarda olan öğrenciler, beden eğitim dersine ilişkin benzer tutumlar geliştirebilirler.

Tablo 10

Ortaöğretim Öğrencilerinin Kardeş Sayılarına Göre Beden Eğitimi Dersine İlişkin Tutumlarının Karşılaştırılması

Kardeş Sayıları	Öğrenci Sayıları		Tutum Puanları		Kruskal Wallis Testi		
	n	%	$\bar{X}$	Ss.	Sıra Ortalama	KW	p
Kardeşim Yok	33	2,4	3,74	0,80	651,74	8,96	0,25
1 Kardeşim Var	205	14,6	3,79	0,76	680,79		
2 Kardeşim Var	336	23,9	3,87	0,73	716,99		
3 Kardeşim Var	328	23,4	3,78	0,77	671,46		
4 Kardeşim Var	199	14,2	3,85	0,69	701,57		
5 Kardeşim Var	125	8,9	3,85	0,72	709,53		
6 Kardeşim Var	88	6,3	4,02	0,72	802,47		
7 ve üzeri kardeş.	89	6,3	3,86	0,72	716,51		
Toplam	1403	100	3,84	0,74			

$p>0,05$

Tablo 10'da ortaöğretim öğrencilerinin kardeş sayılarına göre beden eğitimi dersine ilişkin tutum puanları görülmektedir. Tabloda en yüksek tutum puanını ($\bar{X}=4,02$) 6 kardeşi olan öğrenciler alırken; en düşük tutum puanını ($\bar{X}=3,74$) ise kardeşi olmayan öğrenciler aldığı görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin kardeş sayılarına göre beden eğitimi dersine ilişkin tutum puanları arasında anlamlı düzeyde ($p>0,05$) bir fark olmadığı görülmektedir.

Bu sonuçlar, ortaöğretim öğrencilerinin kardeş sayılarına göre beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasında bir farkın olmadığını göstermektedir. Yani hiç kardeşi olmayan bir öğrencinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumu ile çok kardeşi olan bir öğrencinin tutumu arasında anlamlı düzeyde bir fark yoktur. Ancak bu karşılaştırma yapılırken öğrencilerin yaşlarına göre beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasında fark olacağı düşünülmüştür. Özellikle kardeş sayısı az olan veya hiç olmayan öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının daha olumlu olacağı tahmin edilmiştir. Çünkü bu öğrencilerin okul dışında veya yaşadığı evde, özellikle oyun alanlarının sınırlı olduğu apartmanlarda, kardeşinin olmayışı veya kardeş sayısının az oluşundan ötürü daha az spor faaliyetlerinde bulunacağı ve dolayısı ile daha fazla spor faaliyetlerin olduğu beden eğitimi derslerine karşı tutumlarının olumlu olacağı tahmin edilmiştir. Ancak araştırma sonuçları bu durumu desteklememektedir.

Tablo 11

**Ortaöğretim Öğrencilerinin Ebeveynlerinin Hayatta Olma Durumlarına Göre
Beden Eğitimi Dersine İlişkin Tutumlarının Karşılaştırılması**

Ebeveynlerinin Hayatta Olma Durumları	Öğrenci Sayıları		Tutum Puanları		Kruskal Wallis Testi		
	n	%	$\bar{X}$	Ss.	Sıra Ortalama	U	p
Annem ve Babam Sağ	1347	96,0	3,84	0,74	704,37	2,65	0,44
Annem öldü- Babam Sağ	10	0,7	3,64	0,90	593,80		
Annem Sağ- Babam Öldü	43	3,1	3,75	0,69	638,17		
Annem ve Babam Öldü	3	0,2	4,21	0,48	915,00		
Toplam	1403	100	3,84	0,74			

$p>0,05$

Tablo 11’de ortaöğretim öğrencilerinin ebeveynlerinin hayatta olup- olmadıklarına göre beden eğitimi dersine ilişkin tutum puanları görülmektedir. Tabloda anne ve babası ölen öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının ($\bar{X}=4,21$) en yüksek olduğu görülmekte iken; annesi ölen ve babası yaşayan öğrencilerin tutum puanlarının ise en az ($\bar{X}=3,64$) olduğu görülmektedir. Ancak öğrencilerin ebeveynlerinin hayatta olma durumlarına göre tutum puanları arasında bu farklılık istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde fark ($p>0,05$) olmadığı görülmektedir.

Bu durum, ortaöğretim öğrencilerinin anne veya babalarının hayatta olma durumlarına göre beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasında bir farklılaşmanın olmadığını göstermektedir. Ancak araştırmada ebeveynlerinden herhangi birini veya her ikisini de kaybetmiş ortaöğretim öğrencilerin arkadaşlarına daha fazla düşkün olacağı düşünülmüş ve dolayısı ile arkadaşlarına daha düşkün olan öğrencilerin onlarla daha fazla zaman geçireceği, sosyalleşme imkânı bulacağı ve oyunlar oynayacağı beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının da diğer öğrencilere göre farklı olacağı düşünülmüştür. Fakat araştırmada bu durumun tersine sonuçlar bulunmuştur. Yani öğrencilerin ebeveynlerinin hayatta olma durumlarına göre beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarında anlamlı düzeyde bir farklılaşma olmamaktadır.

Tablo 12
Ortaöğretim Öğrencilerinin Babalarının Eğitim Durumlarına Göre Beden Eğitimi Dersine İlişkin Tutumlarının Karşılaştırılması

Babalarının Eğitim Durumları	Öğrenci Sayıları		Tutum Puanları		Kruskal Wallis Testi			Mann Whitney U Testi (Bonferroni düzeltmeli)	
	n	%	$\bar{X}$	Ss.	Sıra Ortalama	KW	p	Gruplar	p
Okuryazar Değil	49	3,5	4,07	0,67	842,30	12,34	0,01*	Okuryazar değil - ilkokul	0,029
								Okuryazar değil - ortaokul	0,030
İlkokul (1.-5. sınıflar)	473	33,7	3,87	0,67	713,10			Okuryazar değil - lise	0,021
								Okuryazar değil-Üniversite	0,001**
Ortaokul (6.-8. sınıflar)	327	23,3	3,84	0,74	708,19			İlkokul – Ortaokul	0,872
								İlkokul – Lise	0,577
Lise (9.-11. sınıflar)	401	28,6	3,81	0,79	697,28			İlkokul - Üniversite	0,013
								Ortaokul - Lise	0,709
								Ortaokul – Üniversite	0,032
Üniversite (Lisans ve lisansüstü)	153	10,9	3,67	0,79	621,91			Lise - Üniversite	0,056
Toplam	1403	100	3,83	0,74					

*p<0,05

**p<0,005 (Bonferroni düzeltmeli p değeri 0,05/10=0,005)

Tablo 12’de bakıldığında, ortaöğretim öğrencilerinin babalarının eğitim durumlarına göre beden eğitim dersine ilişkin tutum puanları görülmektedir. Tabloda babalarının öğrenim durumu en düşük olan (okuryazar değil) öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutum puanlarının ($\bar{X}$ =4,07) en yüksek olduğu bulunurken, babalarının öğrenim durumu en yüksek olan (üniversite -lisans ve lisansüstü-) öğrencilerin tutum puanlarının ($\bar{X}$ =3,67) en düşük olduğu görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin babalarının eğitim durumlarına göre beden eğitimi dersine ilişkin tutum puanları arasında anlamlı düzeyde (p<0,05) fark olduğu ve bu farkın babaları okuryazar olmayan grup ile babaları üniversite mezunu olan grup arasında yapılan karşılaştırmadan kaynaklandığı görülmektedir.

Bu sonuca göre ortaöğretim öğrencilerinin babalarının eğitim durumlarına göre beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasında farklılıklar olduğu söylenebilir. Ancak Koçak ve Hürmeriç’in (2006:103; 2004:135) yaptıkları araştırmalarda ilköğretim öğrencilerinin babalarının eğitim düzeylerine göre beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasında anlamlı düzeyde fark olmadığı sonucunu bulmuşlardır. Fakat Holoğlu’nun (2006:40) ilköğretim kız öğrenci üzerine yaptığı araştırmada ise kız öğrencilerinin babalarının eğitim düzeyleri ile beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasında anlamlı düzeyde fark olduğunu sonucunu bulmuştur.

Bu durum ilköğretimde çocuk sayılabilecek öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının oluşmasında babalarının eğitim düzeylerinin fazla bir rolünün olmadığını göstermekte iken; ortaöğretimde ergenlik döneminde olan öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının şekillenmesinde babalarının eğitim durumlarının büyük bir rolü olduğu sonucu çıkartılabilir.

Tablo 12’de öğrencilerin babalarının eğitim durumlarına göre beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasında kaynaklanan farkın, babaları okuryazar olmayan öğrencileri ile babaları üniversite mezunu olan öğrencilerin tutumları arasında olduğu görülmektedir. Bu durum, eğitim düzeyleri açısından manidar bir durumdur. Çünkü eğitim düzeyi olarak “okuryazar olmamak” en alt düzey iken; “üniversite mezunu olmak” en üst düzeyidir.

Bunlarla birlikte Tablo 12’de babalarının eğitim düzeyi en üst düzey olan, üniversite mezunu, öğrencilerin tutum puanlarının ($\bar{X}=3,67$) en düşük çıkmış olması düşündürücüdür. Çünkü eğitilmiş bir insanın ve onun yetiştirdiği çocuğunun da sportif, sanatsal ve kültürel faaliyetlere karşı ilgilerinin, düşüncelerinin ve tutumlarının da olumlu olması beklenir. Ancak ülkemize özgü gerçekler, yani ÖSS, göz önüne alındığında araştırmada ortaya çıkan bu sonuçta açıklanabilecek bir durum taşımaktadır. ÖSS, ortaöğretim öğrencilerinin hayatta iyi bir kariyer sahibi olabilmeleri için önlerindeki en büyük engeldir. Dolayısı ile babaların eğitim düzeyi yükseldikçe çocuklarının ÖSS engelini aşmaları ile ilgili bir beklentileri olabilir. Bundan ötürü öğrencilerin babalarının beklentilerine cevap vermek için ortaöğretimde ÖSS’de hiçbir sorunun çıkmadığı beden eğitimi dersine ilişkin olumlu tutumlarında bir azalma görülmesi doğaldır.

Tablo 13
Ortaöğretim Öğrencilerinin Annelerinin Eğitim Durumlarına Göre Beden Eğitimi Dersine İlişkin Tutumlarının Karşılaştırılması

Annelerinin Eğitim Durumları	Öğrenci Sayıları		Tutum Puanları		Kruskal Wallis Testi			Mann Whitney U Testi (Bonferroni düzeltmeli)	
	n	%	$\bar{X}$	Ss.	Sıra Ortalama	KW	p	Gruplar	p
Okuryazar değil	235	16,7	3,92	0,66	738,71	11,47	0,02*	Okuryazar değil - İlkokul	0,276
İlkokul (1.-5. sınıflar)	690	49,2	3,85	0,71	705,74			Okuryazar değil - Ortaokul	0,732
								Okuryazar değil - Lise	0,002*
								Okuryazar değil-Üniversite	0,724
Ortaokul (6.-8. sınıflar)	227	16,2	3,87	0,76	724,29			İlkokul – Ortaokul	0,545
								İlkokul – Lise	0,006
Lise (9.-11. sınıflar)	196	14,0	3,66	0,84	616,33			İlkokul - Üniversite	0,926
								Ortaokul - Lise	0,007
								Ortaokul – Üniversite	0,870
Üniversite (Lisans ve lisansüstü)	55	3,6	3,82	0,83	711,58			Lise - Üniversite	0,159
Toplam	1403	100	3,84	0,74					

*p<0,05

**p<0,005 (Bonferroni düzeltmeli p değeri 0,05/10=0,005)

Tablo 13'te ortaöğretim öğrencilerinin annelerinin eğitim durumlarına göre beden eğitimi dersine ilişkin tutum puanları görülmektedir. Anneleri okuryazar olmayan öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutum puanları ($\bar{X}=3,92$) en yüksek olduğu görülürken; annelerinin eğitim düzeyi lise olan öğrencilerin tutum puanları ($\bar{X}=3,66$) en düşük olduğu görülmektedir. Tabloda annelerinin eğitim durumlarına göre beden eğitimi dersine ilişkin tutum puanları arasında anlamlı düzeyde ($p<0,05$) fark olduğu görülmektedir. Bu farkın anneleri okuryazar olmayan öğrenciler grubu ile anneleri lise mezunu olan öğrenciler arasında kaynaklandığı görülmektedir.

Fakat ilköğretim düzeyinde yapılan çalışmalarda, öğrencilerinin annelerinin eğitim düzeyleri ile beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasında anlamlı düzeyde fark olmadığı bulunmuştur (Koçak ve Hürmeriç, 2006:103; Koçak ve Hürmeriç, 2004:135). Ancak Holoğlu'nun (2006:40) ilköğretim kız öğrencilerinin annelerinin eğitim düzeyleri ile beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasında anlamlı düzeyde fark olduğunu bulmuştur.

Bu durum neticesinde, ortaöğretim öğrencilerinin annelerinin eğitim düzeyi arttıkça beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarında farklılaşma olmaktadır; ilköğretim öğrencilerinin annelerinin eğitim düzeylerinin artması veya azalması durumlarına göre beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarında farklılaşma olmamaktadır.

Bu sonuç, öğrencilerin babalarının eğitim düzeyine göre beden eğitimi dersi tutum puanlarında farklılaşmada göz önünde tutulduğunda, ortaöğretim öğrencilerinin ebeveynlerinin eğitim durumlarına göre beden eğitimi dersine ilişkin tutum puanları arasında bir fark olduğu genellemesi yapılabilir.

Tablo 14

Ortaöğretim Öğrencilerinin Babalarının Mesleklerine Göre Beden Eğitimi Dersine İlişkin Tutumlarının Karşılaştırılması

Babalarının Meslekleri	Öğrenci Sayıları		Tutum Puanları		Kruskal Wallis Testi		
	n	%	$\bar{X}$	Ss.	Sıra Ortalama	U	p
(Kamu) İşçi	213	15,2	3,90	0,72	730,36	6,29	0,50
(Kamu) Memur	268	19,1	3,75	0,79	661,35		
Özel Şirkette Çalışıyor	62	4,4	3,84	0,73	699,98		
Serbest Meslek	369	26,3	3,86	0,72	712,72		
İşyeri Sahibi	113	8,1	3,82	0,80	700,19		
Emekli	200	14,3	3,79	0,79	679,17		
İşsiz	62	4,4	3,84	0,75	704,92		
Diğer	116	8,3	3,97	0,59	750,37		
Toplam	1403	100	3,84	0,74			

$p>0,05$

Tablo 14'te ortaöğretim öğrencilerinin babalarının mesleklerine göre beden eğitimi dersine ilişkin tutum puanları görülmektedir. Öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin en yüksek tutum puanının ($\bar{X}=3,90$) babalarının mesleği işçi olan gruba ait olduğu görülmektedir; öğrencilerin en düşük tutum puanının ($\bar{X}=3,75$) ise babalarının mesleği memur olan gruba ait olduğu görülmektedir. Babalarının mesleklerine göre öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasında anlamlı düzeyde ($p>0,05$) fark olmadığı görülmektedir.

Bu neticelere göre ortaöğretim öğrencilerinin babalarının mesleklerine göre beden eğitimi dersine ilişkin tutum puanları arasında anlamlı düzeyde fark olmadığı sonucu çıkartılabilir. Bu sonucu, Koçak ve Hürmeriç'in (2006:103; 2004:135) ilköğretim düzeyinde yaptıkları araştırma sonuçları da desteklemektedir. Araştırmalarda ilköğretim öğrencilerinin babalarının mesleklerine göre beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasında anlamlı düzeyde fark olmadığı görülmüştür. Bu durum ortaöğretim öğrencilerinin babalarının mesleklerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumların şekillenmesinde fazla bir rolü olmadığı sonucu çıkartılabilir.

Tablo 15

**Ortaöğretim Öğrencilerinin Annelerinin Bir İşte Çalışma Durumlarına Göre
Beden Eğitimi Dersine İlişkin Tutumlarının Karşılaştırılması**

Annelerinin Bir İşte Çalışma Durumları	Öğrenci Sayıları		Tutum Puanları		Mann Whitney U Testi		
	n	%	$\bar{X}$	Ss.	Sıra Ortalama	U	p
Bir İşte Çalışmıyor (Ev Hanımı)	1284	91,5	3,85	0,72	705,73	71611,50	0,25
Bir İşte Çalışıyor	119	8,5	3,71	0,89	661,78		
Toplam	1403	100	3,84	0,74			

$p>0,05$

Tablo 15’te ortaöğretim öğrencilerinin annelerinin bir işte çalışma durumlarına göre beden eğitimi dersine ilişkin tutum puanları görülmektedir. Anneleri bir işte çalışmayan (ev hanımı) öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutum puanlarının ($\bar{X}$) 3,85 olduğu ve anneleri bir işte çalışan öğrencilerin tutum puanlarının ($\bar{X}$) 3,71 olduğu görülmektedir. Ancak öğrencilerin bu tutum puanları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı ($p>0,05$) değildir.

Bu neticelere göre ortaöğretim öğrencilerinin bir işte çalışma durumlarına göre beden eğitimi dersine ilişkin tutum puanları arasında anlamlı düzeyde fark oluşturmadığı sonucu çıkartılabilir. Bu sonucu, ilköğretim düzeyinde yapılan araştırma verileri de destekler niteliktedir. Yapılan araştırmalarda öğrencilerinin annelerinin meslekleri ile beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasında anlamlı düzeyde fark olmadığı sonucu bulunmuştur (Koçak ve Hürmeriç, 2006:103; Koçak ve Hürmeriç, 2004:135). Ancak bir işte çalışan ve dolayısı ile aile bütçesine olumlu katkılarda bulunan annelerin, bir işte çalışmayan annelere göre beden eğitimi ve spor faaliyetlerine katılmalarına daha çok teşvik edeceği veya çocuklarına bu faaliyetlere karşı olumlu tutumlar oluşturmalarına katkı sağlayabileceği düşünülmüştür. Ancak Tablo 15’te ortaya çıkan sonuç bu düşünceleri desteklememekte ve hatta çürütmektedir.

Bu neticeler ışığında ortaöğretim öğrencilerinin hem babalarının hem de annelerinin mesleklerine göre beden eğitimi dersine ilişkin tutum puanları arasında anlamlı düzeyde fark olmaması sonuçları birlikte değerlendirildiğinde, öğrencilerin ebeveynlerinin mesleklerine göre beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı genellemesi yapılabilir.

Tablo 16

Ortaöğretim Öğrencilerinin Ailelerinin Ortalama Aylık Gelirlerine Göre Beden Eğitimi Dersine İlişkin Tutumlarının Karşılaştırılması

Ailelerinin Ortalama Aylık Gelirleri	Öğrenci Sayıları		Tutum Puanları		Kruskal Wallis Testi		
	n	%	$\bar{X}$	Ss.	Sıra Ortalama	KW	p
403 YTL (asgari ücret) ve altı	440	31,4	3,92	0,67	737,55	7,31	0,12
404-1000 YTL	611	43,5	3,83	0,77	699,01		
1001-1500 YTL	247	17,6	3,75	0,75	652,38		
1501-2000 YTL	64	4,6	3,77	0,88	693,91		
2001 YTL ve Üstü	41	2,9	3,81	0,72	676,65		
Toplam	1403	100	3,84	0,74			

$p>0,05$

Tablo 16’da ortaöğretim öğrencilerinin ailelerinin ortalama aylık gelirlerine göre beden eğitimi dersine ilişkin tutum puanları görülmektedir. Tabloda ailelerinin aylık gelirleri 403 YTL asgari ücret ve altı düzeyde olan ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutum puanları ($\bar{X}=3,92$) en yüksek olduğu görülürken; ailelerinin gelirleri 1001 YTL ve 1500 YTL olan öğrencilerin tutum puanlarının ($\bar{X}=3,75$) en düşük olduğu görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin ailelerinin aylık ortalama gelir düzeylerine göre beden eğitimi dersine ilişkin tutum puanları arasında anlamlı düzeyde ($p>0,05$) fark olmadığı görülmektedir.

