

KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN BEDEN EĞİTİMİ DERSİNE
YÖNELİK TUTUM VE ÖZ-YETERLİKLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Nurgül KESKİN

TRABZON
Haziran, 2015

KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN BEDEN EĞİTİMİ DERSİNE
YÖNELİK TUTUM VE ÖZ-YETERLİKLERİ

Nurgül KESKİN

Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nce Yüksek Lisans
Unvanı Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.

Tezin Danışmanı
Doç. Dr. Erman ÖNCÜ

TRABZON
Haziran, 2015

KTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

**Bu çalışma jürimiz tarafından Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalında
YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir. 10 / 06 / 2015**

Tez Danışmanı : Doç. Dr. Erman ÖNCÜ

Üye : Prof. Dr. Arslan KALKAVAN

Üye : Doç. Dr. Bülent GÜRBÜZ

Onay

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

**Doç. Dr. Nevzat YİĞİT
Enstitü Müdürü**

BİLDİRİM

Tezimin içerdiği yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi KTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nden başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ediyorum.

Nurgül KESKİN

10 / 06 / 2015

ÖN SÖZ

Günümüzde fiziksel aktivitenin sağlık ve zindelik için sağladığı faydalar daha iyi anlaşılmaya başlanmıştır. Düzenli fiziksel aktivitenin sağlıklı kilonun sürdürülmesi, dayanıklılık, güç ve esnekliğin artmasındaki rolünün yanı sıra zihinsel ve fiziksel sağlık üzerinde pek çok olumlu etkisi bulunmaktadır. Kaygı, stres, depresyonun azaltılması, zihinsel sağlığın sürdürülmesi, psikolojik zindeliğin sağlanmasında olumlu etkiler yaratan fiziksel aktivite; bireyleri birlikte olma, birlikte iş yapma ve toplumda kendisini belirlemeye de yönelmektedir. Ancak ideal bir sağlık için gerek çocukların gerekse yetişkinlerin yeteri kadar fiziksel aktivitede bulunmadıkları görülmektedir. Temelinde bireyin hareketler yoluyla gelişimini desteklemek olan beden eğitimi dersi, bireyleri en genç yaştan itibaren fiziksel aktiviteye yönlendirmede temel rol oynamaktadır. Bu açıdan öğrencilerin beden eğitimi ve spor faaliyetlerine katılımı, aktiviteleri benimsemesi, özgün bir şekilde hareketlerini geliştirerek öz-yeterliğini sağlaması fiziksel aktivitenin yaşam boyu sürdürülmesi noktasında büyük değer taşımaktadır. Bu bilgiler ışığında hazırladığım “ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutum ve öz-yeterlikleri” konulu çalışmam süresince, rehberliğini ve desteğini hiçbir zaman eksik etmeyen değerli hocam ve tez danışmanım Doç.Dr. Erman ÖNCÜ'ye, tezin birçok aşamasında katkı sağlayan değerli hocam Arş.Gör. Sonnur KÜÇÜK KILIÇ'a teşekkürlerimi sunarım. Araştırmanın veri toplama sürecinde yardımlarını esirgemeyen değerli arkadaşlarım Gökhan GÜRSOY'a, Gülistan ŞENTÜRK'e, Vildan KÜÇÜK'e ve sevgili ablam Şengül KESKİN'e teşekkür ederim. Ayrıca bugünlere gelmemde büyük katkısı olan anneme ve babama teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Nurgül KESKİN

Haziran, 2015

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ	IV
İÇİNDEKİLER	V
ÖZET	VIII
ABSTRACT	IX
TABLolar LİSTESİ	X
ŞEKİLLER LİSTESİ	XI
GRAFİKLER LİSTESİ	XII
KISALTMALAR LİSTESİ	XIII
1. GİRİŞ	1
1. 1. Araştırmanın Amacı	2
1. 2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi	3
1. 3. Araştırmanın Sınırlılıkları	4
1. 4. Araştırmanın Varsayımları	4
1. 5. Tanımlar	5
2. LİTERATÜR TARAMASI	6
2. 1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi	6
2. 1. 1. Beden Eğitimi	6
2. 1. 1. 1. Beden Eğitiminin Tanımı ve Amacı	6
2. 1. 1. 2. Beden Eğitiminin Geliştirdiği Nitelikler	7
2. 1. 1. 3. Türkiye'de Beden Eğitimi ve Sporun Tarihsel Gelişimi	9
2. 1. 1. 4. Türk Milli Eğitim Sistemi İçerisinde Beden Eğitimi Dersinin Görünümü	11
2. 1. 1. 5. Beden Eğitimi ve Spora Katılım	12
2. 1. 2. Tutum	14
2. 1. 2. 1. Tutum Kavramı ve Özellikleri	14
2. 1. 2. 2. Tutumu Oluşturan Öğeler	15
2. 1. 2. 2. 1. Bilişsel Öğeler	16
2. 1. 2. 2. 2. Duyuşsal Öğeler	16
2. 1. 2. 2. 3. Davranışsal Öğeler	16
2. 1. 2. 3. Tutumun İşlevleri	17

2. 1. 2. 3. 1. Toplumsal Uyum İşlevi	17
2. 1. 2. 3. 2. Bilgi İşlevi	18
2. 1. 2. 3. 3. Değer İfade Etme İşlevi	18
2. 1. 2. 3. 4. Ego Savunma İşlevi	18
2. 1. 2. 4. Tutum Değişimine Kuramsal Yaklaşımlar	19
2. 1. 2. 4. 1. Öğrenme Kuramı	19
2. 1. 2. 4. 2. Bilişsel Tutarlılık Kuramı	20
2. 1. 2. 4. 3. Bilişsel Çelişki Kuramı	20
2. 1. 2. 4. 4. Kendini Algılama Kuramı	21
2. 1. 2. 5. Tutumların Oluşması ve Değişmesi	22
2. 1. 2. 6. Tutum-Davranış İlişkisi	23
2. 1. 2. 7. Beden Eğitimi ve Spora Yönelik Tutumlar	24
2. 1. 3. Öz-Yeterlik	25
2. 1. 3. 1. Öz-Yeterlik Algısı ve Gelişimi	26
2. 1. 3. 2. Öz-Yeterlik Algısını Etkileyen Etmenler	27
2. 1. 3. 3. Öz-Yeterliği Harekete Geçiren Süreçler	29
2. 1. 3. 3. 1. Bilişsel Süreç	29
2. 1. 3. 3. 2. Motivasyonel Süreç	30
2. 1. 3. 3. 3. Duygusal Süreçler	30
2. 1. 3. 3. 4. Seçim Süreci	30
2. 1. 3. 4. Beden Eğitimi ve Sporda Öz-Yeterlik	31
2. 1. 4. Ergenlik	32
2. 1. 4. 1. Ergenlikte Gelişim	33
2. 1. 4. 1. 1. Ergenlerde Bedensel Gelişim	34
2. 1. 4. 1. 2. Ergenlerde Cinsel Gelişim	34
2. 1. 4. 1. 3. Ergenlerde Bilişsel Gelişim	35
2. 1. 4. 1. 4. Ergenlerde Psikomotor Gelişim	36
2. 1. 4. 1. 5. Ergenlerde Psikososyal Gelişim	37
2. 2. Literatür Taramasının Sonucu	38
2. 2. 1. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	38
2. 2. 2. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	46
3. YÖNTEM	57
3. 1. Araştırma Modeli	57
3. 2. Araştırma Grubu	57
3. 3. Verilerin Toplanması	57

3. 3. 1. Veri Toplama Araçları	57
3. 3. 1. 1. Kişisel Bilgi Formu	57
3. 3. 1. 2. Beden Eğitimi Yatkınlık Ölçeği	58
3. 3. 2. Veri Toplama Süreci	58
3. 4. Verilerin Analizi	59
4. BULGULAR	60
4. 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri	60
4. 2. BEYÖ Puanlarının Dağılımı ve İstatistik Test Sonuçları	61
5. TARTIŞMA	72
6. SONUÇLAR ve ÖNERİLER	78
6. 1. Sonuçlar	78
6. 2. Öneriler	79
6. 2. 1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler	79
6. 2. 2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler	80
7. KAYNAKLAR	81
8. EKLER	97
9. ÖZ GEÇMİŞ ve İLETİŞİM BİLGİLERİ	101

ÖZET

Ortaokul Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutum ve Öz-Yeterlikleri

Ortaokul dönemini kapsayan ve aileye olan bağımlılığın giderek azalmaya başladığı ergenlik döneminde, bireyler özellikle fizyolojik açıdan birçok değişime uğramakla birlikte onların fiziksel aktiviteye katılım seviyeleri ve ilgilerinin azalmaya başladığı da bilinmektedir. Buradan hareketle bu araştırmanın amacı; ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutum ve öz-yeterliklerini belirleyerek, bu tutum ve öz-yeterliklerin; öğrencilerin kişisel bilgilerinden elde edilen bazı bağımsız değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını karşılaştırarak ortaya koymak ve aralarındaki ilişkiyi tespit etmektir. Betimsel araştırma modelindeki araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Trabzon ili merkez Ortahisar ilçesinde bulunan üç devlet ortaokulunda öğrenim gören 820'si kız, 837'si erkek 1657 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak 'Beden Eğitimi Yatkınlık Ölçeği (Hilland, Stratton, Vinson ve Fairclough, 2009)' kullanılmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde istatistiki yöntem olarak; betimsel istatistikler, t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Tukey çoklu karşılaştırma, Pearson Correlation ve regresyon testleri kullanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, araştırma grubunda yer alan katılımcıların beden eğitimi dersine yönelik tutumları orta seviyenin üzerinde, öz-yeterlikleri yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Araştırma sonucunda tutumların ve öz-yeterliklerin yaralanma/sakatlanma deneyimi değişkenine göre anlamlı farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumları cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılaşmazken, öz-yeterlikleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılaşmaktadır. Öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutum ve öz-yeterlikleri sınıf düzeyi, yaşanan çevrenin sosyo-ekonomik gelişmişlik durumu, beden eğitimi öğretmeni cinsiyeti değişkenlerine göre anlamlı farklılaşmaktadır. Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumları ve öz-yeterlikleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olup öğrencilerin tutumları, beden eğitimi öz-yeterlik algıları üzerindeki toplam varyansın %11'ini açıklamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Beden Eğitimi, Tutum, Öz-Yeterlik, Ergen

ABSTRACT

Attitudes and Self-Efficacy of Middle School Students Toward Physical Education Class

The dependence on family gradually has begun to decrease in puberty which includes middle school period. It is known that the level of interests and participation in physical activity started to reduce in individuals who have undergone physiologically quite a few changes. Hence the purpose of this study was to analyze attitudes and self-efficacy of middle school students toward physical education class, and to determine whether these attitudes and self-efficacy differ significantly according to some demographic variables, and to investigate the relationship between attitudes and self-efficacy. A sample of 1657 (820 female and 837 male) students studying at three state middle schools in Trabzon Ortahisar provided responses. "The Physical Education Predisposition Scale (Hilland, Stratton, Vinson and Fairclough, 2009)" was used to collect data. Descriptive statistical methods, t-test, ANOVA, Tukey's multiple comparison, Pearson Correlation and regression tests were used in the data analysis.

The results of analysis indicated that attitudes of middle school students toward physical education class were above middle level and self-efficacy perceptions of the students toward physical education class were high level. Attitudes and self-efficacy of the students did not differ significantly according to injury/disability experiences. While there were no significant differences between attitudes of the participants toward physical education class and gender of participants, there were significant differences between self-efficacy and gender of students. Also it is found that attitudes and self-efficacy of students differed significantly according to grade level, socio-economic development situation of the living environment, gender of physical education teachers. On the other hand results of the study showed positive correlations at middle level between attitudes and self-efficacy of middle school students. Additionally, attitudes of the students explained 11% of the total variance on the self-efficacy.

Keywords: Physical Education, Attitude, Self-Efficacy, Adolescent

TABLolar LİSTESİ

<u>Tablo no</u>	<u>Tablo adı</u>	<u>Sayfa no</u>
1.	Öğrencilere Ait Demografik Bilgilerin Dağılımı	60
2.	Tutum Ölçeği Puanlarının Dağılımı	61
3.	Tutum Boyutu Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları	62
4.	Tutum Boyutu Puanlarının Sınıflara Göre ANOVA Sonuçları	62
5.	Tutum Boyutu Puanlarının Yaşanılan Çevrenin SEGD'ne Göre ANOVA Sonuçları	63
6.	Tutum Boyutu Puanlarının BEÖ'nin Cinsiyetine Göre T-Testi Sonuçları	64
7.	Tutum Puanlarının Yaralanma/Sakatlanma Deneyimine Göre T-Testi Sonuçları	65
8.	Öz-Yeterlik Boyutu Puanlarının Dağılımı	66
9.	Öz-Yeterlik Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları	66
10.	Öz-Yeterlik Boyutu Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları..	67
11.	Öz-Yeterlik Boyutu Puanlarının Yaşanılan Çevrenin SEGD'ne Göre ANOVA Sonuçları	68
12.	Öz-Yeterlik Boyutu Puanlarının BEÖ'nin Cinsiyeti Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları	69
13.	Öz-Yeterlik Boyutu Puanlarının Yaralanma/Sakatlanma Deneyimine Göre T-Testi Sonuçları	69
14.	Tutum ve Öz-Yeterlik Puanları Arasındaki Korelasyon Sonuçları	70
15.	Tutum ve Öz-Yeterlik Puanları Arasındaki Regresyon Analizi Sonuçları	71

ŞEKİLLER LİSTESİ

<u>Şekil no</u>	<u>Şekil adı</u>	<u>Sayfa no</u>
1.	Gençlerde Fiziksel Aktivite Geliştirme Modeli	13

GRAFİKLER LİSTESİ

<u>Grafik no</u>	<u>Grafik adı</u>	<u>Sayfa no</u>
1.	Tutum Boyutu Puanları Dağılımının Grafiksel Görünümü	61
2.	Cinsiyete Göre Tutum Boyutu Puanlarının Grafiksel Görünümü	62
3.	Sınıflara Göre Tutum Boyutu Puanlarının Grafiksel Görünümü	63
4.	Yaşanılan Çevrenin SEGD'ne Göre Tutum Boyutu Puanlarının Grafiksel Görünümü	64
5.	BEÖ'nin Cinsiyetine Göre Tutum Boyutu Puanlarının Grafiksel Görünümü	64
6.	Yaralanma/Sakatlanma Deneyimine Göre Tutum Boyutu Puanlarının Grafiksel Görünümü	65
7.	Öz-Yeterlik Boyutu Puanları Dağılımının Grafiksel Görünümü	66
8.	Cinsiyete Göre Öz-Yeterlik Boyutu Puanlarının Grafiksel Görünümü	67
9.	Sınıflara Göre Öz-Yeterlik Boyutu Puanlarının Grafiksel Görünümü	67
10.	Yaşanılan Çevrenin SEGD'ne Göre Öz-Yeterlik Boyutu Puanlarının Grafiksel Görünümü	68
11.	BEÖ'nin Cinsiyetine Göre Öz-Yeterlik Boyutu Puanlarının Grafiksel Görünümü	69
12.	Yaralanma/Sakatlanma Deneyimine Göre Öz-Yeterlik Boyutu Puanlarının Grafiksel Görünümü	70
13.	Tutum ve Öz-Yeterlik Puanları Arasındaki İlişkinin Grafiksel Görünümü	70

KISALTMALAR LİSTESİ

BEYÖ	: Beden Eğitimi Yatkınlık Ölçeği
BEÖ	: Beden Eğitimi Öğretmeni
SEGD	: Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Düzeyi

1. GİRİŞ

Tarih boyunca insanoğlunun yaşamını sürdürebilmesi ve gençlerini gelecek kuşaklara aktarabilmesinin gerekliliği olan fiziksel aktivite, günümüzde teknolojik gelişmelerle birlikte insanların çalışma hayatı, ulaşım ve serbest zaman aktiviteleri içinde daha az yer almaya başlamıştır. Bu değişim insanların yaşamını kolaylaştırırken toplum sağlığını olumsuz yönde etkilemektedir. Kronik hastalıkların oluşmasında genetik, çevresel ve biyolojik risklerin dışında en önemli faktörler hareketsizlik ve beslenmedir. Sağlık üzerindeki etkisinin yalnızca kilo ile kısıtlı olmadığı fiziksel aktivite veya hareketin, kas iskelet sistemi, kardiyovasküler sistem, nöromusküler sistem ve psikososyal gelişim için yararlı etkilerinin olduğu pek çok araştırmada belirtilmiştir (Baltacı ve Düzgün, 2008; Ridgers, 2012; Saygın, Polat ve Karacabey, 2005; Tekin, Amman ve Tekin, 2009). Bu nedenle hareketin artırılması, hareketsizliğin de azaltılması, gerek çocukluk dönemi için gerekse temelleri çocuklukta atılan pek çok hastalığın önlenmesi için temel stratejilerin arasında yer almaktadır. Buna göre 12-18 yaş arasındaki ergenler için günde 60 dakika, orta şiddetliden daha yüksek şiddetli aktivitelere doğru şiddeti değişen aktivitelerin yapılması önerilmektedir (Türkiye Halk Sağlığı Kurumu, 2014a). Çocuk ve ergenlerde sağlıklı yaşam için önemli olan fiziksel aktiviteye düzenli katılımın (McKenzie, Marshall, Sallis ve Conway, 2000), yakın zamanda ve gelecekte bireye sağlık açısından faydaları olduğu düşünülmektedir (Strong ve diğ., 2005).

Dünya Sağlık Örgütü'nün 2008 yılı raporunda, dünya genelinde 15 yaş ve üzeri yetişkinlerin %31'inin yeterince hareketli olmadığı belirtilmiştir. Sağlık Bakanlığı tarafından 2011'de yapılan Kronik Hastalıklar Risk Faktörleri Araştırması'na göre de Türkiye genelinde kadınların %87'si, erkeklerin %77'sinin yeterli ölçüde fiziksel aktivite yapmadığı belirlenmiştir. Bu oranlar, hareketsiz yaşam tarzının ülkemiz için ciddi boyutlarda olduğunu ortaya koymaktadır. Türkiye Beslenme ve Sağlık Araştırması'na göre 6-11 yaş grubu çocuklarımızın %58.4'ü düzenli olarak egzersiz yapmamaktadır. Bu yaş grubunda televizyon, bilgisayar, internet, ev ödevi, ders çalışma için hareketsiz geçirilen ortalama süre 6 saattir (Türkiye Halk Sağlığı Kurumu, 2014b). Yaş grupları detaylı incelendiğinde; erkeklerde 12-14 ve 15-18 yaş gruplarında hiç egzersiz yapmayanların oranı sırasıyla %41.4 ve %44.6 iken bu oranın kadınlarda da erkeklere benzer şekilde olduğu görülmüştür. Kadınlarda da hiç egzersiz yapmayanların oranı yaşla birlikte artış gösterirken 12-14 yaş grubunda %69.8, 15-18 yaş grubunda ise %72.5 olarak gözlenmiştir (Türkiye Halk Sağlığı Kurumu, 2014b).

Mevcut araştırma sonuçlarına bakıldığında, beden eğitimi dersinin gençlerin fiziksel aktiviteye teşvik edilmesinde önemli bir etken olduğu açıkça görülmektedir (Goudas, Biddle, Fox ve Underwood, 1995; Tappe ve Burgeson, 2004). Beden eğitiminin önemli bir amacı, çocukları yaşam boyu fiziksel aktivite için hazırlamaya yardımcı olan, onların çok sayıda motor beceri ve yetkinlik kazanmalarını sağlayan fiziksel aktivite ve spor çeşitleriyle tanıştırmaktır (Graber, Woods ve Castelli, 2007). Ayrıca fiziksel aktivitenin, genç insanların psikolojik refahını geliştirebileceği; ahlaki akıl yürütmeye, pozitif benlik kavramları geliştirmeye ve sosyal etkileşim becerilerini arttırmaya katkı sağlayabileceği ileri sürülmektedir (Bunker, 1998).

Ortaokul ve lise dönemi çocuklarını kapsayan ve aileye olan bağımlılığının giderek azalmaya başladığı ergenlik döneminde birey birçok fizyolojik değişime uğramaktadır. Bu dönemde değişimle birlikte ortaya çıkan enerjinin olumlu yönde kanalize edilmesi için karşı cins ile sağlıklı ilişkinin önemli değer taşıdığı ergenlik döneminde çekici olma güdüsünün tatmini, sosyal grup etkinliklerine katılımın sağlanabilmesi gibi kişilik ihtiyaçlarının karşılanması gerekir. Bu da ergenlik döneminde beden eğitimi ve sporun rolünü ve önemini gündeme getirmektedir (Fazlıoğlu, 2009; Topkaya, 2011). Bucher (1979)'a göre bireyin önemli ve doyurulması gereken güdülerinden biri olan başarılı olma, beden eğitimi ve spor faaliyetleri içerisinde hazırlanan uygun oyun ve yarışmalar ile sağlanabilir. Başarıyı yaşamamanın bireylerin, beden eğitimine ilişkin olumlu tutum ve olumlu öz-yeterlik inancı geliştirmelerine de katkıda bulunacağı düşünülebilir (Aracı, 2006).

1. 1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutum ve öz-yeterliklerini belirleyerek, bu tutum ve öz-yeterliklerin; öğrencilerin kişisel bilgilerinden elde edilen bazı bağımsız değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını karşılaştırarak ortaya koymak ve aralarındaki ilişkiyi tespit etmektir. Bu amaç kapsamında aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranacaktır:

1. Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumları ne düzeydedir?
2. Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumları, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumları, öğrenim gördükleri sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumları, yaşanılan çevrenin sosyo-ekonomik gelişmişlik durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

5. Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumları, beden eğitimi öğretmeni cinsiyeti değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
6. Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumları, yaralanma/sakatlanma deneyimi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
7. Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik öz-yeterlikleri ne düzeydedir?
8. Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik öz-yeterlikleri, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
9. Ortaokul öğrencilerinin; beden eğitimi dersine yönelik öz-yeterlikleri, öğrenim gördükleri sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
10. Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik öz-yeterlikleri, yaşanan çevrenin sosyo-ekonomik gelişmişlik durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
11. Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik öz-yeterlikleri, beden eğitimi öğretmeni cinsiyeti değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
12. Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik öz-yeterlikleri, yaralanma/sakatlanma deneyimi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
13. Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumları ve öz-yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
14. Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumları, öz-yeterliklerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

1. 2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi

Konu ile ilgili yapılan literatür taramasında, beden eğitimi dersine yönelik tutum (Akandere, Özyalvaç ve Duman, 2010; Al-Liheibi, 2008; Aras, 2013; Bernstein, Phillips ve Silverman, 2011; Chatterjee, Nandy ve Adhikari, 2012; Demirhan ve Altay, 2001; Erbaş, 2012; Erhan, 2009; Gürbüz ve Özkan, 2012; Kumartaşlı, 2010; Liu, Wang ve Xu, 2008; Öncü, 2007; Silverman ve Subramaniam, 1999) ve öz-yeterlik kavramlarının (Afacan, 2010; Aksoy, 2014; Aktürk ve Aylaz, 2013; Çetin, 2009; Eyüboğlu, 2012; Kocaekşi, 2010; Lavasani, Mirhosseini, Hejazi ve Davoodi, 2011; Orhan, 2013; Piercey, 2013) ayrı ayrı çalışma konusu yapıldığı görülmüş, fakat iki kavramın birlikte ele alındığı oldukça sınırlı sayıda çalışmaya (Balyan, 2009; Balyan, Yerlikaya Balyan ve Kiremitçi, 2012; Hilland, Stratton, Vinson ve Fairclough, 2009; Kamtsios, 2010; Ridgers, 2012) rastlanmıştır. Ayrıca araştırmada kullanılan ölçek daha önce Türkçe bir çalışmada kullanılmamıştır. Türkçe literatürde beden eğitime özgü öz-yeterlik ölçeğine rastlanılmamış, yapılan çalışmalarda

kullanılan ölçeklerin ise tutum için ayrı genel öz-yeterlik için ayrı olduğu, daha fazla sayıda maddeden oluştuğu görülmüştür. Bu nedenle araştırmadan elde edilen sonuçların ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutum ve öz-yeterlik düzeylerinin tespit edilmesi, ayrıca bu değişkenlerin birbirleri ile ilişkisinin ortaya konulması noktasında literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1. 3. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın yapısında bulunan veya araştırmacı tarafından bu araştırma için başlıca sınırlılıklar şunlardır:

1. Araştırma bulgularının kaynağı, 2014-2015 eğitim-öğretim yılı güz yarısında Trabzon ili merkez Ortahisar ilçesindeki üç ortaokulda öğrenim gören öğrenciler ile sınırlandırılmıştır.
2. Araştırma için toplanan verilerin geçerliği, anketin uygulandığı zaman dilimi ile sınırlandırılmıştır.
3. Araştırma, konu ile ilgili ulaşılabilen kaynakların sağladığı veriler ile sınırlandırılmıştır.
4. Anketin uygulanması için kullanılacak süre 8 hafta ile sınırlandırılmıştır.
5. Araştırma, ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutum ve öz-yeterliklerinin ölçülmesiyle sınırlandırılmıştır.

1. 4. Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırmanın planlanıp yürütülmesinde ve ulaşılan bulguların yorumlanmasında aşağıda verilen sayılılardan hareket edilmiştir:

1. Araştırma konusu ile ilgili ulaşılabilen kaynaklardan elde edilen bilgilerin objektifliği yansıttığı varsayılmıştır.
2. Araştırma için kullanılan anketin, ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumları ve öz-yeterlik düzeylerini belirleyecek nitelikte ve yeterlikte bir ölçme aracı olduğu varsayılmıştır.
3. Anket ifadelerinin okuyucular tarafından doğru olarak algılandığı varsayılmıştır.
4. Anketin uygulaması esnasında iç ve dış şartların bütün denekler için aynı olduğu varsayılmıştır.
5. Ankete verilen cevaplar doğru olarak kabul edilmiştir.
6. Anket sonuçlarının, tam ve doğru olarak işleme alınacağı varsayılmıştır.

1. 5. Tanımlar

Beden eğitimi: Bireyin fiziksel, psikomotor, zihinsel, duygusal ve toplumsal gelişimine katkı amacına yönelik organize edilmiş bedensel etkinliklerin tümüdür (Gökmen, 1988).

Tutum: Yaşantı ve deneyimler sonucu oluşan, ilgili olduğu bütün obje ve durumlara karşı bireyin davranışları üzerinde yönlendirici ya da dinamik bir etkileme gücüne sahip duygusal ve zihinsel hazırlık durumudur (Allport, 1967).

Öz-yeterlik: Bireylerin çeşitli durumlarda performanslarını ortaya koyma yeterliklerine ilişkin inançları ve bireyin, belirlenen amaçlara erişmek için eylemleri gerçekleştirme ve düzenleme yeterliklerine ilişkin kişisel yargıları olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1994).

Ergenlik: Bireyin gelişim süreci içerisinde çocukluk döneminin bitişinden fizyolojik olarak erişkinliğe ulaşıncaya kadar geçen dönemdir (Fazlıoğlu, 2009).

2. LİTERATÜR TARAMASI

2. 1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi

2. 1. 1. Beden Eğitimi

2. 1. 1. 1. Beden Eğitiminin Tanımı ve Amacı

Tamer (1987) beden eğitimini; genel olarak, hareket etmeyi öğrenmek ve hareket yoluyla öğrenmek; fiziksel hareketlerin planlı bir gelişme doğrultusunda yaşantıya dönüştürülmesi olarak tanımlamıştır. Düzenli ve sistemli olarak gerçekleştirilen fiziksel aktiviteleri içeren beden eğitimi, kas etkinlikleri aracılığıyla fiziksel, zihinsel ve toplumsal açıdan olumlu davranışlar kazanma sürecidir (Alpman, 1972'den aktaran: Öncü, 2007; Mirzeoğlu, 2014). Sadece fiziksel özellikleri geliştirmekle kalmayan beden eğitimi, aynı zamanda güven ve benlik saygısı oluşturur, karşılıklı saygı, işbirliği ve ekip çalışmasını teşvik eder, liderlik becerilerini aşılar ve besler (Buck, Jable ve Floyd, 2004).

Başka bir deyişle, farklı programlar içinde insanların yaşadığı deneyimlerin çeşitli sonuçlarını kapsayacak şekilde beden eğitimi, bireyin fiziksel aktivite sayesinde optimal fiziksel, zihinsel ve sosyal beceri ve zindelik elde ettiği bir süreçtir (Lumpkin, 2005). Milli Eğitim temel ilkelerine uygun olarak kişinin beden, ruh ve fikir gelişimini sağlamayı amaçlayan beden eğitimi; ayrıca bireyin beden ve ruh sağlığını korumaya, beden becerilerini geliştirmeye yönelik, gerektiğinde çevresel koşullara ve katılımcıların özelliklerine göre değiştirilebilen esnek kurallara dayalı, oyun ve jimnastik gibi spora dönük alıştırma ve çalışmaların tümünü kapsayan geniş tabanlı bir etkinliktir (Aracı, 2006). Bu çerçevede beden eğitimi, tüm eğitim sürecinin, bireyin istemli ve amaçlı hareket yeteneklerinin gelişimi, onların yararlı kılınması ile ilgili bir parçasıdır ve bireyin zihinsel, duygusal ve toplumsal tepkilerini doğrudan etkiler (Nixon ve Jewett, 1980'den aktaran: Gökmen, 1988).

Ayrıca kuvvet, hız, çeviklik, denge, koordinasyon ve reaksiyon süresi gibi yeteneklerle ilgili spor bileşenlerinin gelişimine de katkı sağlayan beden eğitimi (Buck, Jable ve Floyd, 2004), bireyin fiziksel, psikomotor, zihinsel, duygusal ve toplumsal gelişimine katkı amacına yönelik organize edilmiş fiziksel aktivitelerin tümü olarak ele alınabilir (Gökmen, 1988). Çocuk ve ergenlerde sağlıklı yaşam için önemli olan fiziksel aktiviteye düzenli katılımın (McKenzie ve diğ., 2000), yakın zamana ve gelecekte sağlık faydaları sunabileceği düşünülmektedir (Strong ve diğ., 2005). Ayrıca fiziksel aktivitenin, genç insanların psikolojik refahını geliştirebileceği; ahlaki akıl yürütmeye, pozitif benlik kavramları geliştirmeye ve

sosyal etkileşim becerilerini arttırmaya katkı sağlayabileceği ileri sürülmektedir (Bunker, 1998).

Birçok ülkede zorunlu olan ve hemen hemen bütün çocuklara ulaşan beden eğitimi dersleri, düzenli fiziksel aktiviteyle yapılandırılmış mantıklı ve makul bir bağlamdır (Fairclough ve Stratton, 2005; Fox, Cooper ve McKenna, 2004). Beden eğitiminin önemli bir amacı, çocukları yaşam boyu fiziksel aktivite için hazırlamaya yardımcı olan onların çok sayıda motor beceri ve yetkinlik kazanmalarını sağlayan fiziksel aktivite ve spor çeşitleriyle tanıştırmaktır (Graber, Woods ve Castelli, 2007).

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda (1973) Türk Milli Eğitimiyle Türk Milletinin bütün fertlerini, beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmenin amaçlandığı belirtilmiştir. Bu amaca ulaşabilmek için okul öncesi eğitimden başlayarak eğitimin her kademesinde beden eğitimi etkinliklerinin yeterli düzeyde yer alması gerektiği düşünülmektedir (Mirzeoğlu, 2014).

2. 1. 1. 2. Beden Eğitiminin Geliştirdiği Nitelikler

• Fiziksel Gelişime Etkisi

Bireylerin fiziksel gelişimlerine katkıda bulunmak yalnız beden eğitime özgü bir amaçtır (Gökmen, 1988). Bedensel etkinlikler normal kas ve kemik gelişimi için zorunlu olmakla birlikte kemik özgül ağırlığını ve bağ dokularının esnekliğini artırarak bunları baskı ve gerginliklere karşı güçlendirir. Beden eğitimi ve spor etkinlikleri düzenli yapıldıklarında, organizmanın fiziksel uygunluk ve dayanıklılığını buna bağlı olarak iç organların fonksiyonlarını geliştirir (Barrow, 1977'den aktaran: Gökmen, 1988). Beden eğitimi ve spora katılım günümüzün önemli hastalıklarının başında gelen obezitenin önlenmesinde büyük katkı sağladığı, koroner kalp hastalıkları, diyabet, yüksek tansiyon ve kolon kanseri riskini azalttığı, solunum ve dolaşım sistemlerinin daha iyi çalışmasını sağladığı ve böylece özellikle kalp ve dolaşım sistemlerinde görülebilecek rahatsızlıkları önleyebileceği düşünülmektedir (Mirzeoğlu, 2014; Riddoch, 1994; Sallis ve Patrick, 1994). Beden eğitiminin fiziksel gelişime etkileri arasında kardiyovasküler dayanıklılık, esneklik, kas kuvveti ve dayanıklılığını geliştirmek, ağırlık ve beden kompozisyonunu düzenlemek, genel sağlık ve zindeliği desteklemek, kemikleri güçlendirmek, hareket becerilerini geliştirmek de yer almaktadır (Lumpkin, 2005).

Hareket etmeyi öğrenme açısından beden eğitiminin amacı hareket becerileri edinme ve artırılan fiziksel aktivite ile fiziksel uygunluğun geliştirilmesine dayanmaktadır. Hareket

ile öğrenme açısından ise beden eğitiminin amacı etkili beden eğitiminin çocukların hem bilişsel hem de sosyal-duygusal gelişimlerini olumlu etkileyebileceği gerçeğine dayanmaktadır. Hareket etmeyi öğrenerek ve hareket yoluyla öğrenerek fiziksel olarak eğitimi hale gelmek beden eğitiminin önemli bir amacıdır (Gallahue ve Donnelly, 2003).

- **Psikomotor Gelişime Etkisi**

Temelde kendisini harekete ilişkin davranışlardaki değişiklikler yoluyla ortaya koyan ve genel olarak vücut kontrolü, vücut koordinasyonu ve sinir-kas sistemlerinin gelişimini ifade eden psikomotor gelişim, kalıtım dışında çevresel etki olarak psikomotor öğrenmeler sonucu gerçekleşir (Aracı, 2006; Topkaya, 2004). Motor becerilerin gelişimi, bireyin tepki zamanı, hız, kuvvet, dayanıklılık, koordinasyon, vücut yapısı, boy, ağırlık vb. özelliklerin yanı sıra zihinsel ve duygusal özelliklere de bağlıdır. Psikomotor öğrenmenin engellendiği ya da kısıtlandığı ortamlarda, büyüme, olgunlaşma ve öğrenme kısıtlılığına bağlı olarak hareketlerin çeşitliliği ve beceri düzeyi olması gereken ölçüde gelişmez (Topkaya, 2004). Becerilerin gelişimi birikimli ve yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Beden eğitimi programlarının temelinde yer alan becerilerin geliştirilmesiyle ancak bireyin bir bütün olarak gelişimine katkıda bulunulabileceği düşünülmektedir (Aracı, 2006). Oyun, beden eğitimi ve spor öğretiminde psikomotor öğrenmeler sonucu, hareket yetisi beceriye dönüşür, beceriye dönüştürülen hareket ya da hareket grupları belli biliş süreçlerinden geçirilerek farklı ortam ve koşullarda kullanılabilme yetisi kazanır (Topkaya, 2004). Bu sayede birey ihtiyaç duyduğu fiziksel çalışma taleplerini karşılar, yaşam kalitesi, psikolojik sağlık ve ve rekreatif faaliyetler için yeteneklerine katkıda bulunur (Sallis ve Patrick, 1994).

- **Zihinsel Gelişime Etkisi**

Genel eğitimin ayrılmaz bir parçası olan beden eğitiminin zihinsel gelişime sağladığı katkılar kaçınılmazdır (Erkal, Güven ve Ayan, 1998). Beden ve zeka arasındaki fonksiyonel ilişkiyi kapsayan zihinsel gelişim Piaget'ye göre bireyin çevre ile etkileşimi sonucu gerçekleşmektedir. Birey çevresindeki nesnelere, duyuları aracılığıyla topladığı bilgiler doğrultusunda çeşitli tepkilerde bulunur, daha sonra bu tepkilerinde değişiklik yapar. Böylece çevreye, nesnelere ve yeni durumlara uyum sağlar (Özer ve Özer, 2009). Dolayısıyla beceriler kendiliğinden değil, öğrenilerek kazanılır. Bu nedenle bireyin öğrenmesini sağlayan algılama, düşünme, mantık yürütme gibi zihinsel eylemlere gereksinimi vardır. Becerinin öğrenilmesi yalnız o beceriye ilişkin düşünmeyi değil, buna ek olarak kurallar, teknikler, yöntemler ve terimlerin öğrenilmesini de içerir (Gökmen, 1988). Beden eğitimi ve spor etkinlikleri aracılığıyla bireyler, sağlık, güzel vücut hareketleri ve alıştırmaların yaşamlarındaki önemini kavrar, dengeli ve yeterli beslenme, iyi sağlık alışkanlıkları gibi konularda bilgi edinirler (Aracı, 2006). Sağlıklı olmanın değerini öğrenirken bunların nasıl geliştirilerek korunduğunu da öğrenirler. Öğrenciler ayrıca, beden eğitimi

yoluyla kendilerinin zayıf ve güçlü yönlerini daha iyi tanıma olanağı bulurlar (Tamer, 1987). Bunların yanı sıra pek çok araştırma, bilişsel ve sosyal gelişimde bir merkez olan beden eğitimi ve spor uygulamalarının bireyin konsantrasyon, öğrenme ve akademik başarısı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu, öğrenme ilgisi, muhakeme becerisi, öz-disiplin gibi becerileri geliştirmelerine, hedef belirleme ve bu hedeflere ulaşmada cesaretlenmelerine katkıda bulunduğunu göstermektedir (Colchico, Zybert, ve Basch, 2000; Davis ve diğ., 2007; Lumpkin, 2005; Sibley ve Etnier, 2003).

- **Sosyal ve Duygusal Gelişime Etkisi**

Beden eğitimi ve spor etkinlikleri aynı zamanda toplumsal birer deneyimdir ve çoğunlukla duyguları içerir. Bu tür etkinliklere katılan bireyler hareketler aracılığıyla duygularını ifade etme olanağı bulur (Aracı, 2006). Ayrıca grupla ya da bireysel olarak fiziksel etkinliklere katılmanın bireyin bedeninde olduğu kadar kişilik gelişimi üzerinde de yapıcı etkisinin olduğu bilinmektedir (Tamer, 1987). Kimlik ile duyuşsal gelişim ve öğrenme arasında son derece yüksek düzeyde bir ilişki vardır. Beden eğitimi ve spor öğretimi, duyuşsal öğretim hedefleri ön plana alındığında mutlu olmayı, dostluğu, takdir etmeyi ve edilmeyi, işbirliği içinde olmayı, kendine güven duymayı sağlamada etkin bir rol oynamakta ve eğitim amaçları bağlamında da işlevini yerine getirmektedir (Topkaya, 2004). Beden eğitimi ve spor etkinlikleri düzenli yapıldıklarında bireyin öz güven, benlik saygısı ve kendini kontrol becerilerini geliştirir, akran ilişkisini güçlendirir, depresyon riskinin azalmasına da katkıda bulunurken, sağlıklı yaşam tarzını teşvik etmektedir (Lumpkin, 2005).

2. 1. 1. 3. Türkiye’de Beden Eğitimi ve Sporun Tarihsel Gelişimi

Milattan önceki yıllarda Türk toplumlarında savaş öncesi, savaşa gidecekleri zaman fiziksel, psikolojik ve fizyolojik olarak hazırlanmak için, savaş sonralarında ise zaferleri kutlamada çeşitli oyunlar oynandığı bilinmektedir (Mirzeoğlu, 2014). Anadolu’ya gelen Türklerde spor adı altında anılabilecek faaliyetlerin çoğunun amacının, savaşçıları güçlendirmeye yönelik olduğu düşünülmektedir. Osmanlı Devleti’nde okçuluk, avcılık, güreş ve binicilik spor branşlarının ağırlıklı olarak yapıldığını bilinmektedir. 1500-1700’lü yıllarda Avrupa’da gelişen modern spor anlayışının ve spordaki gelişmenin Osmanlı Devleti’ne çok büyük yansması olmamıştır. Kulüpleşme ve yaygın spor anlayışının bulunmadığı bu dönemde iyi okçuların, güreşçilerin itibar gördüğü ve sarayın himayesine alındığı görülmektedir (Tayga, 1990’dan aktaran: Kıyıcı, Konca ve Burmaoğlu, 2010).

Modern beden terbiyesi ilk kez Osmanlı İmparatorluğu’nda askeri okullarda uygulanmaya başlamıştır. Askeri okulların programlarına 1860’lı yıllardan itibaren beden eğitimi ve fiziki idmanlar girmiştir. 1869 yılında çıkarılan Maarif-i Umumiye kararnamesiyle bütün rüştiyelerde beden eğitimi dersi zorunlu hale getirilmiştir. Beden eğitiminin

yaygınlaşmaya başlaması 1870'li yıllara doğru ivme kazanmıştır. İlk kez 1870'lerde bazı sivil okullarda da jimnastik dersleri müfredata konulmaya başlamıştır (Atalay, 2007). 1913'te Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-ı Muvakkati'nin (İlköğretim Geçici Yasası) kabul edilmesi ile ilköğretimde yeni düzenlemelere gidilmiş; ilköğretimin süresi 6 yıl olarak belirlenmiş ve zihinsel becerileri geliştirmek ve herkese gerekli olan bilgileri kazandırmak amaçlanmıştır. Bu kanun ile ilkokullarda haftalık programa iki saat Terbiye-i Bedeniye ve Mektep Oyunları dersi eklenmiştir (Binbaşıoğlu, 2005; Budak ve Budak, 2014).

Selim Sırrı Tarcan, 1919 yılında Türkiye'de modern beden eğitimi çalışmalarına başlamıştır. Osmanlı Devleti'nin son dönemlerinde spor faaliyetlerine hareket gelmiştir. Ancak, henüz toplumsal spor bilinci gelişmemiştir (URL-1). Türkiye İdman Cemiyetleri İttifakı, Türk Spor Kurumu ve Beden Terbiyesi Genel Müdürlüğü'nün kurulmasıyla 1920'li yıllarda spor alanında iki önemli hedef ortaya konmuştur. Bunlardan biri sporun bütün yurtta yaygınlaştırılması çabası, diğeri ise spor kategorilerinin çeşitliliğine gidilmesidir (Atalay, 2007).

3 Mart 1924'te kabul edilen Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile tüm öğretim kurumlarının Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlanmasının ve laik, milli, çağdaş eğitime geçilmesinin ardından programlarda da değişiklikler yapılmıştır. Bu kanun doğrultusunda ilkokulun süresi 6 yıldan 5 yıla indirilmiş, hazırlanan Cumhuriyetin ilk ilkokul programında da 1., 2. ve 3. sınıflarda ikişer saat, 4. ve 5. sınıflarda birer saat olmak üzere Terbiye-i Bedeniye dersine yer verilmiştir. 1926'da ilk kapsamlı ilkokul programı sayılabilecek olan program uygulamaya konulmuştur. Bu programla ilköğretim müfredatına 1., 2., 3. ve 4. sınıflar ikişer saat, 5. sınıflara birer saat olmak üzere jimnastik dersi eklenmiştir (Budak ve Budak, 2014).

23 Nisan 1920'de TBMM'nin açılmasından sonra, beden eğitimi ve spor alanında bazı gelişmeler yaşanmıştır. 1922 yılında İstanbul'da kurulan Türkiye İdman Cemiyetleri ittifakı Türkiye'de kurulan ilk spor örgütüdür. İstanbul'daki spor kulüplerini bünyesine toplayan bu birlik 1936'da 8. Genel Kurul toplantısında kendini dağıtmış ve yerine Türk Spor Kurumu kurulmuştur. Türk Spor Kurumu'nun merkezi Ankara olmuştur. Türk sporculuğunu yurt içinde ve yurtdışında temsil etmeyi amaç edinmiştir. 1936 yılından 1938 yılına gelinceye kadar Türkiye'de sporun politikasını ve anlayışını Türk Spor Kurumu yönlendirmiştir. 29 Haziran 1938 tarihinde 3530 sayılı kanunla ilk resmi devlet kurumu olan Beden Terbiyesi Genel Müdürlüğü kurulmuştur. Bu kanunun ilk maddesinde amacı, halkın fizik ve moral yeteneklerinin ulusal amaçlara göre gelişimini sağlayan oyun, jimnastik ve spor faaliyetlerini yönetmek olarak belirtilmiştir. 3530 sayılı kanunun en önemli özelliklerinden birisi, bu dönemde her yaştan vatandaşın düzenli olarak beden eğitimi ve spor yapmaya mecbur tutulmasıdır (Beden Terbiyesi Kanunu, 1938; Yarar, 2014).

2. 1. 1. 4. Türk Milli Eğitim Sistemi İçerisinde Beden Eğitimi Dersinin Görünümü

Okul öncesinden başlayarak ortaöğretimin sonuna kadar olan süreçte, beden eğitimi ve spora katılımın; öğrencilerin fiziksel, duygusal, sosyal ve zihinsel özelliklerini geliştirmede önemli bir rolü vardır. Bu süreçlerde beden eğitimi ve spor dersinden öncelikle beklenen; öğrencilere hareket yetkinliklerini geliştirmede, aktif ve sağlıklı yaşam alışkanlıkları edinmede yol gösterici ve destekleyici olmasıdır. Aynı zamanda öğrencilerin, beden eğitimi ve spor yolu ile öz-yönetim, sosyal ve düşünme becerilerini geliştirebilmesi de önemlidir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013).

Dünya Sağlık Örgütü'nün sağlık için fiziksel aktivite önerilerine göre; 5-17 yaş arasındaki çocukların kas ve kemiklerin güçlendirilmesi için günde en az 60 dk süreyle, haftada en az 3 defa yoğun fiziksel aktiviteye katılmaları gerekmektedir (World Health Organization [WHO], 2010). Beden eğitimine ayrılan öğretim süresine dair önerilerin olduğu ülkelerin büyük çoğunluğuna bakıldığında, toplam öğretim süresine karşın beden eğitimine ayrılan pay açısından düşünüldüğünde bu oran ilköğretimde ortaöğretime nazaran daha yüksektir. Ülkelerin yarısında ilköğretim kademesinde zorunlu beden eğitiminin payı toplam öğretim süresinin yaklaşık %9-10'nu oluşturur. Macaristan, Slovenya ve Hırvatistan'da bu oran %15'e ulaşırken, İrlanda'da sadece %4 oranındadır. Ortaöğretimde ülkelerin büyük bir çoğunluğunda beden eğitimi için önerilen asgari öğretim süresi tüm öğretim süresinin yaklaşık %6-8'ini oluşturmaktadır. Fransa beden eğitimine ayrılan toplam öğretim süresinin %14'üyle öne çıkarken, İspanya, Malta ve Türkiye'de bu oran sadece %3-4'tür (Avrupa Komisyonu, 2013).

Ülkemizde ortaokullarda beden eğitimi ve spor etkinlikleri, "beden eğitimi ve spor" dersi adıyla yürütülmektedir. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 19.06.2013 tarih ve 56 sayılı Kurul Kararı ile kabul edilen ve 2013-2014 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanan "Ortaokul Beden Eğitimi ve Spor Dersi (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) Öğretim Programı"na göre "beden eğitimi ve spor" dersleri haftada 2 saat zorunlu ders olarak yürütülmektedir. Ortaokul beden eğitimi ve spor dersi öğretim programının amacı, öğrencilerin, yaşamları boyunca kullanacakları hareket becerileri; aktif ve sağlıklı yaşam becerileri, kavramları ve stratejileri ile birlikte yaşam becerilerini de geliştirerek bir sonraki eğitim düzeyine hazırlanmalarıdır. Beden eğitimi ve spor dersinin genel yapısında yer alan "hareket yetkinliği" ve "aktif ve sağlıklı yaşam" iki temel öğrenme alanıyla öğrencilerin düzenli fiziksel etkinlik ve spor yapma alışkanlığı geliştirmelerine ve bu alışkanlığı geliştirmede kişisel, toplumsal ve çevresel nedenleri anlamalarına yardımcı olmaktadır. Diğer bir önemli boyut da öz-yönetim, sosyal ve düşünme becerilerini geliştirmek için oluşturulan eğitim fırsatlarını kendini tanıma, bireysel ve sosyal sorumluluk, adil oyun,

grupla çalışma, iletişim, problem çözme, öğrenmeyi öğrenme, eleştirel düşünme gibi beceriler sayılabilir (MEB, 2013).

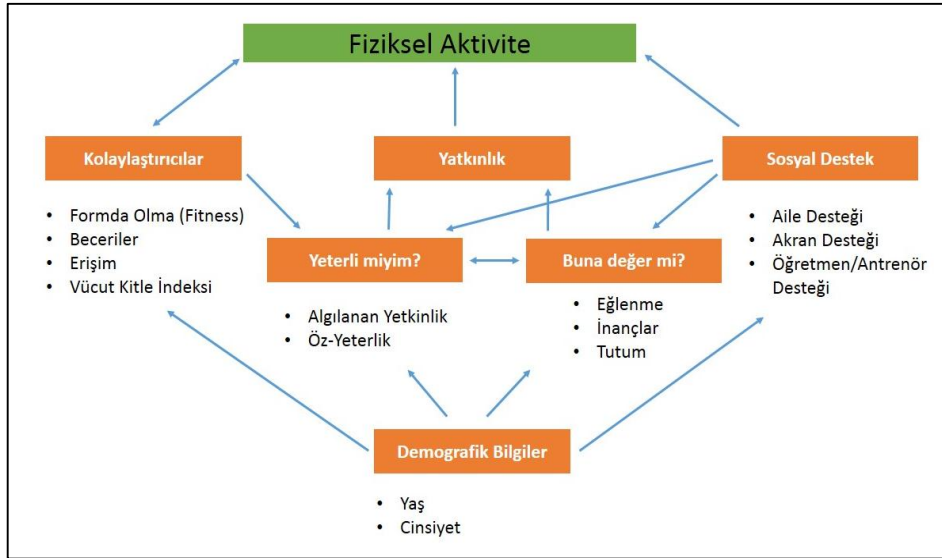
Beden eğitimi ve spor dersini alarak ortaokuldan mezun olan öğrencilerin aşağıdaki program çıktıklarına ulaşmaları beklenmektedir:

- Çeşitli fiziksel etkinliklere ve sporlara özgü hareket becerilerini geliştirir.
- Hareket kavramlarını ve ilkelerini çeşitli fiziksel etkinliklerde ve sporlarda kullanır.
- Hareket stratejilerini ve taktiklerini çeşitli fiziksel etkinliklerde ve sporlarda kullanır.
- Sağlıklı yaşamla ilgili fiziksel etkinlik ve spor kavramlarını ve ilkelerini açıklar.
- Sağlıklı olmak ve sağlığını geliştirmek için fiziksel etkinliklere ve sporlara düzenli olarak katılır.
- Beden eğitimi ve sporla ilgili kültürel birikimimizi ve değerlerimizi kavrar.
- Beden eğitimi ve spor yoluyla öz-yönetim becerilerini geliştirir.
- Beden eğitimi ve spor yoluyla sosyal becerilerini geliştirir.
- Beden eğitimi ve spor yoluyla düşünme becerilerini geliştirir (MEB, 2013).

2. 1. 1. 5. Beden Eğitimi ve Spora Katılım

Düzenli fiziksel aktiviteye katılımın çocuklar ve ergenler için sağlık açısından faydalarının yanında olumlu psikolojik etkilerinin de olduğu bilinmesine rağmen (Bunker, 1998; Ekelund ve diğ., 2007) birçok genç bireyin yeteri kadar fiziksel aktivitede bulunmadığı ileri sürülmektedir (Hilland ve diğ., 2009). Fiziksel aktiviteye katılım eksikliğinin ve bazı gençlerde görünen sedanter yaşam tarzının giderilmesi için çeşitli stratejiler ve müdahaleler gerekli görülmüştür (Van Sluijs, McMinn ve Griffin, 2007). Mevcut araştırma sonuçları, beden eğitimi dersinin gençliğin fiziksel aktiviteye teşvik edilmesinde önemli bir etken olduğunu göstermektedir (Goudas ve diğ., 1995; Tappe ve Burgeson, 2004).

Gençlerde yaş büyüdükçe azalan fiziksel aktiviteye katılım, aktivite düzeylerinin artırılması için stratejiler ve müdahalelerin planlanmasını kolaylaştırmada bunun nedenlerinin ortaya konulmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır (Sallis, Prochaska ve Taylor, 2000). Öz-yeterlik, zevk alma, algılanan yetkinlik, çevre, inançlar, tutum ve sosyal destek gibi değişkenler gençlerin düzenli fiziksel aktiviteye katılımlarıyla ilişkilendirilmektedir. Gençlerde fiziksel aktiviteye katılımın güçlendirilmesi ve bu öğelerin uygulanmasının kolaylaştırılması için Welk (1999) tarafından "Gençlerde Fiziksel Aktivite Geliştirme Modeli" geliştirilmiştir (Şekil 1). Bu model kapsamında fiziksel aktiviteye katılım; yatkınlık, sosyal destek, kolaylaştırıcılar ve demografik bilgiler olarak dört kategoriye ayrılan faktörlerin etkileşimi sonucu olarak açıklanmaktadır (Welk, 1999).



Şekil 1. Gençlerde fiziksel aktivite geliştirme modeli

Yatkinlık faktörü gencin fiziksel aktiviteye katılma olasılığını arttırmaktadır (Rowe, Raedeke, Wiersma ve Mahar, 2007). Fiziksel aktivite davranışı hakkındaki kararlar gençlerin kendilerine sorabilecekleri iki temel soruyla belirlenir: 'Yeterli miyim?' ve 'Buna değer mi?'. İlk soru fiziksel aktiviteye katılımın avantaj-fayda değerlendirmelerini ve tutumun iki ögesini kapsar. Bunlar bilişsel (fiziksel aktivite ile ilgili inançlar) ve duyuşsal (fiziksel aktiviteye yönelik duygusal çekim veya duyguların derecesi) bileşenlerdir (Subramaniam ve Silverman, 2000). İkinci soru algılanan yetkinlik, öz-yeterlik ve fiziksel öz-değer dahil olmak üzere gencin kendini algılaması ile ilgili değişkenleri kapsar (Welk, 1999). Her iki soruya da 'evet' cevabını veren gençlerin daha aktif yaşam biçimine ve düzenli fiziksel aktiviteye katılıma yatkin oldukları kabul edilmektedir (Rowe ve diğ., 2007; Welk, 1999).

Sosyal destek faktörü çocukların fiziksel aktivite davranışlarını teşvik eden ve ana-baba, akran, öğretmen ve antrenörler gibi diğer önemli rollerden oluşan sosyal etkenleri kapsar (Rowe ve diğ., 2007). Fiziksel aktiviteye yönelik tutumların da ilk oluşmaya başladığı yer olan aile ortamında, başta ana-baba olmak üzere aile desteği en önemli faktörlerden biri olarak görülmektedir. Ailenin yaklaşımı, çocukların fiziksel aktivitelere katılıp katılmamaları noktasında neredeyse en belirleyici unsurdur (Öncü, 2007). Gençlerde fiziksel aktiviteyi kolaylaştıran ve çevre, fiziksel aktivite programlarına erişim, fiziksel beceriler, vücut kitle indeksi, formda olma gibi bireysel ve çevresel değişkenleri içeren faktörler *kolaylaştırıcılar* olarak görülmektedir (Welk ve Joens-Matre, 2007). Son olarak model *demografik özellikler* faktörüyle yaş, cinsiyet, etnik köken ve sosyo-ekonomik durum değişkenlerini birleştirerek aktivite davranışı için genel bir görüş sunmaktadır (Erwin, Woods, Woods ve Castelli, 2007).

2. 1. 2. Tutum

Uzun yıllardır sosyal psikolojinin ana konularından birini oluşturan tutumlarla ilgili ilk araştırmalar 20. yüzyılın başında yürütülmüştür (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2014). Bu çalışmalar ABD'ye farklı ülkelerden göç eden grupların birbirlerine ilişkin görüşlerini saptamak amacıyla, olası toplumsal sorunlarla ilgili kaygılarla yürütülen çalışmalardı (Hortaçsu, 2012). Bunun nedeni tutumların hem sosyal algıyı, hem de davranışları etkilemeleridir (Greenwald, 1989). Öğrenmeyle kazanılan tutum, bireyin davranışlarına yön veren, karar verme sürecinde yanlılığa neden olan bir olgudur. Bir obje ya da bir olaya yönelik geliştirilen tutum, eğer olumlu ise, onunla ilgili kararların olumlu olma olasılığı; eğer tutum olumsuzsa onunla ilgili kararların olumsuz olma olasılığı vardır (Ülgen 1997'den aktaran: Balyan, 2009).

2. 1. 2. 1. Tutum Kavramı ve Özellikleri

Smith (1968)'in yaptığı tanıma göre tutum, bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilimdir (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2014). Allport (1967) tutumları, yaşantı ve deneyimler sonucu oluşan, ilgili olduğu bütün obje ve durumlara karşı bireyin davranışları üzerinde yönlendirici ya da dinamik bir etkileme gücüne sahip duygusal ve zihinsel hazırlık durumu olarak tanımlamıştır. Bireyin bir durum, olay ya da olgu karşısında ortaya koyması beklenen olası davranış biçimi olarak da tanımlanan tutum kavramı, bir uyarıcının duygusal, davranışsal ve bilişsel bilgiler temelinde bir değerlendirme boyutu üzerinde gruplanmasını ya da kategorilere ayrılmasını içerir (İnceoğlu, 2010; Taylor, Peplau ve Sears, 2012).

Allport'tan yıllar sonra Crano ve Prislın (2006) tutum kavramını "bir nesneye ilişkin edinilen görüş ve duyguların değerlendirme içeren bileşimi (veya yargısı)" olarak tanımlamışlardır. İnsanların diğer insanlar, nesnelere ya da düşüncelerle ilgili değerlendirmeleri olan tutumların bazıları olgu ve sayılardan çok, duygu ve değerlere dayanır (Aronson, Wilson ve Akert, 2012). Tutum, bireylerin diğer bireylere, olaylara, objelere karşı geliştirdikleri duygu, düşünce, davranış ve tavır alış biçimleridir. Örneğin kaza geçirene yardım eden kişinin yardımsever bir tutuma sahip olduğunu, uzaklaşıp giden kişinin ise duyarsız bir tutuma sahip olduğu söylenebilir (Kirel, 2013).

Tutum kavramının kendine özgü çeşitli özellikleri vardır. Tutumların özellikleri aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Tutumlar doğuştan gelmez. Tutumlar, belli nesne, kişi, grup ya da olaylarla ilişkili olarak oluşturulur ya da öğrenilir (Tannehill, Romar, O'Sullivan, England ve Rosenberg, 1994).

- Tutumlar geçici değildir, belirli süre boyunca devamlılık gösterebilirler (Tolan, İsen ve Batmaz, 1985'den aktaran: Öncü, 2007).
- Tutumlar, birey ve obje arasındaki ilişkide bir düzenlilik olmasını sağlamakta, öğrenme süreci içinde derece derece biçimlendiğinden, bireyin çevresini anlamasına da yardımcı olmaktadır (Tavşancıl, 2006).
- Tutumlar, insan ve tutum objesi arasında yanlılığa sebep olmaktadır. Birey bir objeye ilişkin bir tutum oluşturduktan sonra, ona yansız bakamayacaktır (Block, 1995).
- Tutumların durağan olma özelliği vardır. İnsanlar belli bir yönde sahip oldukları tutumları kolay kolay değiştirmek istemezler. Ancak tutumların değişmesi zor olsa da gerçekleşebilir. Güçlü olan tutumlar, zayıf olan tutumlara göre daha durağandır (Shavitt, 1990).
- Tutumlar bireysel bir özellik taşırlar, bireysel olarak ele alınıp ölçülmektedir (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2014).
- Tutumlar bir nesneye (insan, grup, yer, fikir, eşya, durum, yiyecek vb. olabilir) karşı belirli bir tepkide, davranışta bulunmaya hazır oluşu göstermektedirler (Sakallı, 2006). Yani tutum, gözlenebilen ve ortaya konan bir davranış değil, davranışa hazırlayıcı bir eğilimdir (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2014).
- Tutumlar, öğelerinin karmaşıklığı bakımından farklılık gösterirler (İnceoğlu, 2010).
- Tutumlar doğrudan doğruya gözlenemez, ancak bir bireyin yaptıklarından çıkarılabilir (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2014).
- Tutumlar, öğelerinin karmaşıklığı bakımından farklılık gösterirler (Schutz, Smoll ve Wood, 1981).
- Tutumlar olumlu ya da olumsuz davranışlara yol açabilir (Tavşancıl, 2006).

2. 1. 2. 2. Tutumu Oluşturan Öğeler

Tutum kavramı sosyal psikoloji tarihinde çeşitli biçimlerde tanımlanmıştır; bu tanımlar tutumun üç ögesi olarak kabul edilen bilişsel, duyuşsal ve davranışsal öğelerinin hepsine veya birden çoğuna değinirler (Taylor ve diğ., 2012). Allport'un 1935'te verdiği tanım tutumların davranış eğilimi olduğunu ve davranış yönlendirici etkileri bulunduğunu vurgular (McGuire, 1969'dan aktaran: Hortaçsu, 2012). Bireyin düşünce, duygu ve davranış eğilimlerini birbirleriyle uyumlu kılan tutumların bilişsel, duygusal ve davranışsal öğelerinin hepsi, yerleşmiş ve güçlü tutumlarda tam olarak bulunur (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2014; Moorhead ve Griffin, 1989'dan aktaran: Kirel, 2013).

2. 1. 2. 2. 1. Bilişsel Öğe

Tutumun bilişsel bileşeni bireyin tutum nesnesine ilişkin düşünce, bilgi ve inançlarından oluşur (Taylor ve diğ., 2012). Tutum nesnesi ile ilgili bilgi, düşünce ve inançlar, bireyin bu konu ya da konular grubu ile bir deneyim geçirmesi sonucu elde edilir. Bireyin önce bu tür bir uyarıcı grubunun var olduğunu doğrudan ya da dolaylı olarak öğrenmesi gerekir (Baysal, 1981'den aktaran: Öncü, 2007). Varlığı bilinmeyen bir konuya yönelik tutum oluşmayacaktır. Tutum nesnesi hakkındaki bilgiler ne kadar gerçeklere dayanıyorsa onunla ilgili tutumun o kadar kalıcı olacağı (İnceoğlu, 2010; Tavşancıl, 2006), dolayısıyla bilgi değiştiğinde tutumun da değişeceği düşünülmektedir (Baysal, 1981'den aktaran: Güllü, 2007). Örneğin, bir öğrencinin herhangi bir derse olan uyumlu tutumlarının nedeni, o dersin çok iyi bir kitabı olması, uygun bir zamanda konması, öğretmenin yetenekli olması ve çok büyük bir çalışmayı gerektirmemesi olabilir (Kırel, 2013). Bu bir başka örnekle açıklanacak olursa, bir bireyin bir siyasal partiye yönelik tutumunda, bu tutumun bilişsel ögesi bireyin partinin yapısı, görüşü hakkındaki bilgilerden ve bu partinin ülkenin geleceği için yararı ile ilgili inançlarından oluşacaktır. Bireyin bu siyasi partiye ilişkin bilgi ve inançları değiştiğinde tutumu da değişecektir (Tavşancıl, 2006).

2. 1. 2. 2. 2. Duyuşsal Öğe

Bireyin tutumu, bireyin bir nesneye ilişkin duygu ve değerlendirmelerinden oluşur (Kırel, 2013; Taylor ve diğ., 2012). Bireyin deneyimleriyle bilgi birikimi duygusal ögenin gelişiminde önemli bir etkidir. Bireyin herhangi bir tutum konusuna olumlu ya da olumsuz duygular içinde olması, önceki deneyimleriyle ilişkili bir durumdur. Eğer herhangi bir uyarıcıya karşı bireyde olumlu ya da olumsuz duygular oluşmuşsa, bu şu anlama gelir, bireyin bu uyarıcılarla daha önce bir ilişkisi olmuş ve o ilişki dolayısıyla da bunları kabullenmiş ya da reddetmiştir (İnceoğlu, 2010). Tutumun bu ögesi, bilişsel ögeye oranla daha basittir; olumlu ya da olumsuz tepkiye bir ön eğilimdir. Bununla beraber, duygusal ögesi ağır basan bir tutumun değişmesi daha güçtür. Tutumun oluşmasında duygusal öge etkin değilse, daha doğrusu baskın rolde değilse tutum oluşum süreci çok daha karmaşık ve yavaş gelişir. Özellikle bireyin öz benliğini ilgilendiren konu ya da olaylara karşı tutumu daha çok duygu yüklüdür. O nedenle bu tür tutumun değiştirilmesi daha güçtür. Beden eğitimi ve spor dersini sevip sevmeme bu duruma örnek olabilir (Demirhan ve Altay, 2001).

2. 1. 2. 2. 3. Davranışsal Öğe

Davranışsal öge, kişinin tutum nesnesine karşı belirli bir yönde (olumlu ya da olumsuz) davranma eğiliminden oluşur (Taylor ve diğ., 2012). Ancak niyetler her zaman

gerçek davranışların ortaya çıkmasına neden olmazlar. Bu davranış eğilimleri sözler ya da diğer hareketlerden gözlenebilir (İnceoğlu, 2010). Bireyin inanç ve bilgileri sonucunda ortaya çıkan yargısı, onu bir objeye karşı olumlu ya da olumsuz harekete eğilimli hâle getirecektir. İşte bu son oluşum tutumun davranış faktörüdür. Eğer birey herhangi bir objeye karşı olumlu bir tutuma sahip ise o objenin gereği doğrultusunda davranmaya hazır olacaktır (Üstündağ, 2001'den aktaran: Güven Karahan, 2011). Bilişsel, duygusal ve davranışsal bileşenler yerleşmiş ve güçlü tutumlarda tam olarak bulunurlar. Bazı daha zayıf tutumlarda ise özellikle davranışsal öge çok zayıf olabilir (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2014).

2. 1. 2. 3. Tutumun İşlevleri

Tutum gelişimine ve değişimine bir önemli yaklaşım, tutumların işlevsel olmasıdır. Kaynaklar, bu yaklaşımı ilk olarak Smith, Burner ve White (1956) ve Katz (1960)'ın "kişinin tutumları ne işe yarar?" sorusuyla belirlediklerini belirtmektedir (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2014; Kirel, 2013; Hortaçsu, 2012). Kişilerin amaçlarına ya da ihtiyaçlarına erişmesinde yardımcı olmak için olduğu düşünülen tutumlar aynı zamanda çeşitli işlevleri yerine getirir (Katz, 1967'den aktaran: Hortaçsu, 2012; Öncü, 2007). Bu görüşe göre tutumların dört farklı kişisel işlevi vardır. Bunlar araçsal, bilgi, değer ifade etme ve ego savunma işlevleridir (Katz, 1960).

2. 1. 2. 3. 1. Toplumsal Uyum İşlevi

Tutumların toplumsal uyum işlevi, bireyin en fazla ödül ve en az cezayı isteyeceği varsayımına dayanır. Buna göre birey, ödüllendirici ya da ödül vadeden konulara karşı olumlu, cezalandırıcı ya da cezaya götürücü konulara karşı olumsuz tutum sahibi olur (Kirel, 2013). Yaşamları boyunca insanların bazı tutum ve davranışları ödüllendirilmiş bazıları ise olumsuz tepkilere yol açmıştır. Bireyin davranışı söz konusu olmakla beraber, bu davranışı kendi başına değil, bireyin başkaları tarafından etkilenmesi sonucu ortaya çıkmakta ve bir sosyal etkileşim süreci söz konusu olmaktadır (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2014). Sosyal etki sonucu meydana gelen gruba uyma davranışı, kişilerin benzerliğini ve dolayısıyla sosyal davranış düzenliliğini yaratır. Sosyal davranışın düzenli olması sonucunda da bireyler başkalarının davranışını önceden tahmin edebilir ve kendi davranışlarını ona göre ayarlayabilirler. Bu durum da sosyal etkileşimin genellikle çatışmasız ve ahenkli olmasını sağlar (Kağıtçıbaşı, 2000). Kişinin ait olduğu aile, arkadaş vb. gibi gruplar tarafından kabul edilebilmesi için o grupların değer verdiği tutumları kabullenmesi gerekir. Yani, kişinin tutumları, onun sosyal ilişkilerini sağlamlaştırır. Kişi, önem verdiği arkadaş grubunun tutumuna ya da normuna, benimseme, özdeşleşme ya da itaat mekanizmalarından birini

kullanarak uyar. Böylece kişinin bu tutumu, onun değer verdiği kimseler tarafından kabul edilmesini sağlar (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2014). Toplumsal uyum işlevi ile ilgili tutumlar, insanların belli amaçlara ulaşmasını kolaylaştırır, başkalarının beğenilip kabul görmelerine yararlar. Örneğin, bireyin sahip olduğu belli politik görüşler iş bulmasını ve işte ilerlemesini sağlıyorsa politik görüşleri kişinin çıkarlarıyla doğrudan ilişkilidir. Bu durumda çıkarlarla uyumlu olmadığı düşünülen tutumlar değişebilir (Hortaçsu, 2012).

2. 1. 2. 3. 2. Bilgi İşlevi

Bilgi işlevi; insanın bilgi edinme ve bu bilgiyi esasta kargaşa halindeki çevreye anlam verecek şekilde örgütleme gereksinimine dayanmaktadır. Basite indirgeme özellikleri ve son derece karmaşık bir toplumsal ortam karşısında, oldukça benzer tepki gösterme kolaylığı sağlamaları açısından bu tutumlar bireye bugünkü ve gelecekteki deneyimlerinde becerili olacağı duygusunu verir. Yeni bilgiler edindikçe veya bilgi değiştikçe bu tür tutumlarda da değişme olur (Kirel, 2013). Kişinin tutumu, ona tutumun objesi hakkında bilgi sağlar. Her tutum kişi tarafından kendi deneyleri, sınama ve yanılgıları sonucu elde edilmez; çoğu zaman tutumlar başkalarının tutumlarından öğrenilir. Böylece o tutum objesi hakkında kısa yoldan özet bilgi edinmiş olur (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2014).

2. 1. 2. 3. 3. Değer İfade Etme İşlevi

Değer ifade etme işlevi, insanların kendi imaj ve kişisel değerleri hakkındadır ve insanların temel değerlerini ifade etme, öz kimliğini koruma, olumlu bir öz-görüntü yaratma gereksinimlerinden doğar. Bu işlev insanların benlik kavramlarının ana yönlerini ve kendi temel değerlerini olumlu ifade edebilmelerini sağlar (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2014; Kirel, 2013). Örneğin, çevreci bir kişinin naylon torba, pet şişe, teneke kutu gibi nesnelere karşı olumsuz tutumları değerlerinin ifadesi olarak düşünülebilir, ayrıca bu önemli tutumların ifade edilmesi, kişinin kendini anlamasını ve ifade edebilmesini de pekiştirir (Hortaçsu, 2012). Bireyin merkezi değerleri ile tutarlı tutumları gösterme isteğine dayanan değer ifade edici tutumlar, eski değerleri kimliğine temel olacak öz-görüntüsünü yansıtmadığı durumda, bireyin tutumu değişebilir (Kirel, 2013).

2. 1. 2. 3. 4. Ego Savunma İşlevi

Bu işleve sahip bir tutum, kişinin bilinçaltı bazı sorunlarını çözümü gereksinmesini karşılar. Kişi kendi egosunu (benliğini) kendi gözünde yükseltmek için kendinde kabullenemeyeceği olumsuz özelliklerini başkalarına atfeder (Tesser ve Shaffer, 1990). Bu tür bilinçaltı ve duygusal gereksinmelere cevap veren tutumların mantığa dayanan, tutum

objesi hakkında bilgi sağlayan iletişime kapalıdır, bu çeşit tutumlar etkileyici iletişimle kolay kolay değişmeyecektir. Buna göre, erken çocukluk çağında sevilme, hor görülme gibi ego (benlik) yıpratıcı yaşantılar, kişide kendini hor görme eğilimi geliştirir. Ancak, kişinin kendini değersiz bir kimse olduğunu kabullenmesi çok kaygı verici bir durum olduğundan, kişi ego-savunma mekanizmaları kullanarak kendisinin değersiz olduğu inancını bilinçaltına bastırır (Hortaçsu, 2012; Lapinski ve Boster, 2001). Ayrıca birey yansıtma yoluyla, hor görmeyi kendinden başkasına yöneltir. Yani kendini değil, başkalarını değersiz olarak görmeye başlar (Adorno ve diğ., 1950'den aktaran: Kağıtbaşı ve Cemallar, 2014). Bu durumda, kişinin önyargılı ayrımcı tutumu, aslında kendinin de farkında olmadığu gereksinimi karşılamaktadır. Bu gereksinim, yıpranmış olan egosunu tamir etmek, öz-saygısını zedeleyici duygulardan kurtulmaktır (Kirel, 2013).

2. 1. 2. 4. Tutum Değişimine Kuramsal Yaklaşımlar

Tutulmlara ve tutum değişikliğine kuramsal yaklaşımları gereğince anlayabilmek için tutum kavramının sosyal psikoloji içindeki gelişmesini anlamının önemli olduğu düşünülmektedir (Kağıtbaşı ve Cemallar, 2014). Tutumların nasıl gelişip biçimlendiğini ve nasıl değiştirilebileceğini anlamada bir çok kuram yararlıdır. ğrenme yaklaşımları, tutumları, öğrenilen başka her Şey gibi, alışkanlıklar olarak görür. Bilişsel tutarlılık üzerine kurulu güdüsel kuramlara göre, tutumlarımız ve tutumlarımız ile davranışlarımız arasında tutarlı olmak isteriz. Genel bilişsel yapımıza uyan, onunla tutarlı tutumları benimsemek eğilimindeyizdir. Bilişsel çelişki kuramının bilişsel yaklaşımı, tutumlarımızı değiştirmek için tasarlanmış etkileyici bir iletiye karşı çıkmamıza ya da onu kabul etmemize neden olan koşullar üzerinde odaklaşır. Bu yaklaşımlar birbirleriyle çelişkili ya da tutarsız olmak zorunda değildir (Taylor ve diğ., 2012).

2. 1. 2. 4. 1. ğrenme Kuramı

İnsanların birbirinden hoşlanmalarını klasik Őartlanma ilkesiyle açıklayan Lott, Bright, Weinstein ve Lott (1970), insanları başlarına hoş birşey geldiğinde mutlu olduklarını ve bu olumlu duygularını o anda etrafta bulunan kişilerle ilişkendirerek o kişilerden de hoşlandıklarını savunmuşlardır (Lott ve Bright, 1974'ten aktaran: Hortaçsu, 2012). ğrenme, bireyin tutum konusunu birtakım iyi veya kötü deneyimlerle ilişkilendirmesi sonucu oluşur. Deneyim hoşa gitmiş ise, o tutum konusuna karşı tutum olumludur ve daha sonraki karşılaşmalarda bu olumlu tutum devam eder (Kirel, 2013).

Bu yaklaşımın temelinde yatan görüşe göre, tutumlar büyük lde diğer davranış ve alışkanlıklar nasıl kazanılıyorsa yle kazanılır. İnsanlar değişik tutum nesnelere ilişkin bilgi

ve gerçekleri ve ayrıca bunlarla ilişkili duygu ve değerleri öğrenirler (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2014; Kirel, 2013; Taylor ve diğ., 2012;). Öğrenme ayrıca, pekiştirme ve cezalandırma yoluyla da olur. Örneğin ödüller, ek prim, terfi, sınavdan yüksek not almak, övgüler olumlu tutum kazanılmasına ilişkin pekiştiricilerdir (Kirel, 2013). Öğrenme kuramı, ayrıca, insanların bir duyguyu bir nesneden onu çağıştıran ya da onunla ilişkili bir diğerine transfer ettiklerinde tutumlarını değiştirdiklerine işaret etmektedir (Taylor ve diğ., 2012).

2. 1. 2. 4. 2. Bilişsel Tutarlılık Kuramı

Tutumlara ve tutum değişikliğine ikinci ana kuramsal yaklaşım olan bilişsel tutarlılık geleneği, insanların bilişlerinde tutarlılık ve anlam arayışı içinde varlıklar olarak görür. Bu eğilim tutumların oluşmasına bir temel teşkil eder (Kirel, 2013). Benzer biçimde, eğer bilişleri zaten tutarlıken tutarsızlığa neden olabilecek yeni bir bilişle karşılaşmışlarsa, tutarsızlığı en aza indirmeye çalışırlar. Birçok kuram bilişsel tutarlılığın önemini vurgulamaktadır (Taylor ve diğ., 2012).

Davranışlarla tutumlar arasında genellikle tutarlılık söz konusudur (Festinger, 1957'den aktaran: Tripp ve Sherill, 1991). Ancak tutum ile davranış arasındaki tutarsızlık, beklenmeyen bir durum ya da ortamsal etkenlerle açıklanması gereken bir sorun olarak ele alınmalıdır. Daha doğal olan durum ise, gerçek hayatta genellikle görülen tutum-davranış tutarlılığıdır (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2014). Kuram bir kişinin bilişsel sistemindeki duygular arasındaki tutarlılık üzerinde odaklanır (Taylor ve diğ., 2012).

Çeşitli kuramsal yaklaşımlar içinde 1960'lardan itibaren en çok araştırmaya yol açan, tutarlılık kuramlarının ilki ve hepsini etkileyen Heider (1958)'in denge kuramıdır. Kuramın bilişsel kökenleri algısal örgütlenmeye ilişkin Gestalt kuramlarına dayanır. İnsanlar tıpkı cansız varlıkları algımlarken "iyi biçimler" ya da "anamlı bütünler" oluşturmaya çalıştıkları gibi, başka insanları algımlarken de iyi biçim oluşturmaya çalışırlar. İnsanlar arasındaki dengeli ilişkiler birbirlerine uyar; birlikte iyi gider; akla uygun, tutarlı ve anlamlı bir bütün oluşturur. İnsanların denge arayışına sokan temel güdü uyumlu, yalın, tutarlı ve anlamlı toplumsal ilişkilere duydukları gereksinimdir. Dengeli bir sistem, kişinin sevdiği bir kişiyle aynı fikirde ya da sevmediği bir kişiyle farklı görüşte olduğu durumdur. Sevilen birisiyle farklı, sevilmeyen birisiyle benzer fikirde olan kişi dengesiz bir toplumsal durum içinde demektir (Taylor ve diğ., 2012).

2. 1. 2. 4. 3. Bilişsel Çelişki Kuramı

Tutarlılık kuramları içinde yer alan bilişsel çelişki kuramının temeli Leon Festinger tarafından 1950'lerin ortasında oluşturulmuş ve kuramın ilk resmi ve tam sunumu 1957'de

gerçekleşmiştir. Festinger'e göre bir bireyin birbiriyle ilgili fakat tutarsız iki veya daha fazla biliş içeren düşüncesi varsa rahatsız bir durum ortaya çıkar ve bu istenmeyen durum "çelişki/uyumsuzluk" olarak adlandırılır (Harmon-Jones, 2012). Örneğin, İnsanlar kendilerini iyi, nazik ve dürüst biri olarak görmelerini tehdit eden bir şey yaptıklarında, özellikle de bu davranışı dışsal koşullarla açıklamak olanaksız olduğunda, çelişki yaşarlar (Aronson ve diğ., 2012).

Kuramın temelinde yatan bilişsel çelişki kavramı, düşüncelerin veya düşünce ve davranışların birbirleriyle tutarsız olması nedeniyle yaşanan olumsuz uyarılmadır. Kişi bu olumsuz uyarılmayı gidermeye çalışır (Festinger ve Carlsmith, 1959). Çelişki, bilişlerin birini ya da ikisini de değiştirerek ya da yeni bir biliş edinilerek çözümlenebilir. Örneğin, "ben sigara içiyorum" bilişi ile "sigara kanser yapar" bilişi birbirinin tersini gerektiren iki biliştir. Eğer bunlardan birinin tersi doğru olsaydı bu iki bilişe de sahip olan birey, çelişki ya da rahatsızlık yaşamayacaktı (Taylor ve diğ., 2012).

Bilişsel çelişki kuramında çoklukla çalışılan bir durum, verilmiş bir karar, söylenmiş bir söz, yapılmış bir tercih gibi olmuş bir davranış ile bu davranışa ters düşen bir tutum arasındaki tutarsızlık ön plana çıkarken (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2014) kuram ayrıca, davranışa ters düşen davranışa da uygulanmıştır. Bir kişinin tutumuna ters düşecek biçimde davrandığında doğan çelişkiyi azaltmak için, davranışın kendisini geri almak mümkün olmadığından, genellikle kişi tutumunu davranışı doğrultusunda değiştirir yani yaptığını sevmeye doğru yol bulmaya başlar (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2014; Taylor ve diğ., 2012).

2. 1. 2. 4. 4. Kendini Algılama Kuramı

Bilişsel çelişki kuramı başlangıçta davranışın tutum değişikliği üzerindeki etkileriyle ilgili araştırmalara esin kaynağı olmuştur. Uzunca bir süre bu araştırmaların bulguları için tek kuramsal çerçeveyi oluşturmuştur. Sonra Bem (1967) kendini algılama adını verdiği bir başka yaklaşım geliştirmiştir. Bem'e göre, gerçekte tutumlarımızın ne olduğunu bilmeyiz, onları yalnızca kendi davranışımızdan ve bu davranışın içinde geçtiği koşullardan çıkarsayabiliriz (Bem, 1967). Örneğin, içinde yedi çeşit meyvenin bulunduğu bir sepetten yemek için portakalı seçiyorsunuz, hemen arkasından birisi portakal konusunda ne hissettiğinizi soruyor. Kendi kendinize, "Daha şimdi yemek için portakalı seçtim. Kimse beni zorlamadı. Dolayısıyla portakalı gerçekten seviyor olmalıyım" diye düşünür, soruyu soran kişiye portakalı sevdiğinizi söylersiniz. Bem'in kendini algılama kuramı tutum ifadelerinin yalnızca sıradan sözler olduğuna işaret etmektedir. Bem'e göre kişi tutumunun ne olduğunu ancak davranışının içinde geçtiği koşulları gözledikten sonra anlayabilmektedir (Taylor ve diğ., 2012).

2. 1. 2. 5. Tutumların Oluşması ve Değişmesi

İnsanlar tutumlara sahip olarak doğmazlar, tutumları sonradan öğrenirler. Ancak insanların belli konular, objeler ya da kişiler hakkındaki tutumlarının nasıl oluştuğu sorusunun pek çok cevabı vardır. Bazı tutumlar insanların kendi deneyimlerine dayanırken, bazıları başka kaynaklardan elde edilmektedir (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2014).

Çoğu tutumun kökeni çocukluğa dayanmakta ve genelde doğrudan deneyim, pekiştirme, taklit ve sosyal öğrenme ile edinilmektedir. Ancak edinilen tutumların kaynağı kişisel deneyimlerden çok, anne-babalardır. Çocuklar büyüdükçe anne-babalarının onların tutumları üzerindeki etkisi azalmakta ve özellikle ergenlik döneminin başlamasıyla diğer sosyal etkenlerin rolü giderek fazlalaşmaktadır. Bir bireyin tutumlarının büyük bir kısmı, 12 ile 30 yaş arasındaki dönemde son şeklini almakta ve daha sonra çok az değişmektedir (Morgan, 1995'den aktaran: Öncü, 2007).

Erken yaşlarda öğrenilen tutumların, önemli yaşantı ve olaylar olmadığı takdirde oldukça durağan olduğu ve kolay kolay değişmediği belirtilmektedir (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2014). Bugün klasik sayılan bir araştırma, ABD'deki üç yaşındaki çocukların insanlarda siyah beyaz ayrımı yapabildiklerini ve beyazı siyaha üstün gördüklerini ortaya koymuştur (Clark ve Clark, 1958'den aktaran: Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2014). Buna göre üç yaş gibi küçük yaşlarda tutumların bilişsel, duygusal ve davranışsal öğeleri ortaya çıkmaya başlamaktadır. Clark ve Clark (1958)'in araştırmasında zenci çocuklar beyaz renkli bebekleri siyah renklilere tercih etmişler; siyah bebeklerin pis, kötü olduğunu söylemişlerdir. Bu kadar erken gelişen tutumların, bu çocukların ileriki yaşlarda kendilerini ve başkalarını nasıl göreceklarini etkileyeceği düşünülmektedir (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2014). Tecrübeler, bireyler tutum geliştirirken dış dünya ile ilişki kurduklarını göstermişlerdir. Bulunduğu ortamda yalnız olmayan kişi etrafındaki değişikliği izler, bu değişimlerden yeni bilgi elde eder, elde ettiği bilgi, oluşturduğu inanç ve değer sistemi doğrultusunda dış dünyaya uyum sağlamaya çalışır. Bu uyum isteğinin zamanla tutumların değişmesine yol açtığı düşünülmektedir (Erdoğan, 1994).

Tutumların değişmesi genellikle toplumsal etkiye bir tepki olarak gerçekleşir. Başkanlık adayından çamaşır deterjanına kadar her şeyi kapsayan tutumlar başkalarının söyledikleri ya da yaptıklarından etkilenebilir (Aronson ve Carlsmith, 1963). Sosyal psikologların tutum konusuyla bu denli ilgilenmesinin nedeni de budur. Tutum gibi son derece kişisel ve içsel olan birşey bile son derece sosyal bir fenomendir ve başkalarının hayali ya da gerçek davranışlarından etkilenir (Aronson ve diğ., 2012). Örneğin, ABD'de başkanların popülerliği genellikle şaşırtıcı bir hızla azalır ya da yükselir. 11 Eylül 2001 tarihindeki trajik olaydan önceki haftalarda ABD Başkanı George W. Bush'un politikalarını desteklediğini söyleyen Amerikalıların oranı yalnızca %50 iken 11 Eylül olayından hemen

sonra bu oran %86'ya çıkmıştır. Bunu izleyen dönemlerde de popülerliğinde iniş çıkışlar olmuştur (URL-3).

Bir konu ya da objeyle ilgili tutum sahibi olmanın en açık yolunun, o konu ya da objeyle ilgili bir deneyim geçirmiş olmaktan geçtiği düşünülmektedir. Örneğin, bir kişinin pizzaya karşı olan tutumu pizza yedikten sonra tadını beğenip beğenmemesine göre olumlu veya olumsuz olarak gelişmektedir (Aronson ve diğ., 2012). Bazen hakkında bir tutum geliştirilmemiş olan bir obje, hakkında tutum sahibi olunan bir objeyle bağlantılandırıldığında, bu tutum diğer objeye de taşınabilir. Staats (1967), Pavlov'un deneyinde görülen klasik şartlanmanın tutum oluşumunda da görüldüğünü ileri sürmüştür.

2. 1. 2. 6. Tutum-Davranış İlişkisi

Güncel yaşamda tutum çalışmalarının yürütülmesinin en önemli nedeni insanların davranışlarını tahmin edebilmek ve/veya değiştirmektir. Bütün reklam ve propaganda faaliyetlerinin temelinde bu varsayım yatmaktadır. Ancak, tutum-davranış ilişkisinin zannedildiği gibi güçlü olmadığı ve insanların davranışlarının beyan ettikleri tutumlardan farklı olabileceği uzun zamandır bilinmektedir. Bu konuda en çok sözü edilen çalışma La Pierre tarafından 1934'te gerçekleştirilmiştir (McGuire, 1969'den aktaran: Hortaçsu, 2012). Bu çalışmada ABD'nin çeşitli kentlerindeki lokantalara mektuplar yazılarak Çinli bir çiftte yemek verip vermeyecekleri sorulmuş ve çoğundan ret cevabı alınmıştır. Araştırmacılar daha sonra Batılı giysileri giymiş Çinli bir çiftle birlikte mektupla başvuru lokantalara gitmiş ve Çinli çift mektupla ret cevabı veren lokantaların birçoğunda yemek yiyebilmiştir (La Pierre, 1934). Çinli yerine zencilerle yapılan benzer bir araştırmadan da benzer sonuçlar elde edilmiştir (Kutner, Wilkins ve Yarrow, 1952). Bu araştırma, tutumları bilmenin davranışları belirlemek için yeterli olmadığını ortaya koymuş ve araştırmacıları insanların hangi koşul ve durumlarda tutumlarıyla tutarlı davranışlar sergileyecekleri sorusuna yöneltmiştir. La Pierre (1934) ve Kutner ve diğ. (1952)'nin araştırmalarında, tutumun mektup ya da telefonla belirtildiğini; davranışın ise yüz yüze bulunma ortamında ortaya çıktığı görülmüştür. Buna göre, ortamın, davranışı belirlemede tutumdan daha etkili olduğu düşünülmektedir (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2014).

Kelley'nin (1971) çoklu nedenler kalıbı çerçevesinde düşünülecek olursa, herhangi bir durumda davranışı etkileyen belli başlı iki neden olduğu söylenebilir: çevresel ve bireysel nedenler (Hortaçsu, 2012). Çevresel nedenler değişik tutumların ifadesini zorlaştırabilir veya engelleyebilir. Kişinin tutumunun çevresel baskılara ters düştüğü bir durumda, tutumla tutarlı davranış için bir kolaylaştırıcı (tutum) bir de zorlaştırıcı (durum) neden vardır. Kelley'nin artırma ilkesi gereği, ancak tutumun ifadesi çok önemli olduğunda davranış-tutum tutarlılığı olması, tutum ifadesi fazla önemli olmadığı ise durumun gerektirdiği

davranışın sergilenmesi beklenir. Durumun belli davranışları kolaylaştırıcı ve engelleyici etkisi dışında kişinin bazı duygu ve güdülerini tetikleyen ve bazı tutumların erişebilirliğini yükselten etkisi de vardır (Fazio, 1990'dan aktaran: Hortaçsu, 2012). Durumun tutumların erişebilirliği üzerindeki etkisi özellikle genelde orta ve düşük erişebilirliği olan tutumlar için önemli olabilir (Hortaçsu, 2012).

2. 1. 2. 7. Beden Eğitimi ve Spora Yönelik Tutumlar

Genel eğitimin vazgeçilmez bir parçası olan beden eğitimi ve spor çocukların fiziksel, zihinsel, sosyal ve ruhsal gelişimlerine katkıda bulunduğu gerçeğinden hareketle beden eğitimi dersinin sağlıklı yürütülebilmesi için üç öğenin birbirleriyle uyum içerisinde olması önem arz etmektedir. Bu öğeler öğrenci, öğretmen ve programlardır. Bu üç öğe, beden eğitimi dersini yönlendiren ve biçimlendiren en önemli olgulardır. Beden Eğitimi dersinin daha etkin ve yaygın duruma getirilebilmesi ve çocukların bir bütün olarak gelişmesi, bu öğeler arasındaki ilişkinin sağlıklı ve uyumlu olmasına bağlı görünmektedir (Kangalgil, Hünük ve Demirhan, 2006). Okul ortamında öğrenciler diğer eğitim alanlarında olduğu gibi beden eğitimi ve spor dersine ilişkin de tutumlar oluştururlar. Beden eğitimi dersine öğrencilerin olumlu tutum geliştirmeleri, dersin verimli işlenmesini sağlayarak öğretmeni de güdüleyebilir (Demirhan ve Altay, 2001). Beden eğitimi ve spor dersi, diğer derslerden farklı yapısı nedeniyle birçok tutum araştırmasına konu olmuştur (Karadağ, 2012; Matthys ve Lantz, 1998; Öncü, 2007; Yıldırım, 2006; Zeng, Hipscher ve Leung, 2011; Zengin, 2013).

Öğrenciler herhangi bir derse olduğu kadar beden eğitimi dersine ilişkin de olumlu veya olumsuz tutum geliştirebilirler. Beden eğitimi dersine ilişkin olumlu tutum gösteren öğrenciler, beden eğitimi ders etkinliklerine istekli ve coşkuyla katılabilirler, bu da ders etkinliklerinin verimli işlenmesini sağlayıp dersin özel ve genel amaçlarına ulaşmasını kolaylaştırabilir veya öğrencilerin gelecekteki çeşitli fiziksel aktivitelere gönüllü katılımlarını sağlayabilir (Chung ve Phillips, 2002; Silverman ve Scrabis, 2004). Bu durumun tersine, beden eğitimi dersine ilişkin tutumları olumsuz olan öğrenciler; ders etkinliklerine isteksiz ve gönülsüz olarak katılabilir, dersin verimini düşürebilir, derse önem vermeyebilir veya dersin işlenişinde çeşitli sorunlar çıkartabilirler. Bu tutumları onların ileriki hayatlarında fiziksel aktivitelere karşı da olumsuz tutum geliştirmelerine sebep olabilir (Chung ve Phillips, 2002; Ekici, Bayrakdar ve Hacicaferoğlu, 2011).

Psikomotor öğrenme temeli üzerine şekillenen beden eğitimi dersinin genel amaçları yoğun olarak (ilköğretimde, %70.5; orta öğretimde %67) duyuşsal öğrenme ürünü ile ilgilidir. Buna göre, beden eğitimi dersi öncelikle ilgi, istek, sosyal ilişki, iletişim ve doğru alışkanlıklar edinmeyle de ilgilidir. Çocuğun ve ergenin beden eğitimi etkinlikleri aracılığı ile doğru, güzel ve iyi edinimler kazanmasının, çocuğun ve ergenin psikomotor bir davranışı mükemmel

yapabilmesinden daha önemli olduğu düşünülmektedir. Beden eğitimi dersi aracılığıyla edilmeyen ilgi, istek duyma ve alışkanlık edinebilme gibi duyuşsal beceriler, psikomotor amaca ilişkin davranışların öğrenilmesini kolaylaştıracaktır (Serbes, Yüret ve Topkaya, 2004).

İlköğretim kademesinde öğrenim gören öğrencilerin beden eğitimi dersi aktivitelerine katılımı, ana-babalarının konuya olan bakış açısıyla da ilgilidir. Ailelerin bu konudaki yaklaşımı, çocuklarının bu aktivitelere katılıp katılmamaları noktasında belirleyici unsurdur. Bazı aileler, beden eğitimi ve sporun sosyalleşme süreci üzerindeki olumlu etkisinin bilincinde olup çocuklarının bu aktivitelere katılımını desteklerken bazı aileler ise; çocuklarının bu faaliyetlere katılımına sıcak bakmamaktadır (Koç, 2009). Türk toplumunda genel bir kanı haline gelen sporun akademik başarıyı olumsuz yönde etkilediği fikri ve sakatlanmalara neden olduğu düşüncesinin ailelerin olumsuz tavır sergilemesine sebep olduğunu, dolayısıyla öğrencilerin de beden eğitime karşı tutumlarını etkilediği düşünülmektedir (Öncü, 2007).

Genel olarak yapılan çalışmalarda, öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumları yaş ve cinsiyet ile ele alınmıştır (Çelik ve Pulur, 2011). Hünük (2006) ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi ve spora yönelik tutumlarının genel olarak olumlu düzeyde olduğunu belirtmiştir. Subramaniam ve Silverman (2007) araştırmalarında öğrencilerin beden eğitime yönelik tutumlarının olumlu olduğunu ortaya koymuşlardır.

Öğrenciler, beden eğitimi dersiyle buluş çağının gereği uyumsuz davranış kalıplarının en aza indirgenmesini beklemektedirler. Ancak Sunay ve Sunay'ın (1996) yaptığı çalışmada, öğrencilerin % 50.6'sı bu beklentinin hiç gerçekleşmediğini belirtmişlerdir. Oysa buluş çağının gereği doğal olan vücudun değişimi ve ruhsal dengenin sağlanması için gencin gerilimin azaltılması yoluyla desteklenmesi gerekmektedir. Bunun için beden eğitimi faaliyetlerinden yararlanılabilir. Böylece vücuttaki gerilim azaltılabilir. Öte yandan takım halinde yapılan sportif çalışmalar zamanla gence böyle bir ortamda nasıl hareket edeceğini bilme gibi konuları da öğretebilmektedir (Koç, 2009).

2. 1. 3. Öz-Yeterlik

Öz-yeterlik, sosyal öğrenme kuramının temel kavramlarından biridir ve Bandura'ya göre kişinin gözlemlediği davranışı performansla dönüştürmesini etkilemektedir. Bandura'ya göre, gözlem yoluyla öğrenmede gözlemcinin kendi performansını izlemesi ve değerlendirmesi gerekmektedir (Koç, 2004). Bireyler düşüncelerine uygun eylemde bulduktan sonra, eylemlerinin sonuçlarını değerlendirebilir ve kendilerini yargılayabilirler. Bu süreçte insanın kendinin farkında olması ve öğrenme kapasitesi ile yapacağı iş arasında

değerlendirme yapması, öğrenme sürecinde önemli bir durumdur. Bu olgu 'öz-yeterlik' kavramıyla açıklanmıştır (Korkmaz, 2004).

Bandura (1994), öz-yeterliği bireyin belli bir performansı ortaya koymak için gerekli olan etkinlikleri organize edip başarılı olarak gerçekleştirme kapasitesine dair kendi yargısı olarak tanımlamaktadır. Tschannen-Moran ve Hoy (2001), ise öz-yeterliği, "kişinin yeni bir durum karşısında, başarı düzeyinin ne olacağına ilişkin kendisiyle ilgili beklentileri" olarak tanımlamaktadırlar. Öz-yeterlik, bireyin belli bir iş, görev veya edimi gerçekleştirebilmek için kendisiyle ilgili düşüncelerini içerir (Bandura, 1986'dan aktaran: Akbaş ve Çelikkaleli, 2006; Chun Chu ve Choi, 2005; Galpin, Sanders, Turner ve Venter, 2003). Diğer bir ifadeyle, öz-yeterlik, bireylerin bir işi başarıp başaramayacakları konusunda kendileriyle ilgili yargılarıdır (Yılmaz ve Çimen, 2008). Wood ve Bandura (1989), öz-yeterliğin, bireyin, belirli durumsal amaçlara ulaşmak için gerekli motivasyon, bilişsel kaynaklar ve hareket tarzlarını oluşturma kapasitesine olan inanışlarından oluştuğunu belirtmişlerdir.

2. 1. 3. 1. Öz-Yeterlik Algısı ve Gelişimi

Bandura (1994)'ya göre öz-yeterlik algısı; bireylerin çeşitli durumlarda performanslarını ortaya koyma yeterliklerine ilişkin inançları ve bireyin, belirlenen amaçlara erişmek için eylemleri gerçekleştirme ve düzenleme yeterliklerine ilişkin kişisel yargılarıdır. Öz-yeterlik algısı, bireyin güdülenme düzeyini ve kişisel başarılarının temelini oluşturmaktadır (Sharp, Pocklington ve Weindling, 2002).

Öz-yeterlik, bireyin yaşamını etkileyen olaylar ve kendi yaptığı işler üzerindeki kontrolüne ilişkin inanış düzeyidir. Bir anlamda, bireyin yapması gereken performans ile kendi kapasitesini karşılaştırıp duruma göre harekete geçmesidir. Bireyin karşılaştığı olduğu güçlüklerde nasıl başarılı olabileceğine ilişkin kendisi hakkındaki inancıdır (Bayrakçı, 2007). Kişinin çocukluktan başlayarak çeşitli faktörlerin etkisiyle gelişen öz-yeterliğine dair inancı, o kişinin düşünce süreçlerini, duygularını, motivasyonunu ve davranışlarını etkilemesi bakımından oldukça önemlidir ve Bandura'ya göre en çok başarı ve başarısızlık deneyimlerinden etkilenir (Bandura, 1977; Bandura, 1995; Sandıkçı, 2011). Bandura'ya göre, birey bir işte iyi olacağına inandığında, bazı aksaklıklar olsa bile, o iş üzerinde enerjik ve ısrarlı bir şekilde çalışır. Ancak yeteneğinden şüphe duyduğu zaman daha az enerjik çalışır ve güçlükler karşısında daha kolay pes eder (Crain, 2000'den aktaran: Aslan ve Özgün, 2009). Dolayısıyla, öz-yeterlik inancı yüksek olan bireyler, düşük öz-yeterlikleri olan bireylere göre öğrenme yaşantılarındaki etkinliklerinde daha istekli olmakta, etkinliklerine yönelik daha fazla çaba harcamakta ve karşılaştıkları güçlükler karşısında daha etkin stratejiler geliştirebilmektedirler (Eggen ve Kauchak, 1999'dan aktaran: Akbay ve Gizir, 2010). Araştırmalar, bireylerin kendilerini yeterli gördükleri işleri yapma, yetersiz buldukları

işlerden kaçma eğilimi gösterdiklerini; istedikleri sonucu alacaklarına inanmadıkları süreçte eyleme geçme konusunda isteksiz davrandıklarını göstermektedir. Ayrıca, olumlu öz-yeterlik algısı taşıyan bireylerin isteyerek eyleme girişmelerinin yanısıra, güçlükler karşısında daha dayanıklı ve ısrarcı oldukları, zorlu işleri, kaçınılması gereken eylemler olarak değil, üzerinde çalışıp kendilerini geliştirmeleri gereken alanlar olarak algıladıkları saptanmıştır (Bandura, 1997'den aktaran: Özerkan, 2007; Pajares 2002; Schunk ve Pajares, 2001). Bir başka deyişle, öz-yeterlik algısı güçlendikçe, gösterilen çaba, kararlılık ve azim de artmaktadır. Diğer yandan, öz-yeterlik algısı düşük olan bireylerin güç işlerden kaçındıkları, güçlükler karşısında çabuk pes ettikleri ve daha fazla stresle daha düşük performans gösterip daha başarısız oldukları gözlenmiştir (Pajares, 2002; Tschannen-Moran ve Hoy, 2001).

Öz-yeterlik yargıları özellikle, gelecekte yapılacak eylemleri ortaya koymakta ve belirlenen etkinlikleri gerçekleştirilmeden önce harekete geçmektedir (Zimmerman, 2000). Öz-yeterlik inanışları bireylerin düşüncelerini, zorluklar karşısında kendilerini nasıl motive ettikleri, duygusal yaşamlarının kalitesi ve yaşamları sırasında önemli kararlar verecekleri sıradaki tercihleri açısından etkilerler (Bandura, 2002). Güçlü bir öz-yeterlik duygusu insan başarısını ve kişisel tatmini birçok yollardan artırır. Bireysel yeteneklerine güveni yüksek olan insanlar, karşılarına çıkan zor durumlara kaçınılması gereken tehditlerden çok yönetilmesi ve başa çıkılması gereken durumlar gözüyle bakmaktadırlar. Bu tür etkili bir bakış açısı bireye aktivitelerinde gerçek bir ilgi göstermesini ve derin bir konsantrasyona girmesini sağlamaktadır (Bandura, 1994). Diğer taraftan, öz-yeterlikleri konusunda şüpheleri olan insanlar kişisel tehditler olarak gördükleri zor durumlardan kaçınmakta ve uzaklaşmaktadırlar. Gerçekleştirmek istedikleri hedeflere karşı az istek ve daha düşük azim gösterirler. Başarısızlık durumunda telafi etmeleri oldukça yavaştır. Stres ve depresyona düşmeleri son derece kolaydır (Driscoll, 2000'den aktaran: Bayrakçı, 2007).

2. 1. 3. 2. Öz-Yeterlik Algısını Etkileyen Etmenler

Bandura, öz-yeterlik algısını etkileyen dört temel etmen olduğunu ifade etmektedir. Bunlar kişisel deneyimler, dolaylı deneyimler, toplumsal onay ve bireyin fizyolojik ve duygusal durumudur (Bandura, 1977; Bandura, 1995).

Kişisel deneyimler, öz-yeterlik algısı üzerinde en büyük etkiye sahiptir. Çünkü bu tür deneyimler, bireyin başarılı olması için gerekli olanlara sahip olup olmadığı ile ilgili en gerçekçi delilleri sağlamaktadır (Bandura, 1995; Pajares, 2002). Başarılar, bireyin kişisel yeterliklerine dair güçlü yargı oluştururken; başarısızlıklar özellikle de sabırla oluşturulan yeterlik duygusundan önce oluşanlar, bunu baltalamaktadır. Başarılı deneyimler öz-yeterlik algısını artırırken, üst üste yaşanan başarısızlıklar öz-yeterlik algısının düşmesine neden

olmaktadır. Bandura (1986) güçlü bir öz-yeterlik algısının zamanla, başarılı deneyimler sonucu geliştiğini, bir kez oluştuğu zaman da kararlı bir nitelik kazanıp arada sırada yaşanan başarısızlıklardan kolay etkilenmediğini belirtir (Özerkan, 2007). Eğer insanlar sadece kolay başarıları deneyimlirse, çabuk sonuçlanır beklentisi içine girerler ve başarısızlık tarafından cesaretleri kolayca kırılır. Sağlam bir yeterlik duygusu, sabırla ortaya konan bir çabayla zorlukların üstesinden gelme deneyimini gerektirmektedir. İnsanın yaşadığı bazı zorluklar ve başarısızlıklar, başarının genellikle uzun süreli çabayı gerektirdiğini öğretmede önemli bir role sahiptirler. Zorluklar, olaylar üzerinde daha iyi kontrol sağlamak için kişinin becerilerini bileyleyerek, başarısızlıklarını nasıl başarıya dönüştüreceklerini öğrenmeleri için fırsatlar sağlamaktadırlar (Bandura, 1997'den aktaran: Aslan ve Özgün, 2009). Başarının öz-yeterlik algısına olumlu bir katkı sağlaması için bireyin, bu başarının, kendi yetenek ve çabasının sonucu olduğunu düşünmesi, bir başka deyişle, içsel ve denetlenebilir nedenlere yüklemesi gerekir. Başarının şans, başkalarından gelen destek gibi nedenlere bağlandığı deneyimler, öz-yeterliğe olumlu bir katkı sağlamayabilir (Pintrich ve Schunk, 2001'den aktaran: Özerkan, 2007).

Kişisel deneyimler mümkün olmadığı zaman *dolaylı deneyimler (model alma)*, her ne kadar kişisel deneyimler kadar olmasa da, etkili olabilmektedir. Model alma, modeller bireysel olarak, kolay performanslar sergiledikleri zamankinden daha çok zorlukların üstesinden geldikten sonra başarılı olduklarında daha fazla etkili olmaktadır. Eğer birey birisinin bir işte başarılı olduğunu görürse, kendisinin de o işi başarabileceği sonucunu çıkarabilir. Dolaylı yoldan edinilen deneyimlerin öz-yeterliğe etkisi; model alınan davranış açık sonuçlar ortaya koyduğunda, gözlemci ile model arasında yaş, kapasite ve diğer kişisel özellikler açısından bulunan benzerlik ve gözlenen olayın, öz-yeterlik geliştirilen olay ya da alana olan benzerliği ile doğru orantılıdır (Bandura, 1995). Diğer bir deyişle, birey diğerlerinin aşağı yukarı kendisi ile aynı becerilere sahip olduğuna inandığında, onların başardığı şeyi başarabileceğine olan inancı artabilmektedir (Crain, 2000'den aktaran: Aslan ve Özgün, 2009; Gist, 1989).

Toplumsal onay, insanların çabaladıkları şeyi başarmaları için sahip oldukları yeterliklerine olan inançlarını güçlendirmeye hizmet eden diğer bir etmendir (Aslan ve Özgün, 2009; Bandura, 1995). Bireyin çevresinde bulunan kişilerin onun kapasitesine yönelik şüpheler aksettirmek yerine, onun becerilerine olan inançlarını, özellikle zorluklarla mücadele ederken, ifade ettiklerinde yeterlik hissini ayakta tutmak daha kolay olmaktadır. Sözel ikna tek başına, algılanmış yeterlikte sürekli artışı yaratmada sınırlı güce sahiptir. Fakat bu, gerçekçi sınırlar içinde pozitif değerler bulunuyorsa kendi kendini değiştirmeyi destekleyebilmektedir. Verilen görevleri başarmak için gerekli becerilere sahip olduklarına dair sözel olarak ikna edilen insanların, zorluklar ortaya çıktığında kişisel yetersizliklerinin

üzerinde durulan ve kendisinden şüphe edilen insanlara göre daha fazla çaba gösterme ihtimali bulunmaktadır. Algılanmış yeterlikteki ikna edici destekler ne kadar çok olursa, başarmak için kişiler o kadar çok çaba göstermektedir. Öte yandan, kişisel becerilere yönelik hayali inançları desteklemek ise yalnızca ikna edicileri güvensiz hale getirmemekte, aynı zamanda alıcıların kapasitelerine olan inançlarını da baltalamaktadır (Bandura, 1977).

Son olarak, *fizyolojik ve duygusal durum* öz-yeterlik algısının gelişiminde etkili olabilmektedir. Bir işi yaparken, bireyin duyduğu heyecan, gerginlik, korku gibi güçlü duygusal tepkiler, yürütülen işin sonucuna ilişkin ipuçları sağlamaktadır. Olumlu duygular, öz-yeterlik algısını güçlendirirken, olumsuz duygular öz-yeterlik algısını zayıflatır ve bu duygular daha fazla gerginlik ve heyecan yaratır ki bu da edimin olumsuz yönde etkilenmesine neden olur (Bandura, 1986'dan aktaran: Özerkan, 2007). Örneğin birey yorgunluk ve stresi, bir işin kendisi için çok zor olduğuna dair bir işaret olarak yorumlayabilir. Bununla birlikte, insanlar benzer bedensel işaretleri farklı yorumlayabilmektedirler. Koşu yarışına hazırlanan bir kız çocuğu sahip olduğu kaygıyı, yarışta başarı gösterebilmesi için fazla gergin olduğu şeklinde yorumlarken, diğer bir kız çocuğu ise aynı bedensel işareti elinden gelenin en iyisini yapabilmesi için gerekli olan adrenalin patlamasına sahip olduğu şeklinde yorumlayabilmektedir (Crain, 2000'den aktaran: Aslan ve Özgün, 2009).

2. 1. 3. 3. Öz-Yeterliği Harekete Geçiren Süreçler

İnsanların nasıl hissettiklerini, düşündüklerini, davrandıklarını ve kendilerini motive ettiklerini belirleyen öz-yeterliğe ilişkin inanışlar bu etkileri dört farklı süreç aracılığıyla gerçekleştirirler. Bunlar bilişsel (amaçlar hakkında düşünme), motivasyonel (amaçlar belirleme ve onları gerçekleştirmek üzere çalışma), davranışsal (algılanan başa çıkma yeterlikleri) ve seçimsel (tercih etme ve ortam ve aktiviteler yaratma) süreçlerini içerir (Bandura, 1994; Malone, 2002).

2. 1. 3. 3. 1. Bilişsel Süreç

Öz-yeterlik algısının etkileri, bilişsel süreç içerisinde çeşitli şekillerde gerçekleşmektedir. Pek çok insan davranışı amaçlıdır ve birey davranışlarını belirlediği kişisel amaçlara göre düzenler. Kişisel amaç belirleme, bireyin kendi var olan kapasitesinden yani öz-yeterlikten etkilenir. Öz-yeterlik algısının güçlü olması, bireylerin kendilerine mücadelecilik amaçlar belirlemesini etkiler. Ayrıca, algılanan öz-yeterlik inancının yüksek olması, bireylerin kendilerine daha yüksek hedefler oluşturmalarına ve verdikleri kararlarda tutarlı olmalarına neden olarak onların bilişsel süreçlerini ve motivasyonlarının daha da yüksek olmasını etkileyebilmektedir (Locke ve Latham, 1990'dan aktaran: Akbaş

ve Çelikkaleli, 2006). Öz-yeterlik algısının etkilerini davranışa yansıtma aracılığı görevini yerine getiren bilişsel süreç (Barut, 2008), bireylerin olayları tahmin etmesini sağlamak ve kendi yaşamlarını etkileyen bu olayları kontrol etme yollarını geliştirmek gibi temel işleve sahiptir (Bandura, 1995). Bandura'ya göre, bireyin bir şeyi öğrenmek için harcayacağı çabanın miktarı, bireyin kendi deneyimlerinden elde ettiği öz-yeterlik miktarına bağlıdır. Ayrıca öz-yeterlik, bilişsel provalarla geliştirilebilmektedir (Bandura, 1989).

2. 1. 3. 3. 2. Motivasyonel Süreç

Öz-yeterlik algısı, motivasyonun öz düzenlenmesinde anahtar bir rol oynamaktadır ve çoğu kişi motivasyonunu bilişsel olarak üretmektedir. Birey kendisini motive ederek, ileriye dönük olarak sağduyunun kullanımı ile eylemlerini yönlendirir. Yapabilecekleri ile ilgili inançlarını şekillendirir, ileriye dönük eylemlerinin muhtemel sonuçlarını bekler. Kendisi için hedefler belirleyen birey, değer verilen geleceği gerçekleştirmek için tasarlanan eylem dizilerini planlar (Bandura, 1994, 1995). Güçlü dayanıklılık genellikle performans başarısı verir. İnsanlar, başarılı olmak için gerekli olan devamlı çabayı muhafaza etmek için sağlam bir kişisel yeterlik hissine sahip olmalıdırlar. Kendi kendine şüphe biraz başarısızlık ve tersliklerden hemen sonra hızlanabilir. Burada önemli olan konu kendi kendine şüphe değildir ki bu doğal bir ani tepkidir, fakat burada önemli olan algılanan öz yeterliğin tekrar toparlanma hızıdır (Bandura, 1990'dan aktaran: Şenel, 2013).

2. 1. 3. 3. 3. Duygusal Süreçler

Bandura (1991), öz-yeterlik algılarının, bireylerin zor bir durumla karşılaştıklarında ne kadar stres ve kaygı yaşayacaklarına etki ettiğini ifade etmektedir (Bandura, 1995). Ayrıca öz-yeterlik algısı, bireylerin etkinliklere katılmasını ya da etkinliklerden kaçınmasını da etkilemektedir. Bireyin öz-yeterlik algısı ne kadar güçlüyse, zorluk içeren etkinliklerde yer alma konusunda cesareti de o kadar fazladır (Bandura, 1995).

2. 1. 3. 3. 4. Seçim Süreci

Bireyler çevrelerinin hem ürünü hem de üreticisi konumundadırlar ve içinde yer alacakları çevreyi seçerek kendi gelişimlerine yardımcı olmaktadır. Öz-yeterlik algısı da, seçim süreci aracılığıyla bireylerin tercihlerine rehberlik etmektedir. Bu nedenle, kişisel öz-yeterlik algısı, bireyin yer alacağı etkinlik çeşitlerini ve seçtiği çevreyi etkileyerek, bir anlamda bireyin hayatını yönlendirmesine katkıda bulunmaktadır. Bireyler, bir yandan baş etme kapasitelerini aştığını düşündükleri eylemlerden ve durumlardan kaçınırken diğer yandan kendi kapasitelerini yeterli gördükleri durumları ise isteyerek seçerler. Bazen de,

zor olduğunu düşündükleri eylemlerde bile, çok istekli olmalarından dolayı yer almaktan kaçınmazlar. Böylelikle bireyler yaptıkları seçimlerle; farklı yeterlikler, ilgiler ve yaşam yönleri içeren sosyal ağlar edinirler (Bandura, 1995).

2. 1. 3. 4. Beden Eğitimi ve Sporda Öz-Yeterlik

Sporcular, antrenörler ve öğretmenler tarafından öz güven olarak bilinen öz-yeterlik spor performansının önemli bir belirleyicisi olup başarıyla ilişkilendirilmektedir. Bireyin öz güveni veya öz-yeterlik inançları sporda başarı çabalarını etkileyen en etkili psikolojik faktör olarak görülmektedir (Feltz ve Öncü, 2014). Başarılarını yeteneklerine olan inançlarına bağlayan sporcu, takım ve antrenörlerle ilgili pek çok örnek mevcuttur. Bu örnekleri destekleyen ve bu iddialara ağırlık veren pek çok araştırma sonucu bulunmaktadır. Spor ve motor performans alanında 200'den fazla öz-yeterlik üzerine çalışma yer almaktadır (Moritz, Feltz, Fahrbach ve Mack, 2000). Bu çalışmalar öz-yeterliği sportif performans üzerindeki varyansın yaklaşık %16'sını açıkladığını göstermektedir (Feltz ve Öncü, 2014).

Spor psikolojisi literatüründe bir bireyin belirli bir seviyede performansı sergileyebilmek için algıladığı yeterliği olarak tanımlanan öz-yeterlik ve öz güven terimleri birbirleri yerine kullanılmaktadır. Örneğin bir kişinin öz güveni basketbolda 20 ardışık serbest atış atma, futbolda defans için depar atma veya gelecek ay haftada üç defa 10 kilometre koşmaya yönelik olabilir. Arzulanan başarı çok özel (3 dk içinde hızlı bir tempoda koşmak) ya da daha geniş tanımlı (sezonu başarılı bir şekilde tamamlamak) olabilir. Özgüllük derecesi ölçülebilen öz-yeterlik inançları genellenirken istenilen durum ve performans durumu bağlamında belirlenir (Feltz ve Öncü, 2014).

Öz-yeterlik kavramı ilk olarak Bandura (1977) tarafından tanımlanmıştır. Bandura'dan sonra Vealey (1986) spor güveni kavramını bireylerin sporda başarılı olmak için sahip oldukları yetenekler hakkındaki emin olma dereceleri olarak tanımlamıştır. Yeterlik inançları, bireyin maruz kaldığı güçlükler karşısında harcadığı çabayı ve aktivite sırasında ortaya çıkabilecek zorluklar karşısındaki azmini etkilediği düşünülmektedir. Ayrıca öz-yeterlik yargılarının belli düşünce kalıplarını ve gurur, utanç, mutluluk, üzüntü gibi motivasyonu da etkileyen duygusal tepkileri etkilediği düşünülmektedir (Feltz ve Öncü, 2014). Feltz, Short ve Sullivan (2008)'in belirttiğine göre pekiştirilen davranışlar ve düşünce kalıpları sporda performansla önemli katkılarda bulunmaktadır. Yüksek öz-yeterlikli sporcuların zorlu hedefleri takip etmekten korkmadığı, acı ile başa çıkabildiği ve aksiliklere sabırla karşı koyabildiği; düşük öz-yeterlikli sporcuların ise zor hedeflerden kaçındığı, olası yaralanmalardan endişe duyduğu ve başarısızlık karşısında pes ettiği belirtilmektedir (Feltz ve diğ., 2008).

Beden eğitimi derslerinde ise oyun oynamanın gelişim döneminin temel ihtiyacı olduğu çocuk ve gençlerin, organize edilmiş faaliyetler yoluyla hem akranlarıyla bir arada olmaları hem de yenme, yenilme, yenilgiyi hazmetme gibi deneyimleri kazanma şansları olur (Efe, 2007). Kişisel deneyimlerin etkilediği gibi bireyler için performanslarına yönelik geribildirimler de öz-yeterlik algıları üzerinde etkilidir. Çocuklara beden eğitimi ve spor etkinlikleri içinde bulunurken verilen olumlu geribildirimlerin onların öz-yeterlik algılarını arttıracığı, olumsuz geribildirimlerin öz-yeterlik algılarını düşüreceği düşünülmektedir (Bandura, 1994; Feltz, 1988). Başarısızlık durumunda cesaretlendiren, çocuğun gelişimi konusunda yardımcı olan, bilgi veren ve geribildirimde bulunan antrenör ve beden eğitimi öğretmenleri, çocukların öz-yeterlik algısını olumlu yönde etkilemektedir (Armstrong, Melsner ve Tooth, 2007'den aktaran: Çakıcı, 2010). Diğer yandan dışarıdan yapılan teşvik edici bir geribildirim bireyin kendi deneyimi kadar etkili olmasa da ikna edici etkinin gücü güvenilirlik, itibar ve uzmanlığa bağlıdır. İkna edici etkiler bireyin güvenini arttırabileceğinden daha kolay bir şekilde sarsabilmektedir (Feltz ve Öncü, 2014). Bandura (1995) ikna edici bilgilerin zayıflatıcı etkisinin güçlendirici etkisinden daha güçlü olduğunu belirtmektedir. Feltz ve Öncü (2014)'ye göre bir antrenör veya beden eğitimi öğretmeni için güçlü öz-yeterlik inançlarını yalnızca ikna yoluyla geliştirmek bu inançları ortadan kaldırmaktan daha zordur. Bundan dolayı antrenör ve beden eğitimi öğretmenlerinin çocuklara güçlü yetkinlik inançları kazandırmak için güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin geribildirim verirken dikkatli olmaları gerektiği düşünülmektedir (Feltz ve Öncü, 2014).

Öz-yeterliğin bir başka kaynağı olan model almanın bireyin sportif öz-yeterliğini attırdığını belirten Bandura (1995)'ya göre model aldığı kişinin performansını gözlemleyen birey, aynı davranışı gerçekleştirmede hangi becerilere sahip olması gerektiği hakkında bir fikir edinir. Örneğin futbol oynamaya başlayan çocuklara edinmesi gereken örnek beceriler sahada ya da televizyonda izletilerek onların bu beceriler hakkında bilgi sahibi olmaları sağlanır (Feltz, 1988). Bu tür bilgilerin genel olarak öz-yeterlik üzerinde bireyin performans başarısından daha az etkili olduğu düşünülmektedir. Ancak bu bilgilerin etkisi birey ile model alınan birey arasındaki algılanan benzerlikler (yaş, cinsiyet veya beceri düzeyi gibi) veya bireyin kendini başarılı bir performans sergilerken hayal etmesi gibi faktörler tarafından geliştirilebilmektedir (Feltz ve Öncü, 2014).

2. 1. 4. Ergenlik

Ergenlik, "büyümek" ya da "yetişkinliğe girmek" anlamına gelen Latince kökenli "adolescence" teriminin karşılığıdır. Jean-Jacque Rousseau, Maria Montessori, Stanly Hall, ergenliği "yeniden doğuş", "erişkinliğe başlangıç" kavramlarıyla nitelendirmişlerdir. Pek çok uzman, ergenlik dönemini gelişim ve değişim sürecinin baskın olduğu, çocukluk döneminin

sonu ile yetişkinlik döneminin başlangıcında yer alan hızlı ve sürekli bir geçiş dönemi olarak nitelemiştir (Cloutier, 1994; Kulaksızoğlu, 2006; Ömeroğlu ve Ulutaş, 2007).

Bireyin gelişim süreci içerisinde çocukluk döneminin bitişinden fizyolojik olarak erişkinliğe ulaşıncaya kadar geçen dönem olan ergenlikte çocukluktan gençliğe adım atılır (Fazlıoğlu, 2009). Gençlik belirli yaşlarla sınırlı olmayan bir hayat dönemidir. Bununla beraber gençlik kelimesi ergenlik yerine kullanılabilir. Milli Eğitim Bakanlığı'na göre gençlik, buluğ çağına erme sebebi ile biyo-psikolojik bakımdan çocukluğun sonu ile toplum hayatında sorumluluk alma dönemi olan çocukluk ve genç yetişkinlik arasında kalan 12-24 yaşları arasındaki gruptur. UNESCO'ya göre genç, öğrenim yapan, hayatını kazanmak için çalışmayan ve evi olmayan insan iken (Kulaksızoğlu, 2006), Birleşmiş Milletler örgütü gençliği, çocukluğun bağımlılığından yetişkinliğin bağımsızlığına olan bir geçiş dönemi olarak tanımlamaktadır (URL-2). Ortalama olarak kızların erkeklere oranla iki yıl kadar önce olgunlaşmaları nedeniyle gençlik dönemindeki yaş sınırlarında cinsler arasında belirgin bir farklılık görülür. Ergenlik çağının başlangıcı kız çocuklarında ortalama 10-12, erkek çocuklarında 12-14 olarak saptanmışsa da bölgeye göre ve yaşanılan iklime göre değişiklik gösterebilir (Saygılı, 2010; Yaşar, 2009). Gençlik çağının başlangıcı gibi gençlikten yetişkinliğe geçmek de değişik toplumlarda birbirinden farklı kriterlere bağlı olabilir. Bir gencin yetişkin sınıfta yer alması, yetişkin sorumluluklarını taşıması ve yaşına ait rolleri oynaması, onun yetişme şartlarına, zekasına ve çevresindeki bireylerle kurduğu ilişkiye bağlıdır. Bu bakımdan kesin yaş sınırları yerine yaklaşık zaman dilimleri belirlemenin daha yerinde olduğu düşünülmektedir (Aydoğan, 2009; Karaköse, 2013).

2. 1. 4. 1. Ergenlikte Gelişim

Ortaokul yıllarına denk düşen ilk gençlik yaşlarında, cinsel uyanışla birlikte yeni ruhsal özellikler ve davranışlar kendini gösterir (Yörükoğlu, 2008). Ergenlik dönemindeki bedensel gelişim; duygusal, sosyal ve zihinsel gelişimin temellerini oluşturmaktadır. Bu dönemde bedende olduğu kadar davranış ve düşüncelerde, ebeveyn ve arkadaş ilişkilerinde de hızlı değişimler yaşanmaktadır. Ergenlik, insanda bedence, boyca büyüme, hormonal, cinsel, sosyal, duygusal, kişisel ve zihinsel değişme ve gelişmelerin olduğu, yine bedence büyüme ve değişikliklerin sonlanması ile geçildiği düşünülen özel bir evredir (Kulaksızoğlu, 2006). Ergenlik döneminin gelişim özellikleri, bedensel gelişim, cinsel gelişim, bilişsel gelişim, psikomotor gelişim ve psikososyal gelişim olmak üzere beş boyut altında özetlenebilir.

2. 1. 4. 1. 1. Ergenlerde Bedensel Gelişim

Bebeklik yıllarından sonra fiziksel olarak en hızlı değişimin görüldüğü dönem olan ergenliğin özellikle ilk iki yılında fiziksel büyüme ve gelişim oldukça hızlıdır. Ergenlerin bir kısmı bu değişiklikleri üzüntü ile karşılarken bazıları da bunun memnuniyeti içindedir. Değişen bedenlerini başkaları ile karşılaştırıp beden imajlarını gözden geçirirler (Aydoğan, 2009; Ömeroğlu ve Ulutaş, 2007; Yaşar, 2009).

Genel olarak buluğa erme çocukluktan ergenliğe geçişin bir işareti olarak kabul edilmektedir. Çocukluk döneminin sonlarında ve gençlik döneminin başlarında görülen boy artışının gençlik dönemine geçişte önemli bir belirti olduğu kabul edilirse, boy artış hızının en yüksek olduğu yaşlar kızlar için 11-12, erkekler için 13-15'tir (Neyzi ve Alp, 1977'den aktaran: Kulaksızoğlu, 2006).

Bebeklik ve çocuklukta benzer olmalarına rağmen, ergenlik döneminde kız ve erkek çocukların vücut oranlarında cinsiyet hormonlarının neden olduğu bazı farklılıklar görülmektedir (Ceylan, 2009). Kızlarda göğüsler sertleşir ve büyürken aynı zamanda bu yaşlarda cinsel organ bölgesinde ve koltuk altında kıllanma ve menstrüasyon meydana gelir. Genellikle ergen, fiziksel büyüme tamamlandıktan sonra cinsel olgunluğa erişmektedir (Çakmaklı, 2007; Ömeroğlu ve Ulutaş, 2007). Erkek çocuklarda cinsel organda büyüme, kıllanma, sesin kalınlaşması, ilk ejakülasyon, büyümenin doruk noktaya ulaşması, sakal ve bıyığın çıkması, ter bezlerinin çalışmasının artması, yüzde sivilcelerin çıkması gibi değişiklikler görülür (Çakmaklı, 2007). Bu dönemde erkeklerde boy uzaması ortalama 15-25 cm, hatta 30 cm, kızlarda ise 10-15 cm veya 20 cm'ye kadar ulaşmaktadır (Acun ve Erten, 1999).

Ergenliğin ilk iki yılında kızlar erkeklerden daha uzun ve daha ağır olmaktadır. Ergenlik boyunca ve sonrasında kızlarda kilo artışı devam ederken erkeklerde kasların artışı daha fazla görülmektedir (Ömeroğlu ve Ulutaş, 2007). İç organların hızla büyümesi, iskeletin büyümesi ve kütlelerinin artması, kas dokusunda gelişme ve yağ dokusunda artma, ergenlikte beden ağırlığında gözlenen belirgin artışın öğeleridir. Bu belirgin artış kızlarda 16 kg, erkeklerde 20 kg olarak belirtilmektedir (Özer ve Özer, 2009).

2. 1. 4. 1. 2. Ergenlerde Cinsel Gelişim

Reevy (1987) ergen cinselliğini, yetişkinliğe kadar süren dönemdeki insan cinsel yaşamının bir görünümü olarak tanımlamıştır. Bu görünüm, cinsel organların cinsel etkinliğe hazırlığı, bedenin değişik bölümlerinin cinsel uyarımı, cinsel uyanma, orgazm ve çoğalma gibi olgulardan birini ya da bunların herhangi bir bileşimini içeren duygu, düşünce, davranış ve tutumları kapsamaktadır (Ömeroğlu ve Ulutaş, 2007).

Kız ve erkeklerde buluğa girecekleri dönemden yaklaşık bir buçuk yıl önce başlayan cinsel içerikli değişimler kızlarda 10 yaşlarında, erkeklerde 11-12 yaşları arasında olmaktadır. Ergenlikteki bedensel değişiklikler, kızlara genç kız, erkek çocuklara da genç erkek görünümü kazandırırken hormonların çalışmasıyla birlikte cinsel duygular daha fazla hissedilir ve erişkine özgü duygular da ortaya çıkar. Bu dönemde karşı cinsle ve cinsel sembollerle ilgilenme, daha kadınsı veya erkeksi tavırlar geliştirme gibi davranışlar gözlenebilir (Kulaksızoğlu, 2006). Cinsel çekicilik, toplumsallaşma, grup etkinlikleri, meslek planlaması ve yuva kurma isteği bu dönemde belirir (Ömeroğlu ve Ulutaş, 2007). İçsel coşkular ve önemli gelişimsel sorunlarla karşılaşan ergen erkek ya da kız, kendisine eskiden aşılanmış roller ve hünerlerle, bundan böyle yükleneceği roller ve sorumlulukları karşılaştırır (Öztürk, 2004). Ancak hem hızlı bedensel gelişim, hem de artan toplumsal beklentiler nedeniyle ergenler, sık sık rol çatışmalarının yol açtığı gerilimler yaşarlar. Bu tür gerilimler, içsel varoluşta daha çok beğenilme, ait olma bağlamında yaşanırken, ergenin dıştan gözlenen davranışları başkaldırı niteliğindedir (Aydoğan, 2009). Bu evrede kazanılması gereken kritik davranış olan fizyolojik, psikolojik ve toplumsal olgunluğa erişmede, döneme özgü çatışmaların aşılmasında ve ergenin gerçeklere yönelik toplumsal yetişkine dönüşmesinde yetişkinlerin, ailelerin eğitsel rehberliği, onlarla iyi bir iletişim ve işbirliği içinde olmaları oldukça önemlidir (Set, Dağdeviren ve Aktürk, 2006).

2. 1. 4. 1. 3. Ergenlerde Bilişsel Gelişim

Piaget'ye göre bilişsel gelişim dönemlerinin sonuncusu olan soyut işlemler dönemi ergenlik dönemi ve sonrasına denk gelmektedir. Yeni ve daha güçlü bilişsel yeteneklerin geliştiği bu dönemin özelliği, çocuğun artık yetişkin gibi soyut düşünebilir hale gelmesidir (Topkaya, 2004; Yaşar, 2009). Bu dönemde okul çocuklarından sadece görünüş olarak farklı olmayan ergenlerin düşünceleri de farklılaşmıştır (Ömeroğlu ve Ulutaş, 2007). Piaget'ye göre çocukta düşüncenin formal işlemler düzeyine ulaşmış olmasının göstergesi çocuğun çok sayıda probleme çözüm getirebilmesidir (Yavuzer, 1997).

Soyut işlemler dönemindeki çocuk artık sorunu değişik biçimlerde ele alabilir. Soyut işlemlere ulaşan ergenler varsayımlar kurabilir, mantıksal sonuçlar çıkarabilir ve ister soyut ister somut biçimde sunulsun, karmaşık sorunları sistemli biçimde çözebilir (Gander ve Gardiner, 2004). Somut işlemler dönemindeki çocuklarla soyut işlemler dönemindeki ergenler arasındaki en belirgin fark, ergenlerin bir olayın çok değişik yönlerini görebilmeleri ve bilgiyi soyut olarak üretebilmeleridir. Bu dönemde ergenler soyut düşünebildiklerinden atasözlerini ve deyimleri anlamada güçlük çekmezler (Senemoğlu, 2005). Yine bu dönemin bilişsel düzeyi, hipotezler kurabilmeyi, doğrulukları kontrol edebilmeyi, analiz, sentez ve

değerlendirme düzeyinde soyutlamalarda bulunabilmeyi ve genellemeler yapabilmeyi mümkün kılar (Topkaya, 2004).

Soyut işlemler döneminde ergenler çeşitli ideal kavramları anlayarak etkin bir şekilde kullanabilir, çeşitli ideal fikirleri, değerleri, inançları geliştirmeye başlar, toplumun yapısıyla, felsefesiyle, politikayla ilgilenirler. Ergen bu dönemde tümdengelim ve tümevarım akıl yürütme yollarının ikisini birden kullanabilir. Ergenlikte beynin olgunlaştığı, ancak ergenin soyut işlemler yapabilmesinin çevreden gelen taleplere bağlı olduğu ifade edilmektedir. Soyut işlemler döneminin özelliklerini kazanabilmek için olgunlaşma ile birlikte ergenin çevresiyle girdiği etkileşimleri uygulaması gerektiği vurgulanmaktadır (Senemoğlu, 2005). Her ergenin aynı yaşlarda soyut düşünceye ulaşamadıkları, soyut düşünceye ulaşmada ergenin yaşadığı kültürel çevrenin, ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin ve zekanın etkili olduğu ifade edilmektedir (Kulaksızoğlu, 2006).

2. 1. 4. 1. 4. Ergenlerde Psikomotor Gelişim

Psikomotor gelişim, yaşam boyu devam eden bir süreç olup motor becerilerde azalma ya da yeni becerilerin kazanılması gibi tüm fiziksel gelişmelerle ilgilenir ve doğum öncesi dönemde başlayıp ömür boyu süren süreci kapsar (Özer ve Özer, 2009; Topkaya, 2004). Bu süreç için Gallahue ve Ozmun (1998)'un belirttiğine göre çocuğun beceri gelişiminde 11'den 13 yaşa kadar ilginç değişimler yer alır. Gallahue'nun motor gelişim modeline göre çocuklar için 11-13 yaş, spor hareketler döneminde spor becerilerini uygulama evresidir. Bu dönemde fiziksel kapasitesinin ve sınırlılıklarının farkına varmaya başlayan çocuk, bedenini etkin bir şekilde kullanır, bununla birlikte sosyal etkinliklere katılma ve sorumluluklarını yerine getirme eğilimindedir (Özer, 2009; Özer ve Özer, 2009). Çocuk, artan zihinsel yetenekler ve deneyimlerle, çeşitli etmenleri de dikkate alarak tüm spor branşlarından belli bir branşa odaklaşmaya başlar. Bir başka deyişle, çocuk hoşlandığı ve hoşlanmadığı, güçlü ve zayıf yönleri, olanaklar ve olanaksızlıklara dayalı olarak etkinlik alanını sınırlandırma konusunda bilinçli kararlar vermeye başlamakta, bununla birlikte belli etkinliklere katılma ya da belli etkinliklerden kaçınma eğilimi göstermektedir. Bu kararları alırken spor becerisinin türü, bireysel ve çevresel faktörler belirleyici rol oynamaktadır. Performansın biçimi, doğruluğu ve becerili bir şekilde yapılmasının önem kazandığını fark eden çocuk, beceri derecesini yükseltmek için uygun sayı ve nitelikte alıştırma yapmaya yönelir (Özer, 2009).

Motor verim gelişimi, erken ve geç okul yılları sırasında diğer bir deyişle 8-11 ve 11-13 yaşlar arasında hızlı ilerlemektedir. Bu hızlı ilerleme özellikle sürat, temel dayanıklılık ve koordinasyon becerilerinde gerçekleşirken, esneklikte azalma görülmektedir. Bu dönemdeki çocuklar spora çok istekli bir ilgi göstermekte, öğrenme ve gelişmeye düşkün olmakta, etkinliklerden zevk almakta, zor görevlerde, bilgi işleme becerilerinin gelişiminde

ve öğrenmeye olan tutumlarda kaygısız ya da cesaretli davranışlar göstermektedirler (Harre, 2011). Çocuğun psikomotor gelişimi sinir sisteminin olgunlaşmasına bağlı olduğundan sadece çevresel etkenlerle değil, aynı zamanda kalıtsal etkenlerle de açıklanmaktadır (Topkaya, 2004).

2. 1. 4. 1. 5. Ergenlerde Psikososyal Gelişim

Çocukluktan yetişkinlik dönemine geçişte bir ara dönem olan ergenlik döneminde, bireyin çocukça alışkanlık ve davranışlarının yerini olgun tutum ve davranışlar alır. Bu geçiş döneminin başarılı olması, ergenin bu döneme iyi hazırlanmış olmasına bağlıdır. Bu hazırlıkta aile üyelerinin etkisi kuşkusuz büyüktür (Fazlıoğlu, 2009). Anne-baba tarafından gösterilen sevgi, dengeli bakım ve beslenme, çocuğun temel güven duygusunu pekiştirir ve bu yıllarda anne ve baba ile ilgili sıcak ve hoş izlenimleri olan çocuk, başkalarına karşı da benzer biçimde davranacaktır. Kısaca ergen, aile içinde kendine yapılan sosyal davranışları yansıtır. Mutlu sosyal deneyimler, çocuğun sosyal deneyimlerini tekrarlamaya teşvik eder (Kulaksızoğlu, 2006).

Bu dönemde ergenin psikososyal gelişiminde düzenli bir süreç gözlenmeyebilir. Hızlı bir gelişmenin ardından, duyguları hızlı iniş ve çıkışlar gösteren, çabuk sevinip ağlayan, çabuk sinirlenen, değişken bir hal alan bireyde sosyal bakımdan bir duraklama görülebilir (Kulaksızoğlu, 2006). Önceden kestirilemeyen tepkilere sahip olan birey daha alıngan veya daha saldırgan olabilir (Yörükoğlu, 2008). Huysuzluk nöbetleri, utangaçlık, korku, hayallere dalma, uyuşukluk, aşırı hareketlilik, içine kapanma, sık sık huy değiştirme, yine bu dönemde ortaya çıkabilen tipik davranış özellikleridir (Saygılı, 2010; Yaşar, 2009).

Ergenlik döneminde ergenin arkadaşlarıyla geçirdiği zaman artmakta ve arkadaşlarının etkisinde, çocukluk döneminde olduğundan daha çok kalmaktadır. Öyle ki içinde bulunduğu arkadaş çevresinin değerleri ve dünya görüşü genç için önem kazanmaya başlar. Bazı durumlarda ergen, akran grubuna kabul edilmek için veya arkadaşları tarafından onay görmek için onların hareketlerini, tutumlarını benimser görünür (Kulaksızoğlu, 2006; Yörükoğlu, 2008). Ergenlik başlarında kız veya erkek kendisini ve başkasının dünyasını tanıyabileceği, vücudundaki değişimleri tartışabileceği, duygusal durumlarını paylaşabileceği arkadaşlara ihtiyaç duyar. Sosyal gelişimi için akranları ile etkileşimde bulunması önem taşıyan ergen, bu sayede insan ilişkileri ile ilgili deneyimler oluşturur. Birey akranlarıyla iletişim geliştirirken, annenin, babanın ve diğer yetişkinlerin dünya görüşlerini reddedebilir (Yörükoğlu, 2008).

Erikson'a göre bu yaşlar, kişilik gelişimi açısından kimliğe karşı rol karmaşasının yaşandığı ve ergenin kimliğini kazanmaya başladığı dönemdir (Acun ve Erten, 1999; Topkaya, 2004). Bu dönemde araştırmalar yapmaya başlayan ergen, başkalarının gözünde

nasıl görüldüğü ile kendini nasıl hissettiğini karşılaştırarak kimliğini sorgular (Çakmaklı, 2011). Bu araştırmalar sırasında akranlarının ve ait olduğu grubun liderinin görüşleri önem kazanır. “Ben kimim?”, “Nelere inanıyorum?”, “Ne işler yapacağım?” ve “Ne ile uğraşacağım?” soruları bu dönemde sıklıkla sorulan sorulardandır. Bu dönem uygun olarak atlatıldığında, ergen yetişkinliğe olumlu sosyal, cinsel ve mesleki varlığı ile geçiş yapar. Bu dönem aynı zamanda ergenin benlik kimliğinin şekillendiği bir dönemdir. Bu nedenle, dönemin olumlu olarak atlatılmadığı durumlarda, ergende cinsel kimlik karmaşası veya yetişkin rollerini benimseyememe gibi problemler ortaya çıkabilir (Fazlıoğlu, 2009).

2. 2. Literatür Taramasının Sonucu

2. 2. 1. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Stewart, Green ve Huelskamp (1991)'in ortaokul ve lise öğrencilerinin beden eğitimine yönelik genel tutumlarının belirlenmesi amacıyla yürüttükleri araştırmaya 2130 öğrenci katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak 66 maddelik bir ölçek kullanılmıştır. Araştırma sonucunda en zayıf tutuma erkek lise öğrencilerinin sahip olduğu, en olumlu tutuma ise erkek ortaokul öğrencilerinin sahip olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin % 51'inin beden eğitiminin diğer dersler kadar önemli olduğunu, % 82'sinin ise beden eğitiminin bütün müfredatlarda yer alması gerektiğini belirttikleri tespit edilmiştir.

Tannehill ve Zakrajsek (1993)'in yaptığı çalışmada ortaokul ve lise öğrencilerinin beden eğitimi ve spora yönelik tutumlarının araştırılması amaçlanmıştır. Araştırmaya 366 öğrenci katılmış olup, araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen 22 maddelik bir ölçek kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin beden eğitimi onların tüm eğitimleri için önemli olarak gördükleri, ancak öğrencilerin formda tutmaya yönelik faaliyetleri en önemsiz aktiviteler olarak belirttikleri belirlenmiştir.

Valdez (1997)'in yaptığı araştırmada ortaokul öğrencilerinin ve onların ebeveynlerinin beden eğitimine yönelik tutumları ve aralarındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla yürütülen araştırmaya 207 öğrenci ve 207 ebeveyn katılmış olup, araştırmada veri toplama aracı olarak “Beden Eğitimi Aktivite Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin ve ebeveynlerinin beden eğitimine yönelik tutum puanları anlamlı bulunmuştur. Beden eğitimine yönelik tutumlar üzerinde cinsiyet, etnik köken ve sosyo-ekonomik durum değişkenlerinin anlamlı bir etkisinin bulunmadığı tespit edilmiştir.

Silverman ve Subramaniam (1999) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin beden eğitimine yönelik tutumlarının ölçülmesi, tutumların niçin araştırılması gerektiği ile ilgili konunun incelenmesi ve beden eğitimindeki tutum araştırmalarının gözden geçirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda beden eğitimi ve fiziksel aktiviteye yönelik öğrenci

tutumlarının belirlenmesinde farklı değişkenlerin kullanıldığı ve bazı çalışmaların karmaşık bulgulara sahip olduğu belirlenmiştir. Tutum araştırmalarındaki karmaşık bulguların nedenlerinin farklı çözümlenmeler, hedef grup, kullanılan ölçekler ve ölçüm tekniği olabileceği tespit edilmiştir. Alanda tutum ölçümünü doğrudan gözlem için ikincil veri kaynağı olarak kullanan çok az programlı çalışma olduğu belirtilmiştir.

Chung ve Phillips (2002)'in yaptığı çalışmada cinsiyet ve milliyete göre lise öğrencilerinin beden eğitime yönelik tutum ve serbest zaman aktiviteleri arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Araştırmaya 451 Amerikalı ve Tayvanlı lise öğrencisi katılmış olup, araştırmada veri toplama aracı olarak "Beden Eğitimi Aktivite Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda beden eğitime yönelik tutum ve serbest zaman aktiviteleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca beden eğitime yönelik tutumların cinsiyete ve milliyete göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı; erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre, Tayvanlı öğrencilerin ise Amerikalı öğrencilere göre daha olumlu tutuma sahip olduğu görülmüştür. Serbest zaman aktivitelerinin cinsiyete ve milliyete göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı; erkeklerin kızlara göre, Amerikalı öğrencilerin de Tayvanlı öğrencilere göre daha yüksek serbest zaman aktivite puanına sahip olduğu tespit edilmiştir.

Alenezi (2005) tarafından yürütülen araştırmada ortaokul ve lise öğrencilerinin beden eğitimi derslerine yönelik tutumlarının; öğrenme ve öğretmenin üç özel faktörünün (müfredat, öğrenci ve öğretmen) incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 480 öğrenci katılmış olup, araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ortaokul öğrencilerinin lise öğrencilerine göre daha olumlu tutuma sahip oldukları tespit edilmiştir. Beden eğitimi dersine yönelik tutumların cinsiyete göre anlamlı bir şekilde değişmediği belirtilmiştir.

Deforche, Bourdeaudhuij ve Tanghe (2006) tarafından yürütülen araştırmada fiziksel aktivitedeki farklılıkları belirlemek, farklı derecelerde fazla kilolu ergenlerin fiziksel aktiviteye yönelik tutumlarını, fiziksel aktiviteye katılımlarının fazla kilolu olma düzeyine bağlı olup olmadığının araştırılması amaçlanmıştır. Araştırmaya 90 ergen katılmış olup, araştırmada veri toplama aracı olarak 23 maddelik bir ölçek kullanılmıştır. Araştırma sonucunda spora katılım normal kiloda olanlarda fazla kilo ve obez olanlara göre daha yüksek bulunmuştur. Serbest zaman fiziksel aktivitelerinde gruplar arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Obez ergenlerin normal kiloda olan ve fazla kilolu olan yaşlılarına göre daha az olumlu tutuma sahip olduğu tespit edilirken, fazla kilolu olma düzeyinin spora katılım ve spora yönelik tutumun arasındaki ilişkiyi etkilemediği belirlenmiştir.

Bibik, Goodwin ve Orsega-Smith (2007) tarafından yapılan araştırmada lise öğrencilerinin beden eğitime yönelik tutum ve algılarının araştırılması amaçlanmıştır. 223 öğrencinin katıldığı araştırmada veri toplama aracı olarak 31 maddelik bir ölçek

kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin yaklaşık % 45'inin içinde daha fazla spor ve oyun içeren beden eğitimi derslerinden zevk aldığı, öğrencilerin büyük çoğunluğunun karma sınıfları ve kendileriyle benzer yeteneklere sahip öğrencilerle birlikte çalışmayı tercih ettiği belirtilmiştir. Öğrencilerin % 43'ünün beden eğitimini matematik, ingilizce ve fen bilgisi derslerinden hemen sonra en önemli ders olarak gördükleri tespit edilmiştir. Beden eğitiminden zevk aldığını belirten öğrencilerin çoğunluğunun okuldan da zevk aldığı tespit edilirken, sigara, alkol, uyuşturucu gibi zararlı alışkanlıkları olan öğrencilerin beden eğitiminden daha az zevk alma olasılığı olduğu belirlenmiştir.

AL-Liheibi (2008)'nin Suudi Arabistan'da iki şehir olan Riyad ve Mekke'deki ortaokul ve lise öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarının araştırılması amacıyla yürüttüğü çalışmaya 480 öğrenci katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen 33 maddelik ölçek kullanılmıştır. Araştırma sonucunda beden eğitime yönelik tutumları; kişisel memnuniyet açısından lise öğrencilerinin ortaokul öğrencilerinden daha olumlu olduğu, spor salonuna erişimi olan öğrencilerin spor salonuna erişimi olmayanlara göre daha olumlu tutuma sahip olduğu, okul dışında günlük fiziksel aktiviteye katılan öğrencilerin aylık, haftalık fiziksel aktiviteye katılan ya da hiç katılmayan öğrencilere göre daha olumlu tutumlara sahip olduğu, ayrıca futbol aktivitelerinin beden eğitimi derslerinde en çok uygulanan ve öğrencilerin kendilerini en yetenekli hissettikleri aktivite olduğu belirtilmiştir.

Liu ve diğ. (2008)'nin yaptıkları araştırmada ortaokul öğrencilerinin fiziksel aktiviteye yönelik tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 199 ortaokul öğrencisi katılmış olup, araştırmada veri toplama aracı olarak "Çocukların Fiziksel Aktiviteye Yönelik Tutum Envanteri" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocuklara fiziksel aktivitenin en çok sağlık, eğlence ve sosyal etkileşim faydalarının olduğu, ancak çocukların riskli hareket içeren ve uygulaması zor olan fiziksel aktivitelerden zevk almadıkları tespit edilmiştir. Cinsiyete göre karşılaştırıldığında, erkekler riskli hareketlerden kızlara göre daha fazla zevk alırken kızlar güzel hareketler içeren fiziksel aktivitelerden erkeklere göre daha fazla zevk almaktadır. Düzenli spora katılanların fiziksel aktivitenin sağlık, eğlence ve sosyal etkileşim yönlerine yönelik tutumlarının, herhangi bir spor etkinliğine katılmayanlara göre anlamlı olarak daha olumlu olduğu belirlenmiştir.

Bernstein (2009) yaptığı araştırmada ortaokul öğrencilerinin beden eğitimindeki rekabetçi etkinliklere yönelik tutum ve algılarını incelemeyi ve öğrencilerin beceri düzeylerinin rekabetçi faaliyetlere yönelik tutumları üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmaya 24 öğrenci katılmış olup, veriler görüşme ve gözlem tekniği, odak grupları tekniği ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda yüksek yetenekli öğrencilerin beden eğitimindeki aktiviteleri rekabetçi değil eğleceli buldukları, orta yetenekli öğrencilerin zorlu

aktiviteleri eğlenceli buldukları, düşük yetenekli öğrencilerin ise başkalarıyla işbirliği içeren aktiviteleri eğlenceli buldukları tespit edilmiştir. Ayrıca rekabetçi faaliyetlerin oluşturduğu çevrenin ve aktivitelerin yapısının takım yapısı, kazanma ve kaybetme dahil olmak üzere öğrenci deneyimlerini etkilediği saptanmıştır.

Nelson, Benson ve Jensen (2010)'ın yaptıkları araştırmada fiziksel aktiviteye yönelik olumsuz tutum ölçeğinin geliştirilmesi, ergenlik öncesi grupta tutumlar ve öz-rapor edilen fiziksel aktivite arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda olumsuz tutum ölçeğinin geçerli ve güvenilir olduğu desteklenmiş, olumsuz tutum ve fiziksel aktivite arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Olumsuz tutumların, olumlu tutumlardan fiziksel aktivitenin daha güçlü bir belirleyicisi olduğu tespit edilmiştir.

Phillips (2011) tarafından yürütülen araştırmada 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin beden eğitimine yönelik tutum ve algılarının incelenmesi amaçlanmıştır. 1344 öğrencinin katıldığı araştırmada veri toplama aracı olarak tutumların incelenmesi için araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek kullanılmış ve algıların incelenmesi için nitel bir çalışma yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin beden eğitiminden hoşlandıkları ve onu önemli gördükleri belirlenmiştir. Tutumların cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca 4. sınıf öğrencilerinin 5. sınıf öğrencilerine göre beden eğitimine yönelik daha yüksek tutum sahibi oldukları görülmüştür. Öğrencilerin beden eğitimini en sevdikleri ders olarak seçme eğiliminde oldukları, dersten zevk aldıkları ve beden eğitimi öğretmenlerinin öğrencilerin zevk alma düzeylerini etkilediği tespit edilmiştir.

Chatterjee, Nandy ve Adhikari (2012) tarafından yapılan araştırmada beden eğitimine yönelik tutum geliştirmenin psikolojik ve sosyal nedenlerinin araştırılması amaçlanmış olup, araştırmaya 273 ortaokul ve lise öğrencisi katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Beden Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda spor mükemmeliyetçiliği yüksek olan bireylerin beden eğitimine yönelik tutumlarının da yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Colquitt, Walker, Langdon, McCollum ve Pomazal (2012) yaptıkları çalışmada ülke çapında spor testi gerektiren bir politika uygulayan Georgia (ABD)'daki öğrencilerin beden eğitimine yönelik tutumlarının araştırılması amaçlanmıştır. Araştırmaya 122 ortaokul öğrencisi katılmış olup, araştırmada veri toplama aracı olarak "Ortaokul Öğrencilerinin Beden Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin beden eğitimine yönelik olumlu tutuma sahip olduğu, beden eğitimine yönelik tutumların sağlığa ilişkin fitness için arabulucu bir faktör olarak hizmet ettiği tespit edilmiştir.

Mohammed ve Mohammad (2012) tarafından yürütülen çalışmada öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutum ve görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya toplamda 2700 ortaokul ve lise öğrencisi katılmış olup, araştırmada veri toplama aracı

olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen 40 soruluk bir ölçek kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin yarısından fazlasının beden eğitimi dersi yoluyla sağlık eğitimi verilmesi gerektiği görüşüne sahip olduğu, öğrencilerin beden eğitimi dersinin önemli olduğuna ve bütün sınıflarda bu dersin verilmesi gerektiğine inandıkları tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre ayrıca öğrenciler beden eğitimi dersinin onları mutlu ve memnun ettiği, onları dinç ve sağlıklı tuttuğu, beden eğitimi sayesinde daha fazla arkadaş edinebildikleri görüşlerine sahiplerdir.

Chatterjee (2013)'nin yaptığı araştırmada ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumlarının araştırılması amaçlanmıştır. Araştırmaya 273 ortaokul öğrencisi katılmış olup, araştırmada veri toplama aracı olarak "Beden Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların beden eğitimine yönelik olumlu tutuma sahip olduğu, tutumların cinsiyete ve yaşanılan coğrafi konuma göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Jaureguy (2013)'in yaptığı araştırmada ilkokul öğrencilerinin beden eğitimindeki koşu aktivitelerine yönelik tutumlarının belirlenmesi amaçlanmış olup, çalışmaya 100 6. sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Çocukların Fiziksel Aktiviteye Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi Envanteri" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların koşu aktivitelerini zindelik ve sağlık açasından anladıkları ancak eğlence ve zevk alma seviyelerinin düşük olduğu tespit edilmiştir.

Feltz ve Lirgg (1998) yaptıkları çalışmada üniversite hokeyinde yarışma sezonu boyunca hem takım hem de oyuncu yeterliklerinin belirlenmesi; oyuncu yeterliği, takım yeterliği ve takım performansının aralarındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 180 buz hokeyi oyuncusu katılmış olup, araştırmada veri toplama aracı olarak 8 maddelik yeterlik ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda oyuncuların kendilerinin ve takımlarının yeteneklerini başarılı bir şekilde uygulayabilmek için benzer inançlara sahip oldukları, takım performansını belirlemede takımlar arasında homojenlik olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, sezon boyunca takım yeterliğinin bir galibiyet sonrasında artarken, mağlubiyet sonrasında azaldığı belirtilmiştir. Oyuncu yeterliğinin ise değişmediği tespit edilmiştir.

Hagger, Chatzisarantis ve Stuart (2001)'in yaptığı araştırmada Ajzen'in Planlı Davranış Teorisi'nin geliştirilmiş sürümünü kullanarak gençlerin fiziksel aktivite eğilimleri üzerinde geçmiş davranışların ve öz-yeterliğin etkisinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 1152 genç katılmış olup, araştırmada veri toplama aracı olarak "Planlı Davranış Teorisi Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda tutumların ölçülmesi, öznel normlar, algılanan davranışsal kontrol ve öz-yeterliğin Planlı Davranış Teorisi Ölçeği'nin eř zamanlı geçerliğini destekleyen, inanç temelli ölçekleriyle belirgin bir şekilde ilgili olduğu

tespit edilmiştir. Standart olmayan yapısal eşitlik modeli, tutum ve öz-yeterliğin fiziksel aktivite eğiliminin önemli yordayıcıları olduğunu, ancak algılanan davranışsal kontrol ve öznel normların yordayıcısı olmadığını göstermiştir. Öz-yeterliğin, eğilim üzerindeki algılanan davranışsal kontrol ve tutumların etkisini azalttığı, geçmiş davranışların öz-yeterlik ve tutum yoluyla eğilimi doğrudan ve dolaylı olarak öngördüğü belirtilmiştir. Olumlu tutum ve yüksek öz-yeterliğe sahip genç kişilerin fiziksel aktiviteye katılım eğilimi oluşturmaya daha yatkın oldukları tespit edilmiştir.

Galpin ve diğ. (2003) tarafından yürütülen çalışmada Güney Afrika'daki üniversite ve lise öğrencilerinin cinsiyet ve eğitim geçmişinin bilgisayar öz-yeterlikleri ve algılarıyla ilişkisinin açıklanması amaçlanmıştır. Veri toplama aracı olarak "Cassidy ve Eachus Ölçeği" nin kullanıldığı araştırmaya 112 üniversite, 125 lise öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonucunda üniversite öğrencileri arasında erkek öğrencilerin kızlara göre daha yüksek öz-yeterliğe sahip oldukları tespit edilirken, lise öğrencilerinin genel bilgisayar öz-yeterliklerinde ise cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Lise öğrencilerinde erkekler için, öz-yeterlikleri ve okulda bilgisayar eğitimi almaya yönelik planları arasında bir ilişki bulunmazken, kızlar için bilgisayar eğitimi almaya karar verenlerin daha yüksek öz-yeterliğe sahip olduğu belirtilmiştir. Ayrıca dezavantajlı eğitim geçmişine sahip öğrencilerin karışık öz-yeterlik inancına sahip olduğu belirlenmiştir. Bu öğrencilerin avantajlı eğitim geçmişine sahip öğrencilere göre daha düşük genel bilgisayar öz-yeterliğine sahip olduğu tespit edilmiştir.

Caprara, Pastorelli, Regalia, Scabini ve Bandura (2005) tarafından yapılan araştırmada ergenlerin ebeveyn ilişkilerini yönetmek için algıladıkları öz-yeterliklerini içeren yapısal bir modelin test edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 380 İtalyan ergen katılmış olup, araştırmada katılımcıların algılanan evlat öz-yeterliklerini belirlemek için veri toplama aracı olarak 16 maddelik bir ölçek kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ergenlerin algılanan evlat öz-yeterliklerinin aile hayatı memnuniyetiyle doğrudan ve dolaylı olarak bağlantılı olduğu tespit edilmiştir. Ergenlerin öz-yeterlik algıları ne kadar fazlaysa, ebeveynleriyle o kadar açık iletişime sahip oldukları ve ebeveynlerinin onları ev dışındaki faaliyetlerini izlemelerini o kadar kabul ettikleri belirlenmiştir. Ayrıca ergenlerin öz-yeterlik algıları ne kadar fazlaysa, anlaşmazlıklar üzerinde daha uyumlu olma eğiliminde oldukları belirtilmiştir.

Hall ve Ponton (2005) tarafından yürütülen araştırmada Gelişimsel Matematik (Orta Cebir) kursuna devam eden ve Matematik I kursuna devam eden öğrencilerin matematik öz-yeterliklerinin arasındaki farklılıkların belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla yürütülen çalışmaya 185 üniversite birinci sınıf öğrencisi katılmış olup, araştırmada veri toplama aracı olarak "Matematik Öz-yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Matematik I

öğrencilerinin daha iyi matematik becerilerine ve üniversite matematik dersinde başarılı olabileceğine dair güçlü öz-inanca sahip olduğu belirtilmiştir.

Usher ve Pajares (2006) yaptıkları araştırmada ortaokul öğrencilerinin akademik ve öz-denetimli yeterlik inançları üzerinde Bandura'nın hipotezleştirdiği öz-yeterliğin kaynaklarının etkisini araştırmayı ve bu kaynakların cinsiyet, okuma becerisi ve etnik kökene göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya 263 öğrenci katılmış olup, araştırmada veri toplama aracı olarak öz-yeterliğin kaynakları ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda tüm katılımcılar için doğrudan deneyimler, dolaylı deneyimler, sosyal görüş ve fizyolojik durumların, akademik ve öz-denetimli öz-yeterliğin güçlü belirleyicileri olduğu, doğrudan deneyimlerin en güçlü belirleyici olduğu tespit edilmiştir. Doğrudan deneyimlerin ve sosyal görüşün kızların akademik ve öz-denetimli öz-yeterliğini belirlediği görülürken, erkeklerde ise doğrudan deneyimlerin ve dolaylı deneyimlerin daha etkili olduğu tespit edilmiştir. Afrikalı Amerikan öğrencilerin akademik öz bakımlarının doğrudan deneyimler ve sosyal görüşler yoluyla belirlendiği, az başarılı olan öğrencilerin öz-yeterlik inançlarında ise doğrudan deneyimlerin etkisi olmadığı görülmüştür. Bulguların Bandura'nın sosyal bilişsel kuramının teorik ilkelerini destekler nitelikte olduğu tespit edilmiştir.

Joet, Usher ve Bressoux (2011)'nin yaptıkları çalışmada Bandura'nın kuramsallaştırdığı öz-yeterliğin kaynaklarının Fransa'daki 3. sınıf ilköğretim öğrencilerinin akademik ve özdenetim yeterlik inançları üzerindeki etkisinin değerlendirilmesi, sınıf bağlamında öz-yeterliğin önemli bir kısmını açıklayıp açıklayamayacağını değerlendirilmesi ve bu kaynakların cinsiyete göre değişip değişmediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 395 öğrenci katılmış olup, araştırmada veri toplama aracı olarak 15 maddelik bir ölçek kullanılmıştır. Araştırma sonucunda doğrudan deneyimler, sosyal iknalar, fizyolojik durum ve sınıf düzeyinde öz-yeterliğin, öz-yeterliği etkilediği belirtilmiştir. Sınıf düzeyinde değişkenlerin öz-denetimli öğrenmede öz-yeterliğe etki etmediği tespit edilmiştir. Erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre matematikte daha iyi performans sergilediği, daha yüksek matematik öz-yeterliğine, öz-denetim yeterliğine, doğrudan deneyimine, sosyal görüşlere ve daha düşük fizyolojik uyarılmaya sahip oldukları belirlenmiştir. Bulguların Bandura'nın sosyal bilişsel kuramının teorik ilkelerini desteklediği tespit edilmiştir.

Lavasani ve diğ. (2011) yaptıkları araştırmada öğrencilerin öz-denetimli öğrenme stratejilerinin akademik motivasyon ve öz-yeterlikleri üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlamışlardır. Araştırmaya 23 kontrol ve 23 deney grubu için olmak üzere 66 bayan 5. sınıf öğrencisi katılmış olup, araştırmada veri toplama aracı olarak öz-yeterlik ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öz-denetimli öğrenme stratejilerinin öğretiminin

öğrencilerin akademik motivasyon ve öz-yeterlikleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Chen ve Usher (2013)'in yaptığı çalışmada öz-yeterliğin dört kaynağından elde edildiği hipotezlenen ortaokul ve lise öğrencilerinin gizli profillerinin araştırılması amaçlanmıştır. Araştırmaya 1225 öğrenci katılmış olup, araştırmada veri toplama aracı olarak dört maddelik bir ölçek kullanılmıştır. Araştırma sonucunda dört sınıf çözümünün en uygun olduğu görülmüştür. Sonuçların doğrudan deneyimlerin öz-yeterliliğin güçlü bir kaynağı olduğunu belirten geçmiş bulguları desteklediği belirlenmiştir. Ayrıca, aynı anda birden fazla kaynaktan gelen çizim bir katkı yararı var gibiydi. Cinsiyetin bu dört profili etkilemediği, ancak yetenek ve sınıf düzeyinin etkilediği görülmüştür. Sonuçlar, en uyumlu profildeki öğrencilerin etkinliği açısından önem taşıyan bilgileri birden fazla kaynaktan elde ettiğini ve fen bilimleri yetenekleri üzerine güçlü bir inanç benimsediklerini göstermiştir. En az uyumlu profilde olanların ise yüksek derecede olumsuz etkiye sahip olduğu ve fen bilimleri yeteneklerinin sabit bir görünümde olduğu belirlenmiştir.

Piercey (2013)'ün yürüttüğü çalışmada öz-yeterlik ve okuma başarısının arasındaki ilişkinin ve okuma öz-yeterliği ölçeklerinin kestirim geçerliğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla yürütülen çalışmaya 364 ilkokul ve ortaokul öğrencisi katılmış olup, veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okuma öz-yeterliği ölçeği dört ölçeğin psikometrik olarak mantıklı olduğu, öğrencilerin ortalama puanlarının cinsiyet ve etnik kökene göre değişiklik göstermediği tespit edilmiştir. İlkokul öğrencilerinin ortaokul öğrencilerine göre daha yüksek okuma öz-yeterlik puanına sahip olduğu belirlenmiştir.

Reigal, Videra ve Gil (2014) tarafından yürütülen araştırmada fiziksel egzersiz, genel öz-yeterlik ve yaşam doyumu arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Araştırmaya 2079 ergen katılmış olup, araştırmada veri toplama aracı olarak "Genel Öz-yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda fiziksel olarak aktif olan kişilerin genel öz-yeterlik ve yaşam doyumlarının daha yüksek olduğu, ve bu iki değişken arasında pozitif bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öz-yeterlik algısında, fiziksel egzersizin hafta kaç gün yapıldığına ve sosyal açıdan egzersizin gerçekleştiği ortama bağlı olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Hilland ve diğerleri (2009) yaptıkları araştırmada "Beden Eğitime Yatkınlığı Ölçeği"nin geliştirilmesi, ortaokul ve lise öğrencilerinin beden eğitime yönelik tutumlarının ve algılanan öz-yeterliklerinin değerlendirilmesi ve aralarındaki ilişkinin tespit edilmesi, bu iki değişkeni cinsiyet ve yaşa göre araştırılması amaçlanmıştır. Araştırmaya 8. ve 9. sınıfta öğrenim gören 315 öğrenci katılmış olup, araştırmada veri toplama aracı olarak "Beden Eğitime Yatkınlık Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ölçeğin belirlenen tutum ve öz-yeterlik alt faktörleri arasında anlamlı pozitif ilişki tespit edilmiştir. Erkeklerin kızlara göre

anlamalı bir şekilde daha yüksek tutum ve öz-yeterlik puanına sahip oldukları belirlenmiştir. Benzer şekilde 8. sınıf öğrencilerinin beden eğitime yönelik tutum ve öz-yeterlik puanlarının 9. sınıf öğrencilerinin puanlarından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Sonuçlar Beden Eğitime Yatkinlık Ölçeği'nin beden eğitimi ortamında kullanım için uygun olduğunu göstermiştir.

Kamtsios (2010)'ın yaptığı çalışmada ilkokul çocuklarının algılanan atletik yeterlilik ve vücut çekiciliklerine göre, zor, orta ve hafif fiziksel aktiviteye katılımları halinde, egzersize yönelik tutumlarında ve eğilimlerinde cinsiyet farklılıklarının araştırılması amaçlanmıştır. 775 öğrencinin katıldığı çalışmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Araştırma sonucunda erkeklerin egzersize eğilimleri, algılanan vücut çekiciliğinde, algılanan atletik yeterlikte ve fiziksel aktivite seviyelerinde kızlardan daha yüksek puanlara sahip olduğu tespit edilmiştir.

Ridgers (2012) tarafından yapılan çalışmada ergen kızların beden eğitime motivasyonel yatkinlıkları ve fiziksel aktivite alışkanlıkları arasındaki yordayıcı ilişkinin araştırılması amaçlanmıştır. Araştırmaya 8. ve 9. Sınıfta öğrenim gören 200 kız öğrenci katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Beden Eğitime Yatkinlık Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda en yüksek beden eğitime yönelik algılanan değer ve algılanan yeterlik puanlarına sahip olan kız öğrencilerin en fazla aktivite alışkanlığına sahip olan grupta yer aldıkları görülmüştür. Beden eğitiminde algılanan öz-yeterlik ve beden kitle indeksinin fiziksel aktivitenin anlamlı yordayıcıları olduğu belirlenmiştir.

Literatür taraması sonucunda yurt dışında yapılan çalışmalarda genel olarak tutum değişkeninin, cinsiyet, etnik köken, sosyo-ekonomik durum, beden kitle indeksi, okul dışı fiziksel aktivitelere katılım, yaşanan coğrafi konum gibi bağımsız değişkenlerle ele alındığı görülmüştür. Öz-yeterlik değişkeninin incelendiği çalışmalarda yaygın olarak sporcu öz-yeterliğinin, Matematik ve Bilgisayar derslerine yönelik öz-yeterliğin, okuma becerisine yönelik öz-yeterliğin, akademik öz-yeterliğin, genel öz-yeterliğin ve beden eğitime yönelik öz-yeterliğin; cinsiyet, etnik köken ve fiziksel aktiviteye katılım bağımsız değişkenleriyle ele alındığı tespit edilmiştir. Tutum ve öz-yeterlik değişkenlerinin birlikte incelendiği çalışmalarda ise bağımsız değişkenlerin cinsiyet, yaş ve fiziksel aktivite alışkanlıkları olduğu görülmüştür.

2. 2. 2. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Demirhan ve Altay (2001)'in yaptıkları çalışmada lise birinci sınıfta okuyan öğrencilerin katılımıyla beden eğitimi ve spora ilişkin tutumları ölçmek için geliştirilen ölçeğin revizyonunun yapılması amaçlanmıştır. Araştırmaya 1054 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda geliştirilen ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu tespit edilmiştir.

Şişko ve Demirhan (2002)'in yaptıkları çalışmada ilköğretim okulları ve liselerde öğrenim gören kız ve erkek öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutumlarını incelemek amaçlanmıştır. Araştırmaya 2072 öğrenci katılmış olup, araştırmada veri toplama aracı olarak "Beden Eğitimi ve Spor Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu tespit edilmiştir.

Hünük ve Demirhan (2003)'ün yaptıkları çalışmada Ankara'nın merkez ilçelerindeki ilköğretim, ortaöğretim ve üniversite düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin beden eğitimi ve spora ilişkin tutumlarını saptamak ve karşılaştırmak amaçlanmıştır. Araştırmaya 1876 ortaokul, lise ve üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Beden Eğitimi ve Spor Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda tüm grupların tutum puanları ortalaması oldukça yüksek bulunmuştur. Üniversite öğrencilerinin tutum puanları ortalaması, ilköğretim sekizinci sınıf ve lise birinci sınıf öğrencilerinin tutum puanları ortalamasından daha yüksektir ve anlamlı derecede farklıdır. Grup toplamında ise kız ve erkek öğrencilerin tutum puanları arasında erkek öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Özer ve Aktop (2003)'ün yaptıkları araştırmada Sherrill ve Toulmin (1977)'nin geliştirdiği 7' li Likert şeklinde 50-350 puan arasında değerlendirilen ve toplam 50 madden oluşan "Beden Eğitimi Tutum Ölçeği"nin adaptasyonunu gerçekleştirmek amaçlanmıştır. Araştırmaya 227 ilköğretim öğrencisi katılmış olup, araştırmada veri toplama aracı olarak "Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda anketin ilköğretim öğrencileri üzerinde kullanılabileceği saptanmıştır.

Koca, Aşçı ve Demirhan (2005) tarafından yapılan araştırmada Türk lise öğrencilerinin beden eğitimine yönelik tutumlarının ve okul türüne göre beden eğitimi dersi tercihlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. 868 ergen öğrenci katılmış olup, araştırmada veri toplama aracı olarak "Beden Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda karma eğitim verilen okullardaki öğrencilerin ve erkeklerin daha olumlu tutuma sahip olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, yalnız kız ve yalnız erkeklerin öğrenim gördüğü okullardaki öğrencilerin tutumlarıyla karma eğitim gören öğrencilerin tutumları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Çoban (2006)'nın yürüttüğü araştırmada spor liselerinde okuyan öğrencilerin okuldaki tutum ve beklentilerinin neler olduğunu ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmaya 126 öğrenci katılmış olup, araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilmiş 7 sorudan oluşan bir anket kullanılmıştır. Araştırma sonucunda spor liselerinde okuyan öğrencilerin, okullarından memnun oldukları, genel olarak sağlık ve mutluluk,

gelecekte iyi bir sporcu olmak, kendilerine olan güven duygularını geliştirebilme amaçlarını taşıdıkları belirlenmiştir.

Holoğlu (2006)'nın yaptığı çalışmada Bursa, Kocaeli, Bingöl, Sivas illerinde ilköğretim ikinci kademedeki öğrenim gören kız öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutumlarını saptamak amaçlanmıştır. Araştırmaya 1105 kız öğrenci katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Beden Eğitimi ve Spor Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda kız öğrencilerin tutum ölçek puanları çeşitli değişkenlere göre iller, okullar, hizmet bölgeleri, doğum yerleri, anne-baba eğitim düzeyi, uzun süredir yaşanan yer değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Hünük (2006) yaptığı çalışmada Ankara ili merkez ilçelerindeki devlet okullarında öğrenim gören ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sınıf düzeyi, cinsiyeti, öğretmenlerinin cinsiyeti ve spora aktif katılımları açısından beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarını karşılaştırmak amaçlanmıştır. Araştırmaya 1260 öğrenci katılmış olup, veri toplama aracı olarak “Çocuklar İçin Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda erkek öğrencilerin tutum puanlarının kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilirken, öğrencilerin sınıf düzeyi yükseldikçe tutum puanlarının azaldığı görülmüştür.

Kangalgil ve diğerlerinin (2006) yaptıkları çalışmada Ankara'nın merkez ilçelerinde ilköğretim, lise ve üniversite düzeyinde öğrenim gören öğrencilerden sporcu lisansı olan ve olmayan kız ve erkek öğrencilerin beden eğitimi ve spora ilişkin tutumlarını karşılaştırmak amaçlanmıştır. Araştırmaya 2632 ortaokul, lise ve üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Beden Eğitimi ve Spor Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda spora aktif katılım açısından incelendiğinde sporcu lisansına sahip olan öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmüştür. Öğrencilerin yaşları büyüdükçe tutum puanları artmıştır. Aynı zamanda erkek öğrencilerin ve sporcu lisansına sahip olan öğrencilerin tutum puanlarının yüksek olduğu saptanmıştır.

Görücü (2007)'nin yaptığı çalışmada ilköğretim 7. sınıf beden eğitimi öğretiminde, işbirliğine dayalı öğrenim destekli çoklu zeka kuramı uygulamalarının öğrencilerin performanslarına, derse ilişkin tutumlarına ve öğrendikleri bilgilerin kalıcılığına etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmaya 34 öğrenci katılmış olup, çalışmada veri toplama aracı olarak “Beden Eğitimi Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda işbirliğine dayalı öğrenim destekli çoklu zeka kuramı uygulamalarının gerçekleştirildiği beden eğitimi tutum ölçeği deney grubu ile geleneksel eğitimin uygulandığı kontrol grubunun öntest-sontest sonuçlarına göre, öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutumları arasında, deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Arabacı (2009) yaptığı araştırmasında ilköğretim ve lise öğrencilerinin beden eğitimi dersine karşı tutumlarını ve sınıf tercihlerini araştırmayı amaçlamıştır. Bu amaçla yürütülen araştırmaya 1240 ortaokul ve lise öğrencisi katılmış olup, araştırmada veri toplama aracı olarak “Beden Eğitimi ve Spor Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin cinsiyete göre beden eğitimi dersine karşı tutumlarında erkeklerin lehine, sınıf düzeyine göre ortaokulun lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Erhan ve Tamer (2009) tarafından yapılan araştırmada Doğu Anadolu Bölgesi’ndeki il merkezlerinde bulunan ilköğretim ve ortaöğretim okullarında beden eğitimi dersi için gereken tesis, araç-gereç durumları ile öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Araştırmaya 5825 öğrenci katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Beden Eğitimi Dersine Karşı Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda il merkezlerindeki okullarda spor malzemelerinin ve spor salonlarının yetersiz olduğu, buna rağmen bölgenin sosyo-kültürel şartları göz önüne alındığında beden eğitimi ve spor derslerine öğrencilerin tutumlarının ve kız öğrencilerin katılımının yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Güllü (2007) tarafından yapılan araştırmada ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının belirlenmesi, ortaöğretim öğrencilerin kişisel özelliklerine göre beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasındaki farklılıkların incelenmesi ve ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi öğretmenlerinin kişisel ve mesleki özelliklerine göre beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasındaki farklılıkların incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 1500 öğrenci katılmış olup, araştırmada veri toplama aracı olarak “Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda tutumların olumlu olduğu, öğrencilerin cinsiyetlerine, sınıflarına, okul türlerine, spor yapma sıklıklarına ve bir kulüpte spor yapmalarına, beden eğitimi öğretmenlerinin kişisel ve mesleki özelliklerine göre tutum puanlarının farklılaştığı tespit edilmiştir.

Güllü ve Güçlü (2009)’nın yaptıkları araştırmada ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarını tespit etmek için geçerli ve güvenilir yeni bir tutum ölçeği geliştirmek amaçlanmıştır. Araştırmaya 600 öğrenci katılmış olup, araştırmada veri toplama aracı olarak “Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ortaöğretim ölçeğinin geçerliği ve güvenilirliği sağlamış olduğu tespit edilmiştir.

Palas Aktaş ve Mirzeoğlu (2009)’un yaptıkları araştırmada ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öğrenme stillerinin okul başarılarına ve beden eğitimi dersine yönelik tutumlarına etkisini belirlemek amaçlanmış olup, araştırmaya 1498 öğrenci katılmıştır. Veri toplama aracı olarak “Beden Eğitimi ve Spor Tutum Ölçeği”nin kullanıldığı araştırma sonucunda 7. sınıf hariç diğer sınıflardaki ve toplam öğrencilerin beden eğitimi dersine karşı tutumları sahip oldukları öğrenme stiline göre anlamlı düzeyde farklı olduğu tespit edilmiştir.

Taşğın ve Tekin (2009)'in yaptıkları çalışmada çeşitli değişkenlere göre ilköğretim ve orta öğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutum ve görüşlerini belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören 300 öğrenci katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda erkek öğrencilerin bayan öğrencilere göre, orta öğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin ilköğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilere göre, 10. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin 7., 8. ve 9. sınıfta öğrenim gören öğrencilere göre, 17 yaşında olan öğrencilerin 14,15,16 yaşında olan öğrencilere göre beden eğitimi dersi hakkındaki tutum ve görüşlerinin yüksek ve olumlu olduğu saptanmıştır.

Akandere ve diğerleri (2010) tarafından yapılan araştırmada ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumları ile akademik başarı motivasyonlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla yürütülen araştırmaya 299 lise öğrencisi katılmış ve araştırmada "Beden Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutumları; cinsiyet, sınıflar arası, yaşlar arası, boş zamanlarda egzersiz yapma durumu, kulüpte düzenli olarak spor yapma durumları arasında farklılıklar tespit edilmiştir. Erkek öğrencilerin tutum puanlarının kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu, öğrencilerin yaşlarının arttıkça tutum puanlarının düştüğü belirlenmiştir. beden eğitimi dersine ilgisi ve tutumu fazla olan öğrencilerin akademik motivasyonlarında artış olduğu ve buna bağlı olarak beden eğitimi dersine yönelik tutum ile akademik başarı motivasyonu arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Gülay, Mirzeoğlu ve Çelebi (2010)'nin işbirlikli oyunların 9. sınıf öğrencilerinin sosyal beceri ve beden eğitimi dersine yönelik tutumları üzerine etkisini araştırmayı amaçladıkları çalışmaya 144 kız öğrenci katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Beden Eğitimi ve Spor Tutum Ölçeği" kullanılmış olup, işbirlikli oyunların beden eğitimi dersine yönelik tutumlar üzerinde önemli bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Erturan İlker (2010)'in farklı motivasyonel iklimlere göre işlenen beden eğitimi derslerinde öğrencilerin başarı hedefleri, motivasyonel stratejileri ve beden eğitimine ilişkin tutum erişimi puan ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadığı araştırılması amacıyla yürüttüğü araştırmaya 109 lise öğrencisi katılmıştır. Veri toplama aracı olarak "Beden Eğitimi ve Spora İlişkin Tutum Ölçeği"nin kullanıldığı araştırma sonucunda motivasyonel iklimlerinin öğrencilerin beden eğitimine ilişkin tutumları üzerine etkisi anlamlı bulunmuştur.

Kaya, Murathan ve Murathan (2010) tarafından yürütülen araştırmada ilköğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının hangi yönde geliştiğini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmaya 664 öğrenci katılmış olup, araştırmada veri toplama aracı

olarak anket kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ilköğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Özyalvaç (2010)'in ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumları ile akademik başarı motivasyonlarının incelenmesini amaçladığı araştırmaya 299 lise öğrencisi katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Beden Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmış olup, araştırma sonucunda cinsiyet, sınıflar arası, yaşlar arası, boş zamanlarda egzersiz yapma durumu, kulüpte düzenli olarak spor yapma durumları arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Aybek, İmamoğlu ve Taşmektepligil (2011)'in Türk ortaöğretim okullarında öğrenim gören öğrencilerin, beden eğitimi ders içi ve ders dışı etkinliklerine karşı tutumlarının incelenmesi ve bu süreçte beden eğitimi öğretmenlerinin rolünün belirlenmesi amacıyla yürüttükleri araştırmaya 990 lise öğrencisi katılmış olup, araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Araştırma sonucunda genel olarak öğrencilerin beden eğitimi dersini sevmekte olduğu, ancak erkek öğrencilerin derse ve ders dışı etkinliklere yönelik tutumlarının bayan öğrencilere göre önemli derecede pozitif olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, bayan öğrenciler ne derse, ne de öğretmene erkek öğrenciler kadar olumlu yaklaşmamaktadır.

Çelik Kayapınar, Çelik, ve Pepe (2011)'nin yapmış olduğu araştırmada Isparta İli ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumlarını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmaya 360 lise öğrencisi katılmış olup, araştırmada veri toplama aracı olarak 13 maddelik bir ölçek kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin beden eğitimi dersine karşı tutumlarının olumlu olduğu saptanmıştır.

Çelik ve Pulur (2011) yaptıkları çalışmada çeşitli değişkenlere göre, ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutum ve görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla yürütülen çalışmaya 168 Meslek Lisesi öğrencisi, 150 Anadolu Lisesi öğrencisi katılmış ve veri toplama aracı olarak Beden Eğitimi ve Spor Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutum puanları cinsiyete göre erkeklerin lehine değiştiği, kendisi ya da ailesinden biri spor yapan öğrencilerin tutum puanlarının daha yüksek olduğu görülürken, okul türüne göre anlamlı bir bulunmamıştır.

Ekici ve diğ. (2011)'nin lise öğrencilerinin beden eğitimi dersi tutumlarını değerlendirmek amacıyla yürüttükleri araştırmaya 387 lise öğrencisi katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmış olup, araştırma sonucunda sorulan soruların büyük çoğunluğunda cinsiyetler, sınıflar ve bölümler arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

İmamoğlu (2011)'nin aktif olarak spor yapan ve yapmayan lise öğrencilerinin beden eğitimi dersine karşı tutumlarının saptanmasını amaçladığı araştırmaya 558 öğrenci katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Beden Eğitimi ve Spor Tutum Ölçeği kullanılmış olup, araştırma sonucunda sporla aktif uğraşan öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarının, sporla aktif uğraşmayan öğrencilerin tutumlarından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Aile ve arkadaş çevresi etkisiyle beden eğitimi dersine karşı tutumlar arasında anlamlı ilişki bulunmazken, öğretmen desteğinin tutumlar üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir.

Gürbüz ve Özkan (2012) tarafından yürütülen araştırmada ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmaya 458 öğrenci katılmış ve araştırmada veri toplama aracı olarak "Beden Eğitimi ve Spor Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutumları olumsuz nitelikte bulunurken, tutum puanlarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul başarısına göre gruplar arası anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Aras (2013)'in ilköğretim ikinci kademe öğrenim gören öğrencilerin ve beden eğitimi öğretmenlerinin beden eğitimi dersinden beklenti ve tutumlarını araştırmayı amaçladığı araştırmaya 31 beden eğitimi öğretmeni, 1007 ilköğretim ikinci kademe öğrencisi katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Beden Eğitimi ve Spor Tutum Ölçeği" kullanılmış olup, öğrencilerin büyük çoğunluğunun beden eğitimi dersine yönelik tutumlarının olumlu olduğu, öğrencilerin ilerleyen eğitim dönemlerinde de beden eğitimi dersini almak istedikleri tespit edilmiştir.

Doydu, Çelen ve Çoknaz (2013) tarafından yürütülen araştırmada spor eğitimi modeli doğrultusunda işlenen ders dışı futbol eğitim çalışmalarının, öğrencilerin beden eğitimi ve spora yönelik olan tutumlarına etkisini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmaya ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinden 24 deney, 24 kontrol grubu için olmak üzere toplam 48 erkek öğrenci katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Beden Eğitimi ve Spora İlişkin Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda hem geleneksel öğretim yaklaşımı hem de spor eğitimi modeli, öğrencilerin tutumlarının gelişimi üzerinde olumlu etki yaratmadığı tespit edilmiştir.

Yaldız (2013)'in yaptığı çalışmada ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin ve velilerinin beden eğitimi dersine katılımına yönelik tutumunu belirlemek, bu tutumların öğrenci ve velilerin kişisel bilgilerinden elde edilen bağımsız değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığını karşılaştırmak amaçlanmıştır. Araştırmaya 714 öğrenci ve 640 veli katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin ve öğrenci velilerinin beden eğitimi dersine olan tutumlarının olumlu anlamda oldukça yüksek olduğu, öğrencilerin beden eğitimi dersine olumlu yaklaştıkları,

okul takımında bir spor branşında oynayan öğrencilerin oynamayan öğrencilere göre beden eğitimi dersine karşı daha olumlu tutuma sahip oldukları saptanmıştır. İlköğretim okulu öğrencilerinin sınıf düzeyleri yükseldikçe beden eğitimi dersine karşı olan olumlu tutumlarının azaldığı, kadın ve erkek velilerin tutumlarında herhangi bir fark olmadığı ve genelde beden eğitimi dersine karşı olumlu tutuma sahip oldukları görülmüştür. Spor yapan velilerin, spor yapmayan velilere göre beden eğitimi dersine karşı daha olumlu tutuma sahip oldukları tespit edilmiştir.

Koç, Murathan, Yetiş ve Murathan (2015)'in yaptıkları araştırmada ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin spor kavramına ilişkin sahip oldukları algıları metaforlar aracılığıyla ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Araştırmaya 46 öğrenci katılmış olup, araştırmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun %93,07 sporla ilgili olumlu meteforlar geliştirdiği, %6,97'sinin ise olumsuz meteforlar geliştirdiği tespit edilmiştir.

Öztürk, Efe ve Koparan (2005) tarafından yapılan çalışmada 14-16 yaş grubu kızlarda hentbol çalışmalarının sosyal yetkinlik beklentisi ve atılganlık üzerine olan etkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Çalışmaya deney ve kontrol grupları için 20'şer kız katılmış olup, araştırmada veri toplama aracı olarak "Sosyal Yetkinlik Beklentisi Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda 9 ay boyunca uygulanan branşa özgü temel hentbol çalışmalarının, 14-16 yaş grubu kızların sosyal yetkinlik beklentisi ve atılganlık düzeylerini arttırmada olumlu etken olduğu tespit edilmiştir.

Efe, Öztürk, Koparan ve Şenışık (2008)'in yaptığı araştırmada 14-16 yaş grubu bireylerde voleybol çalışmalarının sosyal yetkinlik beklentisi ve atılganlık üzerine olan etkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Bu amaçla yürütülen çalışmaya deney ve kontrol grupları için 20'şer erkek öğrenci katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Sosyal Yetkinlik Beklentisi Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda 9 ay boyunca uygulanan branşa özgü temel voleybol çalışmalarının, 14-16 yaş grubu bireylerin sosyal yetkinlik beklentisi ve atılganlık düzeylerini arttırmada olumlu etken olduğu tespit edilmiştir.

Eyüboğlu (2012) tarafından yürütülen araştırmada 12-14 yaş arası ergenlerde sporun öz-yeterlik üzerindeki etkisini incelemek amaçlanmış olup, araştırmaya 375 öğrenci katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Öz Etkililik-Yeterlilik Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların öz-yeterliklerinde cinsiyet, sınıflar arası, yaşlar arası, serbest zamanlarda egzersiz yapma durumu, kulüpte düzenli olarak spor yapma durumları arasında farklılıklar tespit edilmiştir.

Balyan (2009)'in ilköğretim ikinci kademe ve ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilerin beden eğitimi derslerine yönelik tutumları, sosyal beceri ve öz-yeterlik düzeylerinin belirlenmesi ve birbirleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi amacıyla yaptığı araştırmaya

1337 öğrenci katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" ve "Genel Öz-Yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin beden eğitimi derslerine yönelik tutum seviyeleri düşük düzeyde ve tutum ile cinsiyet, okul türü, okullarda bulunan spor tesisleri, gelir düzeyini algılama arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Tutum düzeyi yükseldikçe; öz-yeterlik, olumlu ve olumsuz sosyal beceri düzeylerinin de arttığı tespit edilmiştir.

Balyan ve diğ. (2012)'nin farklı sportif etkinliklerin, öğrencilerin sosyal beceri, beden eğitimi dersine yönelik tutum ve öz-yeterlik düzeyleri üzerine etkilerinin belirlenmesi amacıyla yürüttükleri çalışmaya 40 ortaokul öğrenci katılmış olup, veri toplama aracı olarak "Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" ve "Genel Öz-Yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda yapılan ön testte öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarının orta düzeyde olduğu, öğrencilerin tutum puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılaşmadığı, deney grubunda bulunan öğrencilerin; sosyal beceriler, beden eğitimi dersine yönelik tutum ve öz-yeterlik düzeylerinde ön ve son test arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Çetin (2009)'in yaptığı araştırmada yapılandırmacı öğrenme kuramına dayalı yeni ilköğretim programı uygulamalarının ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin öz-yeterlik düzeylerine etkisinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 526 öğrenci katılmış olup araştırmada veri toplama aracı olarak "Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda yeni ilköğretim programı uygulamalarının öğrencilerin öz-yeterlik düzeylerini arttırdığı tespit edilmiştir. Yeni ilköğretim programı uygulamalarının öğrencilerin öz-yeterlik düzeyine etkisinin cinsiyete, okul türüne, anne-baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Yardımcı ve Başbakkal (2009)'ın yaptığı çalışmada ortaokul öğrencilerinde algılanan sosyal destek ve öz-yeterliği incelemek amaçlanmıştır. Araştırmaya 623 ortaokul öğrencisi katılmış olup, araştırmada veri toplama aracı olarak "Ortaokul Öz-Yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda algılanan sosyal destek ile öz-yeterlik arasında pozitif, zayıf bir ilişki olduğu, öğrencilerde anneden, babadan ve yakın arkadaştan alınan sosyal destek sıklığı ve babadan alınan sosyal desteğin önemi arttıkça, madde bağımlılığı potansiyeli öz-yeterliğinin arttığı tespit edilmiştir. Ergenlerde algılanan sosyal desteğin, ergenin öz-yeterlik becerilerini etkilediği belirlenmiştir.

Afacan (2010)'ın yürüttüğü araştırmada ilköğretim ikinci kademedeki yer alan öğrencilerin müzik dersine yönelik öz-yeterlik algı ve tutumlarının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla yürütülen çalışmaya 316 6. ve 7. sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Müzik Dersi Öz-Yeterlik Ölçeği" ve "Müziğe İlişkin Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucundan öğrencilerin genel olarak müzik dersine

yönelik öz-yeterlikleri yüksek düzeyde ve tutumlarının olumlu olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin müzik dersine yönelik tutum ve öz-yeterliklerinin cinsiyete ve sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Tutumların okulun içinde bulunduğu sosyo-ekonomik çevreye göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülürken; öz-yeterliklerin farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Çakıcı (2010) tarafından yapılan araştırmada spor lisesi ve genel lise öğrencilerinin sosyal yetkinlik beklentisi ve özsaygı düzeylerindeki farklılaşmayı incelemek amaçlanmıştır. Araştırmaya 327 öğrenci katılmış olup, araştırmