

T.C.
CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI

SİVAS İLİNDE FARKLI EĞİTİM DÜZEYİNDEKİ ÖĞRENCİLERİN BEDEN
EĞİTİMİ VE SPOR DERSİNE İLİŞKİN TUTUMLARININ SAPTANMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ALPAY YILDIRIM

DANIŞMAN ÖĞRETİM ÜYESİ

Doç. Dr. LEVENT ÖZDEMİR

2006

Bu tez, Cumhuriyet Üniversitesi Senatosunun 05.01.1984 tarihli toplantısında kabul edilen tez yazma yönergesine göre hazırlanmıştır.

İÇİNDEKİLER

1	GİRİŞ.....	1
2	AMAÇ	5
3	GENEL BİLGİLER.....	6
3.1	Eğitim	6
3.1.1	Eğitimin Süreci	8
3.1.2	Öğretme ve öğrenme etkinlikleri	9
3.1.3	Değerlendirme	9
3.1.4	Eğitim Öğrenme İlişkisi	9
3.1.5	Eğitimin Öğeleri	10
3.1.6	Eğitimde Öğrencinin Rolü	10
3.2	Öğretmen-Öğrenci İlişkisi	11
3.3	Beden Eğitimi ve Spor	12
3.4	Tutumlar	15
3.4.1	Tutum Ölçmede Başlıca Yaklaşımlar	18
3.4.2	Tutum Ölçekleri	19
3.4.3	Tutum Ölçeklerinin Eğitimde Kullanılması	20
4	GEREÇ VE YÖNTEM	22
5	BULGULAR.....	25
6	TARTIŞMA	32
7	SONUÇ.....	38
8	ÖZET	39
9	SUMMARY	40
10	KAYNAKLAR	41
11	EKLER	47
12	ANKET FORMU	47

TABLULAR

Tablo 1: Cinsiyete göre tutum puanlarının karşılaştırılması	25
Tablo 2: Sınıflara göre karşılaştırma	25
Tablo 3: Her sınıfın kendi içinde cinsiyete göre karşılaştırılması	26
Tablo 4: Sınıflar arası hemcinslerin karşılaştırılması	26
Tablo 5: “Beden Eğitimi ve Spor derslerinde hep korku hissine kapılıyorum”	27
Tablo 6: “Beden Eğitimi ve Spor etkinliklerinde çok sıkılıyorum”	28
Tablo 7: “Beden Eğitimi ve Spor etkinliklerine katılmaktan daima çekinirim”	29
Tablo 8: “Gelecekteki öğrencilik yaşantımda Beden Eğitimi ve Spor dersi almak istemem”	30
Tablo 9: “Okul ders programlarının her yılında Beden Eğitimi ve Spor dersi olmalıdır”	31

TEŞEKKÜR

Tezimi yapmamda katkıda bulunan tez danışmanım Doç. Dr. Levent ÖZDEMİR', Yrd.Doç. Dr. Ziyet ÇINAR' a ve Arş. Gör. Mutlu CUĞ' a teşekkür ederim.

1. GİRİŞ

İlkel toplumlarda birey, ailesi ve yakın çevresinden öğrendikleri ile yaşamını sürdürmekteyken, günümüzün gelişmiş toplum yaşamı içerisinde belli bir eğitim süzgecinden geçmelidir.

Genellikle eğitimciler, eğitimi değişik ifadelerle farklı biçimlerde tanımlamışlardır. Bu farklılaşmada eğitimcilerin değişik amaçları temel almaları (Tezcan,1997), yaşama bakış açıları ve beklentileri rol oynamaktadır (Sönmez,1991). Taylor'a göre eğitim, kişinin davranış örüntülerini değiştirme sürecidir (Sönmez,1991). Ertürk ise eğitimi, bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı ve istendik davranış değişikliği meydana getirme süreci olarak tanımlamaktadır.

İnsanın bir davranışı yapabilmesi için, o davranış için gereken bilgiyi, beceriyi bilmesi, davranışı yapmaya uygun tutum içinde olması gerekir. Öğrenmenin girdisi, hedef davranışları oluşturmak için, öğrenim görevleri aracılığıyla öğrenciye sunulacak olan bilgi, beceri ve tutumdur (Başaran,1996).

Öğrenciler okul yaşantıları süresince konular, öğretmenler ve sınıf arkadaşlarına ilişkin olarak genellikle olumlu bakış açısı oluştururlar. Kurallara uyarlar, başkalarıyla uyumlu çalışırlar, onlara saygı gösterirler ve serbest zamanlarını yararlı etkinlikler için kullanırlar. Adı geçen davranışların gösterilmesinde tutum birçok zaman etkin rol oynayabilir. Demirel ve Ün (1987) bu bağlamda tutumu; bireyi belli insanlar, nesnelere ve durumlar karşısında belli davranışlar göstermeye iten öğrenilmiş eğilimler olarak ele alınmaktadır (Demirhan ve Altay, 2001).

Kağıtçıbaşı (1988)' na göre sosyal psikologlar tutumu; bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik objeye ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilimdir şeklinde açıklamışlardır (Hotaman, 1995).

Tanım incelendiğinde, tutumun bireye ait bir eğilim olduğunu görürüz. Yani tutumun doğrudan gözlenebilir bir özellik olmadığını ancak bireyin gözlenebilir davranışlarından dolayı olarak varsayıldığını ve o bireye atfedilen bir eğilim olduğunu görüyoruz. Demek ki tutum, gözlenebilir bir davranış değil, davranışa hazırlayıcı bir eğilimdir (Hotaman, 1995).

Tanımı tekrar ele alıp, çözümlersek düşünce, duygu ve davranışların düzenliliği söz konusudur. Demek ki tutumun meydana getirdiği sadece bir davranış eğilimi ya da bir duygu değil, düşünce, duygu ve davranış eğilimi bütünleşmesidir. Bu da bize, tutumun bilişsel, duyuşsal ve edimsel olmak üzere üç bileşeni olduğunu göstermektedir. Genelde bu bileşenler birbirinden bağımsız olmayıp, karşılıklı olarak birbirini etkiler ve çoğunlukla da aralarında bir tutarlılık bulunur (Hotaman, 1995).

Bir tutumun bilişsel yönü, bireyin tutumunun nesnesi hakkındaki bilgi, düşünce ve inançlarını kapsar. *Beden eğitimi ve spor dersinin insan sağlığı açısından önemini kavrama*, gibi, duyuşsal yönü, tutumun nesnesini sevme, kabullenme ya da reddetmeye yol açan duygulardır. *Beden eğitimi ve spor dersini sevip sevmeme*, gibi, edimsel yönü ise; tutum nesnesine yönelik birtakım davranışlar gösterme, bazı hareketlerde bulunmadır. *Beden eğitimi ve spor dersine sürekli katılma*, gibi (Demirhan ve Altay, 2001).

Tezbaşaran'a göre; tutumların, öğrenci başarısındaki etkisi yönündeki görüşlerden hareketle, bilişsel ve devinişsel davranışların yanında tutumlarında

ölçülmesi gereği gündeme gelmiş ve tutum ölçekleri geliştirilmeye başlanmıştır. Tutumlar, davranışların gözlenmesi, bireyin kendisini rapor etmesi, görüşme, dereceleme ölçekleri ve gösterilen resimlere öykü uydurmasıyla ölçülebilir. Davranışın doğrudan gözlenmesi en etkili yaklaşım olsa da çoğu zaman bu olanaklı kılınmayabilir. Bireyin kendisini rapor etmesinde de süre, anlatım gücündeki eksiklikler gibi durumlar ortaya çıkabilir. Resimleri yorumlamada da yorum gücü ve anlatım gücü eksiklikleri ortaya çıkabilir. Görüşmede ise insanlar bazı düşüncelerini saklayabilirler. Dereceleme ölçeklerinde ise bireyin duygularının bütününe ifade edememe gibi eksiklikler vardır. Ancak, ölçme ve uygulama kolaylığı, istatistik hesabı ve standartlaştırma açısından en sağlıklı olanın dereceleme yoluyla tutum ölçme yaklaşımı olduğu söylenebilir (Demirhan ve Altay, 2001).

Eğitimde hedef alınan duyuşsal davranışlardan bazıları 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 (Şahin,1992).

Ertürk'e (1998) göre, tutumlar, ilgiler, beceriler ve bilgi ile ilgili hedeflerin gerçekleştirilmesinde birbirinden farklı unsurlar, yaptıraçlar, ipuçları, pekiştireçler ve malzemeler yakışkın olabilir. Öğretmenlerin tutumlara ilişkin sonuç alabilmesi için onların öğrenme süreciyle bağlantılı olduğunu, değiştiğini ve biçimlendirildiğini bilmeleri gerekir (Pehlivan, 1997).

1945'te Schlessler ve Young'un, 1961'de Robizov'un yaptığı çalışmalar, öğrencilerin çalışma tutumları ve alışkanlıkları konusunda literatüre geçecek kadar

önemli bulgulara sahiptir. Schlessler ve Young bu çalışmalarında çalışkan ve çalışkan olmayan öğrencilerin çalışma alışkanlıklarından çok çalışma tutumlarını ayırt edici bir araç geliştirmişlerdir. Robizov ise, öğrencilerin çalışmaya karşı tutumları konusunda okulu ve aileyi suçlamıştır (Küçükahmet, 1998). Beden eğitimi ve spor alanında da tutuma ilişkin değişik çalışmalar yapılmıştır.

Bunlardan bazıları şu şekildedir:

Luke ve Cope (1994)'ye göre ilgi ve gereksinimlere dayanan programlar, öğretmenini öğretmedeki etkiliği, öğrencileri anlaması ve beden eğitiminin gerekliliğine inanma öğrencilerin olumlu tutum kazanmalarında etkindir. Aicinena (1991)'ya göre beden eğitime olumlu öğrenci tutumunda öğretmen davranışı, sınıf çevresi, aile ve okul yönetimi önem taşımaktadır. Fowler (1974)'a göre ise; ilkokul öğrencilerinin öğretmen davranışının farkında olmaları beden eğitime ilişkin olumlu tutumu yükseltmektedir (Demirhan ve Altay, 2001).

Figley (1985), öğrencilerin beden eğitime ilgisini uyandıran veya uyandırmayan yönlerini saptamak için bir araştırma yapmıştır. Olumlu ve olumsuz tutumlarla ilgili en çok sözü edilen konuların öğretmen ve müfredatla ilgili olduğunu göstermiştir.

2. AMAÇ

Bu çalışmanın amacı, Sivas il merkezindeki ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutumlarını saptamaktır. Elde edilen sonuçlarla beden eğitimi ve spor öğretmenlerine öğrencilerin tutumları konusunda fikir vermek ve kendilerine strateji belirlemelerine yardımcı olmaktadır.

3. GENEL BİLGİLER

3.1 Eğitim

Bilim ve teknoloji alanında baş döndürücü değişme ve gelişmeler, ekonomik, sosyal ve kültürel alandaki ilerlemeler, eğitim alanında da değişime ve güncel beklentilere yol açmıştır.

Eğitim, bireyin doğumundan ölümüne kadar süre gelen bir süreçtir. Bu süreçte bireylere çeşitli bilgi, beceri, tutum ve değerler kazandırılır. Bu öğrenmeler bireyin davranışlarında gözle görülebilen değişikliklere neden olur (Erden, 1998).

Eğitim, günümüze değin, insanların yaşama bakış açıları ve beklentilerine göre çeşitli şekillerde tanımlanmıştır (Sönmez, 1991). Eğitim, önceden saptanmış esaslara göre insanların davranışlarında belli gelişmeler sağlamaya yarayan planlı etkiler dizgesidir (Oğuzkan, 1974). Tayler'a (1950) göre eğitim kişinin davranış örüntülerini değiştirme sürecidir (Sönmez, 1991). Tezcan'a (1997) göre ise eğitim; kişiliğin gelişmesine yardım eden ve onu temel alan, onu yetişkin yaşamına hazırlayan, gerekli bilgi, beceri ve davranışlar elde etmesine yarayan bir süreçtir. Ertürk (1998) ise eğitimi; bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istedik değişme meydana getirme süreci olarak tanımlamaktadır.

Tanımlardan da anlaşılacağı gibi eğitim kavramının kapsamı oldukça geniştir ve günümüzde eğitim birçok anlama gelmektedir. Bunlar: (1) disiplin, (2) sosyal hizmet, (3) kazantı, (4) öğrenim, (5) sosyal kurum ve (6) kasıtlı kültürleme sürecidir (Ertürk, 1998).

Güvenç (1972) kültürlemeyi, "toplumun, bireyleri kendi kültürünün istek ve beklentilerine uyacak şekilde etkilemesi ve değiştirmesi" şeklinde tanımlamıştır. Kültürleme ailede, sokakta, işyerinde her türlü seremoni ve merasimde bilinçli ya da

bilinçdışı kendiliğinden oluşan ve bireysel olan öğrenmeleri de kapsar. Kültürlemenin amaçlı olarak yapılan kısmı eğitimidir. Bu nedenle eğitim “kasıtlı kültürleme süreci” olarak da tanımlanmaktadır (Erden&Fidan, 1998).

İnsanın yetişmesinde kasıtlı olarak yapılan kültürlemenin yanı sıra, yaşam içinde kendiliğinden oluşan öğrenmelerin de önemli rolü vardır. İnsanlar kişilik özelliklerinin, değerlerinin ve becerilerinin bir kısmını bu yolla kazanırlar. Eğitimciler kültürlemenin bu kısmını “informal”; amaçlı olarak yapılanını ise “formal eğitim” olarak adlandırırılar.

* İnfomal Eğitim: Yaşam içinde kendiliğinden oluşan bir süreçtir. Amaçlı ve planlı değil, gelişigüzedir. İnfomal eğitim kontrollü ve planlı olmadığı için, bu eğitim süreci sonunda insanlar farkında olmadan olumlu, istedik davranışların yanı sıra, istenmeyen zararlı davranışlar ya da sonuca götürücü olmayan yanlış davranışlar da öğrenebilirler (Erden, 1998).

* Formal Eğitim: Amaçlıdır, önceden hazırlanmış bir program çerçevesinde planlı olarak yapılır ve öğretim yoluyla gerçekleştirilir. Bu süreçte bireyin davranışları belli amaçlar doğrultusunda değiştirilir. Kuşkusuz değiştirilmek istenen davranışlar toplum tarafından uygun görülen ve istenilen davranışlardır. Örneğin; okullardaki eğitim.

Bugün ise ülkemizde formal eğitim örgün ve yaygın eğitim olmak üzere iki biçimde sistemleştirilmiştir.

* Örgün Eğitim: Taymaz (1978), belli bir yaş grubundaki bireylere, milli eğitimin amaçlarına göre hazırlanmış eğitim programlarıyla okul çatısı altında düzenli olarak yapılan eğitim olarak tanımlamıştır. Okul öncesi öğretim, ilköğretim,

ortaöğretim ve yükseköğretim örgün eğitim sistemini meydana getirir. Örgün eğitim sisteminde genel, mesleki ve teknik eğitim programları uygulanır.

* Yaygın Eğitim: Taymaz (1978)'de yaygın eğitimi, “örgün eğitim sistemine hiç girmemiş bu sistemin herhangi bir kademesinde bulunan veya bu kademelerden birinden ayrılmış olan kişilere ilgi ve gereksinme duydukları alanlarda yapılan eğitimidir” şeklinde tanımlamıştır. Halk eğitim merkezlerinde açılan kurslar, pratik sanat okulları ile resmi ve özel kurum ve işyerlerinde hizmet içi eğitim faaliyetleri yaygın eğitim sistemini oluşturur (Erden&Fidan,1998).

3.1.1 Eğitim Süreci

Eğitim sürecini birbirini izleyen ve birbiri üzerine biriken öğrenme ve öğretme olayları oluşturur. Öğrenmenin oluşmasını sağlayan her türlü etki eğitimi sürecinin bir parçasıdır. Birbirini izleyen öğrenmelerin oluşturduğu sürece eğitim diyebilmek için bu öğrenmelerin belli bir hedefe ya da hedefler dizisine ulaşmak için yapılması gerekir. Her öğrenme zincirini eğitim olarak niteleyemeyiz.

Eğitim sürecinin üç temel ögesi vardır. Bunlar, amaç, öğretme-öğrenme etkinlikleri ve değerlendirmedir.

Eğitim amaçla başlar, öğretme-öğrenme etkinlikleriyle devam eder ve değerlendirme ile son bulur. Sürecin bu mantığı bütün kültürler için aynıdır. Amaçların içeriği ve öğrenme için kullanılan öğretme yöntemleri kültürden kültüre değişebilir, fakat sürecin doğası değişmez (Erden & Fidan,1998).

3.1.2 Öğretme ve öğrenme etkinlikleri

Eğitim amaçları öğrenme yoluyla gerçekleştirilir. Öğrenmenin içeriğini amaçlar belirler. İçerik kültürden kültüre değişebilir. Fakat öğrenme olayı evrenselidir. Eğitim sürecinde öğrenme, öğretme yoluyla gerçekleştirilir. Öğretme ve öğrenme birbiriyle iç içe olan iki etkinliktir. Öğretmede öğreticinin, öğrenmede ise öğrenenin ağırlığı daha fazladır.

3.1.3 Değerlendirme

Eğitim sürecinin sonunda değerlendirme işlemi yer alır. Öğretme-öğrenme süreci sonucunda alınan ürünün eğitimin amaçlarına uygun olması gerekir. Eğitim süresini değerlendirmesek onu kontrol edemeyiz. İzlenemeyen bir süreç, denetim altına alınamaz. (Özçelik,1982). Değerlendirme işleminde kullanılacak ölçütleri, eğitim sürecinin başında yer alan amaçlar belirler. Değerlendirme sonuçlarına göre hem sürecin çalışması hem de ürünün kalitesi kontrol edilir. Süreçteki değişme ve yenileşmeler değerlendirme sonucuna göre yapılır.

3.1.4 Eğitim Öğrenme İlişkisi

Organizmanın yaşamını sürdürebilmesi, büyük ölçüde çevresindeki değişmelere başarılı olarak uyum sağlama yeteneğine bağlıdır. Etkin uyum sağlama ise öğrenmeyle mümkündür (Senemoğlu, 2002).

Öğrenme, büyüme ve vücutta değişik etkenlerle oluşan geçici değişmelere atfedilmeyecek, yaşantı ürünü olarak meydana gelen davranışta ya da potansiyel davranıştaki nispeten kalıcı izli değişmedir (Senemoğlu, 2002).

Clifford (1993) ise öğrenmeyi, tekrar veya yaşantı sonucu meydana gelen oldukça devamlı bir değişiklik şeklinde tanımlamıştır. Bu tanımda önemli üç öge vardır:

1. Öğrenme davranışta bir değişikliktir.
2. Öğrenme tekrar ya da yaşantı sonucu meydana gelen bir değişikliktir.
3. Öğrenme oldukça devamlı bir davranış değişikliğidir (Aydınlı, 1997).

Eğitim, geçerli öğrenmelerin oluşturulmasıyla gerçekleştirilmektedir. O halde eğitime kısaca, istendik öğrenmeleri oluşturma süreci demek de mümkündür. Eğitim ister kasıtlı olarak okullarda yapılsın (formal eğitim), isterse gelişigüzel bir biçimde bireyin içinde yaşadığı tüm çevrede yapılsın (informal eğitim), sadece istendik nitelikte davranış değişmelerinin oluşturulmasını yani geçerli öğrenmeleri kapsar. Okullarda kazanılan kopya çekme, argo konuşma vb. davranışlar ise istenmedik nitelikte davranışlardır ve eğitimin hatalı yan ürünü olarak ortaya çıkabilir (Senemoğlu, 2002).

3.1.5 Eğitimin Öğeleri

Eğitim bir sistem olarak ele alındığında üç temel ögesi bulunmaktadır; öğretmen, öğrenci ve eğitim programları. Bu temel öğelerin her birinin çok önemli olduğu ve birbirleriyle ilişkili olduğu bilinmekle birlikte, öğretmenin öğrenciyi ve eğitim programlarını etkileme gücünün diğerlerine oranla daha fazla olduğu da bir gerçektir. Bununla birlikte eğitimde asıl hedefin, davranışlarında istendik değişme meydana getirilmek istenen birey olduğu düşünülürse, öğrencinin özelliklerinin iyice analiz edilmesi gereklidir.

3.1.6 Eğitimde Öğrencinin Rolü

Öğrenci eğitim ihtiyacı olan ve bu ihtiyacını karşılamak üzere okula devam eden bireydir. Okullar toplum içinde yaşayan bireylere, kendi fiziksel ve toplumsal ihtiyaçlarını, toplumun ihtiyaç ve beklentilerine uygun bir biçimde karşılayabilmeleri için gerekli olan bilgi, beceri, yetenek, tutum ve değerleri kazandırmaya çalışır.

Okul eğitiminde öğrencinin ayrı bir yeri ve önemi vardır. Okul içinde düzenlenen tüm etkinlikler öğrenciye yöneliktir. Buna karşılık öğrencinin de okula karşı bazı sorumlulukları, rolünün gereği yapması gereken davranışlar vardır. Okulda öğretimin etkili olabilmesi için öğrencilerin bazı özelliklerinin bilinmesi önem taşır. Bunların başlıcaları, öğrencilerin fiziksel, zihinsel ve sosyal gelişim düzeyleri ile önceki yaşantılarından elde ettikleri bilgi, beceri, tutum, duygu ve alışkanlıklardır. Öğrencilerin bu özellikleri, bir yandan öğrencinin eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesine yardımcı olurken, diğer yandan onların eğitim yoluyla hangi davranışları öğrenip, hangilerini öğrenemeyeceklerinin işaretçileridir (Erden, 1998).

3.2 Öğretmen-Öğrenci İlişkisi

Sınıf, öğrenciler ve öğretmenlerin, eğitsel amaçlara ulaşabilmek için, kendilerinde var olan ve çeşitli iletişim araçlarıyla sağladıkları bilgi ve yaşantıları, uygun bir düzenlenişle paylaştıkları ortamdır. Bu paylaşım, iletişimle olur. Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin, ilgi ve gereksinimlerinin, yeterliklerinin, olanaklarının öğretmence; eğitsel amaçların, araçların, düzenlenişin öğretmen kılavuzluğunda birlikte belirlenmesi, iletişimle olur (Başar, 2001).

Öğretim, öğretmen ve öğrenci arasında gelişen devamlı bir ilişkiler dizisidir. Bu ilişkiler, öğrencinin bir birey ve fiziksel hareketlerde becerikli bir katılımcı olarak yetişmesine yardım eder.

Başarılı öğretim, amaçlanan ile derslerde ortaya çıkan durumlar arasındaki uyumdan doğar. Bu uyumu gerçekleştirmek için öğretmen bu potansiyel uyumu arttıracı veya engelleyebilecek bir takım etkenleri bilmeli ve bunları çözümlmelidir (Mosston&Ashwort, 2000).

Öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişki, her zaman belirli bir öğretme ve öğrenme davranışını yansıtır. Bu davranışlar hedeflere ulaşmayla sonuçlanır. Öğretme davranışı, öğrenme davranışı ve hedefler arasındaki bağ kaçınılmazdır. Öğretmen davranışı, öğrenme davranışı ve hedefler her zaman “pedagojik bütünlük” olarak düşünülen bir kavram olarak var olmuştur (Mosston&Ashwort, 2000).

3.3 Beden Eğitimi ve Spor

Keten’e (1972) göre, sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmanın başlıca unsuru insan gücüdür. İnsanların günlük yaşamlarını devam ettirebilmeleri, fiziksel ve ruhsal gelişmelerini sağlamaları için beslenme, uyuma, barınma gibi ihtiyaçları yanında bedensel hareket içinde bulunmaları da gereklidir. Spor faaliyetlerinin vücut yapısını geliştirici ve eğitici rolünün yanında, fikir ve ruh sağlığında da önemli bir rolü vardır. Özellikle genç nesillerin yapıcı ve yaratıcı olmasında, sosyal kaynaşmada ve milli dayanışmanın sağlanmasında beden eğitimi ve sporun sosyal ve kültürel kalkınmada katkısı pek çoktur. Bu açıdan, etkili ve çekici bir eğitim unsuru olan spora fonksiyonel ve modern eğitim modelinde, planlama faaliyeti içerisinde gereken önemin verilmesinde fayda vardır. “Beden eğitimi ve spor” hareket faktörünün her çeşidini ve bütün prensiplerini kaplar (Yergin, 2002).

İnsan vücudunun belli amaçlar için eğitilmesi düşüncesinin, insanlığın evren üzerindeki varlığı kadar eski olduğunu kabul edersek, genel eğitimle ilgili olarak yapmış olduğumuz açıklama, kavram ve tanımları beden eğitimi ve spor alanıyla bağdaştırmak, özel tanımlamalar yapmak, bir ihtiyaç olarak karşımıza çıkmıştır (Karakaya, 1999).

Genel eğitimin sistem ve metotlarına paralel olarak, insanın fiziki ve fikri nitelikleriyle, kendine güvenini geliştirmek için yapılan uygulamalı eğitim faaliyetleri “beden eğitimi” olarak tanımlanmıştır (Sarıalp, 1990).

Günümüz eğitimi felsefeleri kavramında, beden eğitiminin daha doğrusu “spor eğitimi” ne amaçları “beden” sözcüğünün ifade ettiklerinin çok ötesinde sosyal, fiziksel, duyuşsal ve bilişsel gelişimler gibi amaçlara yönelmiştir (Açıkada, 1994).

Beden eğitimi karmaşık bir terimdir. Doğal olarak aklın ve vücudun birleşmesine yönelirken, fizyoloji, psikoloji ve diğer dalları içererek, bir bütün halinde bulunan insan mekanizmasını gösterir. Beden eğitimi, insanın hareket potansiyeli ve bununla ilgili tepkileriyle ve bu tepkilere dayalı olarak ortaya çıkan, kişideki davranış değişiklikleriyle ilgili olan eğitim olayının bir evresidir (Karanfilci, 2000).

Beden eğitimi, bireyin beden sağlığını, ruh sağlığını, beden becerilerini geliştirmeye yönelik, gerektiğinde çevresel koşullara ve katılımcıların özelliklerine göre değiştirilebilen esnek kurallara dayalı oyuna, jimnastiğe, spora dönük alıştırma ve çalışmaların tümünü kapsayan geniş tabanlı bir etkinliktir (Aracı, 2000).

Sporsal yaşantıdan beklentilerin çokluğu ve beklentileri gerçekleştirmek için yapılan eylemlerin çeşitliliği nedeniyle, sporun bu özelliklerini içeren bir tanımın yapılması çok zordur. Bu zorluklara karşın Whited (1979) sporun anlamını betimlemede bütüncül bir yapı yansıtmaktadır. “Spor, insanın yapısallaşmış bir kurum içinde bir engele karşı zihinsel ve fiziksel bir davranış ve yarışma eylemine girmesidir” (Karakaya, 1999).

Spor, beden eğitimi faaliyetlerini özelleştirerek, çeşitli branşlarda somutlaşmış, üst düzeyde yapıldığında fizyolojik, psikolojik, estetik, teknik özellikleri gerekli kılan yarışmaya dayalı ve katı kurallarla çevrili bir etkinliktir (Aracı, 2000).

Sporsal yaşantıdan beklentilerin çeşitliliği, sporsal yaşantıların düzenli bir dizge içerisinde yönlendirilmesi gerekliliğini getirmektedir. Bu bağlamda Bağrgan (1991) spor eğitimini şöyle tanımlamıştır: “Spor yapan bireylerde, amaçlı olarak, kendi spor yaşantıları yoluyla davranışlarında, sporsal etkinlikler aracılığıyla toplumsal yaşantıda istendik yönde dönüşümler amaçlayan bireysel ve toplumsal değişim ve değiştirim sürecidir”.

Gelişmiş toplumlarca uygulanan en önemli eğitim araçlarından biri olan beden eğitimi ve spor faaliyetlerinin amacı, insanların fiziki, sosyali psikolojik, kültürel ve zihni gelişimlerine katkıda bulunarak toplumun sağlıklı nesiller kazanmasını sağlamaktır (Sunay, 2002). Eğitimde amaçların gerçekleşmesi öğrencinin zihinsel eğitimi yanında fiziksel eğitimiyle olanaklıdır. Beden eğitimi ve spor, genel eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır. Amaçlar arasında bir paralellik bulunan her iki eğitim, bir bakıma, birbirini tamamlayıcı bir nitelik taşır (Yavaş ve İlhan, 1996).

Ertürk’e (1998) göre, tutumla, ilgiler, beceriler ve bilgi ile ilgili hedeflerin gerçekleştirilmesinde birbirinden farklı unsurlar, yaptıraçlar, ipuçları, pekiştireçler ve malzemeler yakışkın olabilir. Öğrencilerin tutumlara ilişkin sonuç alabilmesi için onların öğrenme süreciyle bağlantılı olduğunu, değiştiğini ve biçimlendirildiğini bilmeleri gerekir (Pehlivan, 1997) ve öğretmenler, istenilmeyen tutumların yerine ve

hedef davranışların gerektirdiği yeni tutumları, öğrencilere sunmakla yükümlüdürler (Başaran, 1996).

3.4 Tutumlar

Tutum yaptığımız her şeyi etkiler ve insan çabasının bütün durumlarında önemli bir unsurdur. Tutum, belirli aktivitelere başlayıp-başlamamayı ya da devam edip-etmemeyi ve belirli alanlarda başarılı olup-olmayacağımızı etkiler. Tutum gelişimi erken yaşta başlar ve hayatın farklı durumlarına (evrelerine) karşı çok farklı tutumlara sahip olabiliriz. Öğretmenler, antrenörler, işverenler ve diğerleri başkalarının potansiyelini değerlendirip, karar verdikleri her gün tutuma dikkat ederler (Silverman&Subramaniam, 1999).

Günlük dilde “inanç”, “görüş” ve “tutum” kelimeleri birbiriyle karıştırılarak, bazen de biri diğerinin yerine geçmek üzere kullanılır. Tutumlar üzerindeki araştırmalar ilerledikçe, tutum kavramı daha keskin bir anlam kazanmış, tanımında da değişiklikler olmuştur.

Tutumun birçok tanımı yapılmıştır. Tutum, bir duruma, insana, eşyaya karşı belli bir tarzda tepki göstermeye hazır olma (Küçükahmet, 1977) somut bir objeye ya da soyut bir kavrama ilişkin, ona karşı ya da ondan yana olma (Turgut,1977) olarak tanımlanmıştır (Aydınlı, 1997).

Oppenheim tutumu, duyuşsal alan davranışlarının önemli bir bölümünü oluşturduğunu belirtmekte ve tutumu, genel olarak bir bireyin herhangi bir uyarıcı karşısında olumlu ya da olumsuz tepki gösterme eğilimi olarak tanımlanmaktadır (Ülgen, 1995).

Thurstone'a göre tutum, bir psikolojik objeye ilişkin olumlu veya olumsuz duyguların derecesidir. Morgan'a göre, belirli kişilere, eşyaya veya durumlara olumlu ya da olumsuz tepkide bulunma, cevaplama eğilimidir. Middlebrook 'a göre belirli diğer kişilere ve nesnelere ilişkin düşüncelere, duygulara, hareketlere yön veren, öğrenilmiş eğilimler bütünüdür (Turgut, 1977).

Mc Comas, tutumların duyuşsal giriş özelliklerinin öğrenme ürünlerini meslek seçimini ve serbest zaman kullanımını etkilemede bilişsel giriş özellikleri kadar önemli olduğu ortaya çıkarmıştır. Berberoğlu, başarı ile tutumlar arasındaki anlamlı korelasyonlarda, tutumların bilişsel alan davranışları kadar önemli olduğunu, bu yüzden okul programları içerisinde yer alması gerektiğini göstermektedir (Aydınlı, 1997).

Kağıtçıbaşı (1988)'na göre sosyal psikologlar tutumu; bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik objeye ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilimdir şeklinde açıklamışlardır (Hotaman, 1995).

Tanım incelendiğinde, tutumun bireye ait bir eğilim olduğunu görürüz. Yani tutumun doğrudan gözlenebilir bir özellik olmadığını ancak bireyin gözlenebilir davranışlarından dolayı olarak varsayıldığını ve o bireye atfedilen bir eğilim olduğunu görüyoruz. Demek ki tutum, gözlenebilir bir davranış değil, davranışa hazırlayıcı bir eğilimdir (Hotaman, 1995).

Öğrencilerde herhangi bir derse karşı olumlu ya da olumsuz tutum gelişmişse, öğrenmeyi etkileyerek öğrencinin konuyu daha kolay ya da daha zor öğrenmesine neden olmaktadır (Özyürek, 1983). Tutumlar, davranış değil, insanın davranışlarına yön veren ve davranışların gerisindeki psikolojik değişkenlerdir. Bu bakımdan,

tutumların zeka, güdü v.b gibi kuramsal değişkenler olduğunu söylemek doğru olur. Tutumlar iki kutuplu değişkenlerdir (Oruç, 1993). Bir tutumun bilişsel, duyuşsal ve devinişsel olmak üzere üç bileşenden oluştuğu kabul edilmektedir.

Bir tutumun bilişsel bileşeni, kişinin tutum konusu hakkındaki inançlarıdır. Tutumun zihinsel boyutu, aynı tür objelerle ilgili olan düşünce kategorilerinden oluşmaktadır (Şahin, 1992). Böylece birey farklı uyarınları birbirinden ayırarak benzer objelere karşı benzer tepkiler gösterebilir (Şişko, 2000). Örneğin; beden eğitimi ve spor dersinin insan sağlığı açısından önemini kavrama, gibi (Demirhan ve Altay, 2001).

Duyuşsal bileşen, tutumun nesnesini sevme, kabullenme ya da reddetmeye yol açan duygulardır. Aşırı tutumlarda duygusal bileşenin ağır bastığı bilinmektedir. Ayrıca bir tutum konusundaki duygusal tepkinin hem o konudaki inançlardan etkilendiği hem de o inançları etkilediği bilinmektedir (Oruç, 1993). Örneğin; beden eğitimi ve spor dersini sevip sevmeme, gibi (Demirhan ve Altay, 2001). Devinişsel bileşen ise, kişinin tutum konusuna dönük hareketleridir. Bu hareketler, davranışın kendisi olarak düşünülürse, tutum konusuna gösterilen devinişsel tepkilerin, aynı konudaki inanç ve duygulardan etkilendiğini anlamak zor olmaz. Kişinin tutum konusuna dönük hareketlerini onun tutumu tayin etmekle birlikte, bir insanın hareketlerini tayin eden başka tayin edicilerde bulunduğundan, kişinin tutum konusuna karşı hareketleri her zaman onun tutumunun yönünü ve derecesini belirlemeyebilir (Oruç, 1993). Örneğin; Beden eğitimi ve spor dersine sürekli katılma gibi (Demirhan ve Altay, 2001).

Bu örneklerde ortaya çıkan durumu şöyle açıklayabiliriz; Bir tutum, bireyin düşünce, duygu ve davranışlarını birbiriyle uyumlu kılarak etkiler. Tutumlar genellikle birbiriyle uyum halinde bulunan üç öğeden oluşmaktadır. Bilişsel, duyuşsal ve devinişsel öğeler, yerleşmiş, güçlü tutumlarda tam olarak bulunur. Bazı daha zayıf tutumlarda ise, özellikle devinişsel öğe çok zayıf olabilir (Şişko, 2000).

Birbirinden farklı öğelere sahip olduğuna göre, tam gelişmiş bir tutum yalnız değil, karmaşıktır. Öğeleri, bir tutumu kendi içinde tutarlılığı olan bir sistem haline sokar (Kağıtçıbaşı, 1979).

Tutumları doğrudan doğruya gözlemek, tavır ve hareketlerden çıkarmak güçtür. Tutumlar daha çok kişinin yaptıklarından ve söylediklerinden çıkarılır. Tutumların gözlenmelerindeki güçlüğü karşın insanın sevgilerini, nefretlerini ve davranışlarını önemli ölçüde etkiler (Aydınlı, 1997).

Eğitimde hedef alınan duyuşsal davranışlardan bazıları 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 (Şahin, 1992).

3.4.1 Tutum Ölçmede Başlıca Yaklaşımlar

Tutumlar insan davranışlarının tayin edicilerindedir. Bu nedenle tutum ölçülerinin çoğunda, tutumu ölçülecek kişinin davranışlarına dayanan yöntemler kullanılır. Tutum ölçme problemine başlıca üç yoldan yaklaşılmıştır:

Birinci yaklaşım tutumu ölçülecek kişinin tutum konusu karşısındaki davranışlarının dolaysız yöntemlerle gözlenmesidir. İkinci yaklaşım ise, tutumu

ölçülecek kişiye tutum konusu hakkında dolaysız sorular sorup, sözlü veya yazılı cevap almaktır. Üçüncü yaklaşım ise, tutumu ölçülecek kişiye tutum ölçeği denilen ölçme aracını uygulamaktır.

3.4.2 Tutum Ölçekleri

Tutum ölçekleri, tutum cümleleri denilen ve test maddelerine benzer cümlelerden oluşur. Cevaplayıcı bu cümleleri okur. Eğer bir cümle onun tutum konusuna ilişkin duygularını yansıtırsa o cümleyi kabul ettiğini veya onayladığını bir seçenikle belirtir. Böylece bir kimsenin onaylayarak seçtiği cümlelere bakılarak, onun o konuya ilişkin tutumunun yönü ve derecesi tayin edilmiş olur. Tutum cümleleri bazı yöntemlerle önceden ölçeklendiği için, cevaplayıcının, tutumu sayısal bir puan olarak elde edilir. Tutum cümleleri her iki yönde (olumlu veya olumsuz) ve çeşitli derecelerde tutum ifade eden birçok test maddesi oluşturur.

Tutum ölçekleriyle tutum ölçmenin dayandığı en önemli sayıldı, bir ölçekteki cümlelerden bir kaçını onaylayan bir kişinin, bu onayı ile tutumunu açığa vurduğu, onun tutumun onayladığı cümlelerin, ifade edilen tutumun yön ve derecesinde olduğu sayıtlıdır.

Tutum ölçeklerinden bazıları şunlardır:

Bogordus Sosyal Uzaklık Ölçeği: Bu araç, tahminen 1925 yılında Amerika Birleşik Devletlerinde çeşitli etnik gruplara ilişkin tutumları ölçmek amacıyla hazırlanmıştır.

Thurstone Tipi Ölçekler: Bu araç bugünkü anlamda ölçeklenmiş araçların ilkidir. Thurstone yöntemleri geçmişte tutumları ölçeklemek amacıyla kullanılmışsa da, yöntemler arasında birer ölçekleme yöntemi olduklarından, herhangi bir

psikolojik objeler takımını ölçeklemede kullanılabilirler. Thurstone yöntemlerinde ölçeklemeye esas olan yargılar cevaplayıcıların tutumları değil, bilirkişilerin cümlelerinin ne yönde ve derecede tutum ifade ettiği hakkındaki yargılardır. Bu tür ölçeklemelere genel olarak bilirkişi yargısıyla ölçekleme denir. Thurstone ölçeklerine “mutlak ölçek” de denir.

Likert Tipi Ölçekler: Likert isimli bir düşünürün geliştirmiş olduğu ölçek “kesinlikle kabul ederim, kararsızım, kabul etmem, asla kabul etmem” şeklinde tepki dereceleri halinde cevap şıklarını kapsar. Elde edilen cevaplar şiddet derecelerine göre, en şiddetlisi 5 ve sırayla 4, 3, 2 ve 1 değerleri verilerek puanlandırılır.

Guttman Tipi Ölçekler: Guttman tipi ölçekler bir alan ile ilgili olarak sorulan bazı sorulara, verilen cevapların belirli bir düzene sokulduğu zaman ölçeklenebileceğini ifade etmektedir. Bu ölçeğin en belirgin niteliği, katılımcıların bir dizi sorudan sadece birine verdikleri cevabın, diğer sorular hakkında da fikir yürütmeyi sağlatmasındandır.

3.4.3 Tutum Ölçeklerinin Eğitimde Kullanılması

Eğitimde esas alınan duyuşsal davranışlardan bazıları doğrudan doğruya tutumlarla ilgilidir. Tutumlar, kişinin davranışlarının en önemli tayin edicilerinden olmaları nedeniyle öğrencilerde, kültürümüzün çeşitli elemanlarına toplumumuzun çeşitli kurumlarına ve çevredeki diğer gruplara ilişkin olumlu ve sağlıklı tutumlar geliştirmeyi hedef alırız. Bu hedeflerin ne oranda gerçekleştirildiğini bilmek, ancak geliştiğine inanılan tutumların ölçülmesiyle mümkün olur. Onun için programların ve uygulamaların değerlendirilmesinde tutum ölçümlerine de yer verilir (Turgut, 1977).

Öğrencilerin okula, okuldaki derslere, okul ve oyun arkadaşlarına tutumları, onların okul-içi ve okul-dışı etkinliklerini ve bu yolla başarılarını etkiler. Bu konulara ilişkin olumlu tutumlar geliştirmek de okulun görevleri arasına girer.

Dönmezer (1994)'e göre öğrenmede ve öğretimde bu kadar önemli bir yer tuttukları anlaşılınca onların ölçülmesi ve değerlendirilmesi gereği ortaya çıkmıştır. Dünyanın her yerinde tutumların yoğunluğunun ölçülmesine yönelik örnekler vardır (Aydınlı, 1997).

4. GEREÇ VE YÖNTEM

Araştırma evrenini Sivas İli Merkezindeki ilköğretim 8. sınıfta öğrenim görüp, beden eğitimi ve spor dersine katılan 2253 erkek ve 1542 kız; lise 1. sınıfta öğrenim görüp, beden eğitimi ve spor dersine katılan 3662 erkek ve 1412 kız öğrenciden oluşturmaktadır.

Araştırmaya, Sivas İli Merkezinde öğrenim gören beden eğitimi ve spor dersine katılan 8. sınıf ve lise 1. sınıf öğrencilerinden toplam 5074 öğrenci katılmıştır. Bu rasgele örnekleme yöntemi ile seçilen, 5 ilköğretim kurumundan 8. sınıfta öğrenim gören 152 kız ve 121 erkek; 6 ortaöğretim kurumundan lise 1. sınıfta öğrenim gören 234 kız ve 261 erkek toplam 800 öğrenci katılmıştır.

Öğrenci tutumlarının ölçülmesi için Demirhan ve Altay (1999) tarafından geliştirilen, 12'si olumlu 12'si olumsuz olmak üzere toplam 24 maddeden oluşan Beden Eğitimi ve Spor Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 24, en yüksek puan 120'dir. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.93, araştırma grubuna benzer 40 kişiye iki kez uygulama sonucu elde edilen sınıf içi korelasyon katsayısı 0.85'tir. Ölçüt geçerliliği için kullanılan ve Pehlivan (1998) tarafından geliştirilen tutum ölçeğinin benzer bir 34 kişilik gruba uygulanmasıyla elde edilen korelasyon katsayısı da 0.83 olarak hesaplanmıştır.

Çalışmanın yapılabilmesi amacıyla Cumhuriyet Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü yardımıyla Sivas Valiliği ve Milli Eğitim Müdürlüğü'nden izin alınmıştır. Araştırmacı, okulları dolaşp beden eğitimi ve spor dersi öğretmenlerine Beden Eğitimi ve Spor Tutum Ölçeği hakkında bilgi vermiş, sınıflarda beden eğitimi ve spor

dersi öncesinde uygulamalarını istemiş ve sonrasında ölçekleri toplamıştır. Veriler, 2005–2006 öğretim yılı bahar döneminde toplanmıştır.

Araştırma için Sivas İli Merkezinden örneklem olarak seçilen 5 ilköğretim ve 6 ortaöğretimde uygulanmak üzere toplam 800 tutum ölçeği dağıtılmıştır ve 800 tutum ölçeği geri toplanmıştır.

Uygulanan tutum ölçekleri araştırmacı tarafından eksik yanıtlanan 32 ölçek değerlendirme dışı tutularak, ilköğretim kurumunda öğrenim gören 152 kız ve 121 erkek, orta öğretim kurumunda öğrenim gören 234 kız ve 261 erkek 768 anket incelendikten sonra tutum puanları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Çalışmanın verileri SPSS (ver:10,0) programına yüklenerek verilerin değerlendirilmesinde iki ortalama arasındaki farkın önemlilik testi uygulanmıştır. Çalışmanın verileri tablolarda tutum puanı ortalaması (ortalama), standart sapma, öğrenci sayısı ve yüzde olarak belirtilmiştir. Bulunan değerlerin anlamlı olup olmadığı 0.05 yanılma düzeyinde test edilmiştir.

Ölçek maddelerinin Martens , Rice ve Adams ile Pehlivan tarafından geliştirilen ölçek maddeleri ile benzerlik gösterdiği söylenebilir. Zaten ölçek maddelerinin tümünün aynı olması beklenemez. Çünkü eğitim bir kültürlenme olayıdır ve bireyin yaşadığı toplumun toplumsal ve kültürel değerleriyle de ilişkilidir. Bu nedenle farklılıkların olması doğaldır (Ertürk, 1979; Kelly, 1971). Ölçekten alınacak puanların yorumu aşağıdaki gibi yapılabilir;

Ölçekten en alt düzeye yakın bir puan alan kişinin (örneğin 24 puan) beden eğitimi ve spora ilişkin olumsuz tutuma sahip olduğu söylenebilir. Çünkü bu puanlar olumsuz cümlelere tamamen katılmak, olumlu cümlelere tamamen katılmamak

suretiyle elde edilir. Ölçekten 60 puan civarında puan almış bir kişinin tutumunun ise nötr olduğu söylenebilir. Ölçekten alınabilecek en üst düzeye yakın puan alan kişinin, örneğin 116, beden eğitimi ve spora ilişkin olumlu tutuma sahip olduğu söylenebilir. Sonuçta, 1–24 puan en olumsuz tutumu, 25–48 puan olumsuz tutumu, 49–72 puan nötr tutumu, 73–94 puan olumlu tutumu, 95–120 puan en olumlu tutumu ifade edebilir. Yine de tutum puanlarının yorumlanmasında dikkatli olunması gerekir. Puanlara mutlak anlamlar verilmemelidir. Ölçekten elde edilebilecek puanları yorumlamanın bir diğer yolu da yanıtlayıcı taraftan işaretlenen cümlelerin madde puanlarının toplamının madde sayısına bölünmesidir. Bu yolla elde edilebilecek istatistik 1 ile 5 arasında olacaktır. Bunlardan 1 ile 3 arasında olanlar olumsuz 3 ile 5 arasında olanlar olumlu tutum gösterecektir (Turgut ve Baykul, 1992, s.166).

5. BULGULAR

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyete göre tutum puan ortalamalarının karşılaştırılması Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Cinsiyete göre tutum puanlarının karşılaştırılması.

Cinsiyet	N	%	X	±	SD
Erkek	395	50	69.36	±	8.98
Kadın	395	50	68.57	±	9.04

Test Sonucu $t = 1.24$ $p > 0.05$

Araştırmaya katılan ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde öğrenim gören kız öğrencilerin tutum puanı ortalaması 68.57 ± 9.04 olarak tespit edilmişken erkek öğrencilerin tutum puanı ortalaması 69.36 ± 8.98 olarak bulunmuştur ($p > 0.05$).

Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıflara göre karşılaştırma bulguları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Sınıflara göre karşılaştırma

Sınıflar	N	%	X	±	SD
İlköğretim	304	38.48	68.17	±	9.20
Lise 1.sınıf	486	61.52	69.46	±	8,87

Test Sonucu $t = 1.98$ $p < 0.05$

Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıflarına göre yapılan karşılaştırma sonucunda ilköğretimdeki öğrencilerin tutum puanı ortalama değeri 68.17 ± 9.20 ortaöğretimdeki öğrencilerin tutum puanı ortalama değeri 69.46 ± 8.87 olarak bulunmuştur ($p < 0.05$).

Araştırmaya katılan her sınıfın kendi içinde cinsiyete göre karşılaştırılmasına ait bulgular Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3: Her sınıfın kendi içinde cinsiyete göre karşılaştırılması

Cinsiyet	Lise 1. sınıf			İlköğretim 8.sınıf			Test Sonucu
	X	±	SD	X	±	SD	
Erkek	70.13	±	8.91	68.01	±	8.96	t = 1.71 p > 0.05
Bayan	68.75	±	8.77	68.31	±	9.43	t = 0.284 p > 0.05

Tablo 3’te görüldüğü gibi ortaöğretimdeki cinsiyete göre karşılaştırmada erkek öğrencilerin tutum puanı ortalaması değeri 70.13 ± 8.91 ; kız öğrencilerin tutum puanı ortalaması değeri 68.75 ± 8.75 olarak bulunmuştur ($p > 0.05$). İlköğretimdeki cinsiyete göre karşılaştırmada erkek öğrencilerin tutum puanı ortalaması değeri 68.01 ± 8.96 ; kız öğrencilerin tutum puanı ortalaması değeri 68.31 ± 9.43 olarak bulunmuştur ($p > 0.05$).

Araştırmaya katılan farklı sınıflardaki öğrencilerin hemcinsleri arasındaki karşılaştırmaya ait bulgular Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4: Sınıflar arası hemcinslerin karşılaştırılması

Cinsiyet Sınıflar	Erkek			Kadın		
	X	±	SD	X	±	SD
Lise	70.13	±	8.91	68.75	±	8.77
İlköğretim	68.01	±	8.96	68.31	±	9.43
Test Sonucu	t = 2.25	p < 0.05		t = 0.47	p > 0.05	

Tablo 4’te görüldüğü gibi sınıflar arası hemcinslerin karşılaştırılmasına göre lise 1. sınıf erkek öğrencilerin tutum puanı ortalaması değeri 70.13 ± 8.91 ; ilköğretim 8.sınıf erkek öğrencilerinin tutum puanı ortalaması değeri 68.01 ± 8.96 olarak bulunmuştur ($p < 0.05$). Lise 1. sınıf kız öğrencilerin tutum puanı ortalaması değeri 68.75 ± 8.77 ilköğretim 8.sınıf kız öğrencilerinin tutum puanı ortalaması değeri 68.31 ± 9.43 olarak bulunmuştur ($p > 0.05$).

Çalışmamızda kullanılan anket formunda bulunan bazı spesifik sorulara verilen cevaplar aşağıdaki gibidir.

Anket formunda bulunan “Beden Eğitimi ve Spor derslerinde hep korku hissine kapılıyorum” sorusuna verilen cevaplara ait bulgular Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5: “Beden Eğitimi ve Spor derslerinde hep korku hissine kapılıyorum” sorusuna verilen cevapların sınıf ve cinsiyete göre yüzde dağılımı

Sınıflar		Tamamen Katılıyorum %	Katılıyorum %	Kararsızım %	Katılmıyorum %	Tamamen Katılmıyorum %
8.sınıf	Erkek	6.6	9.13	2.47	14.04	67.76
	Kız	2.5	6.92	15.78	25.65	48.98
Lise 1.sınıf	Erkek	4.98	3.47	13.40	20.68	57.47
	Kız	1.70	5.50	6.41	42.30	44.09
TOPLAM		3.64	5.85	10.05	27.21	53.25

* Satır yüzdesi alınmıştır

Çalışmamıza katılan öğrencilerin Beden Eğitimi ve Spor dersinde korku hissine kapılıyorum sorusuna verdikleri cevaplar Tablo 5’te verilmektedir. Bu bulgulara göre tamamen katılıyorum diyen %3.64, katılıyorum diyen %5.85, kararsızım diyen

%10.05, katılmıyorum diyen %27.21, tamamen katılmıyorum diyen %53.25 kişi olarak bulunmuştur.

Anket formunda bulunan “Beden Eğitimi ve Spor etkinliklerinde çok sıkılırim” sorusuna verilen cevaplara ait bulgular Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6: “Beden Eğitimi ve Spor etkinliklerinde çok sıkılırim” sorusuna verilen cevapların sınıf ve cinsiyete göre yüzde dağılımı

Sınıflar		Tamamen Katılıyorum %	Katılıyorum %	Kararsızım %	Katılmıyorum %	Tamamen Katılmıyorum %
8.sınıf	Erkek	6.61	3.30	2.47	24.79	62.83
	Kız	1.97	3.94	5.92	30.28	57.89
Lise	Erkek	3.83	5.74	3.83	34.48	52.12
1.sınıf	Kız	2.14	8.98	12.83	37.18	38.89
TOPLAM		3.39	5.99	6.78	32.95	50.92

* Satır yüzdesi alınmıştır

Çalışmamıza katılan öğrencilerin Beden Eğitimi ve Spor etkinliklerinde çok sıkılırim sorusuna verdikleri cevaplar Tablo 6’da verilmektedir. Bu bulgulara göre tamamen katılıyorum diyen %3.39, katılıyorum diyen %5.99, kararsızım diyen %6.78, katılmıyorum diyen %32.95, tamamen katılmıyorum diyen %50.92 kişi olarak bulunmuştur.

Anket formunda bulunan “Beden Eğitimi ve Spor etkinliklerine katılmaktan daima çekinirim” sorusuna verilen cevaplara ait bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7: “Beden Eğitimi ve Spor etkinliklerine katılmaktan daima çekinirim” sorusuna verilen cevapların sınıf ve cinsiyete göre yüzde dağılımı

Sınıflar		Tamamen Katılıyorum %	Katılıyorum %	Kararsızım %	Katılmıyorum %	Tamamen Katılmıyorum %
8.sınıf	Erkek	2.5	2.5	14.9	3.3	76.8
	Kız	3.95	5.93	9.87	25.66	54.61
Lise	Erkek	0	11.12	9.58	27.97	51.35
1.sınıf	Kız	1.71	14.11	14.11	33.77	36.33
TOPLAM		1.70	9.64	11.85	25.40	51.44

* Satır yüzdesi alınmıştır

Çalışmamıza katılan öğrencilerin Beden Eğitimi ve Spor etkinliklerine katılmaktan çekinirim sorusuna verdikleri cevaplar Tablo 7’de verilmektedir. Bu bulgulara göre tamamen katılıyorum diyen %1.70, katılıyorum diyen %9.64, kararsızım diyen %11.85, katılmıyorum diyen %25.40, tamamen katılmıyorum diyen %51.44 kişi olarak bulunmuştur.

Anket formunda bulunan “Gelecekteki öğrencilik yaşantımda Beden Eğitimi ve Spor dersi almak istemem” sorusuna verilen cevaplara ait bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8: “Gelecekteki öğrencilik yaşantımda Beden Eğitimi ve Spor dersi almak istemem”
sorusuna verilen cevapların sınıf ve cinsiyete göre yüzde dağılımı

Sınıflar		Tamamen Katılıyorum %	Katılıyorum %	Kararsızım %	Katılmıyorum %	Tamamen Katılmıyorum %
8.sınıf	Erkek	8.27	4.14	13.23	20.67	53.72
	Kız	11.85	3.95	27.69	19.74	40.79
Lise	Erkek	9.58	11.12	8.82	27.97	42.53
1.sınıf	Kız	7.7	5.99	16.67	31.63	38.04
TOPLAM		9.25	7.04	14.85	26.31	42.58

* Satır yüzdesi alınmıştır

Çalışmamıza katılan öğrencilerin Beden Eğitimi ve Spor dersi almak istemem sorusuna verdikleri cevaplar Tablo 8’de verilmektedir. Bu bulgulara göre tamamen katılıyorum diyen %9.25, katılıyorum diyen %7.04, kararsızım diyen %14.85, katılmıyorum diyen %26.31, tamamen katılmıyorum diyen %42.58 kişi olarak bulunmuştur.

Anket formunda bulunan “Okul ders programlarının her yılında Beden Eğitimi ve Spor dersi olmalıdır” sorusuna verilen cevaplara ait bulgular Tablo 9’ da verilmiştir

Tablo 9: “Okul ders programlarının her yılında Beden Eğitimi ve Spor dersi olmalıdır” sorusuna verilen cevapların sınıf ve cinsiyete göre yüzde dağılımı.

Sınıflar		Tamamen Katılıyorum %	Katılıyorum %	Kararsızım %	Katılmıyorum %	Tamamen Katılmıyorum %
8.sınıf	Erkek	42.15	30.58	14.05	6.62	6.62
	Kız	59.22	19.74	3.29	7.89	9.87
Lise	Erkek	60.16	18.40	9.97	5.75	5.75
1.sınıf	Kız	39.75	31.20	20.52	4.70	3.85
TOPLAM		49.61	24.48	12.50	5.99	6.12

* Satır yüzdesi alınmıştır

Çalışmamıza katılan öğrencilerin Beden Eğitimi ve Spor dersi olmalıdır sorusuna verdikleri cevaplar Tablo 9’da verilmektedir. Bu bulgulara göre tamamen katılıyorum diyen %49.61, katılıyorum diyen %24.48, kararsızım diyen %12.50, katılmıyorum diyen %5.99, tamamen katılmıyorum diyen %6.12 kişi olarak bulunmuştur.

6. TARTIŞMA

Çalışmamız Sivas ilindeki farklı eğitim düzeyindeki öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutumlarının saptanması ve ilköğretim ve orta öğretimde çalışan beden eğitimi ve spor öğretmenlerine yardımcı bir kaynak olması amacı ile yapılmıştır.

Sivas il merkezindeki okullarda öğrenim gören ilköğretim 8. sınıf ve lise birinci sınıflarda kız ve erkek öğrencilerin tutum puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$). Bununla birlikte ilköğretim ve orta öğretimdeki erkek öğrencilerin beden eğitimi ve spora yönelik tutum puanları istatistiksel olarak anlamlı olmasa da kızların puanlarından daha yüksektir. Erkeklerin ve kızların beden eğitimine olan tutumlarının karşılaştırıldığı çalışmalarda (Smoll ve Schutz, 1980) erkeklerin mücadele gerektiren ve tehlike unsuru taşıyan aktivitelere karşı daha olumlu tutumlar sergilediği açıklanmıştır. Bu çalışmanın diğer bir sonucu da erkeklerin beden eğitimine ilişkin tutumlarının genellikle kızlarınkinden daha olumlu olmasıdır. Tannehill ve ark. (1994) erkeklerin aktivitelere hissettikleri üstünlükten dolayı beden eğitimini sevdiklerini oldukça sık ifade ettiklerini açıklamıştır.

Sivas il merkezindeki okullarda öğrenim gören ilköğretim 8. sınıf ve lise birinci sınıf öğrencilerinin tutum puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.05$). Bazı liselerde spor sınıflarının bulunması ve liselerde daha fazla spor salonu bulunması bu sonucu doğrular. Bunların yanı sıra lise 1. sınıf öğrencilerinin ergenlik dönemine yeni girmiş olmalarının doğal sonucu olarak kendilerini ispatlama gereksinimlerini karşılayabilmeleri için sporun mükemmel bir ortam hazırlaması gösterilebilir. Meslek kaygısının giderek artması ve beden eğitimi öğretmenliğinin

ideal bir meslek olması öğrencilerin beden eğitimine bakış açısını olumlu yönde etkilemektedir.

Bu çalışmaya benzer bir çalışmada, ilköğretim ve lise öğrencilerinin beden eğitimine ilişkin tutum puanlarını araştırmış ve lise öğrencilerinin büyük çoğunluğunun (%85.0) beden eğitiminden hoşlandığını belirtmiştir (Silverman&Subramaniam, 1999).

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. Nitekim 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. 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 da bu çalışmalara uyumlu olarak erkek öğrencilerin yaş artışıyla beraber tutumlarında artış gözlenirken kız öğrencilerin yaş artışıyla beraber tutumlarında önemli bir artış olmadığı tespit edilmiştir.

Luke ve Sinclair liseli kızların beden eğitimindeki olumsuz tutumlarının nedeni olarak beden eğitimi öğretmenleri olduğunu açıklamıştır. Liseli erkek ve kız öğrencilerin hem olumlu hem de olumsuz tutumlarının en önemli belirleyicilerinin benzer olduğunu açıkladı. Bu çalışmada sadece cinsiyet göz önüne alındığında erkeklerin tutum puanlarının ortalamasının kızların tutum puanlarının ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir. Sınıflar göz önüne alındığında lise 1. sınıftaki erkeklerin tutum puanlarının ortalamalarının lise 1. sınıf kızlarının tutum puanları ortalamalarından yüksek olduğu tespit edilmiştir. Verilen değerlere bakıldığında lise 1. sınıftaki erkeklerin ortalamayı yükselttiği söylenebilir. 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 genellikle yaşı küçük çocukların beden eğitimine karşı yaşı büyük olanlara göre daha olumlu tutum gösterdiği belirtmişlerdir. Öğrenci tutumunun yaşla ilgisinin araştırıldığı çalışmalarda tutumun sınıf düzeyinin bir fonksiyonu olarak azaldığı bulunmuştur, yani sınıf düzeyi arttıkça öğrenci tutumu azalır. Haladyna ve Thomas sınıf düzeyi arttıkça beden eğitimine karşı olan olumlu tutumda keskin bir azalma saptamıştır.6. 7. ve 8. sınıflar arasındaki tutumlarda önemli bir düşme vardır. Butcher ve Hall (1983) beden eğitimine katılan adölesan kızlarda yaptığı 5 yıllık işlem çalışmasında, adölesan kızların yaşları arttıkça fiziksel aktiviteye daha az katıldıklarını saptamıştır. Fakat Rice (1988) lise öğrencilerinin

büyük çoğunluğunun (%85.0) beden eğitiminden hoşlandığını açıklamıştır (Silverman&Subramaniam, 1999).

Ankara merkez ilçelerindeki ilk ve ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören toplam 2072 öğrencinin tutum puanları arasında anlamlı bir fark bulmuştur ve bu fark ortaöğretim kız grubunun puanlarından kaynaklanmaktadır. Araştırmaya göre, erkeklerin okula ilişkin tutumlarında kızlara oranla daha fazla bir düşüş gözlenirken, ilerleyen sınıflarda beden eğitimi dersine karşı daha ilgili oldukları söylenebilir (Şişko, 2000).

Çalışmamızda kullanılan anket sorularından Beden Eğitimi ve Spor dersinde korku hissine kapılıyorum, bu derste sıkılıyorum, bu derse katılmaya çekinirim ve bu dersi gelecekteki öğrencilik hayatımda almak istemem sorularına verilen yanıtlar tamamen katılmıyorum ve katılmıyorum cevaplarında yoğunlaşmaktadır. Diğer bir soru olan okul ders programlarının her yılında Beden Eğitimi ve Spor dersi olmalıdır sorusuna verilen yanıtlar ise tamamen katılıyorum ve katılıyorum cevaplarında yoğunlaşmaktadır. Genel olarak bakıldığında verilen cevaplar birbirleriyle paralellik göstermektedir. Bu paralelliğin yönü ise beden eğitimi ve spor dersine karşı tutumlarının olumlu olduğunu göstermektedir. Diğer taraftan korku hissine kapılan, sıkılan, çekinen, gelecekteki öğrencilik hayatında bu dersi almak istemeyen ve okul ders programlarının her yılında beden eğitimi ve spor dersinin olmaması gerektiğini düşünen öğrencilerde bulunmaktadır. Bu öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine karşı tutumlarının olumsuz olmasının sebepleri arasında beden eğitimi ve spor öğretmenin öğrencilere karşı olan tutumları olarak gösterilebilir. Bazı öğretmenlerin geleneksel beden eğitimi ve spor öğretmeni zihniyetinden

kurtulamamış olmalarından kaynaklanabilir. Hala günümüzde beden eğitimi öğretmenlerine okulu korumakla görevli güvenlik görevlisi gözüyle bakılmaktadır. Bu düşünce onları öğretmen rolünden uzaklaştırmakta ve öğrencilere bir güvenlik görevlisi tavrıyla yaklaşmalarına sebep olmaktadır. Bunun doğal sonucu olarak da öğretmenin ders işleme şeklini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu durumun öğrencilere yansması ise onların beden eğitimi ve spor dersinden korkmalarına, çekinmelerine, sıkılmalarına sebep olduğu ve bu dersle ilgili gelecekteki düşüncelerini olumsuz yönde etkilediği düşünülebilir.

Bu araştırmaya benzer çalışmalarda; öğretmen davranışı ve müfredat programının içeriğinin olumlu ya da olumsuz şekillerde öğrencinin beden eğitime karşı tutumunu etkilediğini bulmuştur. Öğrencinin beden eğitime ilişkin tutumlarındaki en önemli faktörün öğretmen olduğu sonucuna varmıştır (Figley, 1985). Carlson (1994), Park (1995) ve Rice (1988)'de yaptıkları çalışmalarda beden eğitimi dersini seven öğrencilerin beden eğitime ilişkin pozitif tutumlara sahip olduğu ve beden eğitimi öğretmenlerini iyi rol modeli olarak düşündükleri açıklanmıştır. Beden eğitimi derslerindeki en olumlu deneyimler çeşitli aktiviteler sunmak, kazanma/başarı, iyi yapmak, katılmak, takım çalışması ve tatmin olma/ eğlenme olarak sayılabilir (Chung&Philips, 2002).

Bazı öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersinden korkmalarının ve çekinmelerinin sebebi olarak öğretmenin cinsiyetinin etkili olduğu düşünülebilir. Ders esnasında yapılan birtakım hareketler onların utanmalarına ve çekinmelerine ve özellikle erkek öğretmenlerin derste yapılan egzersize bağlı olarak sert mizaçlı

olmaları öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersinden korkmalarına sebep olduğu düşünülebilir.

Bu düşünceye benzer çalışmada hem öğretmenin hem de öğrencilerin cinsiyetinin öğrenci tutumunu etkilediği görülmüştür. Oliver 419 öğrenci ve 15 öğretmenle yaptığı çalışmada hem kızların hem erkeklerin tutumunda ön-testten son-teste doğru bir azalma saptamıştır (Silverman&Subramaniam, 1999).

7. SONUÇ

Beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumu ölçmek amacıyla ilköğretim ve ortaöğretimde bulunan öğrencilere anket formları uygulanmıştır. Araştırma sonucunda cinsiyete göre ve her sınıf kendi içinde cinsiyete göre tutum puanları açısından karşılaştırıldığında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Erkeklerin aldıkları puanların sınıflar arası karşılaştırılmasında ise anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Aynı farklılık kızların sınıflar arası karşılaştırılmasında bulunamamıştır. Çalışmaya alınan sınıflardaki tüm öğrenciler dikkate alındığında ilköğretim 8. sınıf ile lise 1. sınıflar arasında tutum puanları bakımından farklılık tespit edilmiştir. Turgut ve Baykul'un tutum puanı yorumlamasına göre sonuç etkisiz (nötr) olarak bulunmuştur.

Çalışma sonucunda beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumun iyileştirilmesi için bu derse olan toplumsal bakış açısının değiştirilmesi gerektiği ve dersin sorumlusu olan öğretmenlerin geleneksel beden eğitimi ve spor öğretmeni tarzından kurtulup Avrupa standartlarında bir eğitim anlayışı kavrayıp uygulaması gerektiği önerilebilir.

8. ÖZET

Bu araştırma, Sivas il merkezinde ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutumlarını saptamak amacı ile yapılmıştır.

Araştırma evrenini Sivas il merkezinde ilköğretim 8. sınıfta öğrenim gören beden eğitimi ve spor dersine katılan 2253 erkek ve 1542 kız, lise 1. sınıfta öğrenim gören beden eğitimi ve spor dersine katılan 3662 erkek ve 1412 kız oluşturmaktadır. Araştırmaya, bu evrenden basit rasgele örnekleme yöntemi ile seçilen 8. sınıfta öğrenim gören 152 kız ve 121 erkek, lise 1. sınıfta öğrenim gören 234 kız ve 261 erkek olmak üzere toplam 768 öğrenci katılmıştır.

Tutum puanları dağılımlarının karşılaştırılmasında iki ortalama arasındaki farkın önemlilik testi uygulanmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda, sınıflar arası karşılaştırmada ve sınıflar arası hemcinslerin karşılaştırmasında beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutumlarda anlamlı bir fark bulunmuştur($p < 0.05$)

9. SUMMARY

8th ABSTRACT

This research was conducted for the purpose of determining the attitudes of Sivas Province primary and middle school students towards physical education and sports classes.

The research population was comprised of 2253 male and 1542 female students in physical education and sports classes in the 8th grade in primary schools and 3662 male and 1412 female students in physical education and sports classes in the first year of high school in Sivas Province center. Using a simple random sampling method there were 152 female and 121 male students chosen from the 8th grade and 234 female and 261 male students chosen from the first year of high school for a total of 768 students included in the sample for the research.

In the comparison of the distribution of attitude scores the test of significance of the difference between two means was used. Based on the data obtained, in the comparison between classes and in the comparison between same sex groups there was no significant difference in attitudes towards physical education and sports classes.

10. KAYNAKLAR

1. Açıkada, C. (1994). “Beden Eğitiminden Spor Eğitimine: Sporda Yeni Felsefeler” Eğitim Kurumlarında Beden Eğitimi ve Spor 2. Ulusal Sempozyumu. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
2. Aydınlı, B. (1997). Öğrencilerin Matematiđe Yönelik Tutumlarını Değerlendirilmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ankara : Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
3. Aracı, H. (2000). **Öğretmenler ve Öğrenciler için Okullarda Beden Eğitimi.** Ankara : Bağırđan Yayıncılık.
4. Bağırđan, T. (1992). “Spor Bilimlerinde Beden Eğitimi ve Spor İkilemi” **Spor Bilimleri 2. Ulusal Kongresi Bildirileri.** 20-22 Kasım 1992. Spor Bilimleri ve Teknolojisi Yayını No:3.
5. Başar, H. (2001). **Sınıf Yönetimi.** Ankara : Pegem Yayıncılık.
6. Başaran, İ.E. (1996). **Eğitim Psikolojisi.** Ankara : Yargıç Matbaası
7. Chung, M.&Phillips, D. (2002). The Relationship Between Attitude Toward Physical Education and Leisure-Time Exercise in High School Students. **The Physical Educator.** Volume:59, Number: 3.

8. Cücelođlu. D. (1996). **İnsan ve Davranışı**. İstanbul : Remzi Kitapevi.
9. Demirhan, G., Altay, F. (2001). Lise Birinci Sınıf Öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Spora İlişkin Tutum Ölçeği II. **Spor Bilimleri Dergisi**. Cilt XII, Sayı 2.
10. Erden, M. (1998). **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. İstanbul : Alkım Kitapevi.
11. Erden, M., Fidan, N. (1998). **Eğitime Giriş**. Ankara : Alkım Yayıncılık.
12. Ertürk, S. (1998). **Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara : Meteksan Matbaacılık.
13. Figley. G.E. (1985). Determinants of attitudes toward physical education. **Journal of Teaching in Physical Education**. 4, 229-240.
14. Hotaman, D. (1995). **Gülhane Askeri Tıp Akademisi Sağlık Meslek Yüksekokulu Hemşirelik Bölümü Öğrencilerinin Tutumları ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi: Sosyal Bilimler Enstitüsü.
15. Kağıtçıbaşı, Ç. (1979). **İnsan ve İnsanlar**. İstanbul : Cem Ofset.

16. Kaptan, S. (1998). **Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri**. Ankara : Tekışık Ofset.
17. Karakaya. V. (1999). Cimnastikte Çember Becerisinin Öğretiminde Komut ve Alıştırma Yöntemlerinin Erişkiye Etkisi.Yayımlanmamış Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi: Spor Bilimleri Ve Teknolojisi Yüksekokulu.
18. Karanfilci, M. (2000). Alıştırma ve Eşli Öğretim Yöntemlerinin Futbol Tekniklerinin Öğretimine Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi: Spor Bilimleri Ve Teknolojisi Yüksekokulu.
19. Keten, M. (1972). **Türkiye’de Spor**. Ankara : Ayyıldız Basımevi.
20. Küçükahmet, L. (1998). **Öğretim İlke ve Yöntemleri**. İstanbul : Alkım Yayınları. 139.
21. Mosston, M., Ashworth. S. (2000). **Beden Eğitimi Öğretimi**. Ankara : Bağırğan Yayınevi.
22. Oruç, M. (1993). İlköğretim Okulu II. Kademe Öğrencilerinin Fen Tutumları ile Fen Başarıları Arasındaki İlişki. Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Bilim Uzmanlığı Tezi.

23. Özyürek, L. (1983). **Öğretim İlke ve Yöntemleri**. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları. No:124.
24. Pehlivan, H. (1997). Tutumların Doğası ve Öğretimi. **Çağdaş Eğitim**. 22 (233), 46-48.
25. Senemoğlu, N. (2002). **Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya**. Ankara : Gazi Kitabevi.
26. Silverman, S., Subramaniam, P.R. (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.
27. Sönmez, V. (1991). **Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı**. Ankara : Adım Yayıncılık.
28. Sunay, H. (2002). Türkiye’de Sporun Yaygınlaştırılması Kapsamında Çağdaş Spor Yöneticilerinin Rolü ve Önemi. **7. Spor Bilimleri Kongresi**. Ankara Üniversitesi. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu.
29. Şahin, N. (1992). “Arifiye Anadolu Öğretmen Lisesinin 3. Sınıf Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları”. (Yayınlanmamış

Yüksek Lisans Tezi). Ankara : Hacettepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

30. Şişko, M. (2000). Ankara'nın Merkez İlçelerindeki İlk ve Ortaöğretim Okullarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Beden Eğitimi ve Spor Dersine İlişkin Tutumları.Yayımlanmamış Lisan Tezi. Hacettepe Üniversitesi:Spor Bilimleri ve Teknolojisi Yüksekokulu.
31. Temel, H., Oral, B. Avanoğlu, Y. (2001). “Kimya Öğrencilerinin Deneye Yönelik tutumları ile Titrime DeneYlerini Planlama ve Uygulamaya İlişkin Bilgi ve Becerileri Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi. **Çağdaş Eğitim Dergisi**. Sayı: 264.
32. Turgut, F. (1977). **Tutumların Ölçülmesi**. Ankara : Hacettepe Üniversitesi Yayını.
33. Turgut, F. ve Baykul, Y. (1992). **Ölçekleme Teknikleri**. Ankara; ÖSYM Yayınları
34. Ülgen, G.(1995). **Eğitim Psikolojisi Birey ve Öğrenme**. Ankara : Bilim Yayınları.

35. Yavaş, M. , İlhan, A. (1996). **Beden Eğitimi ve Sporda Özel Öğretim Yöntemleri**. Bursa : Melisa Matbaacılık.
36. Yergin, S. (2002). Beden Eğitim ve Sporun Önemi. **Çağdaş Eğitim**. Sayı: 290.

11. EKLER

12. ANKET FORMU

SEVGİLİ ÖĞRENCİLER;

Aşağıda sizlerin beden eğitimi ve spora ilişkin görüşlerinizi ifade eden cümlelere yer verilmiştir. Her cümleyi dikkatlice okuyarak sizin için hangi düzeyde bir anlam ifade ediyorsa bu durumu aşağıdaki ölçütlere göre cümlenin karşısındaki kutucuğu karalayarak belirtiniz. Anketi lütfen 20 dakika içerisinde tamamlayınız ve üzerine isim yazmayınız. Anket sadece araştırma amaçlı kullanılacaktır. Zaman ayırdığınız için teşekkürler. Alpay YILDIRIM Cumhuriyet Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu.

Kişisel Bilgiler:

Cinsiyet: () Bayan () Erkek

Sınıf: () İlköğretim 8. sınıf () Lise 1. sınıf

Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Tamamen katılmıyorum
5	4	3	2	1

1. Beden eğitimi ve spor derslerinde hep korku hissine kapılırım.	O	O	O	O	O
2. Beden eğitimi ve spor etkinliklerinde çok sıkılırım.	O	O	O	O	O
3. Beden eğt. ve spor etkinliklerine katılmaktan daima çekinirim.	O	O	O	O	O
4. Beden eğitimi dersinde başarılı olmak için çaba sarf etmem	O	O	O	O	O
5. Beden eğt. dersine diğer dersler gibi zorunlu olduğu için katılırım	O	O	O	O	O
6. Beden eğitimi ve sporla ilgili konuşmak zevklidir.	O	O	O	O	O
7. Beden eğitimi çok zevk aldığım için dersi özlemlerim.	O	O	O	O	O
8. Beden eğitimi dersinde ön plana çıkmaktan kaçınırım.	O	O	O	O	O

9. Beden eğitimi dersinde işbirliği duygularım gelişir.
10. Beden eğitimi ve spor dersi sağlıklı ve temiz olmayı öğretir.
11. Gelecekteki öğrencilik yaşantımda beden eğitimi ve spor dersi almak istemem
12. Beden eğitimi ve spor etkinliklerinin insanın sağlıklı gelişmesine katkı sağladığına inanırım.
13. Okul ders programlarına beden eğitimi ve spor dersi koymak gerekli değildir.
14. Beden eğitimi ve spor uğraşının gelecek yaşamımda önemli yarar sağlayacağına inanırım.
15. Okul ders programlarının her yılında beden eğitimi ve spor dersi olmalıdır.
16. Beden eğitimi ve spor etkinliklerine katılmak beni dinlendirir.
17. Beden eğitimi ile ilgili etkinliklerin dürüstlük ve demokratik yaşam davranışları kazandırdığına inanırım.
18. Egzersiz ve spor yaparak serbest zamanların daha iyi değerlendirildiğine inanırım.
19. Beden eğitimi ve spor etkinlikleriyle uğraşmanın zaman kaybı olduğuna inanırım.
20. Serbest zamanlarımda egzersiz ve spor yapmak içimden gelmez.
21. Beden eğitimi ve spor etkinliklerine önemli bir zaman ayırım.
22. Beden eğitimi ve sporla ilgili hiçbir şeye ilgi duymam.
23. Beden eğitimi ve spor etkinlikleri her zaman ilgimi çeker.
24. Beden eğitimi etkinliklerine katılmayı başkalarına önermem.