Birtwistle ve Brodie’nin (1991:465) yaptıkları araştırmada da öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları ile beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasında anlamlı düzeyde fark olmadığını bulmuştur.

Bu sonuçlar neticesinde öğrencilerin ailelerin aylık ortalama gelir düzeylerine göre beden eğitimi dersine ilişkin tutum puanları farklılaşmamaktadır. Ancak ailelerinin aylık ortalama gelir düzeylerini en düşük (asgari ücret ve altı gelir) olarak ifade eden öğrenci grubunun diğer gruplara göre beden eğitimi dersine ilişkin tutum puanının ise en yüksek olması dikkat çekmektedir. Ailelerinin aylık ortalama gelirleri en düşük olan ailelerin çocukları istedikleri spor malzemelerini (top, ayakkabı, eşofman, şort vs.) kolaylıkla alamamaları veya yaz spor okulları gibi ücretli spor eğitim kurslarına gidememeleri gibi nedenlerden dolayı düzenli olarak ve istedikleri zamanlarda spor yapma imkânı bulamamaktadırlar. Dolayısı ile okullarda rahatlıkla spor

yapma imkânı sağlayan beden eğitimi derslerine ilişkin tutumlarının daha olumlu olması sonucu gayet normal olarak kabul edilebilir.

Tablo 17

Ortaöğretim Öğrencilerinin Üniversite Hazırlık Kurslarına Gitme Durumlarına Göre Beden Eğitimi Dersine İlişkin Tutumlarının Karşılaştırılması

Üniversite Hazırlık Kurslarına Gitme Durumları	Öğrenci Sayıları		Tutum Puanları		Kruskal Wallis Testi			Mann Whitney U Testi (Bonferroni düzeltilmeli)	
	n	%	$\bar{X}$	Ss.	Sıra Ortalama	KW	p	Gruplar	p
Evet Gidiyorum	360	25,7	3,69	0,82	631,92	14,49	0,01*	Evet – Bazen	0,029
Bazen Gidiyorum	149	10,6	3,86	0,79	724,61			Evet – Hayır	0,000**
Hayır Gitmiyorum	894	63,7	3,89	0,69	726,45			Bazen – Hayır	0,982
Toplam	1403	100	3,84	0,74					

* $p < 0,05$

** $p < 0,016$ (Bonferroni düzeltilmesi ile p değeri $0,05/3 = 0,016$)

Tablo 20’de ortaöğretim öğrencilerinin üniversite hazırlık kurslarına gitme durumlarına göre beden eğitimi dersine ilişkin tutum puanları görülmektedir. Tablo- da ortaöğretim öğrencilerinin %63,7’sinin üniversiteye hazırlık kurslarına gitmedikleri sonucu bulunmuştur. Hazırlık kurslarına gitmeyen bu öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutum puanlarının ($\bar{X}=3,89$), hazırlık kurslarına bazen giden öğrencilerin tutum puanları ($\bar{X}=3,86$) ile hazırlık kurslarına sürekli giden öğrencilerin tutum puanlarına ($\bar{X}=3,69$) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin üniversite hazırlık kurslarına gitme durumlarına göre beden eğitimi dersine ilişkin tutum puanları arasında anlamlı düzeyde ($p < 0,05$) fark olduğu görülmektedir. Bu farkın hazırlık kurslarına “evet, gidiyorum” diyen öğrenciler ile “hayır, gitmiyorum” diyen öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasında yapılan karşılaştırmadan kaynaklandığı görülmektedir

Bu sonuçlara göre üniversite hazırlık kurslarına katılan öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutum puanları, hazırlık kurslarına katılmayan öğrencilerin tutum puanlarına göre daha düşük olduğu görülmüştür. Üniversite hazırlık kurslarına katılan öğrencilerin ÖSS sıkıntısı, stresi ve kaygısını hazırlık kurslarına katılmayan öğrencilere göre daha fazla yaşadıkları düşünülebilir. Bu nedenle üniversite hazırlık kurslarına giden öğrencilerin ÖSS’de hiçbir sorunun çıkmadığı beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının da, üniversite hazırlık kurslarına gitmeyen öğrencilerin tutumlarına göre anlamlı düzeyde farklı olması beklenen bir sonuçtur.

Tablo 18

Ortaöğretim Öğrencilerinin Boş Zamanlarında Egzersiz veya Spor Yapma Sıklıklarına Göre Beden Eğitimi Dersine İlişkin Tutumlarının Karşılaştırılması

Boş Zamanlarında Egzersiz veya Spor Yapma Sıklıkları	Öğrenci Sayıları		Tutum Puanları		Kruskal Wallis Testi			Mann Whitney U Testi (Bonferroni düzeltilmeli)	
	n	%	$\bar{X}$	Ss.	Sıra Ortalama	KW	p	Gruplar	p
Her Zaman	284	20,2	4,00	0,71	858,94	138,72	0,00*	Her Zaman-Ara sıra	0,000**
								Her Zaman-Nadiren	0,000**
Ara Sıra	637	45,4	3,95	0,67	747,69			Her Zaman-Hiç	0,000**
Nadiren	298	21,2	3,77	0,73	613,00			Ara Sıra-Nadiren	0,000**
Hiç	184	13,1	3,83	0,76	445,75			Ara Sıra-Hiç	0,000**
Toplam	1403	100	3,84	0,74				Nadiren-Ara Sıra	0,000**

*p<0,05

**p<0,008 (Bonferroni düzeltilmesi ile p değeri 0,05/6=0,008)

Tablo 18’de ortaöğretim öğrencilerin boş zamanlarında egzersiz veya spor yapma sıklıklarına göre beden eğitimi dersine ilişkin tutum puanları görülmektedir. Tabloda boş zamanlarında her zaman egzersiz veya spor yapan öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutum puanları ($\bar{X}$ =4,00) en yüksek bulunurken; boş zamanlarında nadiren egzersiz veya spor yapan öğrencilerin tutum puanları ($\bar{X}$ =3,77) en düşük olduğu görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin boş zamanlarında egzersiz veya spor yapma sıklıklarına göre beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasında anlamlı düzeyde (p<0,05) fark olduğu görülmektedir. Bu farkın karşılaştırma yapılan bütün ikili gruplar arasında da olduğu görülmektedir.

Chung ve Philips (2004:129) yaptıkları araştırmada ortaöğretim öğrencilerinin boş zaman egzersizleri ile beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucunu bulmuşlardır.

Bu sonuçlara göre, öğrencilerin boş zamanlarında egzersiz veya spor yapma sıklıkları ile beden eğitimi dersine ilişkin tutum puanları arasında bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Aslında bu sonuç, hiç de şaşırtıcı bir sonuç değildir. Çünkü okul dışı boş zamanlarında egzersiz ve spor faaliyetlerine zaman ayıran ve bu faaliyetlere katılmaktan zevk duyan bir kişinin sportif faaliyetlere karşı ilgisinin ve sevgisinin olması kaçınılmaz bir gerçektir. Dolayısı ile okulda da egzersiz ve spor yaptığı tek ders olan beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının da olumlu olması doğal bir olaydır. Zaten bu durumun tersine bir sonucun çıkması çok şaşırtıcı bir durum olurdu.

Tablo 19
Ortaöğretim Öğrencilerinin Bir Spor Kulübünde Düzenli Olarak Spor Yapma Durumlarına Göre Beden Eğitimi Dersine İlişkin Tutumlarının Karşılaştırılması

Bir Spor Kulübünde Düzenli Olarak Spor Yapma durumları	Öğrenci Sayıları		Tutum Puanları		Kruskal Wallis Testi			Mann Whitney U Testi (Bonferroni düzeltmeli)	
	n	%	$\bar{X}$	Ss.	Sıra Ortalama	KW	p	Gruplar	p
Evet	199	14,2	4,00	0,76	809,69	29,70	0,00*	Evet – Bazen	0,232
Bazen	260	18,5	3,95	0,71	765,39			Evet – Hayır	0,000**
Hayır	944	67,3	3,77	0,73	661,84			Bazen – Hayır	0,000**
Toplam	1403	100	3,84	0,74					

*p<0,05

**p<0,016 (Bonferroni düzeltmesi ile p değeri 0,05/3=0,016)

Tablo 19’da ortaöğretim öğrencilerinin bir spor kulübünde düzenli olarak spor yapma durumlarına göre beden eğitimi dersine ilişkin tutum puanları görülmektedir. Tabloda bir spor kulübünde düzenli olarak spor yapmayan öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutum puanları ($\bar{X}$ =3,77) en düşük bulunurken; bir spor kulübünde düzenli olarak spor yapan öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutum puanları ($\bar{X}$ =4,00) en yüksek bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin bir spor kulübünde düzenli olarak spor yapma durumlarına göre beden eğitimi dersine ilişkin tutum puanları arasında anlamlı düzeyde (p<0,05) fark olduğu görülmüştür. Bu farkın bir spor kulübünde spor yapan ve spor yapmayan grup ile bazen spor yapan ve spor yapmayan grup karşılaştırmalarından kaynaklandığı görülmektedir.

Tabloda dikkat çeken önemli bir nokta ise ortaöğretim öğrencilerinin büyük bir bölümünün (%67,3’ünün) düzenli olarak spor yapmadıklarının görülmesidir. Yılmaz’ın (2002:83) yaptığı araştırmada ortaöğretim öğrencilerinin çok az bir kısmının (%19,4’ünün) spor yaptığını bulmuştur. Öztürk’ün (2000:79) yaptığı araştırmada ise ortaöğretim öğrencilerin büyük bir kısmının (%85,6’sının) spor yapmasalar bile spora ilgi duydukları bulunmuştur. Yine Papadopoulou ve arkadaşlarının (2004:39) Yunanistan’da yaptıkları araştırmada ortaöğretim öğrencilerinin %30,9’un spor yapmadıklarını tespit etmişlerdir. Ancak Özhan’ın (1998:68) yaptığı araştırmada ortaöğretim öğrencilerin %68,5’inin düzenli spor yapma alışkanlığı kazanma konusunda beden eğitimi dersinden beklentileri olduğunu tespit etmiştir.

Bunlarla birlikte tabloda spor yapan ortaöğretim öğrencilerinin spor yapmayanlara göre tutum puanları arasında fark olduğu ve bu farkın istatistiksel açıdan manidar olduğu görülmektedir. Ayrıca spor yapan ortaöğretim öğrencilerinin spor yapmayanlara göre tutum puanlarının daha yüksek olduğu da görülmektedir. Yapılan araştırma sonuçları da bu sonucu destekler niteliktedir. Yapılan araştırmalarda ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerin spor yapanlarının yapmayanlara göre beden eğitimi dersine ilişkin tutum puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur (Koca ve Demirhan, 2004:754; Kangalgil, Hünük ve Demirhan, 2004:287; Balyan, Moralı ve Onursal, 2005:194-195). Yine Hünük'ün (2006:64:65) ilköğretim düzeyinde yaptığı araştırmada aktif olarak spor yapan öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutum puanları spor yapmayan öğrencilerin tutum puanlarına göre daha yüksek olduğunu bulmuştur.

Spor yapan ortaöğretim öğrencilerinin spor yapmayan öğrencilere göre beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarında görülen bu fark onların psikolojik durumlarına da yansımaktadır. Örneğin, spor yapan ortaöğretim öğrencilerinin spor yapmayan öğrencilere göre benlik algılamaları arasında (Aşçı vd., 1993a:34) ve beden bölgelerinde hoşnut olma düzeyleri arasında (Aşçı vd, 1993b:38) farklılıklar olduğu görülmüşken; spor yapan öğrencilerin spor yapmayan öğrencilere göre benlik saygılarında bu fark görülmektedir (Tiryaki ve Moralı, 1993:1). Ayrıca spor yapan ortaöğretim öğrencilerinin spor branşı ve cinsiyetlerine göre atletik yeterliliklerini algılamalarında da çeşitli farklılıklar ortaya çıkmıştır (Koca ve Aşçı, 2000:408).

Bu sonuçlar ışığında, ortaöğretim öğrencilerinin spor faaliyetlerde psikolojik açıdan haz ve heyecan duymaktalar; sosyolojik açıdan yeni ortam ve arkadaşlar edinmekteler; zihinsel açıdan oyun kurallarını ve hakemlik bilgileri öğrenmekteler ve yeni taktik ve strateji geliştirmekteler; fiziksel anlamda yeni beceriler elde etmekte, iyi bir postur duruşu kazanmaktalar ve kas-kemik gelişimlerine katkı sağlamaktadırlar. Öğrencilerin ergenlik dönemlerinde de olması sporla sağlanan bu faydaların ve heyecanın daha çok yaşanmasını sağlamaktadır. Dolayısı ile sporun bu kadar çok faydasını gören ve heyecanını duyan spor yapan öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının spor yapmayan öğrencilerin tutumlarına göre daha olumlu olması gayet doğaldır.

İkinci Grup Alt Problemler İle İlgili Bulgular

Öğrencilerin Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Kişisel ve Mesleki Özelliklerine Göre Beden Eğitimi Dersine İlişkin Tutumları Arasındaki Farklılıkların İncelenmesi

Tablo 20

Ortaöğretim Öğrencilerinin Beden Eğitimi Öğretmenleri İle İletişim Kurabilme Sıklıklarına Göre Beden Eğitimleri Dersine İlişkin Tutumlarının Karşılaştırılması

Beden Eğitimi Öğretmenleri ile İletişim Kurabilme Sıklıkları	Öğrenci Sayıları		Tutum Puanları		Kruskal Wallis Testi			Mann Whitney U Testi (Bonferroni düzeltmeli)	
	n	%	$\bar{X}$	Ss.	Sıra Ortalama	KW	p	Gruplar	p
Her Zaman	396	28,2	4,11	0,68	861,18	168,28	0,00*	Her Zaman-Sıklıkla	0,022
Sıklıkla	264	18,8	3,98	0,71	789,12			Her Zaman-Ara Sıra	0,000**
Ara Sıra	450	32,1	3,78	0,66	656,39			Her Zaman- Nadiren	0,000**
Nadiren	293	20,9	3,42	0,74	478,42			Sıklıkla- Ara Sıra	0,000**
Toplam	1403	100	3,84	0,74				Sıklıkla- Nadiren	0,000**
								Ara Sıra- Nadiren	0,000**

*p<0,05

**p<0,008 (Bonferroni düzeltmesi ile p değeri 0,05/6=0,008)

Tablo 20’de ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi öğretmenleri ile iletişim kurma sıklıklarına göre beden eğitimi dersine ilişkin tutum puanları görülmektedir. Beden eğitimi öğretmenleri ile her zaman iletişim kurabilen öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutum puanlarının ($\bar{X}$ =4,11) en yüksek olduğu görülürken; beden eğitimi öğretmenleri ile nadiren iletişim kuran öğrencilerin tutum puanlarının ($\bar{X}$ =3,42) en düşük olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin beden eğitimi öğretmenleri ile iletişim kurabilme sıklıklarına göre beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasında anlamlı düzeyde (p<0,05) fark olduğu görülmüştür. Bu farkın, beden eğitimi öğretmenleri ile her zaman iletişim kuran öğrenciler ile sıklıkla iletişim kuran öğrenciler grubu haricindeki diğer karşılaştırılan ikili grupların tamamında görülmektedir.

Tablo 20’de bulunan bazı sonuçlar ile yapılan benzer araştırma sonuçları arasında benzerlikler olduğu görülmektedir. Balaman’ın (2001:39) yaptığı çalışmada sportif faaliyetlere katılan ortaöğretim öğrencilerinin %32’sinin her zaman, %49’unun genellikle, %16,5’inin nadiren ve %2,5’inin hiçbir zaman beden eğitimi öğretmenleri ile iletişim kurduklarını belirtmişlerdir. Güray’ın (2002:59) yaptığı çalışmada ilköğretim öğrencilerin beden eğitimi öğretmenleri ile iletişimlerinin

%26,9'unun çok iyi, %56,4'ünün iyi, %9,9'unun orta ve %4,1'inin kötü olduğunu sonucunu bulmuşlardır. Bu araştırmalarda gösteriyor ki beden eğitimi öğretmenlerinin gerek ilköğretim öğrencileri ile gerekse ortaöğretim öğrencileri ile iletişimlerinin iyi olduğunu göstermektedir. Ancak öğrenciler ile beden eğitimi öğretmenleri arasındaki iletişim iyi olmasına rağmen Çakmakçı'nın (2001:112) yaptığı araştırmada hem ilköğretim hem de ortaöğretim öğrencilerin %77,2'sinin sorunlarını beden eğitimi öğretmenleri ile paylaşmadıkları sonucunu bulmuştur. Bu durum öğrencilerin beden eğitimi öğretmenleri ile iletişimlerinin okul içi faaliyetler ile sınırlı olduğunu ve öğrencilerin çoğunun kişisel sorun ve sıkıntılarını beden eğitimi öğretmenleri ile paylaşmadıklarını göstermektedir.

Yine de bu sonuçlar, ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi öğretmenleri ile iletişim kurma sıklıklarının onların beden eğitimi dersine ilişkin oluşturdukları tutumlarının yönüne ve yoğunluğuna olumlu olarak yansıdığını göstermektedir. Çünkü beden eğitimi öğretmenleri ile rahatlıkla iletişim kurabilen öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutum puanlarının çok yüksek olduğu görülürken; beden eğitimi öğretmenleri ile nadiren iletişim kurabilen öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutum puanlarının çok düşük olduğu görülmektedir. Yani beden eğitimi öğretmenleri ile sürekli diyalog içinde olan öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutumları daha olumlu olmaktadır.

Aslında bu sonuç beklenen bir durumu da özetlemektedir. Yani beden eğitimi öğretmenleri ile sevgi ve saygı sınırları içinde rahatlıkla iletişim kurabilen, onunla sohbet edebilen ve onunla diyalog kurabilen öğrencilerin onun yürüttüğü beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının yoğunluğunun da bu doğrultuda güçlü olması beklenen bir durumdur. Bu durumda beden eğitimi öğretmenleri özellikle beden eğitimi dersine katılmayan veya bu derse karşı olumsuz tutum geliştiren öğrencilerle iletişimi artırmalı ve onlarla diyaloglarını geliştirmelidir.

Tablo 21
Ortaöğretim Öğrencilerinin Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Giyim Tarzlarını
Değerlendirmelerine Göre Beden Eğitimi Dersine İlişkin Tutumlarının Karşı-
laştırılması

Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Giyim Tarzlarını	Öğrenci Sayıları		Tutum Puanları		Kruskal Wallis Testi			Mann Whitney U Testi (Bonferroni düzeltmeli)	
	n	%	$\bar{X}$	Ss.	Sıra Ortalama	KW	p	Gruplar	p
Zevkli ve Şık Giyinir	798	56,9	3,99	0,70	791,74	94,87	0,00*	Zevkli -Sıradan	0,000**
Sıradan Giyinir	499	35,6	3,66	0,72	598,92			Zevkli- Zevksiz	0,000**
Zevksiz Giyinir	106	7,6	3,48	0,79	511,64			Sıradan- Zevksiz	0,028
Toplam	1403	100	3,84	0,74					

*p<0,05

**p<0,016 (Bonferroni düzeltmesi ile p değeri 0,05/3=0,016)

Tablo 21'e bakıldığında ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi öğretmenlerinin giyim tarzlarını değerlendirmelerine göre beden eğitimi dersine ilişkin tutum puanları görülmektedir. Beden eğitimi öğretmenlerini zevkli ve şık giyinen bir öğretmen olarak gören öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutum puanları ($\bar{X}$ =3,99) en yüksek olduğu görülürken; beden eğitimi öğretmenlerini zevksiz giyinen bir öğretmen olarak gören öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutum puanları ($\bar{X}$ =3,48) en düşük olduğu görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin beden eğitimi öğretmenlerinin giyim tarzlarını değerlendirmelerine göre tutum puanları arasında anlamlı düzeyde (p<0,05) fark olduğu bulunmuştur. Bu farkın beden eğitimi öğretmenlerinin zevkli giyindiğini ve sıradan giyindiğini belirten gruplar ile zevkli giyindiğini ve zevksiz giyindiğini belirten gruplar arasında kaynaklandığı görülmektedir.

Burada beden eğitimi öğretmenlerinin resmi kıyafetinin eşofman olduğu konusuna açıklık getirilmelidir. Beden eğitimi dersine giren her öğretmen eşofman giymek zorundadır. Öğretmen, öğrencilere yaptıracağı hareketleri göstermek ve öğrencilerle beraber yapılacak uygulamalara katılmak için spor kıyafeti giymelidir. Eşofman, iç giyim üzerine giyilir. Öğretmenin spor kıyafeti bir spor ayakkabı ile tamamlanır (MEB, 2000:170). Tamer ve Pulur (2001:20) bir beden eğitimi öğretmeni- nin de bulunması gereken kişilik özellikleri arasında öğretmenin temiz, zevkli, gösterişli ve iyi giyimli olması özelliğini de belirtmişlerdir.

Bu açıklamalar doğrultusunda, beden eğitimi öğretmenlerinin giyim tarzlarına göre öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının yoğunluğunun değiştiği söylenebilir. Beden eğitimi öğretmenin zevkli ve şık giyindiğini belirten öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutum puanları en yüksek olduğu gözlenirken; beden eğitimi öğretmenin zevksiz giyindiğini belirten öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutum puanları en düşük olduğu gözlenmektedir. Bu durum beden eğitimi öğretmenlerinin zevkli, şık ve iyi giyinmesinin, yani beden eğitimi öğretmenin dış görünüşünün iyi olmasının, öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarına olumlu katkı yapacağını göstermektedir. Bu nedenle beden eğitimi öğretmenleri okul içinde ve dışında abartıya kaçmadan zevkli ve şık giyinmelidir. Ders içerisinde kirlenen elbisesini teneffüslerde temizlemeli, kılık kıyafetine dikkat etmeli ve özellikle okul içerisinde tertipli ve düzenli bir öğretmen görüntüsünü çizmelidir.

Tablo 22

Ortaöğretim Öğrencilerinin Beden Eğitim Öğretmenlerini Nasıl Bir Öğretmen Olarak Tanımladıklarına Göre Beden Eğitimi Dersine İlişkin Tutumlarının karşılaştırılması

Beden Eğitimi Öğretmenlerini Nasıl Bir Öğretmen Olarak Tanımladıkları	Öğrenci Sayıları		Tutum Puanları		Kruskal Wallis Testi			Mann Whitney U Testi (Bonferroni düzeltmeli)	
	N	%	$\bar{X}$	Ss.	Sıra Ortalama	K W	p	Gruplar	p
Otoriter Öğretmen	184	13,1	3,58	0,74	548,71	93,86	0,00*	Otoriter- Demokratik	0,000**
Demokratik Öğretmen	1136	81,0	3,93	0,70	750,14			Otoriter- İlgisiz	0,001**
İlgisiz (Umursamaz) Öğrt.	83	5,9	3,20	0,79	382,96			Demokratik-İlgisiz	0,000**
Toplam	1403	100	3,84	0,74					

*p<0,05

**p<0,016 (Bonferroni düzeltmesi ile p değeri 0,05/3=0,016)

Tablo 22’de beden eğitimi öğretmenlerini nasıl bir öğretmen olarak gördüklerine göre beden eğitimi dersine ilişkin tutum puanları görülmektedir. Tabloda beden eğitimi öğretmenin demokratik gören öğrencilerin tutum puanları ($\bar{X}$ =3,93) en yüksek olarak bulunurken; beden eğitimi öğretmenlerini ilgisiz ve umursamaz bir öğretmen olarak gören öğrencilerin tutum puanları ($\bar{X}$ =3,20) en düşük olarak bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin beden eğitimi öğretmenlerini nasıl bir öğretmen olarak gördüklerine göre beden eğitimi dersine ilişkin tutum puanları arasında anlamlı düzeyde fark (p<0,05) olduğu bulunmuştur. Bu farkın da karşılaştırma yapılan bütün ikili gruplardan kaynaklandığı görülmektedir.

Bu sonuçlara göre, ortaöğretim öğrencilerinin %81'i beden eğitimi öğretmenlerini demokratik bir öğretmen olarak görmektedirler ve bu öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutum puanları en yüksek olarak bulunmuştur. Fakat beden eğitimi öğretmenlerini otoriter veya ilgisiz - umursamaz öğretmen olarak gören öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutum puanları düşük olarak bulunmuştur. Bu netice ile beden eğitimi öğretmenleri için en iyi öğretmen modelinin demokratik öğretmen modeli olduğu söylenebilir.

Krouscas'ın (1999:82) da ilköğretimde yaptığı araştırmada öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarını etkileyen en önemli sebeplerden birinin de beden eğitimi öğretmenlerinin öğrencilere karşı davranışları olduğunu tespit etmiştir. Kilborn'un (1993:92) yaptığı araştırmada ortaöğretim kız öğrencilerin beden eğitimi dersine katılımlarının sağlanmasında beden eğitimi öğretmenlerinin desteklemesi ve cesaretlendirmesinin önemli bir faktör olduğunu bulmuştur. Luke ve Sinclair'in (1991:31) yaptıkları araştırmada öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının olumlu ya da olumsuz olmasını etkileyen faktörlerin başında beden eğitimi öğretmenin davranışları geldiğini bulmuşlardır. Figley'in (1985:229-230) yaptığı araştırmada ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının olumlu olmasına beden eğitimi öğretmenin etkisinin büyük olduğunu bulmuştur.

Browne'nin (1992: 402) Avustralya'da yaptığı araştırmada, 12. sınıf kız öğrencilerinin beden eğitimi dersini, ders programını ve beden eğitimi öğretmenlerini sevdikleri için seçtiklerini tespit etmiştir. Yine Earl ve Stennett (1987:4) yaptıkları araştırmada ortaöğretim öğrencilerinden beden ve sağlık eğitimi dersini seçmeyen öğrencilerin ders programının ve beden eğitimi öğretmenin değişmesi durumda, bu dersi seçeceklerini belirtmişlerdir.

Sonuç olarak, beden eğitimi öğretmenlerinin öğrencilere karşı davranışlarına göre öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutumları farklılaştırmaktadır. Ayrıca araştırmada bir beden eğitimi öğretmeni için en iyi öğretmen modelinin demokratik öğretmen modeli olduğu görülmektedir. Bu netice, bir beden eğitimi öğretmenin öğrencilere karşı sergileyeceği demokratik yaklaşımın, öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutum puanlarına olumlu yönde yansıtacağını göstermektedir.

Tablo 23

Ortaöğretim Öğrencilerinin Beden Eğitim Öğretmenlerinin Sportif Teknik ve Beceri Uygulama Durumlarına Göre Beden Eğitimi Dersine İlişkin Tutumlarının Karşılaştırılması

Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Sportif Teknik ve Beceri Uygulama Durumları	Öğrenci Sayıları		Tutum Puanları		Kruskal Wallis Testi			Mann Whitney U Testi (Bonferroni düzeltmeli)	
	n	%	$\bar{X}$	Ss.	Sıra Ortalama	KW	p	Gruplar	p
Çok İyi Yapıyor	798	56,9	4,01	0,70	798,19	128,52	0,00*	Çok İyi- İyi	0,000**
								Çok İyi- Sıradan	0,000**
İyi Yapıyor	410	29,2	3,73	0,68	628,89			Çok İyi- Kötü	0,000**
Sıradan Yapıyor	118	8,4	3,46	0,77	493,62			İyi- Sıradan	0,000**
Kötü Yapıyor	77	5,5	3,27	0,79	740,72			İyi- Kötü	0,000**
Toplam	1403	100	3,84	,74				Sıradan - Kötü	0,139

*p<0,05

**p<0,008 (Bonferroni düzeltmesi ile p değeri 0,05/6=0,008)

Tablo 23’de ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi öğretmenlerinin sportif teknik ve beceri uygulama durumlarına göre beden eğitimi dersine ilişkin tutum puanları görülmektedir. Beden eğitimi öğretmenlerinin sportif teknik ve beceri uygulamalarını çok iyi yaptığını belirten öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutum puanları ($\bar{X}$ =4,01) en yüksek olarak bulunurken; beden eğitimi öğretmenlerinin sportif teknik ve beceri uygulamalarını kötü yaptığını belirten öğrencilerin tutum puanları ($\bar{X}$ =3,27) ise en düşük olarak bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin beden eğitimi öğretmenlerinin sportif teknik ve beceri uygulama durumlarına göre beden eğitimi dersine ilişkin tutum puanları arasında anlamlı düzeyde fark ($p<0,05$) olduğu bulunmuştur. Bu farkın beden eğitimi öğretmenlerinin sportif teknik ve beceri uygulamalarını sıradan yaptığını ve kötü yaptığını belirten grup haricindeki diğer ikili grup karşılaştırmalarından kaynaklandığı görülmektedir.

Güllü’nün (2004:79) yaptığı araştırmada ilköğretim öğrencilerinin %75,6’sı beden eğitimi öğretmenlerinin spor teknik ve becerilerini kendilerine örnek olarak aldıklarını belirtmişlerdir.

Bu sonuçlar, beden eğitimi öğretmenlerinin sportif teknik ve beceri uygulama düzeylerine göre öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasında farklılaşma olduğunu göstermektedir. Ayrıca beden eğitimi öğretmenlerinin sportif teknik ve beceri uygulamalarını “çok iyi yaptığını” veya “iyi yaptığını” belirten öğrenci

gruplarının beden eğitimi dersine ilişkin tutum puanlarının yüksek olması sonucu dikkat çekici bir sonuçtur. Bu durum beden eğitimi öğretmeninin okul bahçesinde, spor salonunda veya bir spor karşılaşmasında bir spor branşına ait teknikleri çok iyi uygulaması veya öğrencilerin yeni tanımaya başladıkları bir spor branşına ait, badminton, oryantring vs., teknik uygulamaları öğrencilere çok etkileyici gelebilir veya öğretmenlerine sempati ve hayranlıkla bakmalarına neden olabilir. Öğrencilerin beden eğitim öğretmenlerine sempati ve hayranlık duymaları onların beden eğitimi dersine ilişkin tutum puanlarına da yansiyabilir.

Bu bağlamda, beden eğitimi öğretmenleri ders içinde veya ders dışında spor branşlarına özgü temel beceri ve teknikleri kurallara uygun ve estetik bir şekilde uygulamalıdır. Öğrencilerin beden eğitimi öğretmeninin spor teknik ve beceri uygulamalarını beğenmelerinin onların beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarına da yansıyacağı unutulmamalıdır.

Tablo 24

Ortaöğretim Öğrencilerinin Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Ders Anlatma Yöntem ve Tekniklerini Beğenme Durumlarına Göre Beden Eğitimleri Dersine İlişkin Tutumlarının Karşılaştırılması

BE Öğretmenlerinin Ders Anlatma Yöntem ve Tekniklerini beğenme Durumları	Öğrenci Sayıları		Tutum Puanları		Kruskal Wallis Testi			Mann Whitney U Testi (Bonferroni düzeltmeli)	
	n	%	$\bar{X}$	Ss.	Sıra Ortalama	KW	p	Gruplar	p
Çok İyi	648	46,2	4,08	0,67	842,31	178,93	0,00*	Çok İyi- İyi	0,000**
								Çok İyi- Sıradan	0,000**
İyi	540	38,5	3,74	0,69	636,19			Çok İyi- Kötü	0,000**
Sıradan	139	9,9	3,36	0,76	441,71			İyi- Sıradan	0,000**
Kötü	76	5,4	3,83	0,77	449,29			İyi- Kötü	0,000**
Toplam	1403	100	3,84	0,74				Sıradan - Kötü	0,959

*p<0,05

**p<0,008 (Bonferroni düzeltmesi ile p değeri 0,05/6=0,008)

Tablo 24'te ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi öğretmenlerinin ders anlatma yöntem ve tekniklerini beğenme durumlarına göre beden eğitimi dersine ilişkin tutum puanları görülmektedir. Beden eğitimi öğretmenlerinin ders anlatma yöntem ve tekniklerini çok iyi olduğunu belirten öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutum puanları ($\bar{X}$ =4,08) en yüksek olarak bulunurken; beden eğitimi öğretmenlerinin ders anlatma yöntem ve tekniklerini kötü olduğunu belirten öğrencilerin tutum

puanları ($\bar{X}=3,83$) en düşük olarak bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin beden eğitimi öğretmenlerinin ders anlatma yöntem ve tekniklerini beğenme durumlarına göre beden eğitimi dersine ilişkin tutum puanları arasında anlamlı düzeyde fark ($p<0,05$) olduğu bulunmuştur. Bu farkın beden eğitimi öğretmenlerinin ders anlatma yöntemini sıradan ve kötü olduğunu belirten öğrenci grupları haricindeki diğer ikili karşılaştırmalardan kaynaklandığı görülmektedir.

Luke ve Cope (1994:57) yaptıkları araştırmada, öğrencilerin büyük bir kısmının beden eğitimi öğretmenlerinin bilgili olduklarını, açıklamalarının anlaşılır olduğunu ve sınıfa iyi örnekler sunduklarını belirtmişlerdir. Yine Güray (2002:69) yaptığı araştırmada beden eğitimi öğretmenlerinin ders anlatma yöntem ve tekniğini ilköğretim öğrencilerin %87,8'inin beğendikleri, %10'unun beğenmedikleri ve %2,2'sinin kararsız oldukları sonucunu bulmuştur.

Bu neticeler ışığında öğrencilerin beden eğitimi öğretmenlerinin ders anlatma yöntem ve tekniklerini iyi buldukları ve öğrencilerin beden eğitimi öğretmenlerinin ders anlatma yöntem ve tekniklerini beğenme durumlarına göre dersine ilişkin tutumları arasında farklılaşma olduğu sonuçları bulunmuştur.

Bu farklılaşmanın temelinde, beden eğitimi öğretmenin öğrencilerin gelişim düzeylerine ve hazır bulunuşluk sevelerine, okulun araç ve gereç durumuna ve ders konunun özelliğine göre uygun öğretim yöntem ve teknik seçimi geldiği belirtilmelidir. Beden eğitimi öğretmeni derse uygun öğretim yöntem ve seçiminde eğitim ve öğretim açısından gayet olumlu sonuçlar ortaya çıkarken, öğretmenin derse uygun olmayan öğretim yöntem ve teknik seçiminde ise öğrenciler açısından olumsuz sonuçlar ortaya çıkmaktadır. Tablo 24 incelendiğinde öğrencilerin çok az bir kısmının beden eğitimi öğretmenin anlatım yöntem ve tekniğini kötü bulduklarını belirttikleri görülecektir.

Uygun ders anlatma yöntem ve tekniğini seçemeyen beden eğitimi öğretmeni, öğrencilerin derste kötü deneyim geçirmelerine, öğrencilerin derste kendilerini tedirgin, kaygılı ve yetersiz hissetmelerine, ders konularını anlamamalarına, becerileri yapamamalarına veya dersten soğumalarına neden olabilir.

Yapılan araştırmalarda bu durumu destekler niteliktedir. Örneğin Carlson'un (1995:467) yaptığı araştırmada, ortaöğretimde öğrencilerin %21'inin bu dersten soğumaları ve uzaklaşmalarının nedenleri olarak beceri eksikliği, becerilerini toplum içinde sergileyememe, yarışmalarda duyulan tedirginlik ve kendini sınırlandırılmış hissetme gelmektedir. Yine Portman'ın (1995:445) yaptığı araştırmada, 8. sınıf yeteneksiz öğrencilerin beden eğitimi dersinde sınırlandırılma, utanma ve rezil olma hislerini duymalarına yol açan deneyimleri yaşadıkları tespit edilmiştir.

Bu durumların yaşanmaması için beden eğitimi öğretmenleri ders anlatım yöntem ve tekniklerini ders konusuna, öğrenciye ve ders araç ve gereçlerine göre uygun seçmelidir. Beden eğitimi öğretmenin uygun seçtiği anlatım yöntem ve tekniğin öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarına olumlu yönde yansıyabileceği göz ardı edilmemelidir.

Tablo 25

Ortaöğretim Öğrencilerinin Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Dersin Süresini Kullanmalarına Göre Beden Eğitimi Dersine İlişkin Tutumlarının Karşılaştırılması

Beden Eğitimi Öğretmeninin Dersini Kullanma Süreleri	Öğrenci Sayıları		Tutum Puanları		Kruskal Wallis Testi			Mann Whitney U Testi (Bonferroni düzeltilmeli)	
	n	%	$\bar{X}$	Ss.	Sıra Ortalama	KW	p	Gruplar	p
Dersin Son Dakikası-na Kadar	245	17,5	3,79	0,72	668,15	178,93	0,00*	Son Dk.- Büyük Böl.	0,014
								Son Dk- Yarıya Kadar	0,029
Dersin Büyük Bir Bölümünce	524	37,3	3,91	0,73	744,89			Son Dk- Yarıdan Az	0,000**
Dersin Yarısına Kadar	464	33,1	3,91	0,69	736,31			Büyük Böl.- Yarıya Ka.	0,690
Dersin Yarısından da Az	170	12,1	3,48	0,84	524,94			Büyük Böl- Yarıdan Az	0,000**
Toplam	1403	100	3,84	0,74				Yarıya Kad-Yarıdan Az	0,000**

*p<0,05

**p<0,008 (Bonferroni düzeltilmesi ile p değeri 0,05/6=0,008)

Tablo 25'de ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi öğretmenlerinin dersin süresini kullanmalarına göre beden eğitimi dersine ilişkin tutum puanları görülmektedir. Tabloda beden eğitimi dersinin büyük bir bölümünce ders konularını işleyen beden eğitimi öğretmeni olan öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutum puanları ile beden eğitimi dersinin yarısına kadar ders konularını işleyen beden eğitimi öğretmenleri olan öğrencilerin tutum puanlarının ($\bar{X}=3,91$) birbirine eşit olduğu ve diğer gruptaki öğrencilere göre de yüksek tutum puanlarına sahip oldukları görül-

mektedir. Ancak beden eğitimi dersinin yarısından da az ders işleyen beden eğitimi öğretmenleri olan öğrencilerin, beden eğitimi dersine ilişkin tutum puanlarının ($\bar{X}=3,48$) en düşük olduğu görülmektedir. Ayrıca ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi öğretmenlerinin ders süresini kullanmalarına göre beden eğitimi dersine ilişkin tutum puanları arasında anlamlı düzeyde fark ($p<0,05$) olduğu bulunmuştur. Bu farkın beden eğitimi öğretmenlerinin dersin “son dakikasına kadar ile dersin yarısına kadar”, “Dersin büyük bölümünce ile dersin yarısından da az” ve “dersin yarısına kadar ve dersin yarısından da az” grupları arasında kaynaklandığı görülmektedir.

Tablo 25’de öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun %37,3’ünün öğretmenlerinin beden eğitimi dersinin büyük bir bölümünce ders konularını işlediğini belirtmektedirler. Bu sonuç, çoğu kimsenin “beden eğitimi öğretmenleri öğrencilere top veriyor, derslerine girmiyor” ezberini de bozduğu gösteriyor. Yani beden eğitimi öğretmenleri sanıldığı aksine beden eğitimi derslerine zamanında başlıyor, konularını işliyor ve zamanında da dersini bitiriyor.

Bu sonuçlar, ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi öğretmenlerinin ders sürelerini kullanmalarına göre beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasında anlamlı farklılıklar olduğunu göstermektedir. Özellikle beden eğitimi öğretmenlerinin ders süresinin sadece az bir kısmında ders konularını işlediklerini belirten öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutum puanlarının en düşük olduğu göze çapmaktadır. Bu durum beden eğitimi öğretmenleri gözetiminde beden eğitimi derslerinde çeşitli aktivitelerde bulunmayan, yeni spor becerileri ve teknikleri öğrenmeyen ve oyun oynamayan öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutum puanlarının düştüğünü göstermektedir.

Bu durumda, beden eğitimi öğretmenleri beden eğitimi dersinin büyük bir bölümünce ders konularını işleyip, yeni teknik ve beceriler göstermeli, öğrencileri serbest bırakmamalı ve müfredat dâhilindeki konuları işlemelilerdir. Bu durumun öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutum puanlarına olumlu yansıyacağını unutmamalıdır.

Tablo 26

Ortaöğretim Öğrencilerinin Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Derse Karşı İlgi ve Dikkatlerini Çekebilmelerine Göre Beden Eğitimi Dersine İlişkin Tutumlarının Karşılaştırılması

BE Öğretmenlerinin Öğrencilerin Derse Karşı İlgi ve Dikkatleri Çekebilmesi	Öğrenci Sayıları		Tutum Puanları		Kruskal Wallis Testi			Mann Whitney U Testi (Bonferroni düzeltmeli)	
	n	%	$\bar{X}$	Ss.	Sıra Ortalama	KW	p	Gruplar	p
Evet	1031	73,5	3,99	0,68	789,33	188,77	0,00*	Evet-Kararsızım	0,000**
Kararsızım	242	17,2	3,52	0,66	503,68			Evet-Hayır	0,000**
Hayır	130	9,3	3,19	0,77	378,55			Hayır-Kararsızım	0,000**
Toplam	1403	100	3,84	0,74					

*p<0,05

**p<0,016 (Bonferroni düzeltmesi ile p değeri 0,05/3=0,016)

Tablo 26’da ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi öğretmenlerinin derse karşı ilgi ve dikkatlerini çekebilmelerine göre beden eğitimi dersine ilişkin tutum puanları görülmektedir. Beden eğitimi öğretmenleri tarafından beden eğitimi dersine karşı ilgi ve dikkatleri çekilebilen öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutum puanları ($\bar{X}$ =3,99) en yüksek olarak bulunurken; beden eğitimi öğretmenleri tarafından derse karşı ilgi ve dikkatleri çekilemeyen öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutum puanları ($\bar{X}$ =3,19) en düşük olarak bulunmuştur. Ayrıca ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi öğretmenlerinin derse karşı ilgi ve dikkatlerini çekebilmelerine göre beden eğitimi dersine ilişkin tutum puanları arasında anlamlı düzeyde fark (p<0,05) olduğu tespit edilmiştir. Bu farkın karşılaştırma yapılan bütün ikili gruplar arasında çıktığı görülmektedir.

Bu sonuçlar neticesinde, beden eğitimi öğretmenlerinin öğrencilerin derse karşı ilgi ve dikkatlerini çekmelerinin, yani öğrencileri derse karşı motive edebilmelerinin öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarına yansıdığı görülmektedir. Çünkü beden eğitimi öğretmenlerinin derse motive ettiği öğrencilerin tutum puanları en yüksek bulunurken, derse motive edemediği öğrencilerin tutum puanları en düşük olarak bulunmuştur. Öğrencilerin derse motive edilmesi, yani ilgi ve dikkatlerini derse çekilmesi, öğrencilerin konularını daha iyi anlamalarını sağlamakta, yeni teknik ve becerileri daha kısa sürede öğrenmekte ve dolayısı ile derse olan ilgi ve istekleri aynı oranda artmaktadır. Bu durumda öğrencilerin tutumlarına yansımaktadır. Bu nedenle, beden eğitimi öğretmenleri öğrencilerin dikkat ve ilgilerini rahatlıkla çekebilmelilerdir.

Tablo 27

Ortaöğretim Öğrencilerinin Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Not Verme Sistemini Nasıl Bulduklarına Göre Beden Eğitimi Dersine İlişkin Tutumlarının Karşılaştırılması

BE Öğretmenlerinin Not Verme Sistemini Nasıl Buldukları	Öğrenci Sayıları		Tutum Puanları		Kruskal Wallis Testi			Mann Whitney U Testi (Bonferroni düzeltmeli)	
	n	%	$\bar{X}$	Ss.	Sıra Ortalama	KW	p	Gruplar	p
Çok Adaletli	714	50,9	4,00	0,71	793,59	87,59	0,00*	Çok Adaletli- Kısmen	0,000**
								Çok Adaletli-Kararsız	0,000**
Kısmen Adaletli	253	18,0	3,79	0,68	662,69			Çok Adaletli-Adaletsiz	0,000**
Kararsızım	329	23,4	3,67	0,73	601,38			Kısmen Adtl.- Kararsız	0,049
Adaletsiz	107	7,6	3,43	0,82	493,18			Kısmen Adtl.-Adaletsiz	0,000**
Toplam	1403	100	3,84	0,74				Kararsız-Adaletsiz	0,005**

*p<0,05

**p<0,008 (Bonferroni düzeltmesi ile p değeri 0,05/6=0,008)

Tablo 27’de ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi öğretmenlerinin not verme sistemini nasıl bulduklarına göre beden eğitimi dersine ilişkin tutum puanları görülmektedir. Öğrencilerin büyük bir kısmının (%50,9) beden eğitimi öğretmenlerinin not verme sistemlerini çok adaletli bulmaktadırlar. Beden eğitimi öğretmenlerinin not verme sistemini çok adaletli bulan bu öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutum puanlarının ($\bar{X}$ =4,00) en yüksek olduğu görülürken; beden eğitimi öğretmenlerinin not verme sistemlerini adaletsiz bulan öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutum puanları ($\bar{X}$ =3,43) en düşük olduğu görülmektedir. Ayrıca ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi öğretmenlerinin not verme sistemini nasıl bulduklarına göre beden eğitimi dersine ilişkin tutum puanları arasında anlamlı düzeyde farklar olduğu (p<0,05) bulunmuştur. Bu farkın öğrencilerin beden eğitimi öğretmenlerinin not verme sistemini kısmen adaletli ve kararsız bulan gruplar haricindeki diğer ikili grupların karşılaştırmalarından kaynaklandığı görülmektedir.

Bu sonucu yapılan benzer araştırma verileri de desteklemektedir. Yaylacı’nın (1998:237) yaptığı çalışmada da ise ilköğretim öğrencilerinin %85’inin beden eğitimi derslerinde not verilmesini istedikleri ve bu öğrencilerinde beden eğitimi dersinden not alma kaygısı yaşamadıkları sonuçları bulunmuştur. Güllü’nün (2004:95) yaptığı çalışmada ilköğretim öğrencilerinin %76,7’sinin beden eğitimi dersi uygulamaları sınavlarında “beden eğitimi öğretmeni baza zayıf not (1) vermez” rahatlığı içinde oldukları sonucunu bulmuştur.

Bu neticeler ışığında, öğrencilerin büyük bir kısmının beden eğitimi öğretmenlerinin not verme sistemlerini adaletli buldukları söylenebilir. Yine beden eğitimi öğretmenlerinin not verme sistemlerini nasıl bulduklarına göre öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasında fark olduğu görülmektedir. Bu durum beden eğitimi öğretmenlerinin uygulamaları sınavlarda adaletli davrandıklarını ve öğrencilerin hak ettikleri notları verdiklerini göstermektedir. Dolayısı ile de öğretmenlerinden adaletli yaklaşım gören öğrencilerin bu dersi okuttuğu içinde beden eğitimi dersine ilişkin tutum puanlarına yansımaktadır. Bu nedenle beden eğitimi öğretmenleri öğrencileri not ile değerlendirirken adaletli olmalı ve öğrencinin hak ettiği notu vermelilerdir.

Tablo 28

Ortaöğretim Öğrencilerinin Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Okul İçi ve Dışı Davranışlarını Örnek Olarak Görmelerine Göre Beden Eğitimi Dersine İlişkin Tutumlarının Karşılaştırılması

BE Öğretmenlerinin Okul İçi ve Dışı Davranışlarını Örnek Olarak Görmeleri	Öğrenci Sayıları		Tutum Puanları		Kruskal Wallis Testi			Mann Whitney U Testi (Bonferroni düzeltmeli)	
	n	%	$\bar{X}$	Ss.	Sıra Ortalama	KW	p	Gruplar	p
Evet	813	57,9	4,03	0,66	813,11	156,194	0,00*	Evet-Kararsızım	0,000**
Kararsızım	359	25,6	3,66	0,71	592,83			Evet-Hayır	0,000**
Hayır	231	16,5	3,41	0,80	480,63			Hayır-Kararsızım	0,000**
Toplam	1403	100	3,84	0,74					

*p<0,05

**p<0,016 (Bonferroni düzeltmesi ile p değeri 0,05/3=0,016)

Tablo 28’de ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi öğretmenlerinin okul içi ve dışı davranışlarını örnek olarak görmelerine göre beden eğitimi dersine ilişkin tutum puanları görülmektedir. Tabloda beden eğitimi öğretmenlerinin okul içi ve dışı davranışlarını kendilerine kesinlikle örnek olarak gören öğrencilerin, beden eğitimi dersine ilişkin tutum puanları ($\bar{X}$ =4,03) en yüksek olduğu görülürken; öğretmenlerinin okul içi ve dışı davranışlarını kendilerine kesinlikle örnek görmeyen öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutum puanları ($\bar{X}$ =3,41) en düşük olduğu görülmektedir. Ayrıca ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi öğretmenlerinin okul içi ve dışı davranışlarını örnek olarak görmelerine göre beden eğitimi dersine ilişkin tutum puanları arasında anlamlı düzeyde fark olduğu (p<0,05) görülmüştür. Bu farkın karşılaştırma yapılan bütün gruplardan kaynaklandığı görülmektedir.

Öğrenciler öğretmenlerinin tutum ve davranışlarından etkilenmektedirler. Onları kendilerine model almaktadırlar (Gözütok, 2000:164; Başar, 2001:68). Türkoğlu'na (2002:266-277) göre model olarak öğretmenin iyi olması, öğrencilerin de olumlu davranışlar kazanmasına yardımcı olur. Eğer öğrenci, öğretmeni ile iyi bir iletişim kurabilmişse, öğretmeni her türlü tutum ve davranışıyla ona olumlu örnek oluyorsa, öğrencinin düzeyi ile ilgili olarak öğrenemeyeceği hiçbir bilgi ve yapamayacağı hiçbir davranış yoktur. Selçuk'a (1997:48) göre öğretmenler, sosyalleşme süreci içinde, örnek alınan modellerin başında gelmektedir. Bu nedenle, sosyal gelişim ve sosyalleşme sürecinin öğretmenler tarafından iyi bilinmesi gerekmektedir. Bu bağlamda bütün öğretmenlerin davranışları ile öğrencilere model oldukları dikkate alındığında, öğretmenlerin uygun görüş ve davranış birliği içinde olmaları sağlanmalıdır (Gürkan vd., 2000:49).

Bütün öğretmenler öğrenciler için birer model oluşturmaktadır. Beden eğitimi öğretmenlerinin de her türlü davranışları, fiziksel, sosyal ve zihinsel özellikleri, öğrencilerle olan ilişkileri, onlara karşı tutum ve davranışları, ders içi ve ders dışı tutumlarının öğrencilere örnek oluşturmaktadır (Pulur ve Ocak, 2006:127) Tekin ve arkadaşlarının (2005:419-420) yaptıkları araştırmada, beden eğitimi öğretmenlerinin ilgi ve davranışları ile hem erkek hem de kız öğrenciler açısından önemli olduğu ve öğrencilerin bu derse karşı tutum ve görüşlerini olumlu yönde etkilediği sonucunu tespit etmişlerdir. Rice'ın (1988:94) yaptığı araştırmada ortaöğretim öğrencilerinin %73'ü beden eğitimi öğretmenlerinin kendileri için iyi bir model olduğunu düşünmektedirler.

Bu sonuçlar neticesinde, ortaöğretim öğrencilerinin büyük bir kısmının beden eğitimi öğretmenlerinin okul içi ve dışı davranışlarını kendilerine örnek olarak görmektedirler. Ayrıca öğrencilerin beden eğitimi öğretmenlerinin okul içi ve dışı davranışlarını örnek olarak görmelerine göre beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasında farklılaştığı görülmektedir. Bu durum öğrencilerin beden eğitimi öğretmenlerinin okul içi ve dışı davranışlarını örnek olarak görmelerinin onların beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarına da yansıdığı sonucu ortaya koymaktadır. Bu nedenle, beden eğitimi öğretmeleri okul içi ve okul dışı davranışlarının öğrenciler açısından örnek oluşturduğunu ve model olduklarını dikkate alarak öğrencilere davranmalıdırlar.

Beden eğitimi öğretmenleri okul içi ve dışı olumsuz davranışlarının öğrencilerin tutumlarını olumsuz yönde yansıyacağını unutmamalıdır.

Tablo 29

Ortaöğretim Öğrencilerinin Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Derse Önem Verme Durumlarına Göre Beden Eğitimi Dersine İlişkin Tutumlarının karşılaştırılması

BE Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersine Önem Verme durumları	Öğrenci Sayıları		Tutum Puanları		Kruskal Wallis Testi			Mann Whitney U Testi (Bonferroni düzeltmeli)	
	n	%	$\bar{X}$	Ss.	Sıra Ortalama	KW	p	Gruplar	p
Çok Önem Veriyor	780	55,6	4,05	0,70	827,28	193,26	0,00*	Çok Önemli- Önemli	0,000**
								Çok Önemli- Kararsız	0,000**
Önem Veriyor	418	29,8	3,70	0,64	602,31			Çok Önemli- Önemsiz	0,000**
Kararsızım	123	8,8	3,32	0,78	428,48			Önemli- Kararsız	0,000**
Önem Vermiyor	82	5,8	3,33	0,73	428,79			Önemli –Önemsiz	0,000**
Toplam	1403	100	3,84	0,74				Kararsız-Önemsiz	0,000**

*p<0,05

**p<0,008 (Bonferroni düzeltmesi ile p değeri 0,05/6=0,008)

Tablo 29’da ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi öğretmenlerinin derse önem verme durumlarına göre beden eğitimi dersine ilişkin tutum puanları görülmektedir. Beden eğitimi öğretmenlerinin beden eğitimi dersine çok önem verdiklerini düşünen öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutum puanları ($\bar{X}$ = 4,05) en yüksek olduğu görülürken; öğretmenlerinin beden eğitimi dersine önem vermesi konusunda kararsız olan öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutum puanları ($\bar{X}$ = 3,22) en düşük olduğu görülmektedir. Ayrıca, ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi öğretmenlerinin derse önem verme durumlarına göre beden eğitimi dersine ilişkin tutum puanları arasında anlamlı düzeyde (p<0,05) fark olduğu bulunmuştur. Bu farkın karşılaştırma yapılan bütün gruplardan kaynaklandığı görülmektedir.

Bu sonuçlar neticesinde, beden eğitimi öğretmenlerinin derslerine önem verdikleri söylenebilir. Ayrıca beden eğitimi öğretmenlerinin derslerine önem verme durumlarına göre öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasında farklılaşma olduğu görülmektedir. Özellikle beden eğitimi öğretmenlerinin beden eğitimi dersine çok önem verdiğini belirten öğrencilerin derse ilişkin tutum puanlarının en yüksek bulunması dikkat çekici bir sonuçtur. Çünkü beden eğitimi öğretmeni beden eğitimi dersine önem verdiği oranda öğrencilerinde tutum puanları o oranda arttığı

görülmektedir. Yine beden eğitimi öğretmenlerinin derse yeterince önem vermediğini belirten öğrencilerinde tutum puanları düşük olduğu görülmektedir.

Bu durumda, beden eğitimi öğretmenleri derslerine daha çok önem vermeli, derslerine zamanında girmeli ve zamanında bitirmeliler, müfredat konularını ders boyunca işlemeliler ve ders araç ve gereçlerini tam olarak temin etmelidirler. Bu davranışlar içerisinde olan beden eğitimi öğretmeni dersine daha fazla önem göstermiş olacaktır. Dolayısı ile bu durum öğrencilerin tutum puanlarına olumlu yönde yansıtacaktır.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

Bu araştırma, ortaöğretim öğrencilerin kişisel özelliklerine ve beden eğitimi öğretmenlerinin kişisel ve mesleki özelliklerine göre beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasındaki farklılığı incelemek amacıyla yapılmaktadır.

Öncelikle bu amacı gerçekleştirebilmek için ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının ölçülmesinde kullanılmak üzere yeni bir beden eğitimi dersi tutum ölçeği geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçek, 11 maddesi olumsuz ve 24 maddesi olumlu ifadelerden oluşmak üzere toplam 35 maddeden oluşmaktadır. Ölçek tek faktörlü olup, tek faktörün açıkladığı varyans %36,19 ve birinci öz değeri 12,67'tir. Ölçeğin güvenirliliği için 45 gün ara ile uygulanan ön test ve son test korelasyon katsayısı 0,80 ve iç tutarlılık kat sayısı (Cronbach Alfa) ,94'tir.

Araştırmada geliştirilen beden eğitimi dersi tutum ölçeği ve anket formu Malatya il merkezinde rastgele (random) yöntemle seçilmiş 10 genel lisede öğrenim gören 1200 öğrenci ve 4 mesleki ve teknik lisede öğrenim gören 300 öğrenci olmak üzere toplam 1500 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulama sonucu geri dönen ve geçerli sayılan anketlerin 658 tanesi kız öğrencilere ve 745 tanesi erkek öğrencilere ait olmak üzere toplam 1403 adet anket veri analizlerinde kullanılmıştır.

Bu uygulamalar neticesinde, araştırmada iki ana grup altında toplanan alt problemlere ilişkin sonuçlar aşağıdaki gibidir:

Birinci grup alt problemlere ilişkin bulguların sonuçları:

- 1) Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının olumlu olduğu bulunmuştur.
- 2) Erkek öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutumları kız öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutum puanlarına göre daha olumlu olduğu görülmüştür.
- 3) Ortaöğretim öğrencilerinin sınıflarına göre beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasında anlamlı düzeyde fark olduğu görülmüştür. 11. sınıf öğrencilerin tutum puanlarının, 9. sınıf ve 10. sınıf öğrencilere göre daha düşük olduğu bulunmuştur.

- 4) Genel liselere devam eden öğrencilerin tutum puanlarının, mesleki ve teknik lise-
lere giden öğrencilerin beden eğitim dersine ilişkin tutum puanlarına göre daha
yüksek olduğu bulunmuştur.
- 5) Ortaöğretim öğrencilerinin yaşlarına göre beden eğitimi dersine ilişkin tutumları
arasında anlamlı düzeyde fark olmadığı görülmüştür.
- 6) Ortaöğretim öğrencilerinin kardeş sayılarına göre beden eğitimi dersine ilişkin
tutumları arasında anlamlı düzeyde fark olmadığı görülmüştür.
- 7) Ortaöğretim öğrencilerinin ebeveynlerinin hayatta olma durumlarına göre beden
eğitimi dersine ilişkin tutumları arasında anlamlı düzeyde fark olmadığı göröl-
müştür.
- 8) Ortaöğretim öğrencilerinin babalarının eğitim düzeylerine göre beden eğitimi
dersine ilişkin tutumları arasında anlamlı düzeyde fark olduğu görülmüştür. Ba-
baları okul-yazar olmayan öğrencilerin tutum puanlarının, babalarının eğitimleri
diğer düzeylerde olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.
- 9) Ortaöğretim öğrencilerinin annelerinin eğitim düzeylerine göre beden eğitimi
dersine ilişkin tutumları arasında anlamlı düzeyde fark olduğu görülmüştür. An-
neleri okul-yazar olmayan öğrencilerin tutum puanlarının, annelerinin eğitimleri
diğer düzeyde olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür.
- 10) Ortaöğretim öğrencilerinin babalarının mesleklerine göre beden eğitimi dersine
ilişkin tutumları arasında anlamlı düzeyde fark olmadığı görülmüştür.
- 11) Ortaöğretim öğrencilerinin annelerinin bir işte çalışma durumlarına göre beden
eğitimi dersine ilişkin tutumları arasında anlamlı düzeyde fark olmadığı göröl-
müştür.
- 12) Ortaöğretim öğrencilerinin ailelerinin aylık ortalama gelirlerine göre beden eği-
timi dersine ilişkin tutumları arasında anlamlı düzeyde fark olmadığı görülmüş-
tür.
- 13) Üniversite hazırlık kurslarına giden öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tu-
tum puanları, kurslara gitmeyen öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutum
puanlarına göre daha düşük olduğu görülmüştür.

- 14) Boş zamanlarında her zaman egzersiz veya spor yapan ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutum puanları, diğer öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutum puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür.
- 15) Bir spor kulübünde düzenli olarak spor yapan öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutum puanları, diğer öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutum puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Bu sonuçlar ortaöğretim öğrencilerinin kişisel özelliklerinden bazılarının (cinsiyet, sınıf, okul türü, ebeveynlerinin eğitim düzeyleri, üniversite hazırlık kursuna gitmeleri, boş zamanlarında egzersiz ve spor yapmaları ve bir kulüpte spor yapmaları) onların beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının yönüne ve yoğunluğuna olumlu veya olumsuz yönde yansıdığını göstermektedir. Ancak öğrencilerin kişisel özelliklerinden bazılarının ise (yaşları, kardeş sayıları ebeveynlerinin hayatta olma durumları, ebeveynlerinin meslekleri, ailelerinin aylık gelirleri) onların tutumlarına olumlu veya olumsuz yönde yansımadığını göstermektedir.

İkinci grup alt problemlere ilişkin bulguların sonuçları:

- 1) Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi öğretmenleri ile iletişim kurma sıklıklarına göre beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasında anlamlı düzeyde fark olduğu görülmüştür. Beden eğitimi öğretmenleri ile her zaman iletişim kuran öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutum puanları diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür.
- 2) Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi öğretmenlerinin giyim tarzlarına göre beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasında anlamlı düzeyde fark olduğu görülmüştür. Beden eğitimi öğretmenlerinin zevkli ve şık giyindiğini belirten öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutum puanları diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür.
- 3) Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi öğretmenlerini nasıl bir öğretmen gördüklerine göre beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasında anlamlı düzeyde fark olduğu görülmüştür. Beden eğitimi öğretmenlerini demokratik bir öğretmen olarak gören öğrencilerin tutum puanları diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

- 4) Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi öğretmenlerinin sportif teknik ve beceri uygulamalarına göre beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasında anlamlı düzeyde fark olduğu görülmüştür. Beden eğitimi öğretmenlerinin sportif teknik ve becerini çok iyi uyguladığını belirten öğrencilerin tutum puanları diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür.
- 5) Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi öğretmenlerinin ders anlatma yöntem ve teknik uygulamalarına göre beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasında anlamlı düzeyde fark olduğu görülmüştür. Beden eğitimi öğretmenlerinin ders anlatma yöntem ve tekniklerini çok iyi bulan öğrencilerin tutum puanları diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür.
- 6) Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi öğretmenlerinin ders süresini kullanma durumuna göre beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasında anlamlı düzeyde fark olduğu görülmüştür. Beden eğitimi öğretmenlerinin beden eğitimi dersinin büyük bölümünce veya dersin yarısına kadar ders konularını işlediklerini belirten öğrencilerin tutum puanları diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.
- 7) Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi öğretmenlerinin ilgi ve dikkat çekme durumlarına göre beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasında anlamlı düzeyde fark olduğu görülmüştür. Beden eğitimi öğretmenlerinin derse karşı ilgi ve dikkatleri kesinlikle çektiklerini belirten öğrencilerin tutum puanları diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür.
- 8) Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi öğretmenlerinin not verme sistemine göre beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasında anlamlı düzeyde fark olduğu görülmüştür. Beden eğitim öğretmenlerinin not verme sistemin çok adaletli bulan öğrencilerin tutum puanları diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür.
- 9) Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi öğretmenlerinin okul içi ve dışı davranışlarını örnek olarak görmelerine göre beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasında anlamlı düzeyde fark olduğu görülmüştür. Beden eğitimi öğretmenlerinin okul içi ve okul dışı davranışlarını kendilerine örnek olarak kesinlikle gören

öğrencilerin tutum puanları diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

- 10) Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi öğretmenlerinin dersine önem verme durumlarına göre beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasında anlamlı düzeyde fark olduğu görülmüştür. Beden eğitimi öğretmenlerinin beden eğitimi derslerine çok önem verdiklerini belirten öğrencilerin tutum puanları diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Bu sonuçlar ışığında ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi öğretmenlerinin kişisel ve mesleki özelliklerinin ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının yönüne ve yoğunluğuna olumlu veya olumsuz yönde yansıtacağını göstermektedir. Yani okulda beden eğitimi öğretmenin her davranışının öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin oluşturduğu ve şekillendirdiği tutumlarına yansımaktadır.

6.2. Öneriler

Araştırma sonucunda öğrencilerin bazı kişisel özellikleri ile beden eğitimi öğretmenlerinin kişisel ve mesleki özelliklerinin onların beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarına olumlu veya olumsuz yönde katkı sağladığını görülmüştür. Bu neticeler ışığında aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- 1) Beden eğitimi öğretmenlerinin kişisel ve mesleki özelliklerinin ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutum puanlarının yönüne ve şiddetine güçlü bir şekilde yansıdığı görülmektedir. Bu nedenle, beden eğitimi öğretmeni dış görünüşüne dikkat etmeli; kılık ve kıyafeti sürekli olarak temiz ve düzenli olmalıdır. Beden eğitimi öğretmeni konuşmalarına, tavırlarına ve tutumlarına dikkat etmelidir. Öğrencilerle, velilerle, öğretmenlerle ve diğer insanlarla konuşken nazik, saygılı ve içten olmalıdır. Beden eğitimi öğretmeni öğrencilere karşı sevgi ve saygıya dayalı iletişim içinde olmalı ve öğrencilerle arasındaki bu iletişimi bozacak çirkin söz ve hakaretlerden uzak durmalılardır. Bunların yanında, beden eğitimi öğretmeni mesleği ile ilgili konularda da kendini geliştirmelidir. Derslerinde kullandığı yöntem ve teknikleri dikkatlice seçmelidir. Beden eğitimi öğretmeni beden eğitimi derslerinde kız öğrencilerin katılımlarını sağlayacak da-

ha fazla etkinlikler hazırlamalıdır. Beden eğitimi ile ilgili seminerlere, sempozyumlara ve kongrelere katılmalıdır. Ayrıca beden eğitimi öğretmeni yapmakta zorlandığı spor beceri ve tekniklerini sıklıkla tekrar ederek daha iyi yapmaya çalışmalıdır. Bunlarla birlikte beden eğitimi öğretmenleri öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutumları üzerine etkilerinin çok büyük olduğunu unutmamalı ve öğrencilere yaklaşımını bu gerçek altında sürdürmelidir.

- 2) Son yıllarda eğitim kurumlarında öğretim programları, yapılandırmacı yaklaşıma göre yeniden yapılmaktadır. Bu programlar arasında ortaöğretim beden eğitimi ders programı da vardır. Ortaöğretim beden eğitimi yeni ders programında kazanımlar ve etkinlikler yazılırken bu araştırma sonuçları da göz önünde tutulmalıdır. Özellikle de etkinlikler oluşturulurken kız öğrencilere yönelik daha fazla faaliyetlere yer verilmelidir. Genel liseler ile mesleki ve teknik liselerde öğrenim gören öğrencilerin okul türlerine göre programlar düzenlenmelidir. 11. sınıf öğrencileri için, beden eğitimi dersi daha zevkli hale getirilmeli ve derste onları üniversite giriş sınav kaygısından uzaklaştıracak kazanım ve etkinliklere yer verilmelidir.
- 3) Araştırma sonuçlarında, öğrencilerin kişisel özellikleri ile ilgili sonuçlarda en dikkat çeken kısımlardan biri de ebeveynlerin (anne ve baba) eğitim durumlarının yükseldikçe beden eğitimi dersine ilişkin tutum puanlarında gözle görülür bir azalma olduğu görülmektedir. Bu farklılık istatistiksel açıdan da anlamlı çıkması olayı daha manidar kılmaktadır. Yani ebeveynlerinin eğitim seviyesi arttıkça öğrencilerin tutum puanları düşmektedir. Bu nedenle ebeveynler ortaöğretimde öğrenim gören çocuklarını OSS'yi kazanmaları için aşırı derece baskı yapmamalılar. Onların fiziksel, zihinsel ve psiko-sosyal gelişmelerini de sağlayacak faaliyetlere de yönlendirmelilerdir. Unutulmamalıdır ki OSS'yi kazanmak her şey demek değildir.
- 4) Bu konuda araştırma yapmak isteyen araştırmacılar için bütün ortaöğretim kurumlarının önümüzdeki yıldan itibaren dört yıl olacağı, yani 12. sınıfların eklendiği, göz önüne alınması ve araştırma kapsamına 12. sınıflarında alınması gerektiği önerilmektedir. Ayrıca bu araştırmada hazırlanan ortaöğretim öğrencileri için

beden eğitimi tutum ölçeğinin geçerlilik ve güvenirlik çalışması 12. sınıflara da uygulanmalıdır.

- 5) Bunlarla birlikte bu konu ile ilgilenen araştırmacılara “velilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının incelenmesi”, “okul yöneticilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının incelenmesi” ve “diğer öğretmenlerin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının incelenmesi” konularına yönelmeleri önerilmektedir. Çünkü ülkemizde bu konularda çok az veya henüz bir çalışma yapılmamış olduğunu görülmektedir.

KAYNAKÇA

- AÇAK, M., Ilgın, A. ve Selçuk, E. (1997). **Beden Eğitimi Öğretmeninin El Kitabı**. Malatya: Sezer Ofset.
- AÇIKADA, C. (1997). *Türkiye’de Spor Eğitimi Veren Kurumların Yeniden Yapılanması ve Hakemli Çalışmaların Gelişimi*. **Spor Bilimleri Dergisi** 8, (1), 17-42.
- AÇIKADA, C. (2005). *Beden Eğitimi ve Spor Bilimlerinin Gelişimi*. **IV. Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Sempozyumu**. 10-11 Haziran, As Kültür Merkezi, Bursa.
- AFYON, Y.A. ve Özkan, H. (2006). Puberte Dönemi Hentbol ve Basketbolcuların Postürel Özelliklerinin Karşılaştırılması. **9. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi**. 3-5 Kasım, Atatürk Kültür Merkezi, Muğla.
- AKDENİZ, S. (1991). **Eğitim Psikolojisi**. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları No:15.
- AICINENA, S. (1991). *The Teacher And Student Attitudes Toward Physical Education*. **The Physical Educator**, 48, (1), 28-32.
- ALENEZI, M.A. (2005). **Attitude of Secondary Students Toward Physical Education Classes in Kuwait**. Ph.D. Thesis, The Pennsylvania State University.
- ALLEN, D.E., Guy, R. F. ve Edgley, C.K. (1980). **Social Psychology as Social Process**. California: Wadsworth Publishing Company.
- ALPAR, R. (2001). **Spor Bilimlerinde Uygulamalı İstatistik**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- ALTAY, F. ve Özdemir, Z. (2006). Ankara İli Merkez İlçelerinde İlköğretim Birinci Kademesinde Öğrenim Gören 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Spor Dersine İlişkin Tutumlarının Karşılaştırılması. **9. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi**. 3-5 Kasım, Muğla Üniversitesi, Muğla.
- ALTUNIŞIK, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2005). **Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri SPSS Uygulamalı**. (Dördüncü Baskı). İstanbul: Sakarya Kitabevi.
- ANDERMAN, L. H. and Midgley, C. (1997). *Motivation and Middle School Students*. **What Current Research Says To The Middle Level Practitioner**. Irvin, J.L. (Ed.) Columbus: National Middle School Association.
- ARABACI, R., Şahin, S. ve İkizler, C. (2003). Bursa İlinde Görevli Beden Eğitimi Öğretmenlerinin İş Doyumu. **III. Ulusal Beden ve Spor Öğretmenliği Sempozyumu**. 23-24 Mayıs, Tayyare Kültür Merkezi, Bursa.
- ARACI, H. (1999). **Okullarda Beden Eğitimi**. (İkinci Baskı). Ankara: Bağiran Yayınevi.

- ARI, R., Üre, Ö. ve Yılmaz, H. (1999). **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi**. Konya: Mikro Basım Yayım Dağıtım.
- ARKONAÇ, S. A. (1998). **Sosyal Psikoloji**. İstanbul: Alfa Basım, Yayım ve Dağıtım.
- ARONSON, E., Wilson, T. D. ve Akert, R.M. (2005). **Social Psychology**. (Fifth Edition). New York: Pearson Education International.
- ARSLAN, F., Akandere, M. ve Tekin, M. (2006). İlköğretim Okullarında Öğrenim Gören Spor Yapan ve Yapmayan Öğrencilerin Postür Analizi. **9. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi**. 3-5 Kasım, Atatürk Kültür Merkezi, Muğla.
- AYDIN, B. (2002). Gelişimin Doğası. **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi**. (Üçüncü Baskı). Yeşilyaprak, B. (Ed.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- AŞÇI, F.H., Gökmen, H., Tiryaki, G. ve Öner, U. (1993a). *Liseli Erkek Sporcuların ve Sporcu Olmayanların Benlik Kavramları*. **Spor Bilimleri Dergisi**, **4**, (1), 34-43.
- AŞÇI, F.H., Gökmen, H., Tiryaki, G., Aşçı, A. ve Zorba, E. (1993b). *Sportif Katılımın Liseli Erkek Öğrencilerin Beden Bölgelerinden Hoşnut Olma Düzeyleri Üzerine Etkisi*. **Spor Bilimleri Dergisi**, **4**, (3), 38-47.
- AYCAN, Ş., Yumuşak, A., Kaynar, H. ve Çelik, F. (2001). Lise 1. Sınıf Öğrencilerinin Fizik ve Matematik Derslerindeki Başarıları İle Fiziğe Karşı Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. **VII. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitim Kongresi**. 7-9 Eylül, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara.
- AYCAN, Ş. ve Yumuşak, A. (2003). *Lise Müfredatındaki Fizik Konularının Anlaşılma Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma*. **Milli Eğitim Dergisi**, **159**.
- BACANLI, H. (2005). **Gelişim ve Öğrenme**. (Onbirinci Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- BALCI, A. (2005). **Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem Teknik ve İlkeler**. (Beşinci.Baskı). Ankara: Pegem A. Yayıncılık.
- BALAMAN, F. (2001). **Ortaöğretim Kurumlarında Sportif Faaliyetlere Katılan Öğrencilerin Öğretmenlerle İletişim Kurmasında Sportif Faaliyetlerin Etkisi**. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- BALYAN, M., Moralı, S. and Onursal, A.M. (2005). The Attitudes Of Various Secondary School Students Toward Physical Education Lessons (İzmir Sample). **46th ICHPER-SD Anniversary World Congress**, November 9-13, Grand Cevahir Hotel and Convention Center, İstanbul.
- BAŞAR, H. (2001). **Sınıf Yönetimi**. Beşinci Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- BAŞER, E. (1985). **Uygulamalı Spor Psikolojisi**. İzmir: Bilimsel Spor Yayınları No:31.

- BAYRAM, N. (2004). **Sosyal Bilimlerde SPSS ile Veri Analizi**. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- BAYSAL, A. C. (1981). **Sosyal ve Örgütsel Psikolojide Tutumlar**. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları İşletme Fakültesi Yayınları.
- BAYSAL, A. C. ve Tekarslan, E. (1996). **İşletmeler İçin Davranış Bilimleri**. (İkinci Baskı). İstanbul: Avcıol Basım-Yayın.
- BERKOWITZ, L. (1980). **A Survey of Social Psychology**. (Second Edition). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- BERNSTEIN, D.A. and Others (1994). **Psychology**. (Third Edition). Boston: Houghton Mifflin Company.
- BIEHLER, F. R. (1972). **Psychology Applied to Teaching**. Boston: Houghton Mifflin Company.
- BİLGE, N. (1988). **Türkiye’de Beden Eğitimi Öğretmeninin Yetiştirilmesi**. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- BİLGİN, M. (2002). Bedensel ve Devinsel Gelişim. **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi**. (Üçüncü Baskı). Yeşilyaprak, B. (Ed.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- BİNBAŞIOĞLU, C. (1990). **Gelişim Psikolojisi**. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- BİNDAK, R. (2005). *Tutum Ölçeklerine Madde Seçmede Kullanılan Tekniklerin Karşılaştırılması*. **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 6, (10), 17-26.
- BIRTWISTLE, G.E. and Brodie, D.A. (1991). *Children’s Attitudes Towards Activity and Perceptions of Physical Education*. **Health Education Research**, 6, (4), 465-478.
- BROWNE, J.R. (1992). *Reasons For The Selection or Non-Selection of Physical Education Studies By Year 12 Girls*. **Journal of Teaching Physical Education**. 11, 402-410.
- BUCHER, A. C. (1983). **Foundations of Physical Education & Sport**. London: The C.V. Mosby Company.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2004). **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı**. (Dördüncü Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- CAN, G. (2002). Kişilik Gelişimi (Psikososyal ve Ahlak Gelişimi). **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi**. (Üçüncü Baskı). Yeşilyaprak, B. (Ed.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- CAN, S., Gök, A., Durukan, E. ve Ziyagil, M.A. (2006). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İş Doyum Düzeylerinin Belirlenmesi. **9. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi**. 3-5 Kasım, Atatürk Kültür Merkezi, Muğla.

- CANDAN, N. ve Bağırhan, T. (2005). Riyazet-i Bedeniye'den Spor Bilimlerine: Türkiye'de Spor Bilimlerinin Gelişimi. **Spor Eğitiminin ve Performansının Felsefi Temelleri Sempozyumu**, 8-9 Nisan, Süleyman Demirel Kültür Merkezi, Manisa.
- CARLSON, T.B. (1995). *We Hate Gym: Student Alienation From Physical Education*. **Journal of Teaching in Physical Education**, **14**, (4), 467-477.
- CARLSON, T.B. (1994). Why Students Hate, Tolerate or Love GYM: A Study of Attitude Formation And Associated Behaviors in Physical Education. (Ph.D Thesis, University of Massachusetts) *Dissertation Abstracts International*, 55-03A, 502.
- CEYLAN, A. (2000). **Tutum Değiştirme Yöntemleri ve Bir Uygulama**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gebze İleri teknoloji Enstitüsü, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- CHO, N.K. (2004). **Korean Middle School Students' Attitudes Toward Physical Education and The Relationship to Their Attitudes Toward Testing in Physical Education**. Ph.D. Thesis. Columbia University.
- CHUNG, M. and Philips, D.A. (2002). *Attitude Toward Physical Education and Leisure- Time Exercise in High School Students*. **Physical Educator**, **59**, (3), 126-139.
- COWELL, C. C. and Schwehn, H. M. (1964). **Modern Principles and Methods in Secondary School Physical Education**. (Second Edition). Boston: Allyn and Bacon.
- ÇAKMAKÇI, S. (2001). **Okullardaki Beden Eğitimi Dersinin Ve Faaliyetlerinin Öğrencilerin Sosyalleşmesine Etkileri**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- ÇELİK, D. (2000). **Okullarda Ölçme Değerlendirme Nasıl Olmalı?** İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- ÇELİKTEN, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). *Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri*. **Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, **19**, (2), 207-237.
- ÇETİN, Ş. (2006). *Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi*, **Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi**, **18**, 28-37.
- ÇİÇEK, Ş., Kirazcı, S. ve Koçak, S. (1998). *Türkiye'de Beden Eğitimi Öğretmeni Profili: Demografik Nitelikler, Yaşam Tarzı ve Çalışma Ortamı*. **Spor Bilimleri Dergisi**, **9**, (3), 32-42.
- ÇOBAN, B., Devecioğlu, S., Zirek, O. Sarıkaya, M., Güler, G. ve Turan, M. (2003). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Gençlik ve Spor İl Müdürlüğü İle İlişkilerinin Belirlenmesi. **Beden Eğitimi ve Sporda Sosyal Alanlar Kongresi**. 10-11 Ekim, Ankara.
- ÇÖNDÜ, A. (1999). **Beden Eğitimi ve Sporda Özel Öğretim Yöntemleri**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- DAUER, V.P. and Pangrazi, R. P. (1975). **Dynamic Physical Education For Elementary School Children**. (Fifth Edition). Minnesota: Burgess Publishing Company.
- DEMİR, M. (2001). Ergenlik Kavramına Tarihsel Bakış. **Türk Psikoloji Bülteni**, **21**, 39-44.
- DEMİRHAN, G. (1992). *Lise ve Dengi Okullar Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programının Program Geliştirme İlkeleri Açısından Değerlendirilmesi*. **Spor Bilimleri Dergisi**, **3**, (3), 36-46.
- DEMİRHAN, G. ve Açıkada, C. (1997). *Türkiye ve Avrupa Ülkelerinde Beden Eğitimi Öğretmeni Yetiştiren Bazı Yükseköğretim Kurumlarının Öğrenci, Öğretim Elemanı ve Dersler Boyutuyla Karşılaştırılması*. **Spor Bilimleri Dergisi**, **8**, (2), 4-25.
- DEMİRHAN, G. ve Çamur, H. (2000). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları. **I. Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Kongresi. (Cilt II)**. 26-27 Mayıs, Ankara.
- DEMİRHAN, G. (2001). Dünyada Beden Eğitimi Öğretmeni Yetiştirme. **II. Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Sempozyumu**. 21-23 Aralık, Bursa.
- DEMİRHAN, G. ve Altay, F. (2001). *Lise Birinci Sınıf Öğrencilerinin Beden Eğitim ve Spora İlişkin Tutum Ölçeği II*. **Spor Bilimleri Dergisi**, **12**, (2), 9-20.
- DEMİRHAN, G., Coşkun, H., Altay, F., Şahin, R., Güvenç, A., Aslan, A. ve Açıkada, C. (2003a). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Hizmet Yıllarına Göre Öğretim Programı İçeriğinin Belirlenen Amaçları Gerçekleştirme Düzeyine İlişkin Görüşleri. **Beden Eğitimi ve Sporda Sosyal Alanlar Kongresi**. 10-11 Ekim, Ankara.
- DEMİRHAN, G., Coşkun, H., Altay, F., Şahin, R., Güvenç, A., Aslan, A. ve Açıkada, C. (2003b). İlköğretim Okulları, Lise ve Dengi Okullar Beden Eğitimi Amaçlarına Ulaşılma Düzeylerine İlişkin Görüşler. **III. Ulusal Beden ve Spor Öğretmenliği Sempozyumu**. 23-24 Mayıs, Tayyare Kültür Merkezi, Bursa.
- DEMİRHAN, G., Coşkun, H., Altay, F., Şahin, R., Güvenç, A., Aslan, A. ve Açıkada, C. (2003c). Beden Eğitimi Derslerinin İşlenmesinde Ortaya Çıkan Eksikliklere İlişkin Görüşler. **III. Ulusal Beden ve Spor Öğretmenliği Sempozyumu**. 23-24 Mayıs, Tayyare Kültür Merkezi, Bursa.
- DEMİRHAN, G. (2006). **Spor Eğitiminin Temelleri**. Ankara: Bağırhan Yayınevi.
- DEMİRHAN, G., Saçlı, F., Cengiz, C. Ve Çiçek, Ş. (2007). Türkiye’de Beden Eğitimi Öğretmeni Eğitiminde Yapılan Araştırmaların İncelenmesi. **Beden Eğitimi ve Spor Öğretiminde Yeni ve Yaratıcı Yaklaşımlar Sempozyumu**, 13-14 Ocak. ODTÜ. Ankara.
- DÖNMEZER, S. (1999). **Toplumbilim**. (Onikinci Baskı). İstanbul: Beta Basın Yayımları Dağıtım.

- EARL, L.M. and Stennett, R.G. (1987). *Student Attitudes Toward Physical and Health Education in Secondary Schools In Ontario*. **Canadian Alliance of Health, Physical Education and Recreation Journal**, 53, (4), 4-11.
- ENÇ, M. (1981). **Eğitim Ruhbilimi**. İstanbul: İnkılap ve Aka Kitapevleri.
- ERDEN, M. ve Akman, Y. (2006). **Eğitim Psikolojisi**. (Onbeşinci Baskı). Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- ERDEN, D. (1997). **Örtük Özellikler ve Klasik Test Teorisi Yaklaşımına Dayalı Olarak Geliştirilen Likert Tipi Tutum Ölçeğinin Psikometrik Özelliklerinin Karşılaştırılması**. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ERIKSON, H. E. (1984). **İnsanın Sekiz Çağı**. (Çev. Bedirhan Üstün ve Vedat Şar). Ankara: Birey Toplum Yayıncılık.
- ERKMEN, G., Tekin, M. ve Taşgın, Ö. (2006). Özel İlköğretim Okullarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Çeşitli Değişkenlere Göre Beden Eğitimi Dersi Hakkındaki Tutum ve Görüşleri. **9. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi**. 3-5 Kasım, Atatürk Kültür Merkezi, Muğla.
- ERPIC, S.C., Skof, B., Boben, D. and Zabukovec, V. (2005). *Pupils' Attitudes and Motivation for Physical Education –Some Psychological Aspects of Physical Education: Pupils' Attitudes and Motivation*. **International Journal of Physical Education**, XLII, (2), 58-67.
- FENERCİOĞLU, E. (2003). **Likert Tipi Ölçeklere Madde Seçmede Kullanılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Tekniği ile Çok Serili Korelasyon Tekniğinin İncelenmesi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- FIGLEY, G. E. (1985). *Determinants of attitudes toward Physical Education*. **Journal of Teaching Physical Education**, 4, (4), 229-240.
- FRANZOI, S.L. (2003). **Social Psychology**. (Third Edition). Boston: Mc. Graw Hill.
- GOLDSTEIN, J. H. (1980). **Social Psychology**. London: Academic Press.
- GÖKÇE, B. (1999). **Toplumsal Bilimlerde Araştırma**. (Üçüncü Baskı). Ankara: Savaş Yayınevi.
- GÖKDEMİR, K. ve Kılınç, F. (2000). Beden Eğitimi ve Sporun Bazı İlk ve Orta Öğretim Kurumlarında Okuyan Öğrencilerin Sigara Kullanım Alışkanlıkları Üzerine Etkisi. **I. Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Kongresi**. (Cilt I) 26-27 Mayıs, Ankara.
- GÖKMEN, H. (1994). *Fiziksel ve Devinimsel Gelişimin Zihinsel Gelişim ile Akademik Başarıya Etkisi*. **Spor Bilimleri Dergisi**, 5, (4), 28-37.
- GÖZÜTOK, D. (2002). **Öğretmenliği Geliştiriyorum**. Ankara: Siyasal Kitapevi.
- GSB. (Gençlik ve Spor Bakanlığı) (1973). **İlkokullarda Beden Eğitimi**. Gençlik ve Spor Bakanlığı Eğitim Genel Müdürlüğü Yayınları: 4. Ankara: Başbakanlık Basımevi.

- GÜÇLÜ, M. (2001). *Avrupa, Amerika Birleşik Devletleri, Çin ve Türkiye’de Beden Eğitimi ve Sporun Gelişimi. Milli Eğitim Dergisi, 150*, 33-38.
- GÜNEŞ, A. (2001). **Okullarda Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- GÜNEY, S. (1998). **Davranış Bilimleri ve Yönetim Psikolojisi Terimler Sözlüğü**. Ankara: Ocak Yayınları.
- GÜNSEL, A. M. (2004). **İlköğretimde Beden Eğitimi ve Uygulamaları**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- GÜLLÜ, M. (2004). **İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Beden Eğitimi Öğretmenlerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- GÜR, H. ve Bütüner, S.Ö. (2006). *Matematik Derslerinde Kullanılan Zihin Haritalama Tekniğine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi. Elementary Education Online, 5*, (2), 61-74. <http://ilkogretim-online.org.tr>.
- GÜRKAN, H., Çamlıyer, H. ve Saracaloğlu, A.S. (2000). *Beden Eğitimi Öğretmeni Adaylarının Değerler Sistemi. Gazi Beden Eğitimi Ve Spor Bilimleri Dergisi, 5*, (1), 35-52.
- GÜRAY, E. (2002). **İlköğretim Okullarındaki Öğrencilerin Beden Eğitimi Dersi Hakkındaki Düşünceleri ve Beklentileri (Gebze Örneği)**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- GÜLTEKİN, F. (2001). Lise Öğrencilerinin Kendini Açma Davranışlarının Kimlik Gelişim Düzeyleri Açısından İncelenmesi. **Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14** (1), 231-241.
- GÜRKAN, T. ve Gökçe, E. (1999). **Türkiye’de ve Çeşitli Ülkelerde İlköğretim**. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- HACIOĞLU, F. ve Alkan, C. (1997). **Öğretmenlik Uygulamaları Öğretim Teknolojisi**. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- HAGGER, M., Cale, L., Almond, L. and Krüger, A. (1997). *Children’s Physical Activity Levels and Attitudes Towards Physical Activity. European Physical Education Review, 3*, (2), 144-164.
- HARMANDAR, İ. H. (2004). **Beden Eğitimi ve Spor’da Özel Öğretim Yöntemleri**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- HATTEN, J.D. (2004). **Racial Differences in Student’s interest and Attitudes Toward Physical Education Considering Grade Level and Gender**. Ph.D Thesis. The Florida State University.
- HICKS, L. L. (2004). **Attitudes Toward Physical Education and Physical Activity of Students Enrolled in Classes of Teachers Of Year**. Ph.D Thesis, Purdue University.
- HILGARD, Ernest R., Atkinson, R.C. and Atkinson, R. L. (1971). **Introduction to Psychology**. (Fifth Edition). New York: Harcourt Broce Jovanovich

- HOLOĞLU, O.G. (2006), **İlköğretim İkinci Kademedeki Öğrenim Gören Kız Öğrencilerin Beden Eğitimi Dersine Karşı Tutumları**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- HÜNÜK, D. (2006) **Ankara İli Merkez İlçelerindeki İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersine İlişkin Tutumlarının sınıf Düzeyi, Öğrenci Cinsiyeti, Öğretmen Cinsiyeti ve Spora Aktif Katılımları Açısından Karşılaştırılması**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- HÜNÜK, D. ve Demirhan, G. (2003). *İlköğretim Sekizinci Sınıf, Lise Birinci Sınıf ve Üniversite Öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Spora İlişkin Tutumlarının Karşılaştırılması*. **Spor Bilimleri Dergisi**, **14**, (4), 175-184.
- HÜRMERİÇ, I., Saraç, L. Ve Koçak, S. (2004). Karma ve Aynı Cinsiyet Gruplarında İşlenen Beden Eğitimi Derslerine Karşı İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Tutumları. **10. ICHPER.SD & 8. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi**, 17-20 Kasım, Mirage Park Resort, Antalya.
- İNCEOĞLU, M. (2000). **Tutum- Algı- İletişim**. (Üçüncü Baskı). Ankara: İmaj Yayıncılık.
- İSEN, G. ve Batmaz, V. (2002). **Sosyal Psikoloji (Ben ve Toplum)**. (İkinci Baskı). İstanbul: Om Yayınevi.
- İŞLER, H. (2000). Öğretmenlik Mesleğine Bakışla Ülkemizde Beden Eğitimi ve Spor Eğitimcilerinin Yetiştirilme Biçimi ve Beden Eğitimi Öğretmeninin Görevleri. **II. Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu**. 10-12 Mayıs, Çanakkale.
- LINDGREN, H.C. (1973). **An Introduction to Social Psychology**. (Second Edition). Newyork:John Wiley&Sons.
- LUKE, M.D. and Cope, L.D. (1994). *Student Attitudes Toward Teacher Behavior and Program Content in School Physical Education*. **The Physical Educator**, **51**, (1), 57-65.
- LUKE, M.D. and Sinclair, G.D. (1991). *Gender Differences in Adolescents' Attitudes Toward School Physical Education*. **Journal of Teaching in Physical Education**, **11**, (1), 31-46.
- KAGITÇIBAŞI, Ç. (2005). **Yeni İnsan ve İnsanlar**. (Onuncu Basım). İstanbul: Evrim Yayınevi.
- KANGALGİL, M., Hünük, D. ve Demirhan, G. (2004). Spor Yapan ve Yapmayan Öğrencilerin Beden Eğitimi ve Spora İlişkin Tutumları. **10th ICHPER.SD European Congress and the TSSA 8th International Sport Science Congress**, 17 November, Mirage Park Resort, Antalya.
- KARAKUŞ, S. ve Kılınç, F. (1997). Ortaöğretimde Beden Eğitimi Derslerine Katılan Öğrenciler ile Okul Takımı ve Kulüplerde Çalışmalara Katılan Öğrencile-

- rin Postür- Biomotor Özelliklerinin Karşılaştırılması. **II. Spor Bilimleri Kongresi**. 8-10 Mayıs, Olimpiyat Evi, İstanbul.
- KARAKUŞ, S. ve Koç, H. (1997). Beden Eğitimi Derslerinin 14-16 yaş Grubundaki Öğrencilerin Kuvvet ve Aerobik Gücüne Etkisi. **II. Spor Bilimleri Kongresi**. 8-10 Mayıs, Olimpiyat Evi, İstanbul.
- KARAKÜÇÜK, S. (1989). **Beden Eğitimi Öğretmeninin Eğitimi**. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını.
- KARASAR, N. (1998). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. (Sekizinci Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- KAYA, Y. (2000). Beden Eğitimi Öğretmeni Yetiştirmede Verimlilik. **II. Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu**, 10-12 Mayıs, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- KAZANCI, O. (1989). **Eğitim Psikolojisi**. Ankara: Kazancı Hukuk Yayınları.
- KEATING, X. D. and Silverman, S. (2004). *Physical Education Teacher Attitudes Toward Fitness Test Scale: Development and Validation*. **Journal of Teaching in Physical Education**, **23**, 143-161.
- KENRICK, D.T., Neuberg, S.L. ve Cialdini, R.B. (2005). **Social Psychology**. (Third Edition). New York: Pearson Education International.
- KINGIR, S., Yazıcı, N. ve Gaban, Ö. (2001). Lise Öğrencilerinin Kimyaya Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi ve Cinsiyetin Tutuma Etkisinin İncelenmesi. **VII. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitim Kongresi**. 7-9 Eylül, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara.
- KILBORN, M.L (1993). **Investigating Female Student Enrollment in Physical Education 11**. Master Degree, University of Victoria.
- KOÇ, M., Yavuzer, Y., Demir, Z. Ve Çalışkan, M. (2001). **Gelişim ve Öğrenme**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- KOCA, C. ve Aşçı, F.H. (2000). Liseli Kız ve Erkek Sporcuların Denetim Odakları ve Atletik Yeterliliklerini Algılama Düzeyleri. **I. Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Kongresi** (Cilt 2), 26-27 Mayıs, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- KOCA, C. ve Aşçı, F.H. (2004). *Atletik Yeterlik Düzeyi ve Cinsiyetin Beden Eğitimi-ne Yönelik Tutum Üzerine Etkisi*. **Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi**, **IX**, (1), 15-24.
- KOCA, C. ve Aşçı, F.H. (2006). *An Examination of Self-Presentational Concern of Turkish Adolescents: An Example of Physical Education Setting*. **Adolescence**, **41**, (161), 185-197.
- KOCA, C. ve Demirhan, G. (2004). *An Examination of High School Students' Attitudes Toward Physical Education Wiht Regard to Sex and Sport Participation*. **Perceptual & Motor Skills**, **98**, (3), 754-758.
- KOCA, C. Aşçı, F.H. ve Demirhan, G. (2005). *Attitudes Toward Physical Education And Class Preferences of Turkish Adolescents in Terms of School Gender Composition*. **Adolescence**, **40**, (158), 365-373.

- KOÇAK, S. ve Hürmeriç, I. (2004). Attitudes Of Primary School Students Toward Their Physical Education Classes in Turkey. **10th ICHPER-SD European Congress and TSSA 8th International Sports Science Congress**, 17-20 November, Mirage Park Resort, Antalya.
- KOÇAK, S. ve Hürmeriç, I. (2006). *Attitudes Toward Physical Education Classes of Primary School Students in Turkey*. **Perceptual & Motor Skills**, **103**, (1), 296-300.
- KOÇAK, S. ve Kirazcı, S. (1997). Beden Eğitime Karşı Geliştirilen Tutumlarda Cinsiyet Belirleyici Bir Unsur mudur? **I. Uluslararası Spor Psikolojisi Sempozyumu**, 10-12 Ekim, Mersin.
- KOÇYİĞİT, E. (2002a). **Aynı Tutumu Ölçmeye Yönelik Olarak Hazırlanmış Likert Tipi Ölçekle İki Farklı Metrik Ölçeğin Psikometrik Özelliklerinin Karşılaştırılması**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- KOÇYİĞİT, B. K. (2002b). **Likert Tipi Tutum Ölçeklerinin Geliştirilmesinde Kullanılan Bazı Tekniklerin Karşılaştırılması**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- KRECH, David ve Crutchfield, R. S. (1980). **Sosyal Psikoloji**. (Çev. Erol Güngör). (Üçüncü Baskı). İstanbul: Ötüken Yayın.
- KROUSCAS, A.J. (1999). **Middle School Students' Attitudes Toward a Physical Education Program**. Ph.D. Thesis. Virginia Polytechnic Institute and State University.
- KURU, E. (2000). **Beden Eğitimi ve Sporda Program Geliştirme**. Ankara: 4. Akşam Sanat Okulu Matbaası.
- KÜÇÜKKARAGÖZ, H. (2002). Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi. **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi**. (Üçüncü Baskı). Yeşilyaprak, B. (Ed.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- MEB (2000). **Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Ders İçi ve Ders Dışı Çalışmaları Rehberi**. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB (2006b) **Müfredat geliştirme Süreci**.
<http://ttkb.meb.gov.tr/programlar/index/index.htm> (2006, Haziran 05)
- MEB (2007). **Milli Eğitim İstatistikleri**. Ankara: Yayınlar Dairesi Başkanlığı.
- MENGÜTAY, S. (1999). **Hareket Gelişimi**. Ankara: Tutubay Yayınları.
- MİRZEOĞLU, D. (2003). Spor Bilimlerinin Eğitimsel (Pedagojik) Temelleri. **Spor Bilimlerine Giriş**. Mirzeoğlu, N. (Ed.), Ankara: Bağırhan Yayımevi.
- MİRZEOĞLU, N., Mirzeoğlu, D., Paknadel, A. C. ve Erdoğan, Ş. (1996). *Devlet ve Özel Okullarda Çalışan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin İş Doyumu Düzeyleri*. **Spor Bilimleri Dergisi**, **6**, (1), 3-10.
- MİRZEOĞLU, N. (2003). Sporun Bilimsel Temelleri. **Spor Bilimlerine Giriş**.

- Mirzeoğlu, N. (Ed.), Ankara: Bağırhan Yayınevi.
- MORGAN, C. T. (2000). **Psikolojiye Giriş**. (Çev. Hüsni Arıcı ve Orhan Aydın). (Ondördüncü Baskı). Ankara: Meteksan AŞ.
- MUALLİMOĞLU, N. (1998). **Çocuklarda ve Gençlerde Beden Eğitimi**. (Üçüncü Baskı). İstanbul: Avcıol Basım Yayımları
- MURATLI, S. (2001). Türkiye’de Spor Öğretmenliği ve Spor Öğretmeni Yetiştirme. **II. Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Sempozyumu**. 21-23 Aralık, Bursa.
- NARTGÜN, Z. (2002). **Aynı Tutumu Ölçmeye Yönelik Likert Tipi Ölçek İle Metrik Ölçeğin Madde ve Ölçek Özelliklerinin Klasik Test Kuramı ve Örtük Özellikler Kuramına Göre İncelenmesi**. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- NUHOĞLU, H. ve Yalçın, N. (2004). *Fizik laboratuvarına Yönelik Bir Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Öğretmen Adaylarının Fizik laboratuvarına Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi*. **Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi**, 5, (2), 317-327.
- PAPADOPOULOU, S.K., Hassapidou, M., Papadopoulou, S.D., Petrakis, A., Dalkıranis, A. and Fahantidou, A. (2004). *Physical Activity of Adolescents in Thessaloniki*. **Spor Hekimliği Dergisi**, 39, 87-94
- PEHLİVAN, Z. (1992). Ders Dışı Spor Faaliyetlerinde Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Yeri ve Önemi. **I. Eğitim Kurumlarında Beden Eğitimi ve Spor Sempozyumu** 19-21 Aralık 1991, İzmir.
- PEHLİVAN, Z. (1997). Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği Ön Çalışma Raporu. **I. Uluslararası Spor Psikolojisi Sempozyumu**. 10- 12 Ekim, Mersin.
- PEHLİVAN, Z. ve Selçuk, T. (2005). Ders Dışı Spor Etkinliklerine Yönelik Öğretmen Görüşleri. **IV. Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Sempozyumu**. 10-11 Haziran, As Kültür Merkezi, Bursa.
- PENNER, L. A. (1978). **Social Psychology**. Newyork: Oxford University Press.
- PEKER, M. ve Mirasyedioğlu, Ş. (2003). *Lise 2. sınıf öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Tutumları ve Başarıları Arasındaki İlişki*. **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 14, (2). 157-166.
- PORTMAN, P.A. (1995). *Who is Having Fun in Physical Education Classes? Experiences of Sixth-grade Students in Elementary and Middle Schools*. **Journal of Teaching in Physical Education**, 14, (4), 445-453.
- PULUR, A. ve Ocak, Y. (2006). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin, Beden Eğitimi Derslerinin İşlenişindeki Tutum ve Davranışlarının Araştırılması. **9. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi**. 3-5 Kasım, Atatürk Kültür Merkezi, Muğla.
- RICE, P.L. (1988). *Attitudes of High School Students Toward Physical Education Activities, Teachers and Personal Health*. **The Physical Educator**, 45, (2), 94-99.

- RYAN, S., Fleming, D. ve Maina, M. (2003). *Attitudes of Middle School Students Toward Their Physical Education Teachers and Classes*. **Physical Educator**, **60**, (2), 28-43.
- OSYM, (2006), **Yüksek öğretim Programları**.
<http://www.osym.gov.tr/BelgeGoster.aspx?F6E10F8892433CFF8FE9074FF19B00055CDBAED4AD3E38F7> (2007, Nisan 12).
- OSYM, (2007). **2006 – 2007 Öğretim Yılı Yükseköğretim İstatistikleri Kitabı**. Ankara: OSYM Yayınları.
- ONUR, B. (2004). **Gelişim Psikolojisi Yetişkinlik Yaşlılık Ölüm**. Ankara: İmge Kitapevi.
- ÖZBEK, O. (2003). **Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Mesleki Etik İlkeleri ve Bu İlkelere Uyma Düzeyleri**. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- ÖZDAĞ, S., Kürkcü, R. ve Kılınç, M. (2006). Lise Öğrencilerinin Okul Farklılıklarına Göre Beden Eğitimi Dersinden Beklentileri ve Beklentilerinin Gerçekleştirme Düzeyleri. **9. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi**. 3-5 Kasım, Atatürk Kültür Merkezi, Muğla.
- ÖZDİLEK, Ç. (2001). **Okullardaki Beden Eğitimi Dersinin ve Faaliyetlerinin Öğrencilerin Sosyalleşmesine Etkileri**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ÖZER, D. ve Aktop, A. (2003). *İlköğretim Öğrencileri İçin Hazırlanmış Bir Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeğinin Adaptasyonu*. **Hacettepe Spor Bilimleri Dergisi**, **14**, (2), 67-82.
- ÖZER, D.S. ve Özer, M.K. (2004). **Çocuklarda Motor Gelişim**. (Üçüncü Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- ÖZHAN, F. (1998). **Ortaöğretim Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersinden Beklentileri**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Cumhuriyet Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- ÖZMENTEŞ, G. (2006). Müzik Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi. **Elementary Education Online**, (5), 1, 23-29.
<http://ilkogretim-online.org.tr>
- ÖZTÜRK, H. (2000). **Orta Öğretim Öğrencilerinin Sportif Beklenti ve Alışkanlıkları (Bilecik Uygulaması)**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- ÖZYİĞİT, C. (1992). Hareket. **I. Eğitim Kurumlarında Beden Eğitimi ve Spor Sempozyumu** 19-21 Aralık 1991, İzmir.
- SAKALLI, N. (2001). **Sosyal Etkiler**. Ankara: İmge Kitabevi.
- SALMAN, M.N., Çalgın, E.R. ve Salman, S. (2005). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Mesleki Sorunlarının cinsiyet Faktörü Açısından Değerlendirilmesi. **IV. Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Sempozyumu**. 10-11 Haziran, As Kültür Merkezi, Bursa.

- SARPKAYA, T. (1998). **Gençlik ve Spor Üzerine Uygulamalar- Yeni Yaklaşımlar**. Ankara: Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğü Yayınları.
- SEATON, D.C., Clayton, I. A., Leibee, H. C. and Messersmith, L. (1965). **Education Handbook**. New Jersey: Prentice- Hall.
- SEIFERT, K.L. (1999). **Educational Psychology**. (Second Edition). Boston: Houghton Mifflin Company.
- SELÇUK, Z. (1997). **Eğitim Psikolojisi (Gelişim-Öğrenme)**. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- SENEMOĞLU, N. (2001). **Gelişim Öğrenme ve Öğretim**. Ankara: Gazi Kitabevi.
- SERBES, Ş., Topkaya, İ. ve Ersoy, Y.E. (2006). Okul Spor Takımlarında Yer Alan İlk ve Ortaöğretim Öğrencilerinin Akademik Başarı Açısından İncelenmesi. **9. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi**. 3-5 Kasım, Atatürk Kültür Merkezi, Muğla.
- SHAVER, G. K. (1981). **Principles of Social Psychology**. (Second Edition). Cambridge: Winthrop Publishers.
- SIENDENTOP, D. (2004). **Introduction to Physical Education, Fitness and Sport**. (Fifty Edition). New York: McGraw- Hill Companies.
- SILVERMAN, S. and Scrabis, K.A. (2004). *A Review of Research on Instructional Theory in Physical Education 2002-2003*. **International Journal of Physical Education**, **41**, (1), 4-12.
- SINGER, R.N and Dick, W. (1974). **Teaching Physical Education, A Systems Approach**. Boston: Houghton Mifflin Company.
- SLAVIN, R.E. (2003). **Educational Psychology**. (Seventh Edition). New York: Pearson Education.
- SORENSEN, H. ve Yazgan, G. (1968). **Eğitim Psikolojisi**. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- STELZER, j., Ernest, J.M., Fenster, M.J. ve Langford, G. (2004). *Attitudes Toward Physical Education: A Study of Highschool Students From Four Countries- Austria, Czechrepublic, Engand and USA*. **College Student Journal**, **38**, (2), 602-611.
- STEWART, M.J. and Gren, S.R. (1991). *Secondary Student Attitudes Toward Physical Education*. **Physical Educator**, **48**, (2), 72-79.
- SUBRAMANIAM, P.R. and Silverman, S. (2000). *Validation of Scores From an Insurment Assessing Student Attitude Toward Physical Education*. **Measurement in Physical Education and Exercise Science**, **4**, (1), 29-43.
- SUBRAMANIAM, P.R. and Silverman, S. (2007). *Middle School Students' Attitudes Toward Physical Education*. **Teaching and Teacher Education**, **23**, (5), 602-611.
- SUNAY, H. (1998). *Spor Eğitimi Alt Yapısında Beden Eğitimi Öğretmeni ve Antrenörün Önemi*. **Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi**, **III**, (2), 43-50.

- SUNAY, Y. ve Sunay, H. (1996). *Lise Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersinden Beklentileri ve Beklentilerin Gerçekleşme Düzeyi*. **Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi**, I, (4), 35-53.
- SUNAY, H., Gündüz, N. ve Tanılkan, K. (2002). *Ortaöğretim Kurumlarında Uygulanan Beden Eğitimi ve Spor Derslerine İlişkin Amaçların Gerçekleşme Düzeyleri ile Öncelikleri Üzerine Bir Araştırma*. **Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi**, VII, (3), 35-52.
- SÖNMEZ, V. (2002). **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- SÖNMEZ, T. ve Sunay, H. (2001). Ankara'daki Ortaöğretim Kurumlarında Uygulanan Beden Eğitimi ve Spor Dersinin Etkinliği Üzerine Bir Araştırma. **II. Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Sempozyumu**. 21-23 Aralık, Bursa.
- SÖNMEZ, T. ve Sunay, H. (2004). *Ankara'daki Ortaöğretim Kurumlarında Uygulanan Beden Eğitimi ve Spor Dersinin Sorunlarına İlişkin Bir İnceleme*. **Milli Eğitim Dergisi**, 160, 270-278.
- ŞAHİN, M., Pehlivan, Z. ve Kuter, F. Ö. (2001). Beden Eğitimi Ders Uygulamalarında Ortaya Çıkan Etik Sorunlar ve Çözüm Önerileri. **II. Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Sempozyumu**, 21-23 Aralık, Bursa.
- ŞENDURAN, F. ve Amman, M.T. (2006). Sporcu Olan ve Sporcu Olmayan Ortaöğretim Öğrencilerinin Problem Çözme Yaklaşımları. **9. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi**. 3-5 Kasım, Atatürk Kültür Merkezi, Muğla.
- ŞERİF, M. ve Şerif, C.W. (1996). **Sosyal Psikolojiye Giriş II**. (Çev: Mustafa Atakay ve Aysun Yılmaz). İstanbul: Sosyal Yayınlar.
- ŞİMŞEK, D. ve Gökdemir, K. (2006). *Ortaöğretimde Atletizm Yapan Sporcu Öğrencilerin Atletizm Branşına Yönelme Nedenleri ve Beklentileri*. **Spor metre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi**, 4, (3), 83-90.
- ŞİŞKO, M. ve Demirhan, G. (2002). *İlköğretim Okulları ve Liselerde Öğrenim Gören Kız ve Erkek Öğrencilerin Beden Eğitimi ve Spor Dersine İlişkin Tutumları*. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 23, 205-210.
- TAMER, K. ve Pulur, A. (2001). **Beden Eğitimi ve Sporda Öğretim Yöntemleri**. Ankara: Kozan Ofset Matbaası.
- TAŞDEMİR, M., Baloğlu, N. ve Topcan, C. (2000). **Milli Eğitimin Yasal Temelleri**. Ankara: Ocak Yayınları.
- TAYLOR, S. E., Peplav, L. A. and Sears, D. O. **Social Psychology**. (Eleventh Edition). New Jerje: Pearson Education İnternational.
- TAVŞANCIL, E. (2002). **Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- TBMM (Türkiye Büyük Millet Meclisi). (2005). **Türk Sporunda Şiddet, Şike, Rüşvet ve Haksız Rekabet İddialarının Araştırılarak Alınması Gereken Önlemlerin Belirlenmesi Amacıyla Kurulan (10/63, 113, 138, 179, 228) Esas Numaralı Meclis Araştırması Komisyonu Raporu.** <http://www.tbmm.gov.tr/develop/owa/arastirma_onergesi_sd.onerge_bilgileri?kanunlar_sira_no=411> (2007, Nisan, 20).
- TD. (Tebliğler Dergisi) (1988). *Lise Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programı*. **Tebliğler Dergisi, 51**, (2251), 577-675.
- TD. (2005). *Orta Öğretimin Yeniden Yapılandırılması*. **Tebliğler Dergisi, 68**, (2573), 345-390.
- TD. (2006). *Öğretmen Yeterlilikleri*. **Tebliğler Dergisi, 69**, (2590), 1491-1540
- TEKASLAN, E., Baysal, C., Şencan, H. ve Kılınç, T. (1989). **Sosyal Psikoloji**. İstanbul: Filiz Kitabevi.
- TEKİN, H. (2004). **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**. (Onyedinci Baskı). Ankara: Yargı Yayınevi.
- TEKİN, M., Demir, B. ve Taşgın, Ö. (2005). Beden Eğitim ve Spor Öğretmenlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Lise Öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Spor dersine Karşı Göstermiş Oldukları Tutum ve Görüşlere Etkisi. **IV. Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Sempozyumu**. 10-11 Haziran, As Kültür Merkezi, Bursa.
- TELLİ, S. ve Çakıroğlu, J. (2002). Biyoloji Sınıfındaki Öğrenme Ortamının Öğrencilerin Biyolojiye Yönelik Tutumlarına Etkisi. **V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitim Kongresi**. 16-18 Eylül, ODTÜ Kültür ve Kongre Merkezi, Ankara.
- TEZBAŞARAN, A. (1997). **Likert Tipi Tutum Geliştirme Kılavuzu**. (İkinci Baskı). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- TEZCAN, M. (1995). **Sosyolojiye Giriş**, (Dördüncü Baskı). Ankara: Feryat Matbaası.
- TİRYAKİ, M.Ş. ve Moralı, S. (1993). *Sportif Katılımın Liseli Sporcuların Benlik Saygısı Üzerine Etkisi*. **Spor Bilimleri Dergisi, 3**, (1), 1-9.
- TOLAN, B. İsen, G. ve Batmaz, V. (1985). **Sosyal Psikoloji I. (Ben ve Toplum)**. Ankara: Teori Yayınları .
- TOPSES, G. (2004). Ergenlik Döneminde Gelişim. **Gelişim ve Öğrenme**. (İkinci Baskı). Ataman, A. (Ed.) Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- TREANOR, L., Graber, K., Housner, L. and Wiegand, R. (1998). *Middle School Students' Perceptions of Coeducational and Same-Sex Physical Education Classes*. **Journal of Teaching in Physical Education, 18**, 43-56.
- TÜRKÖĞLU, A. (2002). **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. Ankara: Mikro Basım-Yayın- Dağıtım.
- ÜNVER, Ö. (1986). **12-14 Yaş Gençlerin Sosyo-Ekonomik Sorunları**. Nirun, N. (Ed.) Ankara: Gazi Üniversitesi Basın Yayın Yüksekokulu Matbaası.

- USAL, A. ve Kuşluvan, Z. (1999). **Davranış Bilimleri (Sosyal Psikoloji)**. (Üçüncü Baskı). İzmir: Barış Yayınları Fakültesi.
- VAROLAN, İ. (2000). **Tutum Değiştirme Yöntemleri ve Bir Uygulama**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gebze İleri teknoloji Enstitüsü, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- YAMANER, F. (2002). **Beden Eğitimi ve Spor'a Giriş**. Zonguldak: Emek Matbaacılık ve Reklamcılık.
- YAYLACI, F. (1998). **İlköğretim Okulları Beden Eğitimi Dersi Program ve Uygulamalarının Değerlendirilmesi**. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- YENAL, T., Çamlıyer, H. ve Saracaloğlu, A. S. (1999). *İlköğretim İkinci Devre Çocuklarında Beden Eğitimi ve Spor Etkinliklerinin Motor Beceri ve Yetenekler Üzerine Etkisi*. **Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi**, IV, (3), 15-24.
- YETİM, A. ve Göktaş, Z. (2000). Gençliğin Spora Yönlendirilmesinde Beden Eğitimi ve Spor Öğretmelerinin Rolü ve Önemi. . **II. Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu**. 10-12 Mayıs, Çanakkale.
- YETİM, A. ve Göktaş, Z. (2004). *Öğretmenin Mesleki ve Kişisel Nitelikleri*. **Kastamonu Eğitim Dergisi**, 12, (2), 541-550.
- YILDIRAN, İ. ve Yetim, A. (1996). *Orta Öğretimde Beden Eğitimi Dersinin Öncelikli Amaçları Üzerine Bir Araştırma*. **Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi**, I, (3), 36-43.
- YILDIRAN, İ., Yetim, A. ve Şenel, Ö. (1996). *Farklı Cinsiyetteki Lise Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersinden Beklentileri*. **Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi**, I, (3), 52-57.
- YILDIZ, Y. (1998). **Aynı Tutumu Ölçmeye Yönelik Likert Tipi Ölçek İle Metrik Ölçeğin Psikometrik Özelliklerinin Karşılaştırılması**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- YILMAZ, H. (1998). **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**. (Üçüncü Baskı). Konya: Mikro Basım Yayın Dağıtım.
- YILMAZ, Z. (2002). **Kütahya İli Orta Öğretim Kurumlarındaki Öğrencilerin Serbest Zaman Faaliyetlerinin Dağılımı ve Değerlendirilmesi**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- YONCALIK, O. (2002). **Ortaöğretimde Okuyan Sporcu Öğrencilerin İdeâl Öğretmen Profilini Algılama Biçimleri (Kırıkkale İl Örneği)**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- YONCALIK, O. (2004). *Milli Eğitimde Bir Kültür Aktarım Alanı Olarak Halk Oyunları (Dansları) ve Beden Eğitimi Öğretmenliği*. **Milli Eğitim Dergisi**, 164.

- YÖK, (2006). **Eğitim Fakültelerinde Uygulanacak Yeni Programlar Hakkında Açıklama.**
<http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/programlar_aciklama.doc> (2007, Nisan 12)
- YÜCEL, S. A. (2004). *Ortaöğretim Düzeyindeki Öğrencilerin Kimya Derslerinde Verilen Ev Ödevlerine Karşı Tutumlarının İncelenmesi.* **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, **24**, (1), 147-159.
- WILLIAMS, J. F. (1964). **The Principles of Physical Education.** London: W.B. Saunders Company.

EKLER

EK-1

ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİ İÇİN BEDEN EĞİTİMİ DERSİ TUTUM ÖLÇEĞİ TASLAĞI

Sayın öğrenci,

Aşağıda beden eğitimi dersi ile ilgili cümleler bulunmaktadır. Her cümle için karşısında beş (5) cevap seçeneği vardır. Her cümleyi dikkatlice okuduktan sonra cümledeki ifadeye ne düzeyde katılıyorsanız, o cevap seçeneğini (X) işaretleyiniz. Cevap seçenekleri arasında doğru ya da yanlış cevap yoktur. Cevap verirken de sadece haftalık ders programınız dâhilindeki beden eğitimi derslerini göz önünde bulundurunuz. Lütfen hiçbir soruyu boş bırakmayınız.

Göstereceğiniz ilgi ve yardımlar için şimdiden teşekkür eder, derslerinizde başarılar dilerim.

Cinsiyetiniz: ()Kız ()Erkek
Sınıfınız: () 9sınıf ()10 sınıf ()11 sınıf

Mehmet GÜLLÜ
 Gazi Üniversitesi
 Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği Taslağı		Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
1	Beden eğitimi derslerini sabırsızlıkla beklerim.					
2	Beden eğitimi derslerinde kendimi zinde hissedirim.					
3	Beden eğitimi dersini gereksiz bir ders olarak görüyorum.					
4	Beden eğitimi ders aktiviteleri sayesinde iyi duruş alışkanlığı kazanıyorum.					
5	Beden eğitimi derslerinde karşılaştığımız spor dallarının (voleybol, basketbol vs.) saha ölçüleri, araç ve gereçleri ile ilgili bilgiler ilgimi çekiyor.					
6	Beden eğitimi dersinde karşılaştığımız spor dalları ile ilgili temel becerileri (parmak pas, vs) öğrenmekten zevk alıyorum.					
7	Beden eğitimi dersleri milli bayram ve törenlere (Cumhuriyet, 19 Mayıs, Şehitler Haftası, vs) katılmayı teşvik ediyor.					
8	Beden eğitimi dersleri sayesinde sporun sağlığa ne kadar yararlı olduğunu anlıyorum.					
9	Beden eğitimi derslerinde sınav kaygısı yaşıyorum.					

	Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği Taslağı	Tamamen Katlıyorum	Katlıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
10	Beden eğitimi ders aktiviteleri fiziksel gelişime bir faydası olduğuna inanmıyorum.					
11	Beden eğitimi derslerinde öğrendiğim becerileri okul dışı aktivitelerde de uyguluyorum.					
12	Beden eğitimi derslerinde temel sağlık kuralları ile ilgili bilgilerin artıyor.					
13	Güneşli havalarda beden eğitimi derslerine katılmaktan nefret ediyorum.					
14	Beden eğitimi ders etkinlikleri az iletişim kurduğum sınıf arkadaşlarımla iletişimimizi artırıyor.					
15	Beden eğitimi ders etkinlikleri yakın olduğum arkadaşlarımla samimiyetimizi daha da güçlendiriyor.					
16	Beden eğitimi derslerinden sonra eşofmanlarımı katlayarak çantamın içine yerleştiriyorum.					
17	Beden eğitimi derslerinden çıkınca üzerimdeki ter ve kötü kokular beni rahatsız ediyor.					
18	Beden eğitimi derslerinden sonra okul kıyafetlerini giyinmeyi hiç istemiyorum.					
19	Beden eğitimi derslerindeki sportif oyunlar insanı şiddete yönlendirdiğini düşünüyorum.					
20	Beden eğitimi dersine hazırlanırken evde çantama yedek çorap, fanila, vs yerleştirmiyorum.					
21	Beden eğitimi derslerindeki sportif oyunlarda takım kaptanı olmak insana onur veriyor.					
22	Beden eğitimi derslerinde hep aynı kişilerin takım kaptanı olmasını istemiyorum.					
23	Beden eğitimi derslerinde spor kolu (kulübü) başkanı olmak isterim.					
24	Beden eğitimi ders aktiviteleri kendime güven duymamı sağlıyor.					
25	Beden eğitimi ders aktivitelerinde arkadaşlarımla dostça oynuyorum.					
26	Beden eğitimi derslerindeki sportif oyunlarda kaybedenlerin kazananı alkışlaması ve kutlaması saçmalaktır.					
27	Beden eğitimi derslerinde sportif oyunlarda kaybettiğim zaman üzülüyorum.					
28	Beden eğitimi derslerindeki sportif oyunlar insanı hile ve haksızlık yapmaya yönlendirdiğini düşünüyorum.					
29	Sınıftaki bütün arkadaşlarımla beden eğitimi ders aktivitelerine eşit olarak katıldıklarına inanmıyorum.					
30	Bazı arkadaşlarımla beden eğitimi derslerinde sürekli ön planda olmaları beni rahatsız ediyor.					
31	Beden eğitimi derslerinin, günlük hayatın düzenine ve kurallarına uymayı kolaylaştırdığını düşünüyorum.					

	Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği Taslağı	Tamamen Katlıyorum	Katlıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
32	Beden eğitimi ders araç ve gereçlerini iyi kullanıyorum.					
33	Beden eğitimi ders araç ve gereçlerini arkadaşlarımla kötü kullanıyorlar.					
34	Beden eğitimi dersine katılmaktan zevk duyuyorum.					
35	Beden eğitimi dersleri sınıf içi etkileşimimizi artırıyor.					
36	Beden eğitimi dersinde bir şey öğrenmediğimi düşünüyorum.					
37	Haftalık beden eğitimi ders saat sayısı daha fazla olmalıdır.					
38	Beden eğitimi derslerindeki sportif oyunlarda karmaşa ve şiddet kaçınılmazdır.					
39	Beden eğitimi derslerinde genellikle eşofmanlarımızı giyinip hiçbir şey yapmadan tekrar çıkartıyoruz.					
40	Beden eğitimi dersinde öğrendiğimiz bilgi, beceriler ve aktivitelerin ileriki hayatımızda hiç işimize yaramayacağını düşünüyorum.					
41	Beden eğitimi ders aktiviteleri fiziksel gelişime katkı sağladığını düşünüyorum.					
42	Beden eğitimi derslerinde rahatlayıp gevşiyorum.					
42	Beden eğitimi dersleri sayesinde spor dallarını daha iyi tanıdığımı düşünüyorum.					
44	Beden eğitimi dersi değerlendirme sisteminin (not alma) adaletli olmadığını inanıyorum.					
45	Beden eğitimi dersi yaramaz ve tembel öğrencilerin dersidir.					
46	Beden eğitimi dersi okul programlarından çıkartılmalıdır.					
47	Beden eğitimi ders aktivitelerine kızlar erkekler kadar eşit yararlanmadıklarını düşünüyorum.					
48	Beden eğitimi dersi kızlara uygun bir ders değildir.					
49	Beden eğitimi dersini bir dersten daha çok sosyal bir aktivite olarak görüyorum.					
50	Beden eğitimi dersinde hareketleri yapamamaktan korkuyorum.					
51	Beden eğitimi ders aktivitelerine katılmak istemiyorum.					
52	Beden eğitimi dersinde hareketleri yapamadığımda gülünç duruma düşüyorum.					
53	Beden eğitimi dersleri sayesinde yeteneklerimin farkına varıyorum.					
54	Beden eğitimi ders aktiviteleri sayesinde sağlığımı daha iyi koruyorum.					
55	Üniversiteye giriş sınav kaygısı varken beden eğitimi dersine katılmak beni rahatsız ediyor.					

	Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği Taslağı	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
56	Beden eğitimi derslerinde çoğunlukla gereksiz bilgi ve beceriler öğreniyoruz.					
57	Beden eğitimi dersleri insanı okul dışında da egzersiz ve spor yapmaya teşvik ediyor.					
58	Düşünürlerin beden eğitimi ve spor hakkında söyledikleri sözleri hiç ilgimi çekmiyor.					
59	Beden eğitimi derslerinde sinir, kas ve eklem koordinasyonumuzu geliştirici hareketler yapıyoruz.					
60	Beden eğitimi ders aktiviteleri sayesinde zararlı alışkanlıklar uzak duruyorum.					
61	Beden eğitimi dersindeki ilk yardım bilgileri hiç ilgimi çekmiyor.					
62	Beden eğitimi ders etkinliklerine sadece yüksek not almak için katılıyorum.					
63	19 Mayıs Gençlik ve Spor Bayramı gösteri hareketleri beden eğitimi ders saatleri dışında yapılmalıdır.					
64	Beden eğitimi derslerine başlamadan önce tek sıraya geçip öğretmeni beklemekten sıkılıyorum.					
65	Beden eğitimi derslerinde düzen alıştırılmalarını (uygun adım yürümek, rahat - hazır ol vs.) yapmaktan hoşlanmıyorum.					
66	Beden eğitimi ders etkinliklerinde birikmiş enerjimi harcıyorum.					
67	Beden eğitimi ders aktiviteleri, öğrencileri okul kurallarını çiğnemeye teşvik ediyor.					
68	Beden eğitimi derslerinde kendimi yalnız hissediyorum.					
69	Beden eğitimi derslerinden önce okul kıyafetlerimi çıkartıp eşofmanlarımızı giymek bir çiledir.					
70	Beden eğitimi ders aktivitelerinde karşı cinsten arkadaşlarımla daha rahat iletişim kuruyorum.					

EK-2**ANKET FORMU**

Sayın öğrenci,

Bu anket, “**Ortaöğretim Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersine İlişkin Tutumlarının Araştırılması**” adlı bilimsel çalışmada kullanılacaktır. Anket üç bölümden oluşmaktadır ve her bölümün başında sizin cevap vermenize yardımcı olacak açıklamalar yapılmıştır.

Sizlerin soruları dikkatli ve doğru bir şekilde cevaplamanız, bu araştırmada tutarlı ve geçerli sonuçlar alınmasını sağlayacaktır. Lütfen soruları okuduktan sonra size en uygun gelen seçeneğin üzerini (X) işaretleyiniz. Anketin hiçbir yerine adınızı yazmayınız.

Göstereceğiniz ilgi ve yardımlar için şimdiden teşekkür eder, derslerinizde başarılar dilerim.

Mehmet GÜLLÜ
Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri
Enstitüsü Doktora Öğrencisi

I. BÖLÜM
KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz?

☐ Kız ☐ Erkek

2. Sınıfınız?

☐ 9.sınıf ☐ 10. sınıf ☐ 11.sınıf

3. Okul türünüz nedir?

☐ Genel (düz) Lise ☐ Mesleki ve Teknik Lise

4. Yaşınız?

☐ 14 ve altı ☐ 15 ☐ 16 ☐ 17 ☐ 18 ve üstü

5. Kaç kardeşiniz var?

☐ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ve üstü

6. Ebeveynleriniz hayatta mı?

☐ Annem ve babam sağ.
☐ Annem öldü - babam sağ
☐ Annem sağ - babam öldü
☐ Annem ve babam öldü.

7. Babanızın eğitim durumu nedir?

☐ Okur –yazar değil ☐ Okur-yazar ☐ ilkokul ☐ ortaokul ☐ lise ☐ üniversite

8. Annenizin eğitim durumu nedir?

☐ Okur –yazar değil ☐ Okur-yazar ☐ ilkokul ☐ ortaokul ☐ lise ☐ üniversite

9. Babanızın mesleği nedir?

☐ İşçi ☐ Memur ☐ Özel Şirkette çalışıyor ☐ Serbest Meslek
☐ İşyeri Sahibi ☐ Emekli ☐ İşsiz ☐ Diğer.....

10. Annenizin Çalışıyor mu?

☐ Hayır, Ev hanımı ☐ Evet, Bir işte çalışıyor

11. Ailenizin ortalama aylık geliri ne kadardır? (Sabit bir aylık geliriniz yoksa, ortalama yıllık gelirinizi 12 aya bölünüz)

☐ 403 YTL (Asgari ücret) ve altı ☐ 404 -1000 YTL ☐ 1001- 1500 YTL
☐ 1501- 2000 YTL ☐ 2001 ve üstü YTL

12. Üniversite giriş sınavı için hazırlık kurslarına (Dershane, Etüt Merkezi, özel ders....vb) gidiyor musunuz?

☐ Evet ☐ Bazen ☐ Hayır

13. Okul dışı boş zamanlarınızda egzersiz veya sporu ne sıklıkla yapıyorsunuz?

☐ Her zaman ☐ Ara sıra ☐ Nadiren ☐ Hiç

14. Bir kulüp de (futbol, basketbol, karate, masatenisi, güreş, vb) düzenli olarak spor yapıyor musunuz?

☐ Evet ☐ Bazen ☐ Hayır

II. BÖLÜM

ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİ İÇİN BEDEN EĞİTİMİ DERSİ TUTUM ÖLÇEĞİ

Sayın öğrenci,

Aşağıda beden eğitimi dersi ile ilgili cümleler bulunmaktadır. Her cümlenin karşısında beş (5) cevap seçeneği vardır. Her cümleyi dikkatlice okuduktan sonra cümledeki ifadeye ne düzeyde katılıyorsanız, o cevap seçeneğini (X) işaretleyiniz. Cevap seçenekleri arasında doğru ya da yanlış cevap yoktur. Cevap verirken de sadece haftalık ders programınız dâhilindeki beden eğitimi derslerini göz önünde bulundurunuz. Lütfen hiçbir soruyu boş bırakmayınız.

- 1= Kesinlikle Katılmıyorum
2= Katılmıyorum
3= Kararsızım
4= Katılıyorum
5= Kesinlikle Katılıyorum

- | | |
|--|---------------------|
| 1. Beden eğitimi derslerini sabırsızlıkla beklerim. | (1) (2) (3) (4) (5) |
| 2. Beden eğitimi derslerinde kendimi zinde hissederim. | (1) (2) (3) (4) (5) |
| 3. Beden eğitimi dersini gereksiz bir ders olarak görüyorum. | (1) (2) (3) (4) (5) |
| 4. Beden eğitimi ders aktivitelerinde iyi duruş alışkanlığı kazanıyorum. | (1) (2) (3) (4) (5) |
| 5. Beden eğitimi derslerinde karşılaştığımız spor dallarının (voleybol, futbol vs.) saha ölçüleri, araç ve gereçleri ile ilgili bilgiler ilgimi çekiyor. | (1) (2) (3) (4) (5) |
| 6. Beden eğitimi dersinde karşılaştığımız spor dalları ile ilgili temel becerileri (parmak pas, vs) öğrenmekten zevk alıyorum. | (1) (2) (3) (4) (5) |
| 7. Beden eğitimi dersleri sayesinde sporun sağlığa ne kadar yararlı olduğunu anlıyorum. | (1) (2) (3) (4) (5) |
| 8. Beden eğitimi derslerinde öğrendiğim becerileri okul dışı aktivitelerde de uyguluyorum. | (1) (2) (3) (4) (5) |
| 9. Beden eğitimi derslerinde temel sağlık kuralları ile ilgili bilgilerim artıyor. | (1) (2) (3) (4) (5) |
| 10. Beden eğitimi ders etkinlikleri az iletişim kurduğum sınıf arkadaşlarımla iletişimimizi artırıyor. | (1) (2) (3) (4) (5) |
| 11. Beden eğitimi ders etkinlikleri yakın olduğum arkadaşlarımla samimiyetimizi daha da güçlendiriyor. | (1) (2) (3) (4) (5) |
| 12. Beden eğitimi ders aktiviteleri kendime güven duymamı sağlıyor. | (1) (2) (3) (4) (5) |
| 13. Beden eğitimi ders aktivitelerinde arkadaşlarımla dostça oynuyorum. | (1) (2) (3) (4) (5) |
| 14. Beden eğitimi derslerinin, günlük hayatın düzenine ve kurallarına uymayı kolaylaştırdığını düşünüyorum. | (1) (2) (3) (4) (5) |

15. Beden eğitimi dersine katılmaktan zevk duyuyorum. (1) (2) (3) (4) (5)
16. Beden eğitimi dersleri sınıf içi etkileşimimizi artırıyor. (1) (2) (3) (4) (5)
17. Beden eğitimi dersinde bir şey öğrenmediğimi düşünüyorum. (1) (2) (3) (4) (5)
18. Haftalık beden eğitimi ders saat sayısı daha fazla olmalıdır. (1) (2) (3) (4) (5)
19. Beden eğitimi derslerinde genellikle eşofmanlarımızı giyinip hiçbir şey yapmadan tekrar çıkartıyoruz. (1) (2) (3) (4) (5)
20. Beden eğitimi dersinde öğrendiğimiz bilgi, beceriler ve aktivitelerin ileriki hayatımızda hiç işimize yaramayacağını düşünüyorum. (1) (2) (3) (4) (5)
21. Beden eğitimi ders aktiviteleri fiziksel gelişime katkı sağladığını düşünüyorum. (1) (2) (3) (4) (5)
22. Beden eğitimi derslerinde rahatlayıp gevşiyorum. (1) (2) (3) (4) (5)
23. Beden eğitimi dersleri sayesinde spor dallarını daha iyi tanıdığımı düşünüyorum. (1) (2) (3) (4) (5)
24. Beden eğitimi dersi yaramaz ve tembel öğrencilerin dersidir. (1) (2) (3) (4) (5)
25. Beden eğitimi dersi okul programlarından çıkartılmalıdır. (1) (2) (3) (4) (5)
26. Beden eğitimi ders aktivitelerine katılmak istemiyorum. (1) (2) (3) (4) (5)
27. Beden eğitimi dersleri sayesinde yeteneklerimin farkına varıyorum. (1) (2) (3) (4) (5)
28. Beden eğitimi ders aktiviteleri sayesinde sağlığımı daha iyi koruyorum. (1) (2) (3) (4) (5)
29. Üniversiteye giriş sınav kaygısı varken beden eğitimi dersine katılmak beni rahatsız ediyor. (1) (2) (3) (4) (5)
30. Beden eğitimi derslerinde çoğunlukla gereksiz bilgi ve beceriler öğreniyoruz. (1) (2) (3) (4) (5)
31. Beden eğitimi dersleri insanı okul dışında da egzersiz ve spor yapmaya teşvik ediyor. (1) (2) (3) (4) (5)
32. Beden eğitimi derslerinde sinir, kas ve eklem koordinasyonumuzu geliştirici hareketler yapıyoruz. (1) (2) (3) (4) (5)
33. Beden eğitimi ders aktiviteleri sayesinde zararlı alışkanlıklardan uzak duruyorum. (1) (2) (3) (4) (5)
34. Beden eğitimi ders etkinliklerine sadece yüksek not almak için katılıyorum. (1) (2) (3) (4) (5)
35. Beden eğitimi ders aktiviteleri öğrencileri okul kurallarını çiğnemeye teşvik ediyor. (1) (2) (3) (4) (5)

III. BÖLÜM

BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİN KİŞİSEL VE MESLEKİ ÖZELLİKLERİ İLE İLGİLİ ANKET FORMU

Sayın öğrenci,

Aşağıda beden eğitimi öğretmeniniz ile ilgili çeşitli sorular vardır. Bu soruları dikkatli bir şekilde okuduktan sonra size en uygun gelen seçeneği (X) işaretleyiniz. Cevap seçenekleri arasında doğru ya da yanlış cevap yoktur. Lütfen hiçbir soruyu boş bırakmayınız.

1. Beden eğitimi öğretmeninizle **ne sıklıkla iletişim** kurabiliyorsunuz?
☐ Her zaman ☐ Sıklıkla ☐ Ara sıra ☐ Nadiren
2. Beden eğitimi öğretmeninizin **giyim tarzını** nasıl değerlendiriyorsunuz?
☐ Zevkli ve şık giyinir ☐ Sıradan giyinir ☐ Zevksiz giyinir
3. Beden eğitimi öğretmeninizi **nasıl bir öğretmen** olarak tanımlarsınız?
☐ Otoriter (sert ve aşırı kuralcı) bir öğretmen
☐ Demokratik (anlayışlı ve kuralcı) bir öğretmen
☐ İlgisiz (umursamaz) bir öğretmen
4. Beden eğitimi öğretmeninizin **sportif teknik ve beceri (pas yapması, şut atması vs.)** uygulamalarını nasıl buluyorsunuz?
☐ Çok iyi yapıyor ☐ İyi yapıyor ☐ Sıradan yapıyor ☐ Kötü yapıyor
5. Beden eğitimi öğretmeninizin **ders anlatma yöntemini** nasıl buluyorsunuz?
☐ Çok iyi ☐ İyi ☐ Sıradan ☐ Kötü
6. Beden eğitimi öğretmeniniz, beden eğitimi dersinin **ne kadarlık süresince** ders işliyor?
☐ Dersinin son dakikasına kadar,
☐ Dersin büyük bir bölümünce,
☐ Dersin yarısına kadar,
☐ Dersin yarısından da az,
7. Beden eğitimi öğretmeniniz sizlerin **derse karşı ilginizi ve dikkatinizi rahatlıkla** çekebiliyor mu?
☐ Evet ☐ Kararsızım ☐ Hayır
8. Beden eğitimi öğretmeninizin **not verme sistemini** nasıl değerlendiriyorsunuz?
☐ Çok adaletli ☐ Kısmen adaletli ☐ Kararsızım ☐ Adaletsiz
9. Beden eğitimi öğretmeninizin **okul içi ve dışı davranışlarını** kendinize örnek olarak görüyor musunuz?
☐ Evet ☐ Kararsızım ☐ Hayır
10. Beden eğitimi öğretmeniniz, beden eğitimi dersine **önem veriyor mu?**
☐ Çok önem veriyor ☐ Önem veriyor ☐ Kararsızım ☐ Önem vermiyor

EK-3

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

Sayı : B.08.0.EGD.0.33.05.311- 1541/5595
Konu : Araştırma İzni

29/12/2006

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

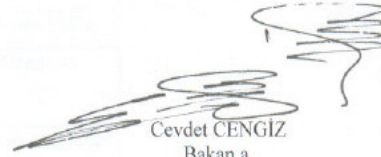
İlgi : 18.12.2006 tarih ve B.30.2.GÜN.0.F8.00.00/9962 sayılı yazı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bilim Dalı doktora öğrencisi Mehmet GÜLLÜ'nün "Ortaöğretim Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersine İlişkin Tutumlarının Araştırılması" konulu araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılacak anketlerin Malatya İli ortaöğretim okullarında uygulama izin talebi incelenmiştir.

Üniversiteniz tarafından kabul edilen onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen (4 sayfa – 59 sorudan oluşan) anketin belirtilen ortaöğretim okullarında uygulanmasında bir sakınca görülmemektedir.

Araştırmanın bitiminde sonuç raporunun iki örneğinin Bakanlığımıza gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.


Cevdet CENGİZ
Bakan a.
Müsteşar Yardımcısı

EK :
1- Anket Örneği (1 Adet-4 Sayfa)
2- Okul Listesi (1 Adet-1 Sayfa)