

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**İLKÖĞRETİM 8. SINIF VE LİSE 11. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN BEDEN
EĞİTİMİ DERSİNE İLİŞKİN TUTUMLARININ ÇEŞİTLİ
DEĞİŞKENLERE BAĞLI OLARAK KARŞILAŞTIRILMASI
(KIRIKKALE ÖRNEĞİ)**

Süleyman KARADAĞ

**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS**

**DANIŞMAN
Yrd. Doç. Dr. Mehmet ÖÇALAN**

2012 - KIRIKKALE

Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı çerçevesinde yürütülmüş olan bu çalışma aşağıdaki jüri üyeleri tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Savunma Tarihi: 06 / 06 / 2012

Yard. Doç. Dr. Mehmet ÖÇALAN
Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Jüri Başkanı

Yrd. Doç. Dr. Veli TOPTAŞ
Kırıkkale Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Üye

Yrd. Doç. Dr. Oğuzhan YONCALIK
Kırıkkale Üniversitesi,
Eğitim Fakültesi
Üye

İÇİNDEKİLER

| | |
|--|----------|
| KABUL VE ONAY..... | II |
| İÇİNDEKİLER..... | III |
| ÖNSÖZ..... | V |
| ÇİZELGELER..... | VI |
| ÖZET..... | IX |
| SUMMARY | X |
| | |
| 1. GİRİŞ | 1 |
| 1.1.YAPILANDIRMACI YAKLAŞIM..... | 6 |
| 1.1.1. Yapılandırmacı Yaklaşımlar | 13 |
| 1.1.2. Bilişsel Yapılandırmacılık..... | 14 |
| 1.1.3.Sosyal Yapılandırmacılık | 14 |
| 1.1.4. Yapılandırmacı Eğitimde Beden Eğitimi Ders Programının Vizyonu | 15 |
| 1.1.5. Yapılandırmacı Eğitimde Beden Eğitimi Ders Programının Yapısı | 16 |
| 1.2. TÜRK MİLLİ EĞİTİMİNDE BEDEN EĞİTİMİNİN GENEL AMAÇLARI.... | 18 |
| 1.2.1. Beden Eğitimi Dersinin İlköğretim Düzeyindeki Genel Amaçları | 19 |
| 1.2.2. Beden Eğitimi Dersinin Lise Düzeyinde Genel Amaçları | 20 |
| 1.3. BEDEN EĞİTİMİNİN ÖZEL AMAÇLARI | 22 |
| 1.4. BEDEN EĞİTİMİ DERSİ | 23 |
| 1.4.1. Beden Eğitimi Dersinin Fiziksel Gelişime Katkısı | 24 |
| 1.4.2. Beden Eğitimi Dersinin Bilişsel Gelişime Katkısı..... | 25 |
| 1.4.3. Beden Eğitimi Dersinin Sosyal ve Duyuşsal Gelişime Katkısı | 26 |
| 1.5. DUYUŞSAL GELİŞİM ÖZELLİĞİ OLARAK TUTUM..... | 27 |
| 1.6. TUTUM ve ÖGELERİ | 28 |
| 1.7. TUTUMLARIN DAVRANIŞLA İLİŞKİSİ | 33 |
| 1.8. TUTUMLARIN OLUŞTURULMASI ve DEĞİŞTİRİLMESİ | 36 |
| 1.8.1 Kaynak (İleten)..... | 40 |
| 1.8.2. İleti (Mesaj) | 42 |
| 1.8.3. Dinleyici (Hedef) | 43 |
| 1.8.4. Dönüt | 43 |

| | |
|---|-----------|
| 1.9. TUTUMLARIN ÖLÇÜLMESİ ve TUTUM ÖLÇEKLERİ..... | 43 |
| 1.10.BEDEN EĞİTİMİ DERSİNDE TUTUM ÖLÇEKLERİNİN KULLANILMASI..... | 45 |
| 1.11. TUTUMLA İLGİLİ ARAŞTIRMALAR..... | 47 |
| 2. YÖNTEM | 51 |
| 2.1.Araştırmanın Modeli | 51 |
| 2.2. Araştırmanın Evreni | 51 |
| 2.3. Araştırma Grubu..... | 51 |
| 2.4. Problem ve Alt Problemler | 52 |
| 2.5. Veri Toplama Aracı | 53 |
| 2.6. Verilerin Toplanması | 55 |
| 2.7. Verilerin Analizi | 55 |
| 3. BULGULAR | 57 |
| 4. TARTIŞMA | 74 |
| SONUÇLAR..... | 82 |
| KAYNAKLAR | 86 |
| EK | 93 |
| ÖZGEÇMİŞ..... | 96 |

ÖNSÖZ

Eğitimin evrensel bir süreç olduğu ve toplumların önemli bir ihtiyacı olduğu ortadadır. Eğitim vasıtasıyla bireyler, kendilerinin ve toplumun ihtiyaçlarını karşılayabilecekleri yetkinliğe ulaşmaya çalışmaktadırlar. Bireyin ve toplumun eğitim yoluyla gelişebilmeleri, bireyin aldığı eğitimin niteliğine bağlı olmakla beraber bireyin eğitime kendisinin getirdikleriyle de mümkün olabilmektedir. Bireyler eğitim ortamına bir takım sahip oldukları özelliklerle girmektedirler.

Bireylerin sahip oldukları tutumlar eğitim ortamını etkilemektedir. Bireyin olumlu tutuma sahip olması, eğitimin bireye sağladığı faydaları artırırken, olumsuz tutum ise bu faydaları azaltmaktadır. Eğitim programı içerisinde yer alan beden eğitimi dersine yönelik tutum, öğrencinin beden eğitimi dersi yoluyla elde edeceği kazanımları etkilemektedir. Yapılan bu çalışmada öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutumları ortaya konulmaya çalışılmıştır. Sonuçlara çalışmada yer verilmiştir. Bu çalışmada çıkan sonuçların eğitimcilere yol gösterebileceği düşünülmüştür.

Yüksek lisans bitirme tezi olarak hazırlanan bu çalışmanın oluşmasında emeği bulunan, öncelikle tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Mehmet ÖÇALAN olmak üzere emeği geçen herkese şükranlarımı sunarım.

ÇİZELGELER

- Çizelge 2.1. Araştırmaya katılan 8. ve 11. Sınıf öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre dağılımının, tutum puanları, ortalama, standart sapma, t ve p değerleri..... 57
- Çizelge 2.1a. Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf durumunun cinsiyet değişkenlerine göre dağılımları tutum puanları, ortalama, standart sapma, t ve p değerleri..... 58
- Çizelge 2.1b. Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf durumunun okul takımında oynama durumunun spor kulübünde oynama durumuna göre dağılımlarının tutum puanları ortalaması, standart sapma, t ve p değerleri..... 59
- Çizelge 2.2. Araştırmaya katılan 8. ve 11. sınıf öğrencilerin cinsiyet durumuna göre dağılımının tutum puanları, ortalama, standart sapma, t ve p değerleri..... 61
- Çizelge 2.2a. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetinin sınıf durumuna göre dağılımları, tutum puanları, standart sapma, t ve p değerleri..... 62
- Çizelge 2.2b. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet durumunun spor kulübünde oynama durumunun okul takımına katılma durumuna göre dağılımlarının tutum puanları ortalaması, standart sapma, t ve p değerleri..... 63

- Çizelge 2.3. Araştırmaya katılan 8. Ve 11. Sınıf öğrencilerin okul takımında oynama durumuna göre dağılımının tutum puanları, ortalama, standart sapma, t ve p değerleri..... 65
- Çizelge 2.3a. Araştırmaya katılan öğrencilerin okul takımında oynama durumunun spor kulübünde oynama durumunun cinsiyeti değişkenine göre dağılımlarının tutum puanları ortalaması, standart sapma, t ve p değerleri..... 66
- Çizelge 2.3b. Araştırmaya katılan öğrencilerin okul takımında oynama durumunun spor kulübünde oynama durumunun sınıf durumuna göre dağılımlarının tutum puanları ortalaması, standart sapma, t ve p değerleri..... 68
- Çizelge 2.3c. Araştırmaya katılan öğrencilerin okul takımında oynama durumunun spor kulübünde oynama durumuna göre dağılımlarının tutum puanları ortalaması, standart sapma, t ve p değerleri 70
- Çizelge 2.4. Araştırmaya katılan 8. Ve 11. Sınıf öğrencilerin spor kulübünde oynama durumuna göre dağılımının tutum puanları, ortalama, standart sapma, t ve p değerleri..... 71
- Çizelge 2.4a. Araştırmaya katılan öğrencilerin spor kulübüne katılma durumunun cinsiyet durumuna göre dağılımlarının tutum puanları ortalaması, standart sapma, t ve p değerleri..... 72

| | |
|--|----|
| Çizelge 2.4b. Araştırmaya katılan öğrencilerin spor kulübüne katılma durumunun sınıf durumuna göre dağılımlarının tutum puanları ortalaması, standart sapma, t ve p değerleri..... | 73 |
|--|----|

ÖZET

İlköğretim 8. Sınıf ve Lise 11. Sınıf Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersine İlişkin Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Bağlı Olarak Karşılaştırılması (Kırıkkale Örneği).

Bu araştırmanın amacı 2011/2012 öğretim yılında Kırıkkale ilinde öğrenim gören ilköğretim 8. Sınıf ve Lise 11. sınıf Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersine İlişkin Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Bağlı Olarak Karşılaştırmaktır. Araştırmaya, örneklem olarak rastgele örneklem yoluyla seçilen 127 ilköğretim 8. sınıf erkek öğrenci, 104 ilköğretim 8. sınıf kız öğrenci; 115 lise 11. sınıf erkek öğrenci ve 155 lise on birinci sınıf kız öğrenci olmak üzere 242 erkek öğrenci, 259 kız öğrenci olmak üzere toplam 501 öğrenci gönüllü olarak katılmıştır. Yapılan çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen beden eğitimi dersi tutum ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin geçerliliği için madde analizi yapılmış. Madde analizi için toplam korelasyon yöntemi seçilmiştir. Yapılan analiz sonucunda madde korelasyonları .38 ve .63 arasında çıkmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı .83 bulunmuştur. Öğrencilerin tutum puanlarının ölçülmesinde bağımsız t testi kullanılmıştır. Araştırma için yapılan testin sonuçlarına göre araştırmaya katılan öğrencilerin tutumları arasında cinsiyete($p<0.05$), sınıf düzeyine($p<0.05$), okul takımında görev alıp almamaya($p<0.05$), spor kulübünde görev alıp almamaya($p<0.05$) göre farklılıklar bulunmuştur. Sonuç olarak erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha fazla, 8. sınıf öğrencilerinin 11. sınıf öğrencilerinden daha fazla, okul takımında spora katılanların katılmayanlardan daha fazla ve spor kulübünde spora katılanların katılmayanlardan beden eğitimi dersine karşı tutum gösterdikleri söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Tutum, Beden Eğitimi.

SUMMARY

The Comparison of The Attitudes of Students at 8th class of Primary school and 11th class of High School about Gym Lesson According to Different Variables (Kırıkkale Example).

The aim of this study is to compare attitudes of students, being at 8th class of primary school and 11th class of high school and studying in Kırıkkale city in 2011/2012 school year, about gym lesson according to different variables. As 127 male and 104 female students at 8th class and 115 male and 155 female students at 11th class of high school were selected for a random sample; 501 students as 242 male students and 259 female students in total participated to study voluntarily. In the research done, the physical education lesson attitude scale, is used by the researcher. For the validity of the scale item analysis is done. As a result of the scale item analysis made item correlation is found as .38 and .63. Cronbach Alpha Reliability Co-Efficient of scale was found as .83. Independent Samples t test was used in measurement of attitude points of students. According to the results of test made for the study, some differences were found among attitudes of participant students according to sex ($p<0.05$), class level ($p<0.05$), whether participating in school team ($p<0.05$) and participating in sports club ($p<0.05$). As a result, it can be said that male students more than female students, 8th class students more than 11th class students, sports participants in school team more than not being participants and sports participants in sports club more than not being participants have attitudes towards gym lesson.

Key Words: Attitude, Physical Education.

1. GİRİŞ

Çağdaş eğitim anlayışı; bireyi fiziksel, zihinsel, duyuşsal ve toplumsal boyutları ile bir bütünlük içinde ele almaktadır (Yenal ve ark, 1999). Çağdaş eğitime uygun olarak eğitimdeki amacın gerçekleşmesi bireyin zihinsel eğitiminin yanı sıra fiziksel eğitimi ile olasıdır. Hareket etmeyi öğretme ve hareketler yoluyla öğrenmeyi amaçlayan beden eğitimi, genel eğitimin bir parçasıdır ve genel eğitimin amacına hareketler ile katkıda bulunur (Kangalgil ve ark, 2006). Genel eğitimin ayrılmaz bir parçası olarak beden eğitimi dersi, hareketler yoluyla genel eğitiminde amaçladığı fiziksel, bilişsel, toplumsal ve duyuşsal gelişime katkıda bulunmaktadır.

Bucher ve Wuest'e (1987)'e göre; fiziksel gelişim ile solunum, dolaşım, kas gelişimi, kuvvet, sürat, dayanıklılık, hareketlilik, beceri gelişimi ve anatomik gelişim gibi özelliklerin geliştirilmesi amaçlanmaktadır (Açıkada,1994). Psiko-motor gelişim temelde kendisi harekete ilişkin davranışlardaki değişiklikler yoluyla ortaya koyar. Genel olarak vücut kontrolü, vücut koordinasyonu yani sinir kas sisteminin gelişimi demektir. Menze ve Jewett (1978)'e göre sosyal gelişim bireyin topluma uyumunda önemli bir amaç olmaktadır. Bucher ve Wuest (1987)'e göre bilişsel gelişim ile; toplum kurallarının öğrenimi, sağlık ve vücut kavramı gibi toplumun değer verdiği bir kısım kavramların ve yararlı alışkanlıkların kazanılması; liderlik, cesaret, kendine yetme, başkalarına yardım, konular arası bağlantı kurabilme yetisi, karşılaştırma yapabilme, çevreye uyum sağlayabilme, değerlendirme yapabilme ve sonuç çıkarma gibi kavramların geliştirilebilmesi sağlanabilmektedir. Beden eğitimi dersinin amaçlarından biri de duyuşsal gelişimdir. Duyuşsal gelişim ile; bireyin kendine güven duygusunun, karakter gelişiminin, kişilik gelişiminin, başarı ve başarısızlığa toplum değer ölçüleri içerisinde istendik davranış sergilenmesinin, duyguların doğru şekilde ifade edilmesinin, yeteneklerin bilinmesinin ve kendini kontrolün geliştirilmesinin sağlanabilmesidir (Açıkada,1994).

Duyuşsal gelişimin gerçekleşebilmesi duyuşsal davranışlarla mümkün olabilmektedir. Bireyler bir konu ile ilgili öğrendikleri bilgileri unutsalar bile o konuya ilişkin duyuşsal özellikleri kaybetmemektedirler (Stodolsky ve ark,1991). Bu özellikler kapsamında öğrenmeye ilişkin tutumlar ön sırada yer almaktadır. Tutum; yaşantı ve deneyimler sonucu oluşan, ilgili olduğu obje ve durumlara karşı bireyin davranışları üzerine yönlendirici ya da dinamik bir etkileme gücüne sahip duygusal ve zihinsel hazırlık durumudur (Allport,1935).Tutum kavramı bireylerin öğrenmelerini olumlu ya da olumsuz yönde etkileme gücüne sahiptir (Güven,2006).

Tutum ve değerler bireyin görevinde başarılı olması için gerekli devamlılık, dakiklik, istek, canlılık ve iyimserlik gibi davranışları içerir (Özdemir ve Yalın, 2000).

Tutumlar, kişilerin davranışlarını şekillendiren duyuşsal etmenlerdir. Kişinin davranışının yönünü ve şiddetini etkilerler (Hünük, 2006).

Tutum, bir kelime olarak ilk kez Herbert Spencer tarafından 1862’de 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 ve ark., 1980).

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 ve ark., 1989). Günümüzde ise tutum araştırmaları hâlâ güncelliğini korumakta ve araştırmalar çok yönlü olarak devam etmektedir.

Buradan yola çıkarak tutum; belli objelere durumlara kurumlar veya diğer insanlara karşı öğrenilen eğilimlerdir(Pehlivan,1994). Tutumlar oldukça organize olmuş uzun süreli duygu, inanç ve davranış eğilimleridir(Cüceloğlu,2003). Tutum, insanın bir tutum nesnesini kabul ya da reddetmesine yönelik yerleşik, örgütlü, tutarlı ve dirik bir eğilimdir(Başaran,2000). Başka tanımlarda ise tutum; Küçükahmet(1998)e göre: Bir duruma, insana, eşyaya karşı belli bir tarzda tepki göstermeye hazır olmadır.' Turgut(1997)'a göre tutum "Somut bir objeye ya da soyut bir kavrama ilişkin, ona karşı olma ya da ondan yana olmadır." Tanımlardaki ortak yan; bir durum, insan ya da nesneye ilişkin tepkide bulunmadır (Hünük ve Demirhan,2003).

Tutumlar, insanların nesnelere, olgulara, durumlara ve insanlara yönelik yaklaşma ya da uzaklaşmalarını saptar. Son yıllarda eğitimle ilgili araştırmalar bireyin öğrenilecek materyale, öğretmene, öğrenim gördüğü konu alanına yönelik tutumlarının okul başarılarını etkilediğini ortaya koymaktadır. Bloom ve Özçelik'e göre duygusal giriş özelliklerinin öğrenme düzeyine etkisi, normal okul durumlarında görülen öğrenme düzeyi farklılıklarının yaklaşık dörtte birini açıklayabilecek kadardır(Pehlivan,1994).

Öğrencilerin bir derse yönelik tutumları; "olumlu düşüncelere sahip olma, dersi sevme ya da onunla ilgili olarak olumlu duyuşsal giriş özellikleri gösterme halinden, bir derse karşı olumsuz düşüncelere sahip olma, dersi sevmeme ya da onunla ilgili olarak olumsuz duyuşsal giriş özellikleri gösterme haline kadar uzanan iki kutuplu bir nitelik olarak ifade edilmektedir (Bloom,1995).

Bir duyuşsal giriş davranışı olan tutumu öğrenci, öğrenilene çeşitli derecelerde gösterir. Bu bağlamda tutumlar, en olumludan en olumsuzu 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; nesnelere ya da fikirler konusunda olumlu inanca sahip olma, onu benimseme ve sevme ile kendini gösterebilir (Demirhan ve Altay, 2001).

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). 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.

Tutumların öğrenci başarısına etkisi yönündeki görüşlerden hareketle, bilişsel ve devinışsel davranışların yanında tutumlarında ölçülmesi gereği gündeme gelmiş ve tutum ölçekleri geliştirilmeye başlanmıştır. Tutumlar, davranışların gözlemlenmesi bireyin kendini rapor etmesi, görüşme, dereceleme ölçekleri ve gösterilen resimlere öykü uydurmasıyla ölçülebilir(Hünük,2006)

Beden eğitimi ve spor dersine yönelik olarak bir takım tutuma yönelik çalışma yapılmıştır. Çalışmalar, öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin geliştirdikleri olumlu ve olumsuz tutumları nedenleriyle ortaya koymaktadır.

Luke ve Sinclair (1991)'e göre ilgi ve gereksinimlere dayanan programlar öğretmenin öğretmedeki etkililiği, öğrencileri anlaması ve beden eğitiminin gerekliliğine inanma öğrencilerin olumlu tutum kazanmalarında etkindir. Aicinena (1991)'e göre öğrencilerin beden eğitimine ilişkin olumlu tutum geliştirmelerinde öğretmen davranışı, sınıf çevresi, aile ve okul yönetimi önem taşımaktadır. Figley (1985)'e göre öğrencilerin öğretmenleri ile bire bir ilişkiye girmeleri de olumlu tutum geliştirmede önemlidir(Demirhan ve Şişko,2002).

Bazı çalışmalarda cinsiyetler arası farklılığı ortaya koymaya yöneliktir. Werse (1992)'e yaptığı çalışmada 11-13 yaşındaki kız öğrencilerin beden eğitimi dersine erkek öğrencilerden daha fazla ilgi gösterdikleri, buna karşın 14 yaşından sonra ilginin erkeklerde kızlardan daha yüksek olduğu bulunmuştur. Luke ve Sinclair(1991)'e göre liseli kızların beden eğitimindeki olumsuz tutumlarının nedeni olarak beden eğitimi öğretmenleri olduğunu savunmuştur.

Luke ve Cope 386 öğrenci üzerinde yaptıkları çalışmada (%56 erkek; %44kız) öğrencilerin öğretmen davranışları ve ders içeriğine ilişkin tutumlarını incelemiştir. Çalışma sonuçları, öğrenci tutumlarının kız erkeğe ve değişik sınıflara göre değişmediği yönündedir (Demirhan ve Altay,2001).

Bazı çalışmalarda yaş guruplarına yönelik olmuştur. Beden eğitimine ilişkin öğrenci tutumunun yaşla ilişkisinin araştırıldığı çalışmalarda sınıf düzeyi arttıkça öğrenci tutum düzeyinin düştüğü belirtilmektedir. Wersch ve Sharples(1969)' e göre genellikle yaşı küçük öğrencilerin yaşı büyük olanlara göre beden eğitimine ilişkin olarak daha olumlu tutum gösterdiklerini belirtmektedir. Halayda Thomas (1997)'a göre sınıf düzeyi yükseldikçe beden eğitimine ilişkin olumlu tutumda keskin bir azalma saptanmıştır. Buteher ve Hall (1983) da uzunlamasına çalışmada, adölesan kızların yaşları arttıkça fiziksel etkinliğe daha aza katıldıkları yönünde sonuçlara ulaşılmıştır (Hünük ve Demirhan, 2003).

1.1.YAPILANDIRMACI YAKLAŞIM

Eğitimde duyuşsal alan, ilgi, tutum, güdülenmişlik, kaygı, benlik, kişilik, değer yargıları gibi boyutlardan oluşur (Sönmez, 2007). Yapılandırmacı ortamdaki öğrenenlerin kazandığı en önemli duyuşsal ürünler öğrenmekten zevk alma, sorumluluklarını yerine getirme, etkinliklere katılma, etkili bir iletişim kurma, görüşlerini arkadaşları ile paylaşma, arkadaşlarının öğrenmesine yardımcı olma, arkadaşlarına saygı duyma ve onları kabullenme, kendisine güven duyma ve sınıfa uyum sağlamadır (Erdamar, Demirel, 2008).

İngilizce’de “Constructivism” olara adlandırılan “yapısalcılık” Türkçe’de “oluşturmacılık, yapısalcılık ve yapılandırmacılık” gibi değişik adlandırmalarla dile getirilmektedir (Yaşar ve Gültekin, 2002). Bu terim bilginin öğrenci tarafından yapılandırılmasını ifade eder (Özden, 2005).

Öğrenme felsefesi olarak yapılandırmacılık 18. yüzyılda insanların kendi kendilerine ne yapılandırırlarsa onu anlayabildiklerini söyleyen felsefeci Giambatista Vico’nun çalışmalarına kadar uzanır. Giambatista Vico 1710’da “bir şeyi bilen onu açıklayabilendir” ifadesini kullanmıştır. Immanuel Kant daha sonra bu fikri geliştirerek, bilgiyi almada insanoğlunun pasif olmadığını ifade etmiştir. Öğrenci bilgiyi aktif olarak alır, bunu daha önceki bilgilerle ilişkilendirir ve onu kendi yorumu ile kurarak kendisinin yapar(Özden, 2005). Yapısalcılık alanının önde gelen kuramcılarının Piaget, Bruner, Vygotsky ve Dewey olduğu düşünülmektedir(Şahin, 2001). Örneğin, 1987 yılında Dewey eğitimin daimi olarak deneyimlerin tekrar yapılandırma süreci olduğunun düşünülmesi gerektiğini tartışmıştır. 20. yüzyılın ortalarında da sosyal işbirliği sürecinde yapılandırıldığı düşüncesi Piaget, Bruner ve Vygotsky’nin kuramlarında görülmektedir (Newby ve Stepich, 1999). Ancak, yapılandırmacılığın ne olduğuna, ne içerdiğine yönelik açık bir fikir geliştirmek için ilk önemli girişimler Piaget ve John Dewey tarafından yapılmıştır (Özden, 2005).

2003-2004 eğitim-öğretim yılında pilot okullarda uygulanmaya başlanan; 2005-2006 eğitim-öğretim yılında yurt çapında uygulanan yeni ilköğretim programı,

öğrenci merkezli öğrenme programına göre geliştirilmiş ve bütün etkinlikler bu açıdan ele alınmıştır. Program yapılandırmacı program modeline göre kurulmuş, öğrenciyi merkeze alan bir yapıdadır (Kiralay, 2000).

Yapılandırmacı öğrenme kuramında öğrenci, bilgiyi pasif olarak edinmekten ziyade aktif bir role sahiptir. Önemli olan, öğrencinin bilgiden nasıl bir anlam çıkardığıdır. Bu nedenle yapısalcı yaklaşımda, merkezde öğrenci vardır.

Yapılandırmacı öğrenmede bireylerin önceki bilgileri önemli rol oynar; çünkü öğrenme, var olanlarla bütünleştirme sürecidir. Bilgi bilenden bağımsız olmadığı için bireyin çevresiyle etkileşimiyle, deneyimleriyle ve bunları kendine göre anlamlandırmasıyla olur (Yetkin ve Daşcan, 2006).

Yapılandırmacı yaklaşımda amaç, öğrenenlere ne yapacakları konusunda bilgi vermek değil, öğrenecekleri konuyu kendilerinin belirlemesine rehberlik etmek ve öğrenme ortamını zenginleştirmektir. Yapılandırmacılık bilginin öğrenci tarafından yapılandırılmasını anlatır. Yani bireyler bilgiyi aynen almaz, kendi bilgilerini oluştururlar. Kendilerinde var olan bilgiyle beraber yeni bilgiyi, yine kendi öznel durumlarına uyarlayarak öğrenirler (Çınar ve ark, 2006).

Saban'ın (2004) belirttiği gibi, Glathom'a (1994) göre yapılandırıcı öğrenme kuramının 10 temel öğrenme ilkesi şu şekilde özetlenebilir.

Öğrenme;

- Pasif bir şekilde alma süreci değil, aktif bir anlam oluşturma sürecidir.
- Kavramsal bir değişimi içerir.
- Özneldir. Bireyin, öğrendiklerini çeşitli semboller, imgeler, grafikler ya da modeller kullanarak içselleştirmesidir.
- Durumsaldır ve çevresel şartlara göre şekillenir.
- Sosyaldir. Bireylerin başka bireylerle etkileşimleri sayesinde gelişir.

- Duygusaldır. Bireyin kendi becerileri hakkındaki görüşleri ve farkındalıkları, öğrenme amaçlarının açıklığı, kişisel beklentileri ve öğrenme motivasyonu, öğrenmenin doğasını etkiler.

- Niteliği, (öğrencinin gelişimsel düzeyine uygunluğu, öğrencinin ihtiyaçlarıyla veya gerçek hayatla ilişkisi olup olmadığı) öğrenme sürecinde önemlidir.

- Gelişimseldir ve bireylerin sosyal, fiziksel, duygusal ve zihinsel gelişimlerinden etkilenir.

- Öğrenci merkezlidir. Öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları etrafında yoğunlaşır.

- Süreklidir.

Yapılandırmacı öğrenme kuramı, geleneksel eğitim anlayışından radikal bir şekilde ayrılmaktadır (Özden, 2005).

Geleneksel Görüşe Göre;

- Bilgi, bireylerin dışındadır ve öğretmenlerden öğrencilere transfer edilebilir.

- Öğrenciler duyduklarını ve okuduklarını öğrenirler, öğrenme daha çok öğretmenin iyi anlatmasına bağlıdır.

- Öğrenme, öğrenciler öğretilenleri tekrar ettiği zaman başarılı olur.

Yapılandırmacı Görüş Göre;

- Bilgi, kişisel anlama sahiptir.

- Öğrenciler kendi bilgilerini oluştururlar. Duyduklarını ve okuduklarını önceki öğrenmelerin ve alışkanlıklarına dayalı olarak yorumlarlar.

- Öğrenme, öğrenciler kavramsal anlamayı başarabildiklerinde başarılıdır (Özden, 2005).

Yapılandırmacı anlayıştaki ders ile geleneksel anlayıştaki derste de farklılıklar vardır.

Geleneksel Anlayışa Göre Ders;

- Öğretmen merkezlidir.
- Dersin ana malzemesi biriktirilmiş bilgidir.
- Ders, düz anlatım gibi geleneksel yöntemlerle sürdürülür.
- Dersin otoritesi öğretmendir.
- Ders zamanla sınırlıdır.
- Ders öngörülmuş ve zamana yayılmış müfredatla sınırlıdır.
- Ders, belirli bir fiziksel mekanla sınırlıdır.
- Ders materyali standarttır.

Yapılandırmacı Anlayışa Göre Ders;

- Öğrenci merkezlidir.
- Dersin ana malzemesi biriktirilmiş bilgiye dayanarak, bilgiyi işlemek, dönüştürmek ve üretmektir.
- Ders, öğretmen rehberliğindeki işbirlikli öğrenme, drama, beyin fırtınası, etkinlik ve projelere dayalı olarak sürdürülür.
- Dersin otoritesi yoktur.
- Ders zamanla sınırlı değildir, ders etkinlik ve projelerle sınırlıdır.
- Ders, etkinlik ve projenin niteliğine göre herhangi bir yerde yapılabilir.(sınıfta, işlikte, müzede, markette...vb).
- Ders materyali içinde yaşanan sosyo-ekonomik ve kültürel koşullara göre değişebilir (Yıldırım, 2008).

Yapılandırmacı öğrenme kuramına dayalı öğretim anlayışı, geleneksel anlayışa göre eğitim ortamı, öğretmen ve öğrenci rolleri açısından önemli farklılıklar göstermektedir.

Brooks ve Brooks'a (1993) göre, yapılandırmacı öğrenme kuramına göre öğretmen ve öğrenci rolleri şu şekilde özetlenebilir:

Öğretmen;

- Öğrencileri araştırmaya özendirir.
- Öğrenmeye elverişli ve destekleyici bir ortam hazırlar.
- Öğrenci girişimlerini cesaretlendirir.
- Öğrencilerin motivasyon, ilgi, beceri ve öğrenme stilleri gibi bireysel farklılıklarını dikkate alır.
- Öğrencileri etkin kılacak materyalleri kullanır.
- Çeşitli kavramlarla ilgili yorum yapmadan önce, öğrencilerin bu kavramla ilgili ön bilgi ve inançlarını öğrenmeye çalışır ve öğrencilerin kendi düşüncelerinin farkında olmalarını sağlar.
- Öğrencilerin birbirleriyle ve kendisiyle iletişime girmesine yardımcı olur.
- Öğrencilerin birbirine açık uçlu sorular sorarak alıştırma yapmalarına, alternatif düşünceler zerinde düşünmelerine, bu düşünceleri tartışmalarına ve değerlendirmelerine teşvik eder.
- Tartışma ve etkinlikleri öğrencilerin bilimsel bilgi ve anlayışlarını kendilerinin yapılandırmasına olanak sağlayacak şekilde yönlendirir.
- Soru sorduktan sonra öğrencilere düşünme fırsatı verir.
- Öğrencilere kavramlar arasında ilişkiler kurmaları için zaman tanır ve yapılandırdıkları yeni kavramları farklı durumlarda kullanma fırsatı verir.

- Öğrencileri hipotez kurma ve alternatif yorumlar yapabilme yeteneklerini destekler.

Öğrenci;

- Kendi öğrenmesinden sorumludur.
- Öğrenmesine, öğretmenleriyle birlikte yön verir.
- Diğer öğrenenlerle ve öğretmenle ilişkiye girer.
- Öğrendikleriyle günlük yaşam arasında bağlantı kurar.
- Düşünen, araştıran, sorgulayan, keşfeden ve yapılandıran bireydir (Yetkin ve Daşcan, 2006).

Yapıcı'ya göre (2007) yapılandırmacı sınıf;

- Kalabalık olmamalıdır. Çünkü, öğrenmenin merkezinde öğrenci ve etkinlikleri vardır. Her bir öğrencinin kişisel gelişiminin izlenebilmesi sınıf mevcutlarının azaltılması ile mümkün olabilir. Bu mevcut maksimum (ülke şartları da göz önüne alındığında) 30 olmalıdır. Ama gelecek açısından uzun vadede bu mevcut 20'ye düşürülecek şekilde düşünülmelidir.

- Yapılandırmacı sınıf teknolojik olmalıdır. Bilginin üretilebilmesi için sınıfın dünyaya açık olması gerekir. Bu bilişim teknolojisi ile mümkün olabilir. İnternet bağlantısı, telefon, televizyon, kitaplık (içi dolu), dersle ilgili materyal ve diğer donanımlar vs...

- Sınıflar branşlara ayrılmalıdır. Türkçe sınıfı, matematik sınıfı, fen bilgisi sınıfı gibi... Her sınıfta ders için gerekli teknik donanım ve materyal standart olmalıdır.

- Sınıf en azından iki bölümden oluşmalıdır. Biri klasik anlamda dersin yapıldığı bölüm diğeri de gerekli materyallerin ve her an kullanılmayan donanımların bulunduğu depo bölümü(mutfak kileri gibi düşünülebilir).

- Sınıfın bir bölümü öğretmen ofisi gibi tasarlanmalıdır.
- Öğrenci her türlü etkinliği sınıfta yapabilecek standartlara ve ortama kavuşturulmalıdır. Ödev ve çanta terk edilmelidir.
- Her öğrencinin özel masa, dolap ve mümkünse diz üstü bilgisayar bulunmalıdır(uzun vadede bu planlama yapılmalıdır).
- Yapılandırmacı sınıfların heterojen olmasına özen gösterilmelidir. Bu, bilgi üretmeyi hedefleyen yapılandırmacılık için gerekli farklılık ve düşünce çatışmalarını kolaylaştıracaktır.
- Sınıf, biçim ve düzen değiştirmeyi kolaylaştıracak taşınabilir eklenip çıkarılabilir masa ve materyallerden oluşturulmalıdır.
- Sınıfta ses ve gürültüyü geçirmeyen teknoloji oluşturulmalıdır.
- Sınıf, öğrencinin okulda bulunmadığı zamanlarda (örneğin hastalık, örneğin o gün okula gitmek istememiş gibi) evde öğretimi sağlayacak, uzaktan öğretim teknolojisi ile desteklenmelidir.
- Sınıf öğrencide aitlik duygusunu oluşturacak bir biçimde dizayn edilmelidir. Örneğin yaş özelliklerine göre, sınıfın ortak görüşü doğrultusunda posterler, resimler ve mefruşatla dizayn edilmelidir (Yıldırım, 2008).

2005-2006 öğretim programında uygulanmaya başlanılan yapılandırmacı öğretim programında; hedefler yerine “kazanımlar”, öğrenme-öğretme süreçleri yerine “etkinlikler”, ölçme-değerlendirme yerine ise “açıklamalar” ifadesinin kullanıldığı görülmektedir (Yıldırım, 2008).

Wilson’ya göre (1996) yapılandırmacı öğretimde hedef (kazanım), öğrencilerin önceden belli bir sistematığe göre belirlenmiş hedeflere ulaşmalarına yardımcı olmak değil, öğrencilerin bilgiyi bilişsel süreçleri yoluyla anlamlandırmaları için fırsatlar yaratmaktır (Yıldırım, 2008).

Bu bağlamda yapılandırmacı programda hedefler önceden somut olarak belirlenemez. Öğretmenler için soyut ve genel bir çerçeve niteliğinde hedeflerin belirlenmesi gerekir.

Yapılandırmacı programda, öğrenme-öğretme süreçleri, eğitim-öğretim ortamında, öğrenen bireylerin ilgi, istek ve ihtiyaçları doğrultusunda yapılandırmacı öğretmen rehberliğinde tasarlanır. Önceden belirlenmiş somut hedefler olmayacağı için, yöntem, içerik ve araç gereç de ayrıntılı olarak belirlenemez. Bunlar, süreç içinde, olanak ve ihtiyaç karşılama düzeyine göre okul yönetimi, öğretmen, öğrenci ve veli dörtgeninde belirlenir (Yıldırım, 2008).

Olivia (1998)'e göre, yapılandırmacı programda önceden belirlenmiş belirli öğretim yöntem ve tekniklerine başvurulmaz(Yıldırım, 2008).

Sınıfta öğrencilerin mevcut durumlarına göre, öğrenme-öğretme sürecine konu olacak bilgi ve materyallere bağlı olarak, yöntem, strateji ve teknikler o anda doğaçlama olarak ortaya çıkar. Ancak, bu durum, öğretmenin önceden bir hazırlık yapmayacağı anlamında yorumlanmamalıdır.

Yapılandırmacı öğretim programında ölçme değerlendirme sürecin başından sonuna kadar; derse katılım, motivasyon, grupta uyum, sınav başarısı, yaratıcı fikir üretimi, arkadaşlarını destekleme ve yardım etme düzeyi, gözlem ve gezi performansı da göz önüne alınarak belirlenir. Bunun için her okula bir ölçme değerlendirme birimi ve bilgi işlem merkezi kurulması yararlı olur (Yıldırım, 2008).

1.1.1. Yapılandırmacı Yaklaşımlar

Bilginin yapılandırılması sürecinde birçok farklı yöntem önerilmiştir. Bunların bazıları, bireyin zihninde neler olup bittiğiyle ilgilenen bilişsel yaklaşımlar, diğerleri ise bilginin yapılandırılmasını kişiler arası bir aktivite olarak gören sosyal yaklaşımdır (Kıralay, 2000).

Yapılandırmacı yaklaşımda bilginin nasıl oluşturulduğu konusunda birbirini destekleyen iki temel görüş vardır:

1. Bilişsel Yapılandırmacılık (cognitive constructivism)
2. Sosyal Yapılandırmacılık (social constructivism)(Özden, 2005).

1.1.2.Bilişsel Yapılandırmacılık

Bilişsel yapılandırmacılar, bilginin nasıl oluşturulduğunu açıklamada Piaget'in teorisini kullanır. Piaget bu yaklaşımı *özümleme, uyma ve dengeleme* süreçleri ile açıklanmaktadır. Bu açıklamaya göre birey karşılaştığı yeni durumu eski bilgi ve deneyimi yardımıyla tanımaya yani özümlemeye çalışır. Eski bililerin yeterli olmadığını fark ettiğinde zihninde yeni bir kavram yaparak yeni duruma uyum sağlar. Bu durumda zihinde yeni duruma karşılık gelen yeni bir kavram oluşturulmuştur. Böylece yeni bir durumla karşılaştığında bozulan denge yeniden sağlanmış olur.

Bilişsel yapılandırmacı yaklaşımda referans noktası, kişinin o ana kadar sahip olduğu bilgiler ve bu bilgilerin oluşturduğu bilişsel yapıdır. Bu bilişsel yapı dengededir. Kişi, yeni bilgiyi bu bilişsel yapısını kullanarak anlamlandırır. Eğer kişi yeni bilgiyi önceki bilgileriyle çelişmeden ilişkilendirebiliyorsa, mevcut bilişsel yapısının içine özümlemeler. Bu durum o kişi için yeni bir denge durumudur (Özden, 2005).

1.1.3.Sosyal Yapılandırmacılık

Sosyal yapılandırmacılar öğrenmeyi açıklamada, öğrenmede kültürün ve dilin önemli bir etkiye sahip olduğunu vurgulayan Vygotsky öğrenmenin Piaget'in öne

sürdüğü gibi kişinin sadece kendi başına gerçekleştirmediği bir süreç olmadığını, öğrenmede sosyal etkileşimin ve dilin de önemli yer tuttuğunu öne sürmüştür.

Vygotsky'ye göre sosyal etkileşim, çocuğun öğrenmesinde önemli bir yer tutar. Ona göre, çocuğun öğrenme potansiyeli “diğer bireylerle” birlikte olduğunda ortaya çıkar. Başkaları ile birlikte olduğumuzda, kendi başımıza yapabileceğimizden çok daha fazlasını başarırız. İnsanoğlunun başarısının arkasında başkalarıyla gerçekleştirdiği bu “ işbirlikli” çabanın payı büyüktür (Özden, 2005).

Sosyal yapılandırmacı yaklaşım, bilginin sosyal etkileşim yolu ile oluştuğunu kabul eder. Bu görüşe göre dil, insanların etkileşim kurmalarını sağlayan en önemli araçtır. Bu görüşün önde gelen savunucusu ise Driver'dır (Hançer, 2006).

Sosyal yapılandırmacılık öğrencinin kavramları öğrendiği; kendi dünyalarında yaşadıkları etkileşimlerine ve başkalarıyla geçirdikleri yaşantıları yorumlamalarına göre bilgiyi yapılandırdıkları bir öğrenme yaklaşımıdır (Singer ve ark, 2000).

1.1.4. Yapılandırmacı Eğitimde Beden Ders Programının Vizyonu

Beden eğitimi programı, öğrencilerin yaşamlarında kullanabilecekleri temel, özelleşmiş, spora özgü hareket becerileri ile fiziksel etkinliklere özgü bilgileri; duygusal ve toplumsal özellikleri kazanmaları ve sağlığı koruyucu fiziksel etkinliklere yaşam boyu etkin katılım sağlamaları amacıyla hazırlanmıştır. Bu programın uygulanmasının sonucunda öğrencilerin beden eğitimi ile ilgili genel kabul görmüş, aşağıda belirtilen standartlara ulaşacakları öngörülmektedir. Standartlar, NASPE (2004) ve ichper.sd.org (2006) dan yararlanılarak belirlenmiştir.

Öğrenci;

- Çeşitli fiziksel etkinliklere katılmak için hareket örüntüleri ve devinişsel becerilerde yeterlilik gösterir.

- Fiziksel etkinliği öğrenirken ve yaparken hareketle ilgili kavram, ilke, kural, strateji ve taktikleri anladığını gösterir.

- Sağlığı güçlendirici düzeyde fiziksel etkinliğe katılımı başarır ve korur.

- Fiziksel etkinliklere düzenli olarak katılır.

- Fiziksel etkinlik ortamlarında sorumlu kişisel ve toplumsal davranış sergiler (Temel ve Avşar, 2008).

1.1.5. Yapılandırmacı Eğitimde Beden Eğitimi Ders Programının Yapısı

Beden eğitimi öğretim programının temel amacı; bireyin fiziksel, devinişsel, bilişsel, duygusal ve toplumsal yönden gelişimine katkıda bulunmak, yaşam boyu fiziksel etkinliklere katılımını sağlamaktır. Bu amacın gerçekleştirilebilmesi için öğrencilerin yaparak-yaşayarak ve aşamalı şekilde düzenlenmiş öğrenme etkinliklerine katılmaları, etkinlik süreci sonunda ne kadar fayda sağladıklarının farkında olmaları gerekir. Bu nedenle kazanımlar yazılırken ve etkinlik örnekleri düzenlenirken yapılandırmacı yaklaşım temel alınmış, öğrenme ortamlarının çeşitlendirilmesi ve öğrencinin doğrudan sürecin içinde olmalarına dikkat edilmiştir.

Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenciler, kendi öğrenmelerini yapılandırır. Yeni öğrenmeler öğrenenin önceki yaşantılarına dayanır. Buna göre öğrenme için toplumsal etkileşim gerekir. Yapılandırmacı yaklaşım ilkeleri ile işlenen derslerde öğretme-öğrenme ortamlarını katılımcı ve etkili hale getirmek gereklidir. Bu durumda her öğrenci etkinliğe katılmakta ve kendisini ifade etmektedir. Çünkü öğrenme yaşantıları öğrencilerin ilgi, istek, gereksinim ve ön öğrenmelerine dayanmaktadır. Her birey birbirinden farklı ve kendine özgü olduğundan, öğrenme yolları da buna göre farklılık göstermelidir. Bu bağlamda yapılandırmacı yaklaşımın temel ilkeleri aşağıdaki gibi özetlenebilir:

- Tüm öğrenme etkinlikleri geniş bir görev ya da probleme bağlanmalıdır (beden eğitiminde görev olarak standartlar temel alınmalıdır).

- Öğrenenlerin kendilerine özgü bilgi yapıları, kendi oluşturacakları yaşantılar şeklinde düzenlenmelidir.

- Yaparak-yaşayarak öğrenme fırsatları öğrencilere sağlanmalıdır.

- Yeni öğrenmeleri oluşturmada ön bilgiler (öğrenmeler) dikkate alınmalıdır.

- Öğrenme sürecinde sosyal etkileşim sağlanmalıdır.

- Anlamli öğrenmeyi gerçekleştirmek üzere özgün öğrenme görevleri tasarlanmalı ve gerçek yaşamın karmaşıklığını yansıtacak öğrenme ortamları oluşturulmalıdır.

- Çoklu gerçeklikler açığa çıkarılarak bilişsel çelişkiler yapılmalıdır.

- Öğrenme için tehlikesiz ve güvenli bir ortam yapılmalıdır.

- Öğrenene düşüncelerinin desteklendiği bir öğrenme ortamı yapılmalıdır.

Yapılandırıcı öğrenme-öğretme etkinlikleri hazırlanırken ve uygulanırken öğrencilerin işbirliğine dayalı öğrenmeleri, problem çözmeleri, gözlem yapmaları, buluşa dayalı yaklaşımlar sergilemeleri, araştırma yapmaları, sorgulamayı bir yöntem olarak kullanmaları, yorumlama ve açıklama yapmaları gibi bilgi, beceri ve tutumu içselleştirebilecekleri yaklaşımı kullanmaları sağlanmalıdır. Bu bağlamda yapılandırıcı yaklaşımın beden eğitimi alanına yansması, öğrenen merkezlik ve aktif katılım ilkeleri doğrultusunda öğrencilerin sürece aktif katılması ve öğrendiklerini gerçek yaşama yansıtmasıyla olacaktır. Örneğin; koşma, sıçrama, çarpma, hedefe ulaşma gibi özellikleri kazanan birey, kalabalık bir koridorda tenefüs arasında başkalarına çarpmadan koşabilir, kalabalık bir kaldırımda yürürken başkalarına ve diğer nesnelere çarpmadan yürüyerek olası kazalarda da korunabilir. Halk oyunlarını öğrenen birey kendi kültürü hakkında bilgi edinir (Temel ve Avşar, 2008).

1.2. TÜRK MİLLİ EĞİTİMİNDE BEDEN EĞİTİMİNİN GENEL AMAÇLARI

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

- Atatürk'ün ve düşünürlerin beden eğitimi ve spor konusunda söyledikleri sözleri açıklayabilme.
- Milli bayramları ve kurtuluş günlerinin anlamını ve önemini kavrayabilme törenlere katılmaya istekli olabilme.
- Demokratik hayatın gerektirdiği tavır ve alışkanlıkları edinebilme.
- Temel sağlık kuralları ve ilk yardım ile ilgili bilgi, beceri, tavır ve alışkanlıklar edinebilme.
- Beden Eğitimi ve Sporun sağlığa yararlarını kavrayarak boş zamanlarını sportif faaliyetlerle değerlendirmeye istekli olabilme.
- Dostça oynama ve yarışma, kazananı kutlama kaybetmeyi kabullenebilme, hile ve haksızlığın karşısında olabilme.
- Tabiatı sevmeye temiz hava ve güneşten faydalanabilme.
- İşbirliği içinde çalışma ve birlikte davranabilme alışkanlığı edinebilme.
- Görev ve sorumluluk alma, lidere uyma ve liderlik yapabilme.
- Kendine güven duyma, yerinde ve çabuk karar verebilme.
- Kamu kaynaklarını iyi kullanma ve koruyabilme.
- Spor araç ve tesisleri hakkında bilgi sahibi olma ve bunları gereği gibi kullanabilme.

- Bütün organ ve sistemlerini seviyesine uygun olarak güçlendirebilme ve geliştirebilme.
- Sinir, kas ve eklem koordinasyonunu geliştirebilme.
- İyi duruş alışkanlığı edinebilme
- Beden Eğitimi ve Sporla ilgili temel bilgi, beceri, tavır ve alışkanlıklar edinebilme.
- Ritim ve müzik eşliğinde hareketler yapabilme.
- Halk oyunlarımızla ilgili bilgi ve beceriler edinme ve bunları uygulamaya istekli olabilme.

18 Ocak 1982 Gün ve 2104 Sayılı Tebliğler Dergisi(MEB, 2000).

1.2.1. Beden Eğitimi Dersinin İlköğretim Düzeyindeki Genel Amaçları

Temel eğitim veya İlköğretim Beden Eğitimi Dersi Genel Amaçları 1. Kademe ve 2. Kademe (ilkokul-ortaokul) düzeyinde, İlköğretim Okulları Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programı içinde genel amaçlar aşağıdaki gibi belirlenmiştir.

- Atatürk'ün ve düşünürlerin Beden Eğitimi ve Spor konusunda söyledikleri sözleri açıklayabilme.
- Bütün organ ve kas sistemlerini seviyesine uygun olarak güçlendirme ve geliştirebilme.
- Sinir kas eklem koordinasyonunu sağlayabilme.
- İyi duruş alışkanlığı kazanabilme.
- Beden eğitimi ve sporla ilgili temel bilgi, beceri, tavır ve alışkanlıkları edinebilme.
- Ritim ve müzik eşliğinde hareketler yapabilme.

- Halk oyunlarımızla ilgili bilgi ve beceriler edinme ve bunları uygulamaya istekli olabilme.

- Milli bayramlar ve kurtuluş günlerinin anlamını ve önemini kavrama, törenlere katılmaya istekli olabilme.

- Beden Eğitimi ve Sporun sağlığa yararını kavrayarak boş zamanlarını spor faaliyetleri ile değerlendirmeye istekli olabilme.

- Temel sağlık kuralları ve ilk yardım ile ilgili bilgi, beceri, tavır ve alışkanlıklar edinebilme.

- Tabiatı sevme, temiz hava ve güneşten faydalanabilme.

- İşbirliği içinde çalışma ve birlikte davranma alışkanlığı edinebilme.

- Görev ve sorumluluk alma, lidere uyma ve liderlik yapabilme.

- Kendine güven duyma, yerinde ve çabuk karar verebilme.

- Dostça oynama ve yarışma kazanma, takdir etme, kaybetmeyi kabullenme, hile ve haksızlığın karşısında olabilme.

- Demokratik hayatın gerektirdiği tavır ve alışkanlıklar edinebilme.

- Kamu kaynaklarını iyi kullanma ve koruyabilme (Çöndü,2004).

1.2.2. Beden Eğitimi Dersinin Lise Düzeyinde Genel Amaçları

Lise beden eğitimi dersi genel amaçları, lise beden eğitimi dersi öğretim programı içinde aşağıdaki gibi belirlenmiştir.

- Atatürk'ün ve düşünürlerin Beden Eğitimi ve Spor konusunda söyledikleri sözleri açıklayabilme.

- Bütün organ ve kas sistemlerini seviyesine uygun olarak güçlendirme ve geliştirebilme.

- Sınır kas eklem koordinasyonunu sağlayabilme.
- İyi duruş alışkanlığı kazanabilme.
- Beden eğitimi ve sporla ilgili temel bilgi, beceri, tavır ve alışkanlıkları edinebilme.
- Ritim ve müzik eşliğinde hareketler yapabilme.
- Halk oyunlarımızla ilgili bilgi ve beceriler edinme ve bunları uygulamaya istekli olabilme.
- Milli bayramlar ve kurtuluş günlerinin anlamını ve önemini kavrama, törenlere katılmaya istekli olabilme.
- Beden Eğitimi ve Sporun sağlığa yararını kavrayarak boş zamanlarını spor faaliyetleri ile değerlendirmeye istekli olabilme.
- Temel sağlık kuralları ve ilk yardım ile ilgili bilgi, beceri, tavır ve alışkanlıklar edinebilme.
- Tabiatı sevme, temiz hava ve güneşten faydalanabilme.
- İşbirliği içinde çalışma ve birlikte davranma alışkanlığı edinebilme.
- Görev ve sorumluluk alma, lidere uyma ve liderlik yapabilme.
- Kendine güven duyma, yerinde ve çabuk karar verebilme.
- Dostça oynama ve yarışma kazanma, takdir etme, kaybetmeyi kabullenme, hile ve haksızlığın karşısında olabilme.
- Demokratik hayatın gerektirdiği tavır ve alışkanlıklar edinebilme.
- Kamu kaynaklarını iyi kullanma ve koruyabilme.
- Spor araçları ve tesisleri bilgisi (Çöndü, 2004).

1.3. BEDEN EĞİTİMİNİN ÖZEL AMAÇLARI

- Kişilerin fiziksel gelişmelerine yani fizyolojik kapasite ve özelliklerin en iyi biçimde gelişmesine yardımcı olma.
- Sağlıklı olabilmek için yaşama alışkanlıkları kazandırma.
- Çok çeşitli motor becerileri geliştirecek günlük fiziksel etkinliklere katılma isteği uyandırma.
- Beden eğitimi ve spor etkinliklerinin önemini kavrama.
- Çevresine uyum sağlamaya yardımcı olma.
- İyi ve arzu edilen sosyal alışkanlıklar kazandırmasına yardımcı olma.
- Grup ve takım etkinlikleri yoluyla başkaları ile sosyal ilişkilerde bulunarak onlarla anlaşılma ve dolayısıyla sağlıklı bir işbirliği yapabilmeyi geliştirme.
- İyi bir lider ve aynı zamanda iyi bir izleyici olabilme ve sorumluluklar kabul edebilme özellikleri geliştirebilme.
- Spor etkinlikleri arasında kendine güvenerek ve bilinçli olarak hareket etmesini sağlama.
- Kurallara uyma yani kurallar geliştirme ve duruma göre kurallarda değişiklik yapmanın önemini kavrama.
- Başkalarına karşı dürüst, hoşgörülü ve saygılı olmayı geliştirme.
- Kendini gerçekleştirme, güçlü ve zayıf yönlerini tanıyıp sınırlılıklarını bilme.
- Kendine güven duyma ve davranışlarını kontrol edebilme.
- Demokratik bir ortamda başkaları ile yarışmak ve sonuçta yenmek veya yenilmek gibi durumlarla karşılaşarak deneyim kazanma.

• Boş zamanlarını yararlı bir biçimde kullanmayı amaçlama(Tamer, 1987).
Beden Eğitimi yetişmekte olan nesillerin temel kaynağı olan fiziksel, sosyal, duyuşsal ve bilişsel gelişimini sağlamayı amaç edinir.

1.4.BEDEN EĞİTİMİ DERSİ

Beden Eğitimi kavramının sözcük olarak ortaya çıkması batı dillerinde 18. yüzyıl ortalarına rastlar (Brodmann,1984). Beden Eğitimi kavramına ilişkin değişik tanımlamalar ve açıklamalar farklı kişilerce yapılmıştır. Bunlardan bir kısmı aşağıda verilmiştir.

Beden Eğitimi insan vücudunun eğitimidir ve bu eğitim anlayışında bedensel hareketlerin kendi özünde bir değeri olmayıp araçsal bir değer vardır (Strchmeyer, 1983). Beden Eğitimi hareket etmeyi öğretmek ve hareket yoluyla öğrenmek biçiminde tanımlanmaktadır (Tamer,1987).

Beden Eğitimi, genel eğitimin moral entelektüel ve fizik bölümlerinden biri olarak çevik, dayanıklı, pek gözlü ve bir kelime ile “iyi yurttaş” yetiştirmekte uygulanan jimnastik ve spor gibi beden hareketlerinin tümüdür diyebiliriz(Selçuk,1990). Aracı (1999)’e göre beden eğitimi: bireyin beden sağlığını ruh sağlığını, beden becerilerini geliştirmeye yönelik gerektiğinde çevresel koşullara ve katılımcıların özelliklerine göre değişebilen esnek kurallara dayalı; oyuna, jimnastiğe ve spora dönük alıştırma ve çalışmaların tümünü kapsayan geniş tabanlı bir etkinliktir (Aracı,1999).

Beden Eğitimi vücut yapı ve fonksiyonunu geliştirmeyi, eklem ve kasların kontrolü ve dengeli bir biçimde gelişme sağlamayı, okul çağı sonrası iş ve sosyal faaliyetlerin süresi içinde harcanan fiziki gücü en ekonomik şekilde kullanmayı, dolayısıyla organların kontrolünü, metotlu bir şekilde hareket etmesini öğreten bir faaliyet sistemidir (Karakuş ve Koç, 2001).

Beden Eğitimi, insan doğasında var olan hareketleri şekillendirerek çocuk yaştan itibaren sosyal olgunluk, zekilik ruhen ve bedenen kuvvetlilik, cesaret ve disiplin gibi nitelikleri kazandırmayı amaçlayan bir bilim dalıdır (Yamaner, 2001).

Beden Eğitimi etkinlikleri her bireyin kendi fiziksel sağlık ve yeterliliği ölçüsünde katılarak kendini ifade ettiği etkinlikler olup, vücudun yapı ve fonksiyonunu geliştirebilmeyi, eklem ve kasların kontrollü ve dengeli bir biçimde didaktik olarak gelişmelerini sağlamayı, okul çağı sonrası iş ve rekreatif faaliyetlerin süresi içinde harcanan fiziki gücü en ekonomik tarzda kullanmayı, dolayısıyla organların kontrolünü metotlu bir şekilde hareket ettirmesini öğreten bir faaliyet sistemidir (Öztürk, 1982).

Eğitim süresi içerisinde öğrencilerin fiziksel, bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimlerini destekleyici unsurları kapsayan bir takım aktivitelerden oluşan beden eğitimi dersi “Türkiye’de ilköğretim okulları, lise ve dengi okullar Beden Eğitimi dersi öğretim programları” çerçevesinde uygulanmaktadır. Programın tamamında hedef kitle olarak “öğrenciler” kavramı kullanılmış ele alınan ünitelerin kız ve erkek öğrenci ayrımı yapmaksızın bütün öğrencilere ortak olarak uygulanması gerektiği vurgulanmıştır (Yolcu, 1995).

1.4.1. Beden Eğitimi Dersinin Fiziksel Gelişime Katkısı

Bireylerin fiziksel gelişimine katkıda bulunmak yalnız beden eğitime özgü bir amaçtır. Bedensel etkinlikler normal kas ve kemik gelişimi için zorunlu olmaktadır. Beden eğitimi etkinlikleri kemik özgül ağırlığını ve bağ dokuların 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 artar. En fazla etki, becerilerin gelişmesi, kassal hareketle verimliliğin artması, dolayısıyla kassal güç ve verimliliğin artmasında görülür.

İnsan sağlığını tehdit eden fazla kiloların atılmasına katkıda bulunan beden eğitimi; hastalıkları, sakatlıkları ve özellikle kalp-kan dolaşım sistemlerinde görülebilecek rahatsızlıkları önlemesi, onların iyileştirilmesi, gelişmiş kas, iskelet ve eklem oluşumu, fiziksel ve anatomik kondisyon ile yüksek performans bakımından beden eğitiminin önemi tartışılmaz (Aracı,1999)

Davranışların özellikleri açısından sınıflandığında bir diğer alan psikomotor alandır. Psikomotor alanda yer alan davranışlar insanın kas ve sinir koordinasyonu ile yaptığı beceriler ve onların temel öğeleriyle ilgilidir. Eğitimin hedefleri arasında yer alan psikomotor becerilerin karmaşıklık ve zorluk dereceleri bakımından standart bir biçimi yoktur. Kalem tutma gibi basit ve tek düze davranışların kazandırılması bu alanın hedefleri olabileceği gibi, bir melodinin vücut hareketleriyle yorumlanması gibi karmaşık ve zor becerilerin kazandırılması da bu alanın hedefleri arasında yer alabilir. Tüm bu davranış ve davranış örüntüleri, bireyin fiziksel ve zihinsel gelişimiyle yakından ilgilidir (Hünük, 2006).

Psikomotor alanda gelişim, beden eğitiminin temel bakış açısını oluşturur (Mirzeoğlu,2003). Psikomotor gelişim, temelde kendisini harekete ilişkin davranışlardaki değişiklikler yoluyla ortaya koyar. Genel olarak vücut kontrolü, vücut koordinasyonu, yani sinir-kas sistemlerinin gelişimi demektir. Koşma, sıçrama, tırmanma, yakalama, takla atma vb. temel hareketlerin temelini oluşturur (Aracı, 1999). En temel anlamıyla psikomotor gelişim, yaşam boyu devam eden bir süreç olup becerilerde azalma ya da yeni bir becerinin kazanılması gibi tüm fiziksel değişimlerdir (Topkaya, 2004).

1.4.2. Beden Eğitimi Dersinin Bilişsel Gelişime Katkısı

Bireyin çevresindeki dünyayı anlama ve öğrenmesini sağlayan, aktif zihinsel faaliyetlerdeki gelişimine bilişsel gelişim adı verilmektedir. Bilişsel gelişim; bebeklikten yetişkinliğe kadar, bireyin çevresinin, dünyayı anlama yollarının daha daha kompleks ve etkili hale gelmesi sürecidir (Senemoğlu,1997).

Beden Eğitimi derslerinde etkinlikler yolu ile yaparak öğrenme sonunda, öğrenme için gerekli algılama, düşünme, akıl yürütme, kıyaslama ve temel kavramların gelişmesi sağlanır (Mirzeoğlu, 2003).Beden eğitimi dersinin bilişsel gelişime katkısı şu şekilde olmaktadır: bedensel faaliyetler öğrencinin beyni ile kasları arasında bir koordinasyon kurmayı düşünebilmesini gerektirir. Beceri öğrenmek otomatik olmayıp zihnin hazır ve canlı olmasını ayrıca çabayı gerektirir. Düşünmek, yalnızca fiziksel becerilerin öğrenilmesi ile ilgili değildir. Bu, aynı zamanda bu becerilerin öğrenilmesinde gerekli bilgileri de kapsar. Bu bilgiler ise, kuralların, tekniklerin, yöntemlerin ve kullanılan terimlerin öğrenilmesi ile ilgilidir. Bütün bu bilgiler hareketin tamamının iyi yapılması ve yapılan hareketin öneminin daha iyi anlaşılması için gereklidir (Tamer,1987).

1.4.3. Beden Eğitimi Dersinin Sosyal ve Duyuşsal Gelişime Katkısı

Bireylerin duygusal ve sosyal gelişimi duyuşsal gelişim başlığı altında incelenmektedir. Duygu, bireyin iç ve dış dünyadan etkilenmesi sonucu genel olarak hoşlanma ya da acı duyma biçiminde beliren tepkilerdir. Bu tepkiler korku, kaygı, sevinç, üzüntü gibi çeşitlilik gösterirler. Bireylerin yaşam boyu diğerleriyle olan ilişkileri, onlara karşı geliştirdikleri duygu ve davranışlar, sosyal gelişim kapsamı içerisinde yer alır. Sosyalleşme, bireyin içinde yetiştiği toplumun değer yargılarına uygun bir davranış geliştirme sürecidir. Bu süreç doğum anında başlar, yaşam boyu devam eder (Özer ve Özer, 1998).

Her beden eğitimi etkinliği toplumsal bir deneyimdir ve çoğunlukla duyguları içerir. Bu tür etkinliklere katılan birey hareketler aracılığı ile duygularını ifade etme olanağı bulur. Saldırganlık, öfke, utangaçlık, kıskançlık vb. duygularında boşalım sağlar, bunları kontrol etmesini öğrenir(Aracı, 1999). Baskı altındaki duygusal enerjiden kurtulmanın bir yolu beden eğitimi etkinliklerine katılmaktır.

Tamer'e göre, beden eğitimi etkinlikleri aracılığıyla öğrencilerin sosyal bir yapıya sahip bir çevre edinmeleri, kendini gerçekleştirmelerine yardımcı olur. Gerek grup ile, gerekse kişisel olarak fiziksel etkinliklere katılmanın öğrencilerin bedeninde

olduğu kadar kişilik gelişimi üzerinde de yapıcı etkisi vardır. Etkinliklerin demokratik bir ortamda yapılması ile öğrencilerde demokratik değerler gelişir. Bu değerler aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Etkinlikler sırasında öğrenciler birlikte çalışmaya yönlendirilir,
- Öğrencilerin birbirleriyle ilişki içerisinde olmaları arkadaşlık duygularının gelişmesine katkıda bulunur,
- Öğrenciler, takım arkadaşları ile işbirliği yaparak birlikte çalışabilme becerisi kazanırlar (Tamer, 1987).

Beden Eğitimi derslerinde öğrencilerin duyuşsal alanda da gelişmelerini desteklemeyi amaçlayan bir beden eğitimi öğretmeni, bütün bir yıl boyunca öğretecekleri etkinliklerde öğrencilerin beraber çalışmaları için fırsatlar meydana getirmeli, böylece onların sosyalleşmelerine ve iş birlikli öğrenmelerine izin vermelidirler. Bu tür etkinlikler aynı zamanda öğrencilerin olumlu benlik geliştirmelerine de yardımcı olurlar. Ayrıca, beden eğitimi öğretmenleri sınıftaki bütün öğrencilerin derse düzenli katılmalarından dolayı dersten memnun olmalarını ve zevk almalarını sağlayacak öğrenme yaşantıları oluşturmaya yardımcı olmalıdırlar. Ayrıca, her bireyin ihtiyaç duyduğu başarılı olma isteği de beden eğitimi derslerinde giderilmesi gerekir. Oyun ortamında uygun etkinlikler ve yarışmalar hazırlayarak, derse katılan her öğrencinin başarıya ulaşmasına yardımcı olunmalıdır. Böylelikle, öğrencinin kendisine güveni ve öğrenme isteği artar (Mirzeoğlu, 2003).

1.5.DUYUŞSAL GELİŞİM ÖZELLİĞİ OLARAK TUTUM

Bireyin öğrenmesini, kişinin kendisi, öğrenme deneyimleri ve öğreneceği bilgi, beceri hakkındaki duyguları gibi pek çok faktör etkiler (Wuest ve Bucher, 1999). Duyuşsal alan, ilgi, tutum, güdülenmişlik, kaygı, benlik, kişilik, değer yargıları gibi boyutlardan oluşabilir. Bu boyutlar kişinin yaşamı boyu geçire geldiği yaşantıların ürünüdür. Bu nedenden dolayı duyuşsal alanla ilgili davranışlar yalnız okul sistemi içinde oluşmayabilir; fakat, okulda bu alanla ilgili istendik davranışları kişiye

kazandırmak zorunludur (Sönmez, 2007). Duyuşsal davranışlar bireyin görevinde başarılı olması için gerekli devamlılık, dakiklik, istek, canlılık ve iyimserlik gibi davranışları içerir (Özdemir ve Yalın, 2000). Bir öğretim ortamında duyuşsal giriş özellikleri olan tutumlar başarı için önemli bir faktördür. Bu açıdan bakıldığında eğitim sürecinin olumlu tutumları oluşturmada etkili olması beklenir (Semerci, 2004).

Tutum; en olumludan en olumsuzu kadar çeşitli derecelerde olabilir. Olumsuz tutumlar; nesne ya da fikir konusunda olumsuz inanca sahip olma, onu reddetme veya sevmeme, ona karşı hareketlerde bulunma demektir. Olumlu inanca sahip olma, onu benimseme ve sevme ise olumlu tutum göstergesidir. Ders programlarında yer alan her ders gibi beden eğitimi dersine ilişkin olarak öğrenciler olumlu veya olumsuz tutum geliştirebilirler. Tutumun olumlu olması dersin verimli işlenmesini sağlayıp öğretmeni de güdüleyebilir (Demirhan ve Altay, 2001).

1.6. TUTUM ve ÖGELERİ

Tutum konusu sosyal psikolojinin temel ilgi alanlarından biridir. Son 40 yılda, hem psikologlar hem sosyologlar tarafından bu konunun çeşitli yönleri üzerinde diğer tüm konular üzerinde olduğundan daha fazla yazı yazılmıştır. Hatta bazı yazarlar, sosyal psikolojiyi sosyal tutumları inceleyen bir alan olarak tanımlamışlardır (Şerif, 1996).

Psikoloji ve sosyal bilimlerde tutum araştırmaları çok büyük bir ilgi toplamış ve hemen hemen her başlık altında yüzlerce araştırma yapılmıştır (Arkonaç, 2005). 1918’de Thomas ve Znaniecki sosyal psikolojiyi tutumların bilimsel incelemesi olarak tanımlamışlardır (Tekarslan ve ark, 1999). 1920’ler ve 1930’lar arasında özellikle soru varakası temelli ölçekler vasıtasıyla tutumların ölçülebilirliği ve bunun davranışla ilişkisi üzerinde duruluyordu (Arkonaç, 2005). 1930’lu yılların sonuna doğru tutum konusuna ilgi doruk noktasına ulaşmış, 1950’lerde ise “grup dinamiği” konusu ön plana geçerek, tutum konusuna ilginin azalmasına neden olmuştur. 1960’larda tekrar canlanan tutum araştırmaları, bu konuyu yeniden sosyal

psikolojinin üzerinde en çok durulan konusu yapmıştır. Bunun kanıtı, son yıllarda yayınlanmış sosyal psikoloji kitaplarının içeriğinin yüzde yirmi beşinin tutum konusunu kapsamasında ve yalnız tutumu konu alan birçok kitap ve makale yayınlanmış olmasında görebiliriz (Tekarslan ve ark, 1999). 1970'lerde ise tutum üzerine kurulan teoriler ve araştırmalarda düşünüş gözlendi. 1980 ve sonrasında ise kognitif sosyal psikologlar deneysel araştırmalarını tutum konusunda uygulamaya başladılar, malumatın nasıl işlendiği ve hafızanın işleyiş şekli gibi konularda yaptıkları araştırmaları tutumlara uygulamaya başladılar (Arkonaç, 2005).

Latince olan kökeninde “harekete hazır” anlamına gelen tutumu (Arkonaç, 2005) konusunda birçok farklı sosyal psikoloğun farklı kuramsal yaklaşımlarından hareketle farklı tutum tanımları yapılmıştır.

Tekarslan ve ark, (1999)'a göre tutum: bireyin kendine ya da çevresindeki herhangi bir konu (obje) ya da olaya karşı deneyim ve bilgilerine dayanarak örgütlediği bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bir tepkidir.

Başaran (2000)'e göre tutumlar oldukça organize olmuş uzun süreli duygu, inanç ve davranış eğilimleridir.

Kağıtçıbaşı (1996)'ya göre, bireye atfedilen bir eğilimdir.

Morgan tutumu, belli birey, nesne ya da ortamlara olumlu ya da olumsuz bir tepkide bulunma eğilimi olarak tanımlamaktadır. Turgut'a göre tutum: Somut bir objeye ya da kavrama ilişkin olarak, ona karşı ya da ondan yana olmadır (Hünük,2006).

Tutum kavramını Thurstone (1931) psikolojik bir objeye yönelen olumlu ya da olumsuz yoğunluk sıralaması ve gerçekleştirilmesi olarak tanımlamıştır. Oppenheim (1992), ise tutumun duyuşsal alan davranışlarının önemli bir bölümünü oluşturduğunu belirtmekte ve tutumla ilgili olarak “bir bireyin herhangi bir uyarıcı karşısında olumlu ya da olumsuz tepki gösterme eğilimi” tanımını yapmıştır. Ülgen (1995) kavrama bir başka açıdan yaklaşarak tutumların öğrenme yoluyla

kazandığını ve öğrenmeyle kazanılan bu özelliklerin bireyin davranışlarına yön veren karar verme sürecinde yanlılığa neden olabildiğini belirtmiştir (Güven,2006).

Tutumun nasıl bir yapıya sahip olduğu sosyal psikologları oldukça zorlayan bir konudur. Bu konuda birbirinden farklılaşan teorik modeller ortaya sürülmüştür. Rousenborg ve Houland tutumun oluşumunu dört aşamada incelemiştir. Bunlar aşağıdaki gibi ifade edilmiştir.

1. Bilişsel Boyut: Kavramın ya da durumun algılanmasıdır.
2. Duyuşsal Boyut: Algılanan kavram ya da durum ile ilgili duyguların ortaya çıkmasıdır.
3. Değerlendirme Boyutu: Duygulara iyi ya da kötü bir değer biçilmesidir.
4. Davranışsal Boyut: Yapılan değerlendirmenin davranışa dönüştürülmesidir.

Bir kısım farklı yaklaşımlar ise şöyledir. *Tek öge modelinde* Thurstone (1931), tutumu psikolojik bir nesnen lehinde veya aleyhindeki duygular olarak tarif etmiştir. Bir başka modelde Allport'un yaklaşımından etkilenerek tutumu *iki öğeli* bir yapı olarak görüyordu. Bu modele göre tutum, öncelikle bir zihinsel hazır oluş durumudur. Ayrıca tutum değerlendirici bir başka ifade ile karar verici tepkiler üzerinde tutarlı ve kararlı bir etkiye sahiptir.

Bir üçüncü model de tutuma; belli bir nesneye kavramsal olarak ayrıştırılabilir, üç tepkinin bir kombinasyonu olarak bakar. Eagly ve Chaiken (1933) *üç öğeli bir tutum modelinde* tutum, bazı uyaranların oluşturduğu bir uyaran sınıfına belli bir tepki sınıfları ile cevap verme eğilimidir (Arkonaç, 2005). Bu tepki sınıfları bilişsel, duyuşsal ve davranışsaldır. Morgan'a göre tutumların üç bileşeni vardır. Merkezi bileşen, bir nesne ile ilgili görel olarak devamlı bir *duygu*'dur. Duygunun yanı sıra bir tutumun çoğu kez bir de *bilişsel bileşeni* vardır. Bir tutumun üçüncü bileşeni ise

davranışsal bileşen' dir. Yani duygu ve kaniya uygun olarak hareket etmedir (Morgan, 1981).

Tutumların bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olarak üç bölüme ayrılan öğeleri arasında genellikle iç tutarlılık olduğu düşünülmektedir. Bu varsayıma göre bireyin bir konu hakkında bildikleri ondan hoşlanmasını gerektiriyorsa (bilişsel öge), birey o objeden hoşlanır (duygusal öge) ve bunu sözleri ya da davranışları (davranışsal öge) ile ortaya koyar. Tutum bir tepki değil daha çok belli bir tepki göstermeye hazır olma şeklindedir (Tekarslan ve ark, 1999).

Tutum öğelerinden bilişsel öge, o tutum ögesi hakkında sahip olunan bilgilerdir (Kağıtçıbaşı,1996). Tutum konusu ile ilgili bilgiyi birey o konu veya konular grubu ile ilgili ya doğrudan bir deneyim geçirme (o konu ile karşılaşma) yolu ile veya dolaylı olarak (kitaptan okuyarak veya bir arkadaştan duyarak) edinmesi gerekir. Tutum konusu ile ilgili bilgiler ne kadar gerçeklere dayanırsa onunla ilgili tutumlar o kadar kalıcı olur. Bilgi değiştiğinde tutum da değişir (Tekarslan ve ark, 1999).

Eğer insan bilmediği ya da yalınkat bilgisi olan bir tutum nesnesine karşı, olumlu ya da olumsuz bir tutum geliştirmiş ise, bu önyargıya dayanan bir tutumdur. Öğrenci öğretmenin koyduğu hedef davranışlar ve öğrenim görevleri için ön açıklamaları duyduğunda, bunlara karşı istenilmeyen tutumu varsa değiştirebilir. Böylece öğrenci bir hedef davranışa ve öğrenim görevine ilişkin öğretmenin anlattıklarını benimsediğinde bunları öğrenmeye daha kolay eğilim gösterir. Öğrencinin, hedef davranışlar ve öğrenim görevlerine ilişkin bilgi edinmesi, ilgi duymasını da sağlayabilir. Öğretmen öğrencilerinin ilgilerini tanıyabildiğinde, bunların yardımıyla, öğrencilerin öğrenmeye karşı tutumlarını elverişli kılabilir. Tutum nesnesine ilişkin bilgi edinme, öğrencinin bilişsel gücünü kullanmasını gerektirir. Öğrenci tutum nesnesine karşı *bilişsel gelişim* yönünden hazır olmalıdır (Başaran, 2000).

Tutumların bir diğer ögesi davranışsal öğedir. Bir tutum genellikle bireyi tutum nesnesine ilişkin davranışlarda bulunmaya eğilimli kılar. Bir nesneye ilişkin olumlu

tutumu olan bireyi, bu nesneye karşı olumlu davranmaya, ona yaklaşmaya, yakınlık göstermeye, onu desteklemeye, yardım etmeye eğilimli kılacaktır. Bir nesneye ilişkin tutumu olumsuz olan birey ise, bu nesneye ilgisiz kalma veya ondan uzaklaşma, eleştirme hatta ona zarar verme eğilimi gösterecektir. Eğitimde (Hünük, 2006).

Duyuşsal öge o tutum nesnesine karşı gözlenebilen duyuşsal tepkilerdir(kalp çarpmasının sıklaşması, heyecanlanma, terleme gibi fizyolojik tepkilerle sözsel tepkilerin tümü) (Kağıtçıbaşı,1996).

Tutum konularının arzulan ya da arzulanmayan amaçlarla (sonuçlarla) ilişkilendirilmesi söz konusudur. Birey arzuladığı amaçlarla ilişkilendirdiği tutum konusundan hoşlanır, arzulamadığı amaçlarla ilişkilendirildiği tutum konusundan hoşlanmaz. Bireyin herhangi bir tutum konusuna ilişkin olumlu ya da olumsuz duygular beslemesi (belli amaçlarla ilişkilendirmesi) önceki deneyimlerine bağlıdır (Tekarslan ve ark, 1999).

Öğrencinin tutum nesnesini sevmesi, sevmemesi; onaması, onamaması; önemli ya da önemsiz bulması, onlara karşı tutumunu yerleştirir. Sevmek, onamak, beğenmek, değerli bulmak öğrencide tutum nesnesini kabul etme (benimseme) eğilimi meydana getirir (Başaran, 2000). Tutumun duyuşsal boyutuna beden eğitimi dersi ile ilişkili bir örnek vermek gerekirse; bireyin beden eğitimi dersini sevip sevmemesi, gibi.

Eğitimde hedef alınan duyuşsal davranışlardan bazılarının doğrudan tutumlarla ilgilidir. Tutumlar kişinin davranışlarının en önemli tayin edicilerinin bir grubunu oluşturduklarından, öğrencilere yaşadıkları kültürün çeşitli elemanlarına, toplumun çeşitli kurumlarına ve çevredeki diğer gruplara ilişkin olumlu ve sağlıklı tutumlar geliştirmek hedef alınmalıdır (Hünük, 2006).

1.7. TUTUMLARIN DAVRANIŞLA İLİŞKİSİ

Tutum; tek başına davranışı meydana getirebilir mi? Ya da bir kimsenin bir konuda tutumu biliniyorsa, o konudaki davranışı önceden tahmin edilebilir mi? (Kağıtçıbaşı,1996)

Tutularda ilgi; büyük bölümüyle, davranışı etkiledikleri varsayımından kaynaklanmaktadır. Fakat davranış, birçok durumda tutum izlememektedir. Tutumların davranış üzerindeki etki derecesi tutum araştırmalarında en önemli tartışmalardan biri haline gelmiştir (Taylor ve ark, 2007).

Birçok araştırmacı tutum-davranış ilişkisini çok daha sofiske yöntemler kullanarak izlemiş olmasına rağmen genelde tutum ölçümleri ile davranış ölçümleri arasında düşük bir ilişki saptanmıştır. Bu veriler araştırmacıları önceleri tutum kavramı hakkında karamsarlığa itmiştir. Ama son yirmi beş senedir yeni bir düşünce etrafında araştırma ve teorik gelişmeler gözlenmektedir. Bu görüşe göre tutumlar ile gözlenen davranış basit bir şekilde birebir bir ilişki halinde değildir. Sözel olarak ifade edilen tutumlardan sosyal davranışın bütün hallerini tahmin etmek mümkün değildir (Arkonaç, 2005).

Bugüne kadar yapılan tutum araştırmalarında, tutumların davranışla ilişkili ve tutarlı olduğu ispatlanmaya çalışılmıştır. Ancak bunlardan elde edilen sonuçlar çelişkilidir (Tekarslan ve ark, 1999).

Klasik bir araştırmada, beyaz bir sosyoloji profesörü olan La Pier'e (1934) genç bir Çinli öğrenci ve karısı ile birlikte ABD'yi dolaştı. Altmış altı (66) otel ya da motelde konakladılar ve 184 lokanta da yemek yediler. O zamanlar ABD'de doğululara karşı oldukça güçlü olumsuz önyargıların (tutumların) bulunmasına karşın, birisi dışında bütün otel ve moteller grubu ağırladılar ve hiçbir lokanta servis yapmayı ihmal etmedi. Bir süre sonra aynı otel, motel ve lokantalara, bir Çinli çifti konuk olarak kabul edip etmeyeceklerini soran bir mektup gönderildi. Mektubu yanıtlayan 128 kuruluştan %92'si kabul etmeyecekleri belirttiler (Freedman ve ark,

1998). %8'i kati bir cevap vermedi.%1 kadarı olumlu cevap verdi (Kağıtçıbaşı,1996). Yani Çinli çift kişisel olarak hemen hemen kusursuz bir hizmet gördü, fakat sonraki mektuplarda da hemen hemen genel bir ayrımcılığa hedef oldu. La Pier'e ve ondan sonra birçokları, bu bulguları davranışlarla tutumlar arasında belirgin bir tutarsızlığın kanıtları olarak yorumladılar. Hemen hemen bütün kuruluş sahipleri hoşgörülü davranmış, fakat daha sonra kendilerine sorulduğunda hoşgörüsüz tutum belirtmişlerdi(Freedman ve ark, 1998). Wicker (1969)'a göre, La Pier ve ondan sonra birçok psikolog bu bulguları tutumlarla davranışlar arasında temel bir tutarsızlığın yansıması olarak yorumladı (Taylor ve ark, 2007).

Daha sonra da Kunter, Wilkins ve Yarrow (1952) aynı tür bir denemeyi bu sefer Çinli yerine zenci kimselerle yaptılar ve benzer sonuçlar elde ettiler. Bu araştırmacılar önce beyaz ve zenci karışık bir grupla on bir (11) lokantaya gittiler ve hepsinde de kabul edildiler. Daha sonra bu yerlere mektup yazarak zencilerin müşteri olarak kabul edilip edilmeyeceklerini sordular. Mektuplarına cevap alamadılar, bunun üzerine telefon edip sorduklarında altı lokantadan ret cevabı aldılar, beş lokanta ise zorlukla kabul etti (Kağıtçıbaşı, 1996).

Bir başka araştırma da başka bir ortamda yapılmış ve tutum ile davranış uyumsuzluğu bakımından benzer bir sonuç vermiştir. Minard (1952) Amerika Birleşik Devletleri'nin güneyinde bir kömür ocağında çalışan beyaz ve zenci işçilerle bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmada beyaz işçilerin %60'ının zencilerle kömür ocağında konuştukları, şehirde ise konuşmadıkları görüldü. Çünkü, kömür ocağında iş kuralları hüküm sürüyordu. Bu kurallara göre işçilerin (zenci ve beyaz) birbirleriyle konuşmaları gerekirdi. Şehirde ise zencilerle beyazların konuşmalarını önleyen sosyal normlar söz konusu idi. Beyaz işçilerin %20'sinin kömür ocağında da, şehirde de zencilerle konuştukları; %20'sinin ise kömür ocağında da, şehirde de zencilerle konuşmadığı saptandı. Bu son %20'lik gruplardan birincisinin zencilere karşı olumlu, ikincisinin ise olumsuz tutumları olduğu ve bu tutumlara uyan davranışlar gösterdikleri söylenebilir. Ancak %60'lık çoğunluk için böyle bir yorum yapamayız (Kağıtçıbaşı, 1996). Bu iki klasik tutum araştırması örneği, tutumlarla davranışların her zaman tutarlı olmadığını göstermektedir (Tekarslan ve ark, 1999).

Sherif “davranışta bazı hata olasılığını da hesaba katmak koşulu ile davranış türleri ve yönünün bireyin kişiliğini, tutumlarını ve güçlü tutkularını yansıtabileceği” görüşündedir (Tekarslan ve ark, 1999). Çok güçlü tutumlara dayanarak davranış tahmini yapmak, orta derece güçlü tutumlardan davranış tahmini yapmaktan daha geçerlidir (Kağıtçıbaşı, 1996). Yüksek tutum-davranış tutarlılığı için önemli bir koşul, tutumun güçlü ve belirgin olmasıdır. Güçlü tutumlar genellikle karardır, kişisel sonuçları vardır. Tutumlarla davranışlar arasında tutarsızlık gördüğümüzde, bunun nedeni hemen her zaman tutumların güçsüz ya da belirsiz olmasıdır (Taylor ve ark, 2007).

Tutumların gücüne katkıda bulunan bir etmen, tutum nesnesi hakkında sahip olduğumuz bilgi miktarıdır. Tutumları güçlendiren bir başka etmen, onlarla alıştırma ve uygulama yapmadır. İnsanlar tutumları hakkında düşünüp onları sık sık ifade ettiklerinde tutum-davranış tutarlılığı artmaktadır. Tutum nesnesiyle doğrudan deneyimlerimizin olduğu durumlarda tutum-davranış tutarlılığı daha yüksektir. Kolaylıkla anımsanan kararlı tutumların davranışları kestirme olasılığı daha yüksektir. Kararsız ve bellekte ulaşılabilirliği düşük tutumların davranış kestirme olasılığıysa daha düşüktür (Taylor ve ark, 2007).

Collins, tutumlarla davranışlar arasındaki korelasyonu kısıtlayan etkenleri şöyle sıralamaktadır (Tekarslan ve ark, 1999).

- *Çevresel Etkenler:* İnsanlar, açık davranışta buldukları her zaman hem tutumlarında hem de içinde buldukları durumdan etkilenirler(Taylor ve ark, 2007). Eğer çevrenin etkisi güçlü ise, tutumun tepkiye etkisi azalır; dolayısıyla tutum ve davranış arasındaki eş yönlü ilişki de azalır.

- *Tutum Dışı Etkenler:* Tutum ölçme yöntemleri tutumsal tepkiyi etkileyebilir. Sherif, La Pier ‘in çalışmasındaki tutum-davranış tutarsızlığını kullanılan yönteme bağlamaktadır. Ölçme yöntemleri öyle bir ortamda uygulanmalıdır ki, bireyde “toplumca arzulanan” tepkilere yol açmasın, yalnız kişisel tutumunu yansıtsın. Bilişsel araştırmada test ortamının katkısını bütünüyle ortadan kaldırmak güç hatta olanaksızdır.

• *Ölçüm Hatası*: Tutum-davranış ilişkisi sorununu incelerken bir başka noktayı da gözden kaçırmamız gerekir. Bazen tutum ile davranış arasındaki tutarsızlık, ortamsal engellemelerden çok tutum ölçülmesindeki aksaklıklardan ortaya çıkabilir (Kağıtçıbaşı, 1996). Ölçme yöntemlerinde güvenilirliğin düşük olması (anlaşılmaz sorular, dikkatsiz yanıtlayıcılar, yeterli bilgi işleme sahip olmayan bilgi işlem uygulayıcıları) tutum ve davranış arasındaki ilişkinin yanlış saptanmasına neden olur (Tekarslan ve ark, 1999). Yöntemsel yanlılıklar ya da teknik yetersizlik yüzünden gerçek tutumu iyi ölçemezsek, bu yanlış bilgiye dayanarak doğru bir davranış tahmini yapmak olanaksızdır. Ancak bundan, tutum davranışa yol açmaz sonucu değil, ancak tutumu iyi ölçemediğimiz sonucuna varabiliriz. Bu konuda dikkatli olmak gereklidir. Çünkü, bazen tutum ile davranış arasında görüldüğü ileri sürülen tutarsızlık, gerçek tutumu iyi bir şekilde saptayamama sonucu olmaktadır (Kağıtçıbaşı, 1996).

Freeman (1998)'e göre, çok sayıda kanıt, tutumların davranışları etkilediği görüşünü desteklemektedir. Tutumların her zaman onlarla tutarlı davranma yönünde baskı yaptığını söylemek doğru görünmektedir. Ancak, dış baskı ve ilişkisiz nedenler insanların tutumlarıyla tutarsız davranmaya zorlayabilir. Herhangi bir tutum ya da tutumda bir değişiklik kendisiyle tutarlı bir davranışa yol açmak eğilimindedir. Fakat bu tutarlılık, durumdaki başka etmenler yüzünden genelde görünmez.

Sonuçta; tutumlar ile davranışlar arasındaki ilişkiler iki yöne de gidebilir. Tutumlar davranışı kontrol edebilir ve bazen de tutumlar davranışı kontrol edebilir(Taylor ve ark, 2007).

1.8.TUTUMLARIN OLUŞTURULMASI VE DEĞİŞTİRİLMESİ

Tutumların oluşması ve değişmesinde rol oynayan etkenler hakkında oldukça geniş bilgi vardır. Psikologlar tutumların oluşması ve değişmesi ile ilgili olguları açıklamak üzere birçok kuram geliştirmişlerdir. Bu kurmalardan hiç birisi bilinen tüm olguları açıklamada yeterli değildir (Morgan, 1981).

İnsanlar tutumlara sahip olarak doğmazlar, tutumları sonradan öğrenirler. Tutumlar, zaman içerisinde gelişme ve değişme gösterir (Kağıtçıbaşı, 1996). Tutumların pek çoğunun oluşumu bireyin ana baba tutumlarıyla büyümüş olmasının sonucudur. Ana babalar taklit edilerek ve benzer tutumları gösterildiğinde, onlar tarafından ödüllendirilerek ve onlarla uyumlu şekilde davranılarak öğrenilmiştir. Politik, ekonomik ve dini konularda çocuklarla ana babalarının tutumları arasında kararlı benzerlikler olduğu gözlenmiştir.

Doğumdan erinlik dönemine kadar çocukların tutumları hemen hemen ana-babaları tarafından şekillendirilir. İlkokul çocukları çeşitli konulara ilişkin tutumlarını anlatırken sık sık anne veya babalarının söylediklerinden örnekler verirler; örneğin: “annem siyah çocuklarla oynama” der, “babam zencilerin tembel olduğunu söyler” gibi. Genel olarak bakıldığında, ana-babalarla çocukların tutumları arasındaki benzerlikler, farklılıklardan daha fazladır. Bu da ana-babaların çocukların tutumları üzerinde uzun süren bir etkisi olduğuna işaret etmektedir (Morgan, 1981).

Çocuklar büyüdükçe ana-babaların tutumlar üzerinde etkisi azalır ve özellikle ergenlik döneminin başlamasıyla birlikte diğer sosyal etkenlerin rolü giderek fazlalaşır. Bir bireyin tutumlarının büyük bir kısmı 12 ile 30 yaş arasındaki dönemde son şeklini alır ve daha sonra çok az değişir. Tutumların kristalleştiği 12-30 yaşlar arasındaki bu süre *kritik dönem* olarak adlandırılır. Kritik dönem boyunca, tutumların oluşmasında üç ana etken rol oynar: akranlar, kitle haberleşme araçları ve diğer kaynaklardan edinilen bilgi ve eğitim (Morgan, 1981).

Akranların tutumlar üzerinde etkisi, çocukların ana-babadan çok arkadaşları ve tanıdıkları ile birlikte olmaya başladıkları ergenlik döneminde kendini gösterir (Morgan, 1981). Kişi ergenlikte birçok konuda akranlarının tutumlarını taklit etmeye daha eğilimlidir (Taylor ve ark.2007). Akranların tutumları şekillendiren önemli bir etken olmasının nedeni, insanların sevdikleri ve kolay ilişki kurdukları kişileri “otorite” olarak görme eğiliminde olmalarıdır (Morgan, 1981).

Günümüzde, ana-babaların çocukların tutumları üzerindeki etkileri, eskiye göre daha azalmış gibi görünmektedir. Bunun en önde gelen nedeni, özellikle televizyon

sayesinde çeşitli olaylar hakkında bilgi edinme olanağının eskiye göre çok daha fazla olmasıdır. Tutumların oluşmasında en göze çarpan etkiyi yapan eğitimidir. Eğitimin, tutumlar üzerindeki etkisi eğitim düzeyine bağlı olarak değişir ve bugün çocuklar genellikle ana-babalarından daha üst düzeyde eğitim görmektedir. Bu konuda yapılan araştırmaların hemen hepsi ortak olarak üst düzeyde eğitim görmüş kişilerin daha açık fikirli olduğunu göstermektedir (Morgan, 1981).

Tutumların oluşumu konusunda çok çeşitli yaklaşımlar ortaya atılmıştır. Mc Guire, Reich-Adcock ve Lambert'in bu konuda yaptıkları incelemelere dayanarak tutum oluşumundaki faktörleri şu şekilde sıralayabiliriz:

1. Genetik Faktörler,
2. Fizyolojik Koşullar (olgunlaşma, hastalık, uyuşturucu alışkanlığı vb. gibi),
3. Tutum Konusu ile Doğrudan Deneyim,
4. Kişilik,
5. Toplumsallaşma Süreci,
6. Grup Üyeliği,
7. Sosyal Sınıf.

Görüldüğü gibi ilk dört faktör doğrudan bireyin kendi yapısı ile ilgili özellikleri kapsamaktadır; diğer üçü ise bireyin toplumsal yaşantısının sosyo-psikolojik özellikleri ile ilgilidir. Bu özelliklerin her biri tutum oluşumuna iki türlü etkide bulunur. Birinci olarak: bireyin inanç sistemine özgü tutumsal içerik katar; ikinci olarak, bu sistemin değişime açıklık ya da bütünleşme derecesi gibi dinamik özelliklerini tayin eder.

Bu faktörlerden bazılarının örneğin, genetik faktörler ve fizyolojik koşulların tutum oluşumuna katkıları ile ilgili çok az araştırma vardır. O nedenle bu iki faktörün tutum oluşumuna etki derecesi hakkında kanıtlayıcı bilgi yoktur gibidir. Diğer faktörler üzerine çok sayıda araştırma yapılmıştır ve onların tutum oluşumuna etkisi konusunda çok bilgi birikimi olduğu söylenebilir. Araştırma bulgularına göre bu faktörlerin tutum oluşumuna katkıları değişik ölçülerdedir ve bunlar arasında en etkili faktörlerin toplumsallaşma süreci ve grup üyeliği olduğu kuşkusuzdur. Çünkü tutumların oluşmasında temel etken diğer bireylerdir (Tekarslan ve ark, 1999).

Tutumlar yeni bir gerçek karşısında kolayca değişmez. Değişmeye karşı oldukça dirençlidirler. İnsanlar direnmeden ve küçümsenemeyecek ölçüde güçlü bir baskıyla karşılaşmadan tutumlarını değiştirmezler (Taylor ve ark, 2007). Özellikle, erken yaşlarda öğrenilen tutumların, önemli tecrübe ve olaylar olmadığı takdirde oldukça durağan kalıp ve kolay kolay değişmemektedir. Ancak, erken yaşlarda da öğrenilmiş olsa, tutumlar yeni tecrübeler ve yeni öğrenmelerle değişikliğe uğrayabilir (Kağıtçıbaşı, 1996).

Çeşitli durum, olay ve nesnelere ilişkin kamuoyu yoklamaları kamunun düşünlerinde değişmelerin olduğunu göstermektedir. Tutumların değişmesinde etkili değişkenlerde biri bilgilendirme diğeri de etkileşimde bulunmadır. Eğitim ortamında etkileşimin oluşmasını sağlayan üç unsur: öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmendir. Etkileşim yoluyla kişi; nesne ve kümelerle etkileşim içinde bulunarak değişir. Duygusal tepkiler, etkileşimde bulunma ve yeni tür davranışlarda bulunmanın onaylanmasıyla bilgilendirme yoluyla tutum değişiminde ise, yeni bilgilerin sunulmasıyla inanılanları etkileyerek tutumların bilgi boyutu değişebilir. Tutumların inanılanlar boyutunu değiştirme; ilgilenilen nesnenin, kişinin ya da düşünün olumlu ve olumsuz yanlarına ilişkin bilgilerin sunulmasıyla gerçekleşir(Taylor ve ark; 2007). İnanıdıcı bilgilerin ve iletişimin dört temel ögesi: ileten(kaynak), mesaj(ileti), dinleyici(hedef) ve dönüttür. Eğitimde bir iletişim sürecidir. İletişimde bulunmaksızın eğitim yapmak imkansızdır. Öğrenme-öğretme sürecinin kuşkusuz en önemli unsuru iletişimdir. Pozitif bir eğitimin olmadığı eğitim ve öğretimde istenilen hedeflere ulaşma mümkün olmayacaktır. Dolayısıyla

tutumların oluşmasında ya da değiştirilmesinde iletişim önemlidir. Kaynağın, iletinin, hedefin ve dönütün özellikleri tutum değiştirmede önemlidir.

1.8.1 Kaynak (İleten)

Bir ürünün çok iyi olduğunu en iyi arkadaşınız söylediğinde mi? Yoksa televizyondaki reklamlarda bu mesajı duyduğunuzda mı daha çok inanırsınız?

Bir iletiye hedef olma durumunda dikkatimizi çeken ilk öge iletici ya da kaynaktır (Taylor ve ark, 2007). Kaynağın, alanında uzman oluşu, iyi görünümlü oluşu, kişiler arası iletişimindeki ve söze hakimiyetindeki becerisi, onu dinleyici karşısında inanılır ve güvenilir kılan en önemli özelliktir. Bunların yanında mesajı veren kişi ya da kişileri, kaynağı çekici bulmanız, kendinize yakın hissetmeniz ve hoşlanıyor olmanız da etkili faktörlerdendir (Arkonaç, 2005).

Kaynaklara ilişkin olumlu ya da olumsuz değerlendirmeler onların savundukları konulara ya da tutumlara da geçer. Bir kaynağın değişik yönleri onun olumlu değerlendirilip değerlendirilmeyeceği konusunda etkili olur bu özelliklerden bazıları şunlardır (Taylor ve ark, 2007).

İnanılabilirlik: insanlar inanılabilirlikleri düşük olanlarla karşılaştırıldığında, inanılabilirlikleri yüksek kaynaklardan daha fazla etkilenmek ve dolayısıyla tutumlarını daha fazla değiştirmek eğilimindedirler. Yapılan çalışmalarda, inanılabilirliği yüksek kaynaklardan geldiğine inanılan iletilerin daha fazla tutum değişikliğine yol açtığı gözlenmiştir. İnanılabilirliği düşük kaynaklar karşılaştırmalı olarak tutum değişikliği oluşturmada daha sınırlı kalmıştır. Daha sonraki araştırmalar inanılabilirliğin iki ayrı bileşeninin olduğunu ortaya koymuştur bunlar uzmanlık ve güvenilirliktir.

Uzmanlık: Uzman kaynaklar, tutumları uzman olmayanlarda daha fazla ve daha kolay değiştirebilmektedir.

Güvenilirlik (Niyet): Uzmanlık düzeyi ne olursa olsun bir kaynağın tarafsız, yansız ve niyetlerine güvenilebilir biri olması önemlidir. Kaynağın böyle bir izlenim vermesinin bir yolu kendi çıkarına ya da toplumsal olarak onaylanmayan konum ya da görüşleri savunmasıdır (Taylor ve ark, 2007).

Eğer kaynak, savunduğu görüşü savunmaktan çıkarı olan ya da o görüşü kişisel başka herhangi bir nedenle savunan birisi olarak algılanırsa, söylediklerini tümüyle nesnel nedenlerle söyleyen birisi izlenimini veren birisinden daha az ikna edici olacaktır (Freedman ve ark,1998).

Sevilebilirlik: İnsanlarda kendileri ile benzer görüşlere sahip insanları sevmeye yönünde güçlü bir eğilim vardır (Freedman ve ark,1998). Sevdiğimiz insanlarla aynı fikirde olmak için tutumlarımızı değiştirmek eğiliminde oluruz (Taylor ve ark, 2007). Sevgi, insanların sevilen bir kaynakla özdeşleşmeye çalışmaları ve bu yüzden o kişinin tutumlarını, zevklerini, davranış ve giyinme biçimlerini benimseme eğilimleri nedeniyle tutum değişikliğine yol açar (Freedman ve ark,1998).

Karşılaştırma Grubu: Bir görüş ya da konum; sevdiğimiz, özdeşleşmek istediğimiz bir grup tarafından benimsendiğinde de tutumumuzu değiştirmek eğilimindeyiz. Böyle gruplara *karşılaştırma grubu* adı verilir. (Taylor ve ark, 2007). Eğer insanlar bir gruba değer veriyorlarsa, o grup oldukça inanılabilir ve saygın bir iletişim kaynağıdır (Freedman ve ark,1998).

Holtz ve Miller (1985) tutum değiştirmede karşılaştırma gruplarının bu kadar etkili olmasının iki nedeni vardır: Sevmeye ve Benzerlik.

Eğer insanlar bir grubu sever, ona hayranlık duyarlarsa o grubun üyeleri gibi olmak istemektedirler. Böyle gruplar inandırıcılığı yüksek ve saygın birer iletişim kaynağıdır. Grubun diğer üyeleri belirli bir görüş belirttiklerinde, her üye benzer bir görüşe sahip olmak istemektedir. Sonuç olarak insanlar kendi karşılaştırma gruplarıyla aynı görüşte birleşmek için tutumlarını değiştirmek eğilimindedir (Taylor ve ark, 2007).

Kaynağı Kötüleme: Tutumlarımızla tutarsız bir iletiyle karşılaştığımızda, tutarsızlığı, ileti kaynağının güvenilmez ya da bir biçimde olumsuz olduğuna karar vererek azaltabiliriz. Buna *kaynağı kötüleme* adı verilir. İleti kaynağına saldırma karşıt bir görüşün yarattığı baskıyı azaltmanın etkili bir yoludur (Taylor ve ark, 2007).

Yüzeysel Bir İpucu Olarak Kaynak: Bir kaynağı sevmeyen ya da ona güvenmeyen insanlar genellikle ona saldırarak iletiyi reddederler. Bazen mesajın kabulünde etkili olan içerdiği tartışmaların kalitesi değil, yalnızca kaynağın özellikleridir (Taylor ve ark, 2007).

1.8.2. İleti (Mesaj)

Mesaj, karşısındaki kişi veya kişileri ikna edip, sizinle benze veya aynı tutuma sahip olmalarını istediğiniz konu veya mesele anlamına gelir. Sizin tutumunuzla karşınızdakilerin tutumu bu meselede birbirine yakın mesafelerde ise fazla bir zorluk yaşamazsınız. Ama aradaki fark açıldıkça, tutumlar birbirinin tersi yönlerde olduğunda işimiz zordur (Arkonaç, 2005).

Görüş Farkı: Araştırmalar göstermektedirler ki mesaj içeriği ile dinleyicinin görüşü arasındaki fark büyüdükçe ikna olma oranı azalmakta, tutum değişiminde zorlanma artmaktadır. Görüş farkı arttıkça ikna olma derecesi düşmekte, tutumu mesajın içeriği yönünde değiştirme ihtimali azalmaktadır (Arkonaç,2005).

Yüzeysel İpuçları ve İletinin Özellikleri: Bazı koşullar altında tutum değişikliğini belirlemede yüzeysel ipuçları çok önemlidir. Bir iletideki tartışmalar üzerinde düşünmeye pek güdülenmemişsek ya da tartışmaları iyi işleyebilecek durumda değilsek yüzeysel ipuçları tutum değişikliğini belirlemede çok önemli hale gelebilmektedir (Taylor ve ark, 2007).

1.8.3. Dinleyici (Hedef)

Belirli bir kaynaktan çıkan bir ileti hedefe ulaştıktan sonra bile tutum değişikliğine ilişkin sorunlar bitmiş değildir. Bireyin değişik özellikleri, şimdiki ve geçmiş deneyimindeki etmenler iletiye karşı gösterilen tepkinin önemli belirleyicileridir (Taylor ve ark, 2007).

1.8.4. Dönüt

Tutumların onaylanması ve tutumlara uygun davranışlar göstermenin sonuçlarının olumlu olması, var olan tutumların sürmesini sağlar. Tutumların onaylanmaması ve tutumlara uygun davranışların olumsuzlukla sonuçlanması tutumlardaki değişikliği kolaylaştırır.

1.9. TUTUMLARIN ÖLÇÜLMESİ ve TUTUM ÖLÇEKLERİ

Tutumların ölçülmesi sosyal psikolojinin hem pratiğinde hem de teorisinde temel bir yer teşkil eder (Krech ve Crutchfield, 1999). Birçok psikolojik ve sosyolojik değişkenlerin ölçümünün temelini tutum ölçümleri oluşturur (Tekarslan ve ark, 1999). Bu amaçla sosyal psikologlar çeşitli tutum ölçme yöntemleri geliştirmişlerdir (Kağıtçıbaşı,1996). Tutum ölçme yöntemlerini başlıca beş gruba ayırabiliriz.

- Bireyin kendi ifadelerine dayanan ölçümler (Ölçekler);
- Görünen davranışın gözlemlenmesine dayanan ölçümler;
- Bireyin kısmen yapılandırılmış bir uyarıcıyı yorumlama şekline göre tutum ölçümü (Yansıtılmalı Yöntemler);
- Bireye verilen bazı objektif iş ya da görevleri yerine getiriş tarzının gözlemlenmesine dayanan ölçümler;

• Bireylerin fizyolojik tepkilerine dayanan ölçümler (Fizyolojik Ölçme Yöntemleri).

Yukarıda sayılanlar arasında tutum araştırmalarında en çok kullanılan tutum ölçüm teknikleri tutum ölçekleridir.

Tutum ölçekleri dört tiptir.

1. Adsal (Nominal) Ölçekler, bireyleri ölçek puanlarına göre sınıflandırır,
2. Sıralayıcı (Ordinal) Ölçekler, bireyleri ölçek puanlarına göre sıralarlar;
3. Aralıklı Ölçekler, sıralama özelliğinin yanı sıra, sıralar arasındaki aralıkları da tayin ederler;
4. Oransal Ölçekler, aralıklı ölçek özelliğinin yanı sıra sabit bir başlangıç noktası verir, ağırlık ve uzunluklarda olduğu gibi.

Tutum ölçmek üzere çeşitli ölçekler geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçeklerin kimisi tek boyutlu, kimisi ise çok boyutludur. 1920 ve 1930’lu yıllarda geliştirilen tutum ölçekleri tek boyutlu ölçeklerdi. Daha sonraları çok boyutlu ölçek geliştirme çalışmaları hızlanmıştır. Ancak çok boyutlu ölçeklerin kullanımı henüz yaygınlaşmamıştır. O nedenle burada tek boyutlu ölçeklere yer vereceğiz (Tekarslan ve ark, 1999).

Başlıca tek boyutlu tutum ölçekleme teknikleri; Bogardus’un “sosyal uzaklık” ölçeği (1925), Thurstone’un “eşit görünen aralıklar” ölçeği, Likert’in “toplamalı sıralama” ölçeği ve Guttman’ın “birikimli ölçeğidir”. Bunlar arasında en çok kullanılanları ise Thurstone ve Likert’in ölçekleridir (Tekarslan ve ark, 1999).

Thurstone ölçeği, buradaki itemlerin ölçek kıymetleri, geniş sayıda bir hakimler grubunun verdiği hükümlerin medyanı alınarak tayin edilir. Likert ölçeği: bu ölçekte itemler, her biri toplam puanla en iyi korelasyon gösterecek şekilde seçilir ve denekler hükümlerini beş tane onay ve ya ret kategorisi içinde verirler. Guttman

ölçeği, itemler tek boyutlu bir ölçeği temsil edecek şekilde seçilir, yani uygun bir iteme evet cevabı verilince, ondan daha az aşırı olan diğer itemlerin de onaylanması, daha aşırı olan bütün itemlerinse reddedilmesi gerekir. Bogardus'un sosyal uzaklık ölçeği: burada da denek bir milliyet (veya başka bir şey) grubuna karşı hissettiği psikolojik mesafenin derecesini belirtir (Krech ve Crutchfield, 1999).

Tutumların ölçülmesinde en sık kullanılan teknik, Likert'in "Toplam Dereceleme Ölçeği" tekniğidir. Bu ölçek 1932'de Rensis Likert tarafından geliştirildiği için bu şekilde isimlendirilmiştir. Deneklerin ön plana alındığı ölçekleme yaklaşımının tipik bir örneği olan Likert Ölçeğinde, tutumları ölçülecek bireylerin tepkide bulunacakları çeşitli ifadeler yer almaktadır. Tutum ölçeğini alan birey, benimsediği ifadeleri işaretlemek yerine, verilen her ifadeye ne ölçüde katılıp katılmadığını dereceler içinde belirlemektedir (Hünük,2006).

1.10.BEDEN EĞİTİMİ DERSİNDE TUTUM ÖLÇEKLERİNİN KULLANILMASI

Eğitim alanında, tutumların öğrenci başarısındaki etkisi yönündeki görüşlerden hareketle, bilişsel ve devinişsel davranışların yanında tutumlarında ölçülmesi gereği gündeme gelmiş ve tutum ölçekleri geliştirilmeye başlanmıştır. Tutumlar, davranışın gözlenmesi, bireyin kendisini rapor etmesi, görüşme, dereceleme ölçekleri ve gösterilen resimlere öykü uydurmasıyla ölçülebilir (Tezbaşaran, 1996).

Hastad ve Lavay (1989) Beden eğitimi ve spor alanında da tutuma ilişkin değişik çalışmalar yapılmış ve yapılmaya da devam etmektedir. Bunlardan bir kısmı ölçek geliştirme, diğer bir kısmı ise ölçekler kullanılarak bireylerin birçok değişkene ilişkin tutumlarını saptamaya yöneliktir (Özer ve Aktop, 2003). Beden eğitimi alanında ölçek geliştirme çalışmalarının öğretmene, program sürecini ve öğrencinin amaçlarını benimsemesine yardımcı olmada, öğrenci gruplarının ya da bireylerin tutum puanlarını karşılaştırmada sayısal veri temeli sağlamada, beden eğitimi

müfredatını programlamaya yardımcı olacak bilgileri toplamada ve fiziksel aktiviteden hoşlanımı artırmak için kullanılan eğitimsel stratejileri-yöntemleri değerlendirmede yararlı olabileceği düşünülmektedir (Demirhan ve Altay, 2001).

Türkiye’de sınırlı sayıda olmasına karşın birçok ülkede beden eğitime ilişkin olarak, oldukça fazla tutum ölçeği geliştirme çalışması bulunmaktadır (Demirhan ve Altay, 2001). Wear (1955) beden eğitimi dersine yönelik tutumu ölçmek için yüksek okul öğrencileri üzerinde beş dereceli likert tipi bir ölçek, Richardson (1960) da yüksekokul ve kolej öğrencileri üzerinde “Fiziksel Fitness ve Egzersize Yönelik Tutum Ölçeği” geliştirmiştir. Sherill e Toulmin 1977 yılında, 7’li likert şeklinde 50-350 puan arasında değerlendirilebilen ve toplam 50 maddeden oluşan “ Çocukların Beden Eğitimi Yersine Yönelik Tutum Ölçeğini” geliştirmişlerdir(Özer ve Aktop, 2003).

Kenyon (1968), kolejli kızlar ve erkekler üzerinde yaptığı çalışmada madde ve faktör analizi yapmış, 6 alt ölçekli, güvenilirliği .72 ile .89 arasında değişen bir test geliştirmişlerdir. 6 alt ölçek; toplumsal yaşantı, sağlık ve zindelik, risk ve heyecan, duygusal boşalma ile uzun ve zorlu çalışma yaşantısı şeklinde isimlendirilmektedir. (Demirhan ve Altay, 2001).

Türkiye’de öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutumları ile ilgili ölçek geliştirme çalışması Pehlivan (1998) ile Demirhan ve Altay (2001) tarafından yapılmıştır. Pehlivan ilk ve orta öğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarını ölçebilecek 22 maddelik Likert tipi tutum ölçeği geliştirmiştir. Demirhan ve Altay (2001), 1996 yılında geliştirdikleri 32 maddelik ölçeğin revizyonunu lise birinci sınıfa devam eden 650 kız ve erkek üzerinde gerçekleştirmiştir. 24 ifadeden oluşan beş dereceli Likert tipi ölçekten alınabilecek en düşük puan 24, en yüksek puan ise 120, dir. Beden Eğitimi ve Spora İlişkin Tutum Ölçeğinin Cronbach Alpha Güvenirlilik Katsayısı 0.93 bulunmuştur (Demirhan ve Altay, 2001).

Güllü ve Güçlü (2009) orta öğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarını ölçmek için 35 maddelik, Likert tipi bir ölçek geliştirmişlerdir. 35 maddelik ölçeğe uygulanan madde analizinde, madde toplam korelasyon yönteminde

madde korelasyonlarının 0,43-0,65 arasında değiştiği grlmştir. Ölçeğin güvenirliği için 50 ortaöğretim öğrencisine 45 gün ara ile “test-tekrar test” yöntemine göre Pearson Momentler arpım Korelasyon Kat Sayısına bakılmış ve korelasyon katsayısı 0,80 olarak bulunmuştur. Ayrıca ölçeğin iç tutarlılığı için Cronbach Alpha kay sayısı 0,94 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar dahilinde ortaöğretim öğrencileri için hazırlanmış beden eğitim dersi tutum leği geçerliliği ve güvenirliği sağlanmış bir ölçektir (Güllü ve Güçlü, 2009).

1.11.BEDEN EğİTİMİNDE TUTUMLA İLGİLİ ARAşTIRMALAR

Beden eğitimi alanında tutuma ilişkin bir takım çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalardan bir kısmı burada verilmiştir.

şirin ve Bozkurt (2005) ilköğretim okullarında görev yapan sınıf ğretmenlerinin beden eğitimi dersi ile ilgili tutumları üzerine çalışma yapmıştır. Konya merkez ilköğretim okullarında görev yapan sınıf ğretmenlerinin beden eğitimi dersine karşı olan tutumlarının; 100 puan üzerinden hesaplanan ve ortalaması 70.65 olarak bulunan tutum puanları gz önüne alındığında, oldukça olumlu olduğu söylenebilir. Sınıf ğretmenlerinin beden eğitimine karşı tutumlarında cinsiyetin önemli bir etkisinin olmadığı belirtilmiştir. Sınıf ğretmenlerinin derse karşı tutumlarında yaşın etkisi olmadığı ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin medeni durumlarının da derse karşı tutum belirlemede etkili olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca ğretmenlerin görev sürelerinin ve beden eğitimi ile ilgili yapılan hizmet öncesi ve hizmet içi kursa katılmanın da beden eğitimi dersine ilişkin tutum geliştirmede etkili olmadığı ortaya çıkmıştır.

Gürbüz ve zkan (2011) ilköğretim ikinci kademe ğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutumlarının belirlenmesi amacıyla çalışma yapmıştır. Araştırma bulgularına göre katılımcıların cinsiyetlerine göre beden eğitimi ve spora ilişkin tutumları incelendiğinde; ilköğretim ikinci kademedede öğrenim gören öğrencilerin cinsiyetlerine göre tutum puanları ortalamalarına bakıldığında, ilköğretim ikinci kademedede öğrenim gören kız öğrencilerin tutumlarının olumsuz

olduğu görülmektedir. İlköğretim ikinci kademedeki sınıf dağılımlarına göre öğrencilerin beden eğitimi ve spora ilişkin tutumları incelendiğinde; öğrencilerin en düşük tutum puanı ortalamasının 6. Sınıflarda ($X=2,94$), bunu takiben 8. Sınıf ($X=2,95$) ve en yüksek tutum puanı ortalamasının ($X=3,01$) olduğunu görmekteyiz.

Özer ve ark. (2006) demografik özellikler açısından, beden eğitimi öğretmenlerinin zihinsel engelli çocuklara yönelik tutumlarını incelemiştir. Yapılan istatistiksel analiz, cinsiyete, yaşa, medeni duruma, hizmet süresine, çocuk sahibi olma durumuna göre beden eğitimi öğretmenlerinin tutumları arasında istatistiksel olarak önemli bir farklılığın olmadığını ortaya koymuştur. Ayrıca zihinsel engelli birey ile iletişim durumuna göre beden eğitimi tutum puanları incelenmiştir. Yapılan istatistiksel analiz, zihinsel engelli bir yakını bulunma durumuna, zihinsel engelli öğrenci ile çalışma durumuna göre beden eğitimi öğretmenlerinin tutumları arasında istatistiksel olarak önemli bir farklılığın bulunmadığını ortaya koymuştur.

Semerci ve Semerci (2004) , Türkiye’de 14 üniversitede bulunan beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının, adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını incelemiştir. Cinsiyete ve üniversitelere göre öğretmenlik mesleğine karşı beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının tutumları arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmamıştır. Öğretmen adaylarının mesleğe karşı tutumlarının oldukça yüksek olduğu görülmüştür.

Pehlivan (2007) yapmış olduğu çalışmada bayan beden eğitimi öğretmen adaylarının beden eğitimine ilişkin tutumlarının erkek adaylardan yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Yine bu çalışmada, beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının fiziksel olarak kendilerini tanımlama puanları arttıkça öğretmenliğe ilişkin tutumlarının da arttığını ortaya koymuştur.

Flintoff ve Scraton (2001) yaptıkları çalışmada genç bayanların beden eğitimi ve fiziksel aktiviteye katılımına ilişkin algı ve tutumlarını incelemiştir. Araştırma için 15 yaşındaki 21 genç kızla grup görüşmesi ve bireysel görüşmeler yapmış, kız öğrencilerin okul içi ve okul dışındaki fiziksel aktiviteye katılım amacını, doğasını ve deneyimlerini incelemiştir. Genç bayanların fiziksel aktiviteye katılımda ne kadar

sağlıklı seçimler yaptıklarını incelemiştir. Çıkan sonuçta, her ne kadar farklı kızların bireysel seçimlerinde niteliksel farklar ortaya çıksa da, birçoğu kendi cinsleri ile anlaşma yapmışlardır. Kızların beden eğitimi etkinliklerinden kaçtıklarına ilişkin yaygın kanının aksine, bu çalışmada kızlar okul dışındaki fiziksel aktiviteye katılım konusunda oldukça yüksek bir dağılım göstermişler ve kendilerini “aktif” olarak tanımlamışlardır.

Şişko ve Demirhan (2002) yaptıkları çalışmada, ilköğretimde öğrenim gören kız öğrencilerin tutum puanlarının lise birinci sınıfta azaldığı, erkeklerin tutum puanlarının ise yükseldiği görülmektedir.

Kangalgil ve ark. (2006) ilköğretim, lise ve üniversite öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumları üzerine araştırma yapmışlardır. Kangalgil ve ark. (2006) göre, erkek ve kız öğrencilerin sınıf seviyesi yükseldikçe beden eğitimi dersine ilişkin tutumları da yükselmektedir. Aynı zamanda erkek öğrencilerin tutum puanlarının ortalamalarının kız öğrencilere göre her seviyede daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca sporcu lisansı olan kız ve erkek öğrencilerin her seviyede sporcu lisansı olmayanlara göre daha yüksek tutuma sahip oldukları ortaya konulmuştur.

Altay ve Özdemir (2006) Ankara ili merkez ilçelerindeki ilköğretim 1. Kademesinde öğrenim gören 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutumlarını karşılaştırdıkları araştırma sonuçlarına göre; öğrencilerin tutum ortalamalarında cinsiyete göre anlamlı fark gözlenmiştir.

Çetin (2007) orta öğretim öğrencilerinin beden eğitimi ve spora ilişkin tutumlarının karşılaştırılması adlı çalışmasında, öğrencilerin başarı düzeyleri ile beden eğitimi ve spora olan tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulmuştur.

Koca ve Demirhan (2004) yaptığı çalışmada erkek öğrencilerin kız öğrencilerden beden eğitimi dersine ilişkin daha yüksek puan gösterdiklerini ortaya koymuştur. Öğrencilerin sınıf düzeyi yükseldikçe; kız öğrencilerin tutum puanlarında düşüş, erkek öğrencilerin tutum puanlarında ise yükselme göze çarpmaktadır.

Gary ve David (1991) çocukların aktiviteye ilişkin tutumlarını ve beden eğitimine ilişkin algılarını ortaya koymaya yönelik çalışmasına 291 ortaöğretim, 391 ilköğretim öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonuçları kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha olumlu bir tutumla beden eğitimi dersine katıldıklarını ortaya koymuştur.

Taşğın ve Tekin (2009) kız ve erkek öğrencilerin cinsiyete göre beden eğitimi dersine karşı göstermiş oldukları tutum ve görüşleri arasında anlamlı fark bulmuşlardır. Ortalama değerlere göre kızların tutum puanlarının erkeklerden az olduğu görülmüştür. İlköğretim kurumunda öğrenim gören öğrencilerin tutum puanı orta öğretimde öğrenim gören öğrencilerin tutum puanında daha düşüktür. Bu, orta öğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin Beden Eğitimi Dersine karşı göstermiş oldukları tutum ve görüşlerin yüksek ve olumlu olduğunu göstermektedir. İlköğretim ve orta öğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin sınıf değişkenine göre; beden eğitimi dersine karşı göstermiş oldukları tutum ve görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılık sonucunda; 10. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin diğer sınıflarda öğrenim gören öğrencilere göre beden eğitimi dersi hakkındaki tutum ve görüşlerinin yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. İlköğretim ve orta öğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin yaş değişkenine göre beden eğitimi dersine karşı göstermiş oldukları tutum ve görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılık sonucunda; 17 yaşında olan öğrencilerin 14,15,16 yaşında olan öğrencilere göre beden eğitimi dersi hakkındaki tutum görüşlerinin yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

2.YÖNTEM

Bu bölümde, ilköğretim 8. Sınıfta ve lise 11. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasındaki farklılıkları ortaya koymak amacıyla yapılan bu çalışmanın; araştırma modeli, araştırma evreni, araştırma grubu, problemler, alt problemler, veri toplanması, veri toplama aracı ve verilerin analizi bulunmaktadır.

2.1.Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Bu çalışma, ilköğretim 8. sınıfta öğrenim gören ve lise 11. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarını çeşitli değişkenlere bakarak karşılaştırmak amacıyla Kırıkkale ili örnekleminde yapılmış bir anket çalışmasıdır.

2.2. Araştırmanın Evreni

Bu çalışmanın evrenini, 2011/2012 eğitim-öğretim yılında Kırıkkale ilinde öğrenim gören ilköğretim 8. sınıf ve lise 11. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

2.3. Araştırma Grubu

Yapılan bu çalışmada, araştırma grubunu, Kırıkkale ilinde öğrenim gören ilköğretim 8. sınıf ve lise 11. sınıf öğrencisi olmak üzere Kırıkkale ili merkez ilköğretim okulları ve liselerden rast gele örneklem yoluyla seçilen 231 ilköğretim 8. sınıf ve 270 lise 11. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Yapılan bu çalışmanın araştırma grubunu, Kırıkkale ilinde öğrenim gören toplam 231 ilköğretim 8. sınıf ve toplam 270 lise 11. sınıf öğrencisi olmak üzere 501 kişilik bir öğrenci grubu oluşturmuştur.

2.4. Problem ve Alt Problemler

Bu çalışmanın problemi: Kırıkkale ilinde öğrenim gören ilköğretim 8. sınıf ve lise 11. sınıf öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasında çeşitli değişkenlere bağlı olarak anlamlı bir fark var mıdır?

Bu çalışmanın alt problemleri:

1) 8. ve 11. Sınıf öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasında sınıf düzeyleri açısından anlamlı fark var mıdır?

1a) 8. ve 11. sınıf öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasında sınıf durumunun cinsiyet değişkenleri açısından anlamlı fark var mıdır?

1b) 8. ve 11. sınıf öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasında sınıf durumunun okul takımında oynama veya oynamama durumunun spor kulübünde oynama değişkenleri açısından anlamlı fark var mıdır?

2) 8. ve 11. Sınıf öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasında cinsiyet açısından anlamlı fark var mıdır?

2a) 8. ve 11. sınıf öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasında cinsiyet durumunun sınıf değişkenleri açısından anlamlı fark var mıdır?

2b) 8. ve 11. sınıf öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasında cinsiyet durumunun spor kulübünde oynama veya oynamama durumunun okul takımına katılma değişkenleri açısından anlamlı fark var mıdır?

3) 8. ve 11. Sınıf öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasında öğrencinin okul takımında oynama durumu açısından anlamlı fark var mıdır?

3a) 8. ve 11. Sınıf öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasında öğrencinin okul takımında oynama durumunun spor kulübünde oynama ya da oynamama durumunun cinsiyet değişkenleri açısından anlamlı fark var mıdır?

3b) 8. ve 11. Sınıf öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasında öğrencinin okul takımında oynama durumunun spor kulübünde oynama ya da oynamama durumunun sınıf değişkenleri açısından anlamlı fark var mıdır?

3c) 8. ve 11. Sınıf öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasında öğrencinin okul takımında oynama durumunun spor kulübünde oynama değişkenleri açısından anlamlı fark var mıdır?

4) 8. ve 11. Sınıf öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasında öğrencinin spor kulübünde oynama durumu açısından anlamlı fark var mıdır?

4a) 8. ve 11. Sınıf öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasında öğrencinin spor kulübünde oynama durumunun cinsiyet değişkenleri açısından anlamlı fark var mıdır?

4b) 8. ve 11. Sınıf öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasında öğrencinin spor kulübünde oynama durumunun sınıf değişkenleri açısından anlamlı fark var mıdır?

2.5. Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada verilen toplanması için araştırmacı tarafından “beden eğitimi dersi tutum ölçeği” geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilmesinde geniş bir literatür çalışması yapılmıştır. Beden eğitimi ile ilgili geliştirilmiş tutum ölçeklerinden (Özer

ve Aktop, 2003; Pehlivan 1997, Demirhan ve Altay, 2001; Keating ve Silverman, 2004; Subramaniam ve Silverman, 2000, Güllü ve Güçlü,2009) bilgi almak amacıyla yararlanılmıştır. 20 ilköğretim ve 20 de lise öğrencisine beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarını anlatan kompozisyon yazdırılmıştır. Kompozisyondan elde edilen bilgiler ve yapılmış beden eğitimi dersi tutum ölçeklerinden elde edilen bilgiler ışığında araştırmacı tarafından geliştirilen tutum sorularından oluşan bir problem havuzu oluşturulmuştur. Problem havuzunda 100 tane soru yer almıştır. Bu sorular 10 farklı beden eğitimi öğretmenin değerlendirmesinin ardından araştırmacı tarafından 39'a indirilmiştir. Ölçek iki bölümden oluşturulmuştur. Ölçeğin birinci bölümü öğrencinin cinsiyeti, sınıf düzeyi, spor kulübünde spora katılıp katılmadığı ve okul takımında spora katılıp katılmadığı hakkında bilgi almak amacıyla yapılmıştır. Ölçeğin ikinci bölümünde ise öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarını ölçmeye yönelik 39 maddelik tutuma ilişkin sorular bulunmaktadır. Ölçekte bulunan sorulara katılıyorum ve katılmıyorum seçenekleriyle cevap verilmektedir.

Ölçeğin geçerliliği: bir ölçme aracı ile ölçülmek istenen özelliğin ölçülerini, başka ölçülerin özellikleri ile karıştırmadan elde edebilme derecesidir. Geçerliliğin birçok türü vardır. Geleneksel olarak kapsam, ölçüt ve yapı geçerliliği vardır. (Tezbaşaran, 1997).

Bu çalışmada ölçeğin kapsam geçerliliğine ve yapı geçerliliğine bakılmıştır. Kapsam geçerliliği bir bütün olarak ölçeğin, ölçekteki her bir maddenin maksada ne derece hizmet ettiği ile ilgilidir (Tekin, 2004). Bu çalışmanın kapsam geçerliliği için

Kırıkkale ilinde görev yapan 10 farklı beden eğitimi öğretmenin görüşlerinden yararlanılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliği; ölçeğin hangi kavram veya özellikleri ölçtüğünün belirlenmesidir (Altunışık ve ark. 2005). Ölçeğin yapı geçerliliği için 50 ilköğretim ve 50 lise öğrencisine anket uygulanmıştır. Bu ölçeğin yapı geçerliliği için madde analizi yapılmıştır. Madde analizi için madde toplam korelasyon yöntemi seçilmiştir. Yapılan analiz sonucunda madde korelasyonları 0.38 ve 0.63 arasında çıkmıştır.

Ölçeğin Güvenirliği: Araştırmada, ölçeğin güvenirliliğinin hesaplanmasında Cronbach Alpha Güvenirlik katsayısı kullanılmıştır. Ölçeğe ait yapılan güvenirlik çalışmasında ölçeğin güvenirlik katsayısı 0.83 bulunmuştur. Araştırmayı oluşturan problemlerin analizinde bağımsız t-testi kullanılmıştır.

2.6. Verilerin Toplanması

Bu araştırmada verilerin toplanması amacıyla Kırıkkale Valiliği'nden gerekli izinler alınmıştır. Verilerin toplanması için Kırıkkale ili merkezde bulunan ilköğretim 8. sınıf ve lise 11. sınıf öğrencilerinden bilgi alınmıştır. Araştırmaya katılımda gönüllülük esas alınmıştır. Anketler araştırma grubuna uygulanmadan evvel, anketlerin uygulanmasıyla ilgili bilgi araştırma grubuna verilmiştir.

2.7. Verilerin Analizi

Araştırmanın sonunda elde edilen probleme ve alt problemlere ilişkin veriler bilgisayara kaydedilmiş ve verilerin istatistiki yorumu için SPSS (Statistical Packet for the Social Science) programından yararlanılmıştır. Ölçeğin güvenirliliği için

Cronbach Alpha Katsayısı alınmıştır. Araştırmayı oluşturan problem ve alt problemlerin analizinde ise bağımsız t-testi kullanılmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde bulgular alt problemlere göre incelenmiştir. Sonuçlar tablolar haline getirilmiş ve tablolar ile ilgili detaylı açıklamalar yapılmıştır. Her bir alt probleme ilişkin t ve p değerleri alt problem içinde verilmiştir.

Birinci alt problem: 8. Sınıf ve 11. Sınıf öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasında sınıf düzeyleri açısından bir fark var mıdır?

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular; Araştırmaya katılan 8. ve 11. sınıf öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre dağılımı, tutum puanları ortalama, standart sapma, t ve p değerleri tabloda belirtilmiştir.

Çizelge 2.1. Araştırmaya katılan 8. ve 11. Sınıf öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre dağılımının, tutum puanları, ortalama, standart sapma, t ve p değerleri

| Öğrencinin Sınıfı | N | X | Ss | t | p |
|-------------------|-----|------|-----|-------|--------|
| 8. sınıf | 231 | 1,61 | ,16 | 2,339 | 0,020* |
| 11. sınıf | 270 | 1,57 | ,19 | | |

*p<0,05

Çizelge 2.1’de belirtildiği gibi, 8. Sınıf öğrencilerden araştırmaya katılan öğrencilerin sayısının 231, tutum puanlarının ortalamasının 1,61, standart sapmasının 0,16; 11. Sınıf öğrencilerinin sayısının 270, tutum puanlarının ortalamasının 1,57, standart sapmasının 0,19 olduğu belirlenmiştir.

Araştırma sonucunda yapılan araştırmaya katılan 8. Sınıf ve 11. Sınıf öğrencilerin tutum puanları ortalamaları arasında sınıf düzeyi açısından anlamlı bir fark bulunmuştur (p<0,05).

Çizelge 2.1a. Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf durumunun cinsiyet değişkenlerine göre dağılımları tutum puanları, ortalama, standart sapma, t ve p değerleri

| Öğrencinin sınıf durumu | Cinsiyet durumu | N | X | Ss | t | p |
|-------------------------|-----------------|-----|------|-----|-------|-------|
| 8.sınıf | Erkek | 127 | 1,63 | ,15 | 1,432 | 0,154 |
| | Kız | 104 | 1,59 | ,15 | | |
| 11.sınıf | Erkek | 115 | 1,61 | ,18 | 2,249 | 0,025 |
| | Kız | 155 | 1,55 | ,19 | | |

Çizelge 2.1a'da görüldüğü gibi araştırmaya katılan 8. Sınıf erkek öğrencilerin sayısının 127, tutum puanları ortalamaları 1,63, standart sapması 0,15; kız öğrencilerin sayısının 104, tutum puanları ortalamaları 1,59, standart sapması 1,59 olduğu; 11. Sınıf erkek öğrencilerin sayısının 115, tutum ortalamaları 1,61, standart sapması 0,18; kız öğrencilerin sayısının 155, tutum puanları ortalamaları 1,55, standart sapması 0,19 olduğu saptamıştır.

Araştırma sonucunda araştırmaya katılan 8. Sınıf öğrencilerin cinsiyet durumuna göre dağılımının tutum puanları ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenirken ($p>0,05$), 11. Sınıf öğrencilerin cinsiyet durumuna göre dağılımının tutum puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($p<0,05$).

Çizelge 2.1b. Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf durumunun okul takımında oynama durumunun spor kulübünde oynama durumuna göre dağılımlarının tutum puanları ortalaması, standart sapma, t ve p değerleri

| Cinsiyet | Okul takımına katılma durumu | Spor kulübünde oynama durumu | N | X | Ss | t | p |
|----------|------------------------------|------------------------------|-----|------|-----|-------|-------|
| 8.sınıf | Okul takımında oynar | Spor kulübünde oynar | 39 | 1,67 | ,14 | 1,703 | 0,093 |
| | | Spor kulübünde oynamaz | 34 | 1,61 | ,16 | | |
| | Okul takımında oynamaz | Spor kulübünde oynar | 27 | 1,64 | ,13 | 1,762 | 0,080 |
| | | Spor kulübünde oynamaz | 131 | 1,58 | ,15 | | |
| 11.sınıf | Okul takımında oynar | Spor kulübünde oynar | 29 | 1,63 | ,18 | 1,489 | 0,140 |
| | | Spor kulübünde oynamaz | 64 | 1,57 | ,19 | | |
| | Okul takımında oynamaz | Spor kulübünde oynar | 19 | 1,62 | ,14 | 1,481 | 0,140 |
| | | Spor kulübünde oynamaz | 158 | 1,56 | ,18 | | |

Çizelge 2.1b’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan 8.sınıf öğrencilerin okul takımında oynama durumunun spor kulübünde oynayan öğrencilerin sayısının 39, tutum puanlarının ortalaması 1,67, standart sapmasının 0,14; spor kulübünde oynamayan öğrencilerin sayısının 34, tutum puanlarının ortalaması 1,61, standart sapmasının 0,16; Okul takımında oynamayan spor kulübünde oynayan öğrencilerin sayısının 27, tutum puanlarının ortalaması 1,64, standart sapmasının 0,13; spor kulübünde oynamayan öğrencilerin sayısının 131, tutum puanlarının ortalaması 1,58,

standart sapmasının 0,15 olduğu belirlenmiştir. 11. Sınıf öğrencilerin okul takımında oynama durumunun spor kulübünde oynayan öğrencilerin sayısının 29, tutum puanlarının ortalaması 1,63, standart sapmasının 0,18; spor kulübünde oynayan öğrencilerin sayısının 64, tutum puanlarının 1,57, standart sapmasının 0,19; okul takımında oynamayan spor kulübünde oynayan öğrencilerin sayısının 19, tutum puanlarının ortalaması 1,62, standart sapmasının 0,14; okul takımında oynamayan spor kulübünde oynamayan öğrencilerin sayısının 158, tutum puanlarının ortalamasının 1,56, standart sapmasının 0,18; olduğu saptanmıştır.

Araştırmaya katılanların 8.sınıf öğrencilerin okul takımına oynayan öğrencilerin durumunun spor kulübünde oynama durumunun tutum puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı ($p>0,05$), 8. sınıf öğrencilerin okul takımına oynamayan öğrencilerin durumunun spor kulübünde oynama durumunun tutum puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı ($p>0,05$), 11. Sınıf öğrencilerin okul takımına oynayan öğrencilerin durumunun spor kulübünde oynama durumunun tutum puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı ($p>0,05$), 11. sınıf öğrencilerin okul takımına oynamayan öğrencilerin durumunun spor kulübünde oynama durumunun tutum puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı ($p>0,05$) olduğu saptanmıştır.

İkinci alt problem: 8. ve 11. Sınıf öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasında cinsiyetleri açısından anlamlı fark var mıdır?

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular: Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerinin tutum puanları ortalaması, standart sapma, t ve p değerleri tabloda belirtilmiştir.

Çizelge 2.2. Araştırmaya katılan 8. ve 11. sınıf öğrencilerin cinsiyet durumuna göre dağılımının tutum puanları, ortalama, standart sapma, t ve p değerleri

| Öğrencinin cinsiyeti | N | X | Ss | t | p |
|----------------------|-----|------|-----|-------|--------|
| Erkek | 242 | 1,62 | ,17 | 2,914 | 0,004* |
| Kız | 259 | 1,57 | ,17 | | |

*p<0,05

Çizelge 2.2’de görüldüğü gibi, erkek öğrencilerin sayısının 242, tutum puanları ortalamaları 1,62, standart sapma 0,17; kız öğrencilerin sayısının 259, tutum puanları ortalamaları 1,57 olduğu saptanmıştır.

Araştırmaya katılan 8. ve 11. Sınıf öğrencilerin cinsiyet durumuna göre dağılımının tutum puanları ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (p<0,05).

Çizelge 2.2a. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetinin sınıf durumuna göre dağılımları, tutum puanları, standart sapma, t ve p değerleri

| Cinsiyet durumu | Öğrencinin sınıf durumu | N | X | Ss | t | p |
|-----------------|-------------------------|-----|------|-----|-------|-------|
| Erkek | 8.sınıf | 127 | 1,63 | ,16 | 0,926 | 0,355 |
| | 11.sınıf | 115 | 1,60 | ,18 | | |
| Kız | 8.sınıf | 104 | 1,60 | ,15 | 1,892 | 0,060 |
| | 11.sınıf | 155 | 1,56 | ,19 | | |

Çizelge 2.2a'da görüldüğü gibi araştırmaya katılan erkek öğrencilerin 8 sınıfa devam edenlerin sayısının 127, tutum puanlarının ortalamaları 1,63, standart sapması 0,16; 11. Sınıfa devam edenlerin sayısının 115, tutum ortalamalarının 1,60, standart sapmasının 0,18 olduğu; kız öğrencilerin 8. Sınıfa devam edenlerin sayısının 104, tutum puanlarının ortalamasının 1,60, standart sapmasının 0,15; 11.sınıfa devam edenlerin sayısının 155, tutum puanlarının ortalamasının 1,56, standart sapmasının 0,19 olduğu saptanmıştır.

Araştırmaya katılan araştırmaya katılan erkek öğrencilerin sınıf durumunun tutum puanları ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenirken ($p>0,05$), kız öğrencilerin sınıf durumunun tutum puanları ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$).

Çizelge 2.2b. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet durumunun spor kulübünde oynama durumunun okul takımına katılma durumuna göre dağılımlarının tutum puanları ortalaması, standart sapma, t ve p değerleri

| Cinsiyet | Spor kulübüne katılma durumu | Okul takımına katılma durumu | N | X | Ss | t | p |
|----------|------------------------------|------------------------------|-----|------|-----|--------|-------|
| Erkek | Spor kulübünde oynar | Okul takımında oynar | 47 | 1,67 | ,16 | 0,449 | 0,655 |
| | | Okul takımında oynamaz | 36 | 1,65 | ,13 | | |
| | Spor kulübünde oynamaz | Okul takımında oynar | 42 | 1,58 | ,19 | -0,198 | 0,843 |
| | | Okul takımında oynamaz | 117 | 1,59 | ,16 | | |
| Kız | Spor kulübünde oynar | Okul takımında oynar | 21 | 1,63 | ,16 | 1,220 | 0,232 |
| | | Okul takımında oynamaz | 10 | 1,56 | ,12 | | |
| | Spor kulübünde oynamaz | Okul takımında oynar | 56 | 1,58 | ,18 | 0,986 | 0,325 |
| | | Okul takımında oynamaz | 172 | 1,56 | ,17 | | |

Çizelge 2.2b’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan erkek öğrencilerin spor kulübünde oynama durumunun okul takımına katılan öğrencilerin sayısının 47, tutum puanlarının ortalaması 1,67, standart sapmasının 0,16; okul takımına katılmayan öğrencilerin sayısının 36, tutum puanlarının ortalaması 1,65, standart sapmasının 0,13; spor kulübünde oynamayan okul takımında oynayan öğrencilerin sayısının 42, tutum puanlarının ortalaması 1,58, standart sapmasının 0,19; spor kulübünde oynamayan okul takımında oynamayan öğrencilerin sayısının 117, tutum puanlarının

ortalaması 1,59, standart sapmasının 0,16 olduğu belirlenmiştir. Kız öğrencilerin spor kulübünde oynayan okul takımında oynayan öğrencilerin sayısının 21, tutum puanlarının ortalaması 1,63, standart sapmasının 0,16; okul takımında oynamayan öğrencilerin sayısının 10, tutum puanlarının ortalaması 1,56, standart sapmasının 0,12; spor kulübünde oynamayan okul takımında oynayan öğrencilerin sayısının 56, tutum puanlarının ortalamasının 1,58, standart sapmasının 0,18; okul takımında oynamayan öğrencilerin sayısının 172, tutum puanlarının ortalamasının 1,56, standart sapmasının 0,17 olduğu saptanmıştır.

Araştırmaya katılanların erkek öğrencilerin spor kulübünde oynayan öğrencilerin durumunun okul takımına katılma durumunun tutum puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı ($p>0,05$), erkek öğrencilerin durumunun spor kulübünde oynamayan öğrencilerin okul takımına katılma durumunun tutum puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı ($p>0,05$), kız öğrencilerin spor kulübünde oynayan öğrencilerin durumunun okul takımına katılma durumunun tutum puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı ($p>0,05$), kız öğrencilerin durumunun spor kulübünde oynamayan öğrencilerin okul takımına katılma durumunun tutum puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı ($p>0,05$) saptanmıştır.

Üçüncü alt problem: 8. ve 11. Sınıf öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasında okul takımında oynama ve oynamama açısından anlamlı fark var mıdır?

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular: Araştırmaya katılan öğrencilerin okul takımında oynama durumunun tutum puanları ortalaması, standart sapma, t ve p değerleri tabloda belirtilmiştir.

Çizelge 2.3. Araştırmaya katılan 8. Ve 11. Sınıf öğrencilerin okul takımında oynama durumuna göre dağılımının tutum puanları, ortalama, standart sapma, t ve p değerleri

| Öğrencinin okul takımında oynama durumu | N | X | Ss | t | p |
|---|-----|------|-----|-------|--------|
| Okul takımında oynar | 166 | 1,62 | ,18 | 2.123 | 0,034* |
| Okul takımında oynamaz | 335 | 1,58 | ,17 | | |

*p<0,05

Çizelge 2.3’de görüldüğü gibi okul takımında oynayan öğrencilerin sayısının 166, tutum puanları ortalamaları 1,62, standart sapma 0,18; okul takımında oynamayan öğrencilerin sayısının 335, tutum puanları ortalamaları 1,58, standart sapma 0,17 olduğu saptanmıştır.

Araştırmaya sonucunda araştırmaya katılan öğrencilerin okul takımında oynama durumuna göre dağılımının tutum puanları ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (p<0,05).

Çizelge 2.3a. Araştırmaya katılan öğrencilerin okul takımında oynama durumunun spor kulübünde oynama durumunun cinsiyeti değişkenine göre dağılımlarının tutum puanları ortalaması, standart sapma, t ve p değerleri

| Okul takımında oynama durumu | Spor kulübünde oynama durumu | Cinsiyet durumu | N | X | Ss | t | p |
|------------------------------|------------------------------|-----------------|-----|------|-----|--------|------|
| Okul takımında oynar | Spor kulübünde oynar | Erkek | 47 | 1,67 | ,16 | 0,907 | ,367 |
| | | Kız | 21 | 1,63 | ,16 | | |
| | Spor kulübünde oynamaz | Erkek | 42 | 1,59 | ,19 | -0,004 | ,997 |
| | | Kız | 56 | 1,59 | ,18 | | |
| Okul takımında oynamaz | Spor kulübünde oynar | Erkek | 36 | 1,66 | ,14 | 1,957 | ,057 |
| | | Kız | 10 | 1,56 | ,12 | | |
| | Spor kulübünde oynamaz | Erkek | 117 | 1,59 | ,16 | 1,605 | ,109 |
| | | Kız | 72 | ,56 | ,18 | | |

Çizelge 2.3a’da görüldüğü gibi araştırmaya katılan okul takımında oynayan spor kulübünde oynayan erkek öğrencilerin sayısının 47, tutum puanlarının ortalaması 1,67, standart sapmasının 0,16; kız öğrencilerin sayısının 21, tutum puanlarının ortalaması 1,63, standart sapmasının 0,16; spor kulübünde oynamayan erkek öğrencilerin sayısının 42, tutum puanlarının ortalaması 1,59, standart sapmasının 0,19; spor kulübünde oynamayan kız öğrencilerin sayısının 56, tutum puanlarının ortalaması 1,59, standart sapmasının 0,18 olduğu belirlenmiştir. Okul takımında oynamayan spor kulübünde oynayan erkek öğrencilerin sayısının 36, tutum puanlarının ortalaması 1,66, standart sapmasının 0,14; kız öğrencilerin sayısının 10, tutum puanlarının ortalaması 1,56, standart sapmasının 0,12; spor kulübünde oynamayan erkek öğrencilerin sayısının 117, tutum puanlarının ortalamasının 1,59, standart sapmasının 0,16; kız öğrencilerin sayısının 172, tutum puanlarının ortalamasının 1,56, standart sapmasının 0,18 olduğu saptanmıştır.

Araştırmaya katılanların okul takımında oynayan, spor kulübünde oynayan öğrencilerin erkek öğrencilerin dağılım tutum puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı ($p>0,05$), spor kulübünde oynayan spor kulübünde oynamayan öğrencilerin tutum puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı ($p>0,05$), okul takımında oynamayan spor kulübünde oynayan öğrencilerin cinsiyetlerinin tutum puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı ($p>0,05$), okul takımında oynamayan spor kulübünde oynamayan öğrencilerin cinsiyetlerinin tutum puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı ($p>0,05$) belirlenmiştir.

Çizelge 2.3b. Araştırmaya katılan öğrencilerin okul takımında oynama durumunun spor kulübünde oynama durumunun sınıf durumuna göre dağılımlarının tutum puanları ortalaması, standart sapma, t ve p değerleri

| Okul takımında oynama durumu | Spor kulübünde oynama durumu | Sınıf durumu | N | X | Ss | | |
|------------------------------|------------------------------|--------------|-----|------|-----|------|------|
| Okul takımında oynar | Spor kulübünde oynar | 8.sınıf | 39 | 1,68 | ,15 | ,047 | ,299 |
| | | 11.sınıf | 29 | 1,64 | ,18 | | |
| | Spor kulübünde oynamaz | 8.sınıf | 34 | 1,62 | ,17 | ,077 | ,284 |
| | | 11.sınıf | 64 | 1,57 | ,20 | | |
| Okul takımında oynamaz | Spor kulübünde oynar | 8.sınıf | 27 | 1,64 | ,13 | ,393 | ,696 |
| | | 11.sınıf | 19 | 1,63 | ,15 | | |
| | Spor kulübünde oynamaz | 8.sınıf | 131 | 1,59 | ,15 | ,239 | ,216 |
| | | 11.sınıf | 158 | 1,56 | ,18 | | |

Çizelge 2.3b.'de görüldüğü gibi, okul takımında oynayan ve spor kulübünde oynayan 8. Sınıf öğrencilerin sayısının 39, tutum puanlarının ortalamasının 1,68, standart sapmasının 0,15; 11. Sınıfa giden öğrencilerin sayısının 29, tutum puanlarının ortalamasının 1,64, standart sapmasının 0,18 olduğu; spor kulübünde oynamayan 8. Sınıf öğrencilerin sayısının 34, tutum puanlarının ortalamasının 1,62, standart sapmasının 0,17; 11. Sınıf öğrencilerin sayısının 64, tutum puanlarının ortalamasının 1,57, standart sapmasının 0,20 olduğu belilenirken; okul takımında oynamayan ve spor kulübünde oynayan 8. Sınıf öğrencilerin sayısının 27, tutum puanlarının ortalamasının 1,64, standart sapmasının 0,13; 11. Sınıf öğrencilerin sayısının 19, tutum puanlarının ortalamasının 1,63, standart sapmasının 0,15; spor kulübünde oynamayanların 8. Sınıf öğrencilerinin sayısının 131, tutum puanlarının ortalamasının 1,59, standart sapmasının 0,15; 11. Sınıf öğrencilerinin sayısının 158, tutum puanlarının ortalamasının 1,56, standart sapmasının 0,18 olduğu saptanmıştır.

Araştırma sonucunda araştırmaya katılan öğrencilerin okul takımında oynayan ve spor kulübünde oynayan öğrencilerin sınıf durumunun tutum puanlarının ortalaması arasında bir fark olmadığı ($p>0,05$), okul takımında oynayan ve spor kulübünde oynamayan öğrencilerin sınıf durumunun tutum puanlarının ortalaması arasında bir fark olmadığı ($p>0,05$), okul takımında oynamayan ve spor kulübünde oynayan öğrencilerin sınıf durumunun tutum puanlarının ortalaması arasında bir fark olmadığı ($p>0,05$), okul takımında oynamayan ve spor kulübünde oynamayan öğrencilerin sınıf durumunun tutum puanlarının ortalaması arasında bir fark olmadığı ($p>0,05$) saptanmıştır.

Çizelge 2.3c. Araştırmaya katılan öğrencilerin okul takımında oynama durumunun spor kulübünde oynama durumuna göre dağılımlarının tutum puanları ortalaması, standart sapma, t ve p değerleri

| Okul takımında oynama durumu | Spor kulübünde oynama durumu | N | X | Ss | t | p |
|------------------------------|------------------------------|-----|------|-----|-------|-------|
| Okul takımında oynar | Spor kulübünde oynar | 68 | 1,66 | ,16 | 2,604 | 0,010 |
| | Spor kulübünde oynamaz | 98 | 1,58 | ,18 | | |
| Okul takımında oynamaz | Spor kulübünde oynar | 46 | 1,63 | ,13 | 2,380 | 0,018 |
| | Spor kulübünde oynamaz | 289 | 1,57 | ,17 | | |

Çizelge 2.3c'de görüldüğü gibi, öğrencilerin okul takımında oynayan ve spor kulübünde oynayan öğrencilerin sayısının 68, tutum puanlarının ortalamasının 1,66, standart sapmasının 0,16; spor kulübünde oynayamayanların sayısının 98, tutum puanlarının ortalamasının 1,58, standart sapmasının 0,18; okul takımında oynamayan spor kulübünde oynayan öğrencilerin sayısının 46, tutum puanlarının ortalamasının 1,63, standart sapmasının 0,13; spor kulübünde oynamayanların sayısının 289, tutum puanlarının ortalamasının 1,57, standart sapmasının 0,17 olduğu belirlenmiştir.

Araştırma sonucunda araştırmaya katılan öğrencilerin okul takımında oynayan öğrencilerin spor kulübünde oynama durumunun tutum puanlarının ortalaması arasında anlamlı bir ilişki olduğu ($p<0,05$), okul takımında oynamayan öğrencilerin spor kulübünde oynama durumunun tutum puanlarının ortalaması arasında anlamlı bir ilişki olduğu ($p<0,05$) saptanmıştır.

Dördüncü alt problem: 8. ve 11. Sınıf öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasında spor kulübünde oynama ve oynamama açısından anlamlı fark var mıdır?

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular: Araştırmaya katılan öğrencilerin spor kulübünde oynama durumu tutum puanları, ortalama, standart sapma, t ve p değerleri tabloda belirtilmiştir.

Çizelge 2.4. Araştırmaya katılan 8. Ve 11. Sınıf öğrencilerin spor kulübünde oynama durumuna göre dağılımının tutum puanları, ortalama, standart sapma, t ve p değerleri

| Öğrencinin spor kulübünde oynama durumu | N | X | Ss | t | p |
|---|-----|------|-----|-------|-------|
| Spor kulübünde oynar | 114 | 1,65 | ,15 | 4,056 | 0,000 |
| Spor kulübünde oynamaz | 387 | 1,57 | ,17 | | |

Çizelge 2.4’de görüldüğü gibi spor kulübünde oynayanların sayısının 114, tutum puanları ortalaması 1,65, standart sapması 0,15; spor kulübünde oynamayanların sayısının 387, tutum puanları 1,57, standart sapması 0,17 olduğu saptanmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin spor kulübünde oynama durumuna göre dağılımının tutum puanları ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p < 0,05$).

Çizelge 2.4a. Araştırmaya katılan öğrencilerin spor kulübüne katılma durumunun cinsiyet durumuna göre dağılımlarının tutum puanları ortalaması, standart sapma, t ve p değerleri

| Öğrencinin spor kulübüne katılma durumu | Cinsiyet durumu | N | X | Ss | t | p |
|---|-----------------|-----|------|-----|-------|-------|
| Spor kulübünde oynar | Erkek | 83 | 1,66 | ,15 | 1,713 | 0,089 |
| | Kız | 31 | 1,61 | ,15 | | |
| Spor kulübünde oynamaz | Erkek | 159 | 1,59 | ,17 | 1,362 | 0,174 |
| | Kız | 228 | 1,56 | ,18 | | |

Çizelge 2.4a’da görüldüğü gibi, öğrencilerin spor kulübünde oynayan erkeklerin sayısının 83, tutum puanlarının ortalamasının 1,66, standart sapmasının 0,15; kız öğrencilerin sayısının 31, tutum puanlarının ortalamasının 1,61, standart sapmasının 0,15; spor kulübünde oynamayan erkek öğrencilerin sayısının 159, tutum puanlarının ortalamasının 1,59, standart sapmasının 0,17; kız öğrencilerin 228, tutum puanlarının ortalamasının 1,56, standart sapmasının 0,18 olduğu belirlenmiştir.

Araştırma sonucunda araştırmaya katılan öğrencilerin spor kulübünde oynayan öğrencilerin cinsiyet durumunun tutum puanlarının ortalaması arasında anlamlı bir ilişki olmadığı ($p>0,05$), spor kulübünde oynamayan öğrencilerin cinsiyet durumunun tutum puanlarının ortalaması arasında anlamlı bir ilişki olmadığı ($p>0,05$) saptanmıştır.

Çizelge 2.4b. Araştırmaya katılan öğrencilerin spor kulübüne katılma durumunun sınıf durumuna göre dağılımlarının tutum puanları ortalaması, standart sapma, t ve p değerleri

| Öğrencinin spor kulübüne katılma durumu | Sınıf durumu | N | X | Ss | t | p |
|---|--------------|-----|------|-----|-------|-------|
| Spor kulübünde oynar | 8. sınıf | 66 | 1,66 | ,14 | 1,078 | 0,283 |
| | 11. sınıf | 48 | 1,63 | ,17 | | |
| Spor kulübünde oynamaz | 8. sınıf | 165 | 1,59 | ,15 | 1,550 | 0,122 |
| | 11. sınıf | 222 | 1,56 | ,18 | | |

Çizelge 2.4b’de görüldüğü gibi, öğrencilerin spor kulübünde oynayan öğrencilerin 8.sınıf öğrencilerinin sayısının 66, tutum puanlarının ortalamasının 1,66, standart sapmasının 0,14; 11. Sınıf öğrencilerinin sayısının 49, tutum puanlarının ortalamasının 1,63, standart sapmasının 0,17; spor kulübünde oynamayanların 8. Sınıf öğrencilerin sayısının 165, tutum puanlarının ortalamasının 1,59, standart sapmasının 0,15; 11. Sınıf öğrencilerinin sayısının 222, tutum puanlarının ortalamasının 1,56, standart sapmasının 0,18 olduğu belirlenmiştir.

Araştırma sonucunda araştırmaya katılan öğrencilerin spor kulübünde oynayan öğrencilerin sınıf durumunun tutum puanlarının ortalaması arasında anlamlı bir ilişki olmadığı ($p>0,05$), spor kulübünde oynamayan öğrencilerin sınıf durumunun tutum puanlarının ortalaması arasında anlamlı bir ilişki olmadığı ($p>0,05$) saptanmıştır.

4. TARTIŞMA

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim 8. ve 11. sınıf öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenlere bağlı olarak karşılaştırılmasıdır. Çalışma Kırıkkale ilinde öğrenim gören toplam 501 öğrencinin beden eğitimi dersi tutum ölçeği anketine verdikleri cevaplar ışığı altında değerlendirilmiş ve sonuçlara dayalı olarak tartışma ve yorum yapılmıştır.

Birinci alt probleme ilişkin bulguların tartışması ve yorum: Kırıkkale ili 8. ve 11. Sınıfta öğrenimine devam eden öğrencilerin sınıf düzeylerine göre tutum puanlarına bakıldığında, ortalamaların 8. sınıflarda 1,61 ve 11. sınıflarda 1,57 olduğu görülmektedir. Her maddeden en yüksek puanın 2 olduğu göz önüne alındığında; sınıf düzeylerine göre tutumlarının olumlu olduğu söylenebilir. 8. Sınıf öğrencilerinin tutum puanları 11. Sınıf öğrencilerinin tutum puanlarından daha yüksektir. Öğrencilerin sınıf düzeyleri yükseldikçe beden eğitimi dersine ilişkin tutumların azaldığı görülmektedir. 11. Sınıf öğrencilerin üniversite sınavı gibi geleceklerini ve kariyerlerini belirlemeleri için dönüm noktası olarak görülmesi, vakitlerini bu sınav için ders çalışarak değerlendirme ihtiyacı hissetmeleri ve beden eğitimi derslerine etkin katılmamaları tutumlarının düşmesine sebep olduğu düşünülebilir. Araştırmaya katılan 8. Sınıf ve 11. Sınıf öğrencilerin tutum puanları ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Yapılan bazı çalışmalarda beden eğitimine ilişkin öğrenci tutumlarının yaş ilerledikçe, sınıf düzeyi arttıkça öğrenci tutum düzeyinin düştüğü belirtilmiştir. Wersch ve Sharples (1969)' e göre genellikle yaşı küçük öğrencilerin yaşı büyük olanlara göre beden eğitimine ilişkin olarak daha olumlu tutum gösterdiklerini belirtmektedir. Halayda ve Thomas (1997)'a göre sınıf düzeyi yükseldikçe beden eğitimine ilişkin olumlu tutumda keskin bir azalma saptanmıştır.

Silverman ve Subramaniam' ın belirttiğine göre, Butcher ve Hall beden eğitimine katılan adölesan kızlarda yaptığı 5 yıllık uzunlamasına çalışmada, adölesan kızların yaşları arttıkça fiziksel etkinliğe daha az katıldıklarını bulmuştur.

Demirhan ve Koca (2004) yaptıkları çalışmada cinsiyet ve spora katılım açısından lise öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarını ölçmeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonuçlarına göre; kız ve erkek öğrencilerin tutum puanları karşılaştırıldığında erkek öğrencilerin tutumlarının kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Altay ve Özdemir(2006) Ankara ili merkez ilçeleri 1. kademedeki öğrenim gören 4. ve 5. sınıf öğrencilerin tutum puanlarını incelediğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin tutum puanları arasında anlamlı fark bulmuştur.

Gary ve David (1991) çocukların aktiviteye ilişkin tutumlarını ve beden eğitimi algılarını tespit etmeye yönelik çalışmaları sonucuna göre kız öğrencilerin erkek öğrencilerden derse karşı daha olumlu tutum gösterdiklerini ortaya çıkarmıştır. Bu çalışma yapılan çalışmayla çelişkili sonuç ortaya koymuştur.

Çalışmanın sonuçlarına göre araştırmaya katılan 8. Sınıf ve 11. Sınıf öğrencilerin tutum puanları ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunduğu belirlenmiştir. Bu farklılık erkeklerin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının kızlardan daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Diğer yapılan çalışmaların önemli bölümü birinci alt problem bulguları destekler nitelikte olmasına rağmen tersi sonuçlarda saptanmıştır.

Kırıkkale ilinde öğrenim gören 8.ve 11. Sınıf öğrencilerden seçilen denek grubumuzun sınıf ve cinsiyet değişkenlerine göre tutum puanları ortalamalarına bakıldığında; ortalamaların 1,55 ile 1,63 arasında olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre sınıf ve cinsiyet değişkenine göre, bu derse ilişkin tutumlarının olumlu olduğu belirlenmiştir. 8. Sınıftaki öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre cinsiyet değişkenleri açısından anlamlı bir ilişki bulunmazken, 11. Sınıf öğrencilerin cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Sınıf düzeyi yükseldikçe kız ve erkek öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarının benzer olduğu söylenebilir. 8. Sınıf erkek öğrencilerin tutum puanlarının ortalamalarının yüksek olduğu belirlenmiştir.

Bazı çalışmalarda cinsiyetler arası farklılığı ortaya koymaya yöneliktir. Werse (1992)'e yaptığı çalışmada 11-13 yaşındaki kız öğrencilerin beden eğitimi dersine

erkek öğrencilerden daha fazla ilgi gösterdikleri, buna karşın 14 yaşından sonra ilginin erkeklerde kızlardan daha yüksek olduğu bulunmuştur. Luke ve Sinclair(1991)'e göre liseli kızların beden eğitimindeki olumsuz tutumlarının nedeni olarak beden eğitimi öğretmenleri olduğunu savunmuştur.

Luke ve Cope (1999), 386 öğrenci üzerinde yaptıkları çalışmada (%56 erkek; %44kız) öğrencilerin öğretmen davranışları ve ders içeriğine ilişkin tutumlarını incelemiştir. Çalışma sonuçları, öğrenci tutumlarının kız erkeğe ve değişik sınıflara göre değişmediği yönündedir(Demirhan ve Altay,2001).

Smoll ve Schutz (1980), okulun ilk yıllarında erkeklerin okula ilişkin tutumları kızlara oranla daha düşükken, yaşla birlikte sonraki sınıflarda erkek öğrencilerin okula ve beden eğitimi dersine karşı tutumlarının kızlara oranla daha çok arttığını belirtmiştir.

Literatürde bu çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmeyen çalışmalarda mevcuttur. Wersch ve Sharples (1992), genellikle yaş küçük çocukların beden eğitimine karşı yaş büyük olanlara göre daha olumlu tutum gösterdiği belirtmişlerdir.

Kırıkkale ilinde öğrenim gören 8. ve 11. Sınıf öğrencilerinin sınıf durumunun okul takımına katılma durumu ile spor kulübünde oynama durumuna göre tutum puanlarının ortalamalarına bakıldığında; 1,56 ile 1,67 arasında değiştiği saptanmıştır. Bu sonuçlara bakıldığında sınıf durumunun okul takımına katılma durumu ile spor kulübünde oynama değişkenine göre tutum puanlarına bakıldığında beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının olumlu olduğu söylenebilir. 8. Sınıf öğrencilerinin okul takımında ve spor kulübünde oynayanların tutum puanlarının en yüksek olduğu belirlenmiştir. Literatür bu sonuca ilişkin herhangi çalışmaya rastlanılmamıştır.

İkinci alt probleme ilişkin bulguların tartışma ve yorumu: araştırmanın bulgularına göre, ikinci alt probleme ilişkin sonuçlara bakıldığında ilköğretim 8. Sınıf ve lise 11. Sınıf öğrencilerin cinsiyetlerine göre tutum puanları ortalamaları incelendiğinde; ortalamaların 1,62 ile 1,57 olduğu görülmektedir. Erkek öğrencilerin

tutum puanları kız öğrencilerin tutum puanlarından yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan 8. Ve 11. Sınıf öğrencilerin cinsiyet durumuna göre dağılımının tutum puanları ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Wersc (1992)'de yaptığı çalışmada 11–13 yaşındaki kızların beden eğitimine erkeklerden daha fazla ilgi gösterdikleri, buna karşın 14 yaşından sonra bu ilginin erkeklerde kızlardan daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bunun yanı sıra lise öğrenimine başlayan, fizik ve sekonder seks karakterleri gelişimi hızlanan kız öğrencilere aileleri tarafından baskı yapılabilmekte bu nedenle beden eğitimi dersine karşı kız öğrencilerin tutumları olumsuz etkilenebilmektedir.

Browne (1992), kızları beden eğitimi dersini seçmeye sevk eden ya da sevk etmeyen nedenleri araştırmıştır. Sonucunda beden eğitimi çalışmalarını seçmemek için kızlar tarafından verilen en önemli nedenler diğer konuların kariyer planları için daha önemli olması, programlarına uyduramamaları, okul dışında yeterince egzersiz yapmaları ve çok fazla rekabetin olmasıdır.

Carlson öğrenci tutumunun gelişimi üzerindeki etkilerin, kültürel (cinsiyet, elit sporcuların idolleştirilmesi ve vücut ve zihin farklılıkları), sosyal (aile, medya, spor ve beden eğitimi yaşantıları, beceri düzeyi ve kondisyon algıları ve akranlar) ve okulla ilişkili (öğretmenler) olduğunu açıklamıştır (Chung&Philips, 2002). Bizim çalışmamızda erkek öğrencilerin yaş artışıyla beraber tutumlarında azda olsa azalma gözlenirken kız öğrencilerin de yaş artışıyla beraber tutumlarında önemli bir artış olmadığı tespit edilmiştir.

Koca ve diğerleri (2005) yaptıkları çalışmalarında, lise öğrencilerin beden eğitimi dersine ve beden eğitimi sınıf tercihlerine ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla; beden eğitimi derslerinin birlikte işlendiği okullardan 2 kız, 249 erkek ve derslerin ayrı olarak işlendiği meslek okullarından 196 kız ve 210 erkeği araştırmalarına dahil etmişlerdir. Sonuçlar, beden eğitimi dersinin birlikte işlendiği okullardaki erkek öğrencilerin tutumlarının daha olumlu olduğunu göstermektedir.

Kangalgil ve diğerlerinin (2004) Ankara'nın merkez ilçelerinde ilköğretim, lise ve üniversite düzeyinde öğrenim gören öğrencilerden spor yapan ve yapmayan

öğrencilerin beden eğitimi ve spora ilişkin tutumlarını saptamak ve karşılaştırmak amacıyla toplam 2630 öğrenci ile yaptıkları araştırma sonuçları, cinsiyet yönüyle incelendiğinde, grupların tutum puanları ortalamaları yüksek olmasına rağmen erkek öğrencilerin tutum puanlarının kız öğrencilere oranla daha yüksek olduğu görülmektedir.

Koca ve Demirhan (2004) yaptıkları çalışmada cinsiyet ve spora katılım açısından lise öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarını ölçmeyi amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda yapılan araştırmaya 440'ı sporcu, 427'si ise sporcu olmayan toplam 867 lise öğrencisi katılmıştır. Araştırma bulgularına göre, kızlar ve erkeklerin tutumları karşılaştırıldığında erkeklerin tutum puanlarının kızlara oranla daha yüksek olduğu görülmüştür.

Kırıkkale ilinde öğrenim gören 8. ve 11. Sınıf öğrencilerin cinsiyet, sınıf değişkenleri açısından tutum puanlarının ortalamalarına bakıldığında; 1,56 ile 1,63 arasında değişiklik gösterdiği saptanmıştır. Cinsiyet bakımında sınıf tutum puanları ortalamaları açısından bakıldığında, erkek öğrencilerden 8. Sınıfa giden öğrencilerin tutum puanları diğerlerine göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Kırıkkale ilinde öğrenim gören 8. Ve 11. Sınıf öğrencilerinin cinsiyet durumunun spor kulübünde oynama durumu ile okul takımında oynama durumuna göre tutum puanları ortalamalarına bakıldığında; 1,56 ile 1.67 arasında değiştiği belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin cinsiyet durumunun spor kulübünde oynama durumu ile okul takımında oynama durumu değişkenine göre tutumlarının olumlu olduğu belirlenmiştir. Bu olumlu sonuçta erkeklerin tutum puanlarının kızlardan daha yüksek olduğu görülmüştür.

Üçüncü alt probleme ilişkin bulguların tartışma ve yorum: Kırıkkale ilinde öğrenim gören 8. Ve 11. Sınıf öğrencilerin okul takımında oynama durumuna göre aldıkları tutum puanları ortalamaları incelendiğinde; ortalamaların 1,62 ile 1,58 olduğu tespit edilmiştir. Okul takımında oynayan öğrencilerin okul takımında oynamayan öğrencilerden tutum puanlarının ortalaması daha yüksektir. Okul takımında oynayan öğrencilerin beden eğitimi dersine katılma durumu daha yüksek

olduğu belirlenmiştir. Okul takımında oynama durumunun beden eğitimi tutum ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Çalışmamız kapsamına aldığımız 8. ve 11. Sınıf öğrencilerin okul takımında oynama durumu değişkeni, spor kulübünde oynayanların cinsiyet değişkeni açısından tutum puanları ortalamaları incelendiğinde; 1,56 ile 1,67 arasında tutum puan ortalamalarına sahip olduğu belirlenmiştir. Okul takımında oynayan spor kulübünde oynayan erkek öğrencilerin tutum puanlarının en yüksek, okul takımında oynamayıp, spor kulübünde de oynamayan kız öğrencilerin tutum puanlarının ortalamalarının en düşük olduğu saptanmıştır.

Çalışmamız kapsamında aldığımız 8. Ve 11. Sınıf öğrencilerin okul takımında oynama durumunun spor kulübünde oynamaya durumunun sınıf durumuna göre tutum puanları ortalamalarına bakıldığında; ortalamaların 1,56 ile 1,68 arasında değiştiği belirlenmiştir. Öğrencilerin okul takımında oynayanların spor kulübünde oynayan 8. Sınıfa devam edenlerin tutum puanlarının ortalamalarının en yüksek olduğu saptanmıştır.

Kırıkkale ilinde öğrenim gören 8. ve 11. Sınıf öğrencilerin okul takımında oynama ile spor kulübünde oynama duruma göre tutum puanları ortalamalarına bakıldığında; ortalamaların 1.57 ile 1.66 arasında değiştiği belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin okul takımında oynama durumu ile spor kulübünde oynama durumu değişkenlerine göre bakıldığında beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının olumlu olduğu belirlenmiştir. Okul takımında oynama ya da oynamama durumu ile spor kulübünde oynama değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bu farklılığın ise spor kulüplerinde oynayanlardan kaynaklandığı belirlenmiştir.

Dördüncü alt probleme ilişkin bulguların tartışma ve yorumu; araştırmaya katılan 8. Ve 11. Sınıf öğrencilerin spor kulübünde oynama durumuna göre aldıkları tutum puanları ortalamalarına bakıldığında; ortalamaların 1,65 ile 1,57 olduğu saptanmıştır. Buna göre spor kulübünde oynayan öğrencilerin tutum puanları

ortalamları spor kulübünde oynamayan öğrencilerin tutum puanları ortalamalarından daha yüksek olduğu saptanmıştır. Spor kulübünde oynama durumunun beden eğitimi tutum ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Kırıkkale ilinde öğrenim gören 8. Ve 11. Sınıf öğrencilerin spor kulübüne katılma durumunun cinsiyetine göre tutum puanları ortalamalarına bakıldığında; 1,56 ile 1,66 arasında değiştiği belirlenmiştir. Sonuçlara göre öğrencilerin spor kulübünün cinsiyet değişkenine göre bakıldığında bu derse ilişkin tutumlarının olumlu olduğu söylenebilir. Çalışmamızda, spor kulübünde oynayan erkek öğrenci değişkeninin tutum puanlarının ortalamalarının en yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonucunda araştırmaya katılan öğrencilerin spor kulübünde oynayan öğrencilerin cinsiyet durumunun tutum puanlarının ortalaması arasında anlamlı bir ilişki olmadığı, spor kulübünde oynamayan öğrencilerin cinsiyet durumunun tutum puanlarının ortalaması arasında anlamlı bir ilişki olmadığı saptanmıştır.

Koca ve Demirhan (2004), yaptıkları çalışmada cinsiyet ve spora katılım açısından lise öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarını ölçmeyi amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda yapılan araştırmaya 440'ı sporcu, 427'si ise sporcu olmayan toplam 867 lise öğrencisi katılmıştır. Araştırma bulgularına göre, cinsiyet x spora katılım birlikte analiz edildiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir.

Kırıkkale ilinde öğrenim gören 8. Ve 11. Sınıf öğrencilerin spor kulübünde oynama durumunun sınıf değişkenine göre tutum puanları ortalamalarına bakıldığında; 1.56 ile 1.66 arasında değiştiği belirlenmiştir. Bu sonuçlara bakıldığında öğrencinin spor kulübünde oynama durumu ile sınıf değişkenine göre bakıldığında bu derse ilişkin tutumlarının olumlu olduğu saptanmıştır. Çalışmaya katılan 8. Ve 11. Sınıfa devam edenlerin spor kulübünde oynayan erkek öğrencilere ilişkin tutum puanlarının en yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda araştırmaya katılan öğrencilerin spor kulübünde oynayan öğrencilerin sınıf durumunun tutum puanlarının ortalaması arasında anlamlı bir ilişki olmadığı, spor kulübünde oynamayan öğrencilerin sınıf durumunun tutum puanlarının ortalaması arasında anlamlı bir ilişki olmadığı saptanmıştır.

Kangalgil ve diğeri yaptığı çalışmada, Ankara'nın merkez ilçelerinde ilköğretim, lise ve üniversite düzeyinde öğrenim gören öğrencilerden spor yapan ve yapmayan öğrencilerin beden eğitimi ve spora ilişkin tutumlarını saptamak ve karşılaştırmak amacıyla toplam 2630 öğrenci ile yaptıkları araştırma sonuçları, spor yapıp-yapmama yönü ile incelendiğinde sporcu öğrencilerin tutum puanlarının spor yapmayanlara göre daha olumlu olduğu yönündedir. Bu bulgular araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

SONUÇLAR

Kırıkkale ilinde öğrenim gören 8.ve 11. Sınıf öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla yapılan çalışmada edinilen bulgulara göre aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Tutum puanları ortalamaları arasında fark çıkan bulgulara ilişkin sonuçlar:

- Kırıkkale ilindeki 8. Sınıf ve 11. Sınıf öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasında sınıf düzeyi açısından,

- Kırıkkale ilindeki 8. Sınıf ve 11. Sınıf öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının sınıf düzeylerine bakılmaksızın cinsiyetleri açısından,

- Kırıkkale ilindeki 8. Sınıf ve 11. Sınıf öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının sınıf düzeylerine bakılmaksızın okul takımında oynama açısından,

- Kırıkkale ilindeki 8. Sınıf ve 11. Sınıf öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasında sınıf düzeylerine bakılmaksızın spor kulübünde oynama açısından,

- Kırıkkale ilindeki 8. Sınıf ve 11. Sınıf öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasında 11. Sınıf öğrencilerin cinsiyet durumuna göre dağılımının tutum puanlarının ortalamaları açısından

- Kırıkkale ilindeki 8. Sınıf ve 11. Sınıf öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasında okul takımında oynayan öğrencilerin spor kulübünde oynama durumunun tutum puanlarının ortalama açısından,

- Kırıkkale ilindeki 8. Sınıf ve 11. Sınıf öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasında okul takımında oynamayan öğrencilerin spor kulübünde oynama durumunun tutum puanlarının ortalaması açısından,

incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Tutum Puanları ortalamaları arasında fark çıkmayan bulgulara ilişkin sonuçlar:

- Kırıkkale ilindeki 8. Sınıf ve 11. Sınıf öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasında 8. Sınıf öğrencilerin cinsiyet durumuna göre dağılımının tutum puanları ortalamaları açısından,

-Kırıkkale ilindeki 8. Sınıf ve 11. Sınıf öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasında erkek öğrencilerin sınıf durumunun tutum puanları ortalamaları açısından

- Kırıkkale ilindeki 8. Sınıf ve 11. Sınıf öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasında kız öğrencilerin sınıf durumunun tutum puanları ortalamaları açısından,

- Kırıkkale ilindeki 8. Sınıf ve 11. Sınıf öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasında okul takımında oynayıp, aynı zamanda spor kulübünde de oynayan öğrencilerin cinsiyet durumunun tutum puanları ortalamaları açısından,

- Kırıkkale ilindeki 8. Sınıf ve 11. Sınıf öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasında okul takımında oynayıp, aynı zamanda spor kulübünde oynamayan öğrencilerin cinsiyet durumunun tutum puanları ortalamaları açısından,

-Kırıkkale ilindeki 8. Sınıf ve 11. Sınıf öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasında okul takımında oynamayan spor kulübünde oynayan öğrencilerin cinsiyetlerinin tutum puanlarının ortalamaları açısından

- Kırıkkale ilindeki 8. Sınıf ve 11. Sınıf öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasında okul takımında oynamayan spor kulübünde oynamayan öğrencilerin cinsiyetlerinin tutum puanlarının ortalamaları açısından,

- Kırıkkale ilindeki 8. Sınıf ve 11. Sınıf öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasından okul takımında oynayan ve spor kulübünde oynayan öğrencilerin sınıf durumunun tutum puanlarının ortalaması açısından

- Kırıkkale ilindeki 8. Sınıf ve 11. Sınıf öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasında okul takımında oynayan ve spor kulübünde oynamayan öğrencilerin sınıf durumunun tutum puanlarının ortalaması açısından,

- Kırıkkale ilindeki 8. Sınıf ve 11. Sınıf öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasında okul takımında oynamayan ve spor kulübünde oynayan öğrencilerin sınıf durumunun tutum puanlarının ortalaması açısından,

- Kırıkkale ilindeki 8. Sınıf ve 11. Sınıf öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasında okul takımında oynamayan ve spor kulübünde oynamayan öğrencilerin sınıf durumunun tutum puanlarının ortalaması açısından,

- Kırıkkale ilindeki 8. Sınıf ve 11. Sınıf öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasında spor kulübünde oynayan öğrencilerin cinsiyet durumunun tutum puanlarının ortalaması açısından,

- Kırıkkale ilindeki 8. Sınıf ve 11. Sınıf öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasında spor kulübünde oynamayan öğrencilerin cinsiyet durumunun tutum puanlarının ortalaması açısından,

- Kırıkkale ilindeki 8. Sınıf ve 11. Sınıf öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasında spor kulübünde oynama durumunun öğrencilerin sınıf düzeyinin tutum puanları ortalamaları açısından,

- Kırıkkale ilindeki 8. Sınıf ve 11. Sınıf öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasında spor kulübünde oynamayan öğrencilerin sınıf durumunun tutum puanlarının ortalaması açısından,

- Kırıkkale ilindeki 8. Sınıf ve 11. Sınıf öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasında erkek öğrencilerin spor kulübünde oynayan öğrencilerin durumunun okul takımına katılma durumunun tutum puanlarının ortalamaları açısından,

- Kırıkkale ilindeki 8. Sınıf ve 11. Sınıf öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasında erkek öğrencilerin durumunun spor kulübünde oynamayan öğrencilerin okul takımına katılma durumunun tutum puanlarının ortalamaları açısından
- Kırıkkale ilindeki 8. Sınıf ve 11. Sınıf öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasında kız öğrencilerin spor kulübünde oynayan öğrencilerin durumunun okul takımına katılma durumunun tutum puanlarının ortalamaları açısından
- Kırıkkale ilindeki 8. Sınıf ve 11. Sınıf öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasında kız öğrencilerin durumunun spor kulübünde oynamayan öğrencilerin okul takımına katılma durumunun tutum puanlarının ortalamaları açısından,
- Kırıkkale ilindeki 8. Sınıf ve 11. Sınıf öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasında 8. sınıfa gidip, aynı zamanda okul takımında da oynayan öğrencilerin spor kulübünde oynayıp oynamama durumunun tutum puanları ortalamaları açısından,
- Kırıkkale ilindeki 8. Sınıf ve 11. Sınıf öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasında 8. sınıf öğrencilerin okul takımına oynamayan öğrencilerin durumunun spor kulübünde oynama durumunun tutum puanlarının ortalamaları açısından,
- Kırıkkale ilindeki 8. Sınıf ve 11. Sınıf öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasında 11. Sınıf öğrencilerin okul takımına oynayan öğrencilerin durumunun spor kulübünde oynama durumunun tutum puanlarının ortalamaları açısından
- Kırıkkale ilindeki 8. Sınıf ve 11. Sınıf öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasında 11. sınıf öğrencilerin okul takımına oynamayan öğrencilerin durumunun spor kulübünde oynama durumunun tutum puanlarının ortalamaları açısından, incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

KAYNAKLAR

- AÇIKADA C (1994) Sporda yeni felsefeler, *Bilim ve Teknik Dergisi*, Şubat.
- ALLEN DE, GUY RF, EDGLEY CK (1980). *Social Psychology as Social Process*. California:Wadswort Publishing Company.p:51.
- ALLPORT G.W (1935) *Attitudes, Handbook of Social Psychology*. Worcester, Massachusetts: Clark University Press.p.49.
- ALTAY F, ÖZDEMİR Z (2006) Ankara ili merkez ilçelerindeki ilköğretim 1. kademde öğrenim gören 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutumlarının karşılaştırılması. *9. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi*. 3-5 Kasım Muğla Üniversitesi.
- ALTUNUŞIK R, COŞKUN R, BAYRAKTAROĞLU S, YILDIRIM E (2005) *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri SPSS Uygulamalı*. İstanbul, Sakarya Kitabevi.
- ARACI H (1999) *Okullarda Beden Eğitimi*, 2. Baskı, Ankara Bağırhan Yayın evi s:13,311-33,37,39.
- ARKANOÇ S (2005). *Sosyal Psikoloji*. S:158-159, 160-161.
- BAŞARAN İE (2000) *Eğitim Psikolojisi* Feryal Matbaası, Ankara, s:236
- BLOOM BS (1995) *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*. İstanbul: M.E. Basımevi.s:44-56.
- BRODMANN D (1984) *Sportunterricht und Schulsport*. Klinkhardt, s:13.
- BROWNE, J(1992) Reasons for the selection or non-selection of physical education studies by year 12 girls. *Journal of Teaching Physical Education*. 11, 402-410, 1992.
- CHUNG M, PHILLIPS D (2003) The relationship between attitude toward physical education and leisure-time exercise in high school students. *The Physical Educator*. Volume:59, Number: 3.
- CÜCELOĞLU D (2003) *İnsan ve Davranışı*, Remzi Kitabevi, İstanbul s:521

- ÇINAR O, TEYFUR E, TEYFUR M (2006) İlköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerinin yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ve programı hakkındaki görüşleri, *Eğitim Fakültesi Dergisi*, cilt:7, 11 s:47-64.
- ÇÖNDÜ A (2004) Beden Eğitimi ve Sporda Özel Öğretim Yöntemleri, Nobel Yayın Dağıtım. Ankara, s:26-28.
- DEMİREL Ö (2000) Eğitimde Program Geliştirme, Pagem A Yayıncılık, Ankara, s:43-233
- DEMİRHAN G, ALTAY F.(2001) Lise 1. sınıf öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin spor ölçeği 2 *Spor Bilimleri Dergisi* 12(2) s:9-20
- ERDAMAR K, DEMİREL M (2008) Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının duyuşsal ve bilişsel gelişime etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, güz 6(4),629-661.
- FLINTOFF A, SCRATON S (2001) Stepping into active leisure? young women's perceptions of active lifestyles and their experiences of school physical education. *Sport, Education and Society*. Vol.6, No:1. pp.5-21.
- FREEDMAN JL, SEARS DO, CARLSMITH JM (1998) Sosyal Psikoloji, 3. Baskı, İmge Kitabevi. Ankara. Çeviren: Ali DÖNMEZ. S: 336-338,341
- GARY E B, DAVID A B (1991) Children's attitudes towards activity and perceptions of physical education. *Health Education Reserch*. Vol 6, No 4. 465-478.
- GÜLLÜ M, GÜÇLÜ M (2009) Ortaöğretim öğrencileri için beden eğitimi dersi tutum ölçeği geliştirilmesi. *Niğde Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, Cilt3 Sayı 2.
- GÜVEN B, UZMAN E (2006) Orta öğretim coğrafya dersi tutum ölçeği geliştirme çalışması, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Ekim 2006 Cilt:14 No:2 s.527-536.
- HALADYNA T, THOMAS G (1979) The attitudes of elementary school children toward school and subject matters. *Journal Of Experimental Education*. 48, 18-23.
- HANÇER AH (2006) Yapılandırmacı fen öğretimi yaklaşımının öğrencilerin öğrenmelerini geliştirmesi, *International Journal of Environmental and Science Education*, (1), 2, p:181-188.

- HÜNÜK D (2006) Ankara ili merkez ilçelerindeki ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının sınıf düzeyi, öğrenci cinsiyeti, öğretmen cinsiyeti, ve spora aktif katılımları açısından karşılaştırılması. Y. Lisans Tezi Hacettepe üniversitesi s:10-11
- HÜNÜK D DEMİRHAN G (2003) İlköğretim sekizinci sınıf lise birinci sınıf ve üniversite öğrencilerinin beden eğitimi ve spora ilişkin tutumlarının karşılaştırılması, *Spor Bilimleri Dergisi* 14(4),175-184
- ICHPER SD(2004) 8.Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi. Kemer/ANTALYA.
- İŞLER H (2001) Beden Eğitimi ve Spor Bilgileri Rehber Kitabı, 1.Baskı, Dizgi Baskı Lazer Ofset, Niğde s:332
- KAĞITÇIBAŞI Ç (1996) İnsan ve İnsanlar, Evrim Yayınları, İstanbul, s:83-84.
- KANGALGİL M , HÜNÜK D, DEMİRHAN G (2006) İlköğretim lise ve üniversite öğrencilerinin beden eğitimine ilişkin tutumlarının karşılaştırılması, *Hacettepe Üniversitesi, Spor Bilimleri Dergisi*, 17(2)s:48-57.
- KANGALGİL, M., HÜNÜK, D., DEMİRHAN, G. Spor Yapan ve Yapmayan Öğrencilerin Beden Eğitimine İlişkin Tutumları. (Sözel Bildiri)
- KARAKUŞ S, KOÇ H (2001) Beden eğitimi derslerinin 14-16 yaş grubundaki öğrencilerin kuvvet ve aerobik gücüne etkisi, *Dinamik Spor Bilimleri Dergisi* 1,3 s:29-35
- KIRALAY D (2000) A Social Constructivist Approach to Translator Education Empowerment From Theory to Practice, St. Jerome Publishing, Manchester, p:1
- KOCA C, DEMİRHAN G (2004) An examination of high school students' attitudes toward physical education with regard to sex and sport participation, *Percept Motor Skill*,98, 754-758.
- KOCA C, AŞÇI FH, DEMİRHAN G(2004) Attitudes Toward Physical Education and Class Preferences of Turkish Adolescents in Terms of School Gender Composition. *Adolescence*. Summer. 40, 158.

- KRECH D, CRUTCHFIELD R S (1999) Sosyal Psikolojisi, 3. Baskı, İstanbul. Ötüken Neşriyat, s:390.
- LUKE MD, SİNCLAİR G D(1991) Gender differences in adolescents' attitudes toward school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*. 11, 31-46.
- MEB (2000) Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Ders İçi ve Ders Dışı Çalışmaları Rehberi, Ankara, Milli Eğitim Yayınevi s:152-153.
- MİRZEOĞLU D (2003) Spor Bilimlerinin Eğitimsel Temelleri, Spor Bilimlerine Giriş, Ed: N MİRZEOĞLU, Ankara Bağırhan Yayınevi, s: 132-133-134-135.
- MORGAN CT (1981) Psikolojiye giriş (Çeviri Yayın Sorumlusu: S. Karakaş), Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları, Yayın no:1, s:363,365.374,375,376.
- NEWBY TJ & STEPICH JD(1999). Instructional Technology for Teaching and Learning. New Jersey: Englewood Cliffs. p:256.
- ÖZDEMİR.S, YALIN Hİ (2000) Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Nobel yayın dağıtım Ankara, s:32.
- ÖZDEN Y (2005) Öğrenme ve Öğretme, 7. Baskı, Pagem A Yayıncılık, Ankara, s:55-57, 59-60.
- ÖZER D, AKTOP A (2003) İlköğretim öğrencileri için hazırlanmış bir beden eğitimi dersi tutum ölçeğinin adaptasyonu. *Spor bilimleri dergisi. Hacettepe Üniversitesi*. 14(2), s:67-82
- ÖZER D, BARAN F, AKTOP A, NALBANT S (2006) Beden eğitimi öğretmenlerinin zihinsel engelli çocuklara ilişkin tutumlarının incelenmesine yönelik bir ön çalışma, *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, cilt:XI,sayı:1, s:3-8.
- ÖZER S, ÖZER K (1998) Çocuklarda Motor Gelişim, Kazancı Matbaacılık, İstanbul,s:5
- ÖZTÜRK Ü (1982) Orta Dereceli Okullarda Beden Eğitimi, Güven Matbaası İzmir.s:9

- PEHLİVAN Z (2007) Öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerine göre beden eğitimi öğretmen adaylarının fiziksel olarak kendilerini tanımlama ve öğretmenliğe ilişkin tutumları, *Uluslar arası AB-BOLOGNA Sürecinde Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*, Çanakkale, 11-12 Mayıs,84-94.
- SABAN A (2004) Öğrenme Öğretme Süreci: Yeni Teori ve Yaklaşımlar, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, s:171-172.
- SELÇUK H (1990) Beden Eğitimi, İstanbul gülen ofset.
- SEMERCİ N, SEMERCİ Ç (2004) Türkiye’de öğretmenlik tutumları, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, cilt:14, sayı:1, s:137-146.
- SENEMOĞLU N (1997) Gelişim ve Öğrenme, Ankara Gazi Kitabevi s:39
- SHARPLES D(1969) Children’s attitudes towards junior school activities. *British Journal Of Education Psyshology*. 39, 72-77.
- SILVERMAN S, SUBRAMANIAM, PR (1999) Student attitude toward physical education and physical activity: a review of measurement issues and outcomes, *Journal of Teaching in Physical Education*. Volume:19, Number:1.
- SILVERMAN S, SICRABIS KA (2004) A review of research on instructinal teory in physical education 2002-2003, *International Journal of Physical Education*, 41, (1), 4-12.
- SILVERMAN S, SUBRAMANIAM PR (1999) Student attidute toward physical education and physical activity, *Journal of Teaching Physical Education* 19, s:97-125
- SINGER J, MARX R, KRAJCIK J (2000) Constructing extende inquiry projects: curriculum materials for science education reform, *Educational Psychlogist*,(35),3, p:165-178.
- SMOLL FL, SCHUTZ R W(1980) Children’ attitudes toward physical activity: *A Longitudinal Analysis Journal of Sport Psychology*. 2, 137-147.
- Social Sciences. American Educational Research Journal, 28, (1), pp. 89-116.

- SÖNMEZ V (2007) Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı ,Anı Yayıncılık, Ankara, s:90.
- STODOLSKY SS, SALK S, GLAESSNER B (1991) Student Views About Learning .
- STRCHMEYER H(1983) Leibeserziehung Und Schulsport Bundesverlag Österreichischer,s:190
- ŞAHİN Y (2001) Oluşturmacı Yaklaşımın Sosyal Bilgiler Dersinde Bilişsel ve Duyuşsal Öğrenmeye Etkisi, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,1,2: s:465-481.
- ŞERİF M (1996) Sosyal Psikolojiye Giriş, Sosyal Yayınlar, s:539-540.
- ŞİMŞEK N (2004) Yapılandırmacı öğrenme ve öğretime eleştirel bir yaklaşım,. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama* , 3(5), s115-119.
- ŞİRİN EF, BOZKURT İ (2005) İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersi ile ilgili tutum ve uygulamaları, *4.Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Sempozyumu*, Burfaş Ofset Tesisleri, Bursa,10-11 Haziran,s:96-102.
- ŞİŞKO M, DEMİRHAN G (2002) İlköğretim okulları ve liselerde öğrenim gören kız ve erkek öğrencilerin beden eğitimi ve spora ilişkin tutumları, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 23;205-210
- TAMER K (1987) Beden Eğitimi Ve Oyun Öğretimi, Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları, Eskişehir, no:101; s:2-4-6-7
- TAŞĞIN Ö, TEKİN M (2009) Çeşitli değişkenlere göre ilköğretim ve orta öğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutum ve görüşleri, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, cilt:17, no:2, 457-466.
- TAYLOR SE, PEPLAU LA, SEARS DO (2007) Sosyal Psikoloji, İmge Kitabevi . Ankara, s: 168-170,172
- TEKARSLAN E (1989) Sosyal Psikoloji, İstanbul Filiz Kitabevi s:166
- TEKARSLAN E, BAYSAL C, ŞENCAN H, KILINÇ T (1999) Sosyal Psikoloji.Filiz Kitabevi, İstanbul. S:166-199.

- TEKİN H (2004) Eğitimde Ölçme Değerlendirme. Ankara: yargı yayınevi.
- TEMEL C AVŞAR P (2008) İlköğretim Beden Eğitimi Dersi 1.-8. Sınıflar Öğretmen Klavuz Kitabı, MEB Yayınları, Ankara,s:10-11.
- TEZBAŞARAN A (1996). Likert Tipi Ölçek Geliştirme Klavuzu. Ankara:Türk Psikologlar Derneği Yayınları S:2-3
- TEZBAŞARAN A (1997). Likert Tipi Ölçek Geliştirme Klavuzu. Ankara:Türk Psikologlar Derneği Yayınları S:48
- TOPKAYA İ (2004) Oyun Beden Eğitimi ve Sporun Eğitsel Temelleri, Ankara Nobel yayın dağıtım.s:17
- WERSCH AV, TREW K, TURNER I(1992) Post-Primary School Pupils' Interests in Physical Education: Age and Gender Differences. *British Journal of Educational Psychology*. 62, 56-72.
- WUEST AD, BUCHER CA (1999) Foundations of Physical Education and Sport, McGraw-Hill Companies,13.Education, USA,s:53.
- YAMANER F (2001) Beden Eğitimi ve Sporda Temel İlkeler, Hünkar Ofset, Bursa.s:3
- YAŞAR Ş, GÜLTEKİN M (2002). Uzaktan eğitimde kullanılan ders kitaplarının yapısalıcı öğrenmeyi gerçekleştirecek biçimde düzenlenmesi, *Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu*, Eskişehir, 23-25 Mayıs.
- YENAL T, ÇAMLIYER H, SARACALOĞLU A (1999) İlköğretim ikinci kademe çocuklarında beden eğitimi ve spor etkinliklerinin motor beceri ve yetenekler üzerine etkisi, *Gazi Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi* 4(3), s:15.
- YETKİN D, DAŞCAN Ö (2006) İlköğretim Programı 1-5. Sınıflar, Anı Yayıncılık, Ankara, s:51,52.
- YILDIRIM İ (2008) Eğitim Psikolojisi, Anı Yayıncılık, Ankara, s:558-561.
- YOLCU İ (1995) Eğitimin bütünlüğü içinde beden eğitimi ve sporun yeri ve önemi 1. *Eğitim Kurumlarında Beden Eğitimi ve Spor Sempozyumu*, İzmir.19-21 Aralık,69-72

EK

BEDEN EĞİTİMİ DERSİ TUTUM ÖLÇEĞİ.

Sayın Öğrenci;

Aşağıda size kendinizle ilgili ve beden eğitimi dersi ile ilgili sorular sorulmaktadır. Size ait bilgi kısmına size ait olan bilgileri (X) işareti ile işaretleyiniz. Beden eğitimi dersi ile ilgili soruların yer aldığı bölümdeki soruları katılıyorum ya da katılmıyorum seçeneklerinden size uygun olanını seçerek, (X) işareti ile işaretleyiniz. Lütfen soruların hepsini cevaplayınız.

Cinsiyetiniz

E () K ()

Sınıf düzeyiniz

8. SINIF () 12. SINIF ()

Okul takımında spora katılıyor musunuz?

EVET () HAYIR ()

Okul takımı dışında spora katılıyor musunuz?

EVET () HAYIR ()

| | Maddeler | Katılmıyorum | Katılıyorum |
|-----|---|--------------|-------------|
| 1. | Mümkün olsa Beden Eğitimi dersine katılmam | | |
| 2. | Beden Eğitimi dersinden bir beklentim yoktur. | | |
| 3. | Beden Eğitimi dersi olmayan bir okul düşünemem. | | |
| 4. | Beden Eğitimi dersinin olduğu günü dört gözle beklerim. | | |
| 5. | Beden Eğitimi dersinin daha fazla olmasını isterim. | | |
| 6. | Beden Eğitimi dersi olduğu gün kendimi mutsuz hissederim. | | |
| 7. | Her Beden Eğitimi dersinde yeni şeyler öğrenirim. | | |
| 8. | Derste hareketleri tekrar etmek beni sıkır. | | |
| 9. | Derste yaptıklarımın çoğu zaman kayıbdır. | | |
| 10. | Beden Eğitimi dersinde zaman bir türlü geçmek bilmez. | | |
| 11. | Yeteneklerimi göstermeme imkan tanıyan bir derstir. | | |
| 12. | Derste konuları işleme biçimimiz hoşuma gider. | | |
| 13. | Derste işlenen konuları iyi öğrenemem. | | |
| 14. | Beden Eğitimi dersinde öğrendiklerimizi, çok geçmeden unuturum | | |
| 15. | Beden Eğitimi dersi arkadaşlarıma saygılı olmayı öğretir. | | |
| 16. | Beden Eğitimi dersinde yardımlaşarak çalışmanın önemini anlarım. | | |
| 17. | Beden Eğitimi dersi kendi kendime neler yapabileceğimi anlamama yardımcı olur. | | |
| 18. | Beden Eğitimi dersi sayesinde kendime güvenim artar. | | |
| 19. | Beden Eğitimi dersinde kurallara uymanın önemini anlarım. | | |
| 20. | Beden Eğitimi dersi bana sporu sevdirebilir. | | |
| 21. | Beden Eğitimi dersinde arkadaşlarımla daha uyumlu olurum. | | |
| 22. | Beden eğitimi dersi, Ulu önder Atatürk'ün ve düşünürlerin sporla ilgili söylediği sözleriyle onların spora verdikleri önemi anlamamı ve benimde aynı önemi vermeme sağladı. | | |
| 23. | Beden eğitimi dersi, benim vücudumu daha zinde ve güçlü hissetmemi ve gün boyu enerjik olmamı sağlıyor. | | |
| 24. | Beden eğitimi dersi, vücudumu daha iyi kullanabilmemi ve bir hareketi yaparken daha seri ve kolay yapabilmemi sağladı. | | |
| 25. | Beden eğitimi dersinde yaptığım hareketlerle daha iyi duruş alışkanlığı kazandım. | | |
| 26. | Beden eğitimi dersi, spor branşlarını daha iyi tanımamı ve spor branşlarıyla ilgili uygulama yaparak daha iyi bilgi ve beceri edinmemi sağladı. | | |

| | | | |
|-----|---|--|--|
| 27. | Beden eğitimi dersi, benim müzik kulağımı geliştirdi. Artık müzikle beraber daha rahat hareketler yapıp hareketleri daha kolay kavrayabilmemi sağladı. | | |
| 28. | Beden eğitimi dersi, yöresel oyunlarımızı tanıtıp, bunları öğrenmemi kolaylaştırıp keyif almamı sağladı. | | |
| 29. | Beden eğitimi dersi, milli duygularımı canlandırarak bu değerlerimize sahip çıkıp milli bayram ve törenlere daha istekli katılmamı sağladı. | | |
| 30. | Beden eğitimi dersi, sporu sevdirecek ve önemini öğreterek boş zamanlarımı kötü alışkanlıklar yerine sporla değerlendirmemi sağladı. | | |
| 31. | Beden eğitimi dersi, çeşitli kaza ve hastalıklara karşı nasıl önlem alıp nasıl davranmam gerektiğini öğrenmemi sağladı. | | |
| 32. | Beden eğitimi dersi, açık havada işlenmesiyle oksijen ve güneşten yararlanmamı ve bu sayede doğanın güzelliklerini daha iyi görmemi sağladı. | | |
| 33. | Beden eğitimi dersi, eşli ve gurup çalışmalarıyla yardımlaşma ve işbirliği içinde bulunmamı sağladı. | | |
| 34. | Beden eğitimi dersi, ders ve oyun içerisinde ben ve arkadaşlarıma çeşitli görevler vererek benim sorumluluk ve liderlik duygusunu hissetmemi sağladı. | | |
| 35. | Beden eğitimi dersinde yaptığım hareketler, aldığım görevler ve oynadığım oyunlar kendime olan güvenimin artmasını ve bu sayede daha başarılı olmamı sağladı. | | |
| 36. | Beden eğitimi dersi, oyun ve yarışmaların kazanmak için değil eğlenmek ve mücadele etmek amaçlı olduğunu, kazanmanın ve kaybetmenin kurallara göre oynandığında aynı heyecanı hissettirdiğini anlamamı sağladı. | | |
| 37. | Beden eğitimi dersi, ders ve oyun içerisindeki faaliyetlerle arkadaşlarıma ve çevremdeki insanlara karşı daha duyarlı, daha pozitif ve daha saygılı davranmamı sağladı. | | |
| 38. | Beden eğitimi dersi, arkadaşlarımla ve ailemle vakit geçirdiğim ortak alanları (oyun alanı, piknik alanı, park, sınıf v.s.) daha bilinçli kullanmamı sağladı. | | |
| 39. | Beden eğitimi dersi, spor yaparken ihtiyacımız olan spor tesisleri ve spor malzemelerini daha iyi tanımamı ve bunları amaca uygun kullanma yollarını öğrenmemi sağladı. | | |

ÖZGEÇMİŞ

Süleyman KARADAĞ;

Doğum Yeri ve Yılı: Kangal / 1979,

İkamet Adresi: Mamak / ANKARA,

Öğrenim Durumu: Lisans Mezunu,

Halen:

Nuri Bektaş Anadolu Lisesi Haymana / ANKARA'da görev yapmaktadır.

Eğitimi:

İlk ve orta öğretimi Ankara'da tamamladı.

2000 yılı; Hacettepe Üniversitesi Spor Bilimleri ve Teknolojisi Yüksekokulu Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Programına girdi.

2005 yılı; 1 yıl İngilizce hazırlık ve 4 yıllık da lisans eğitimi alarak mezun oldu.

2012 yılı; Kırıkkale Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalında Yüksek Lisans Eğitimine devam ediyor.

Görev Yaptığı Yerler:

2005 / 2010 Cumhuriyet İlköğretim Okulu Keskin / KIRIKKALE,

2007 / 2008 İstanbul Menkul Kıymetler Borsası Çok Programlı Lisesi

Merkez / ŞANLIURFA (Yedek Subay Öğretmen),

2010 / 2011 Mevlüt Hiçyılmaz İşitme Engelliler İlköğretim Okulu

Merkez / KIRIKKALE,

2011 Yılı Nuri Bektaş Anadolu Lisesi Haymana / ANKARA'da halen görevine devam etmektedir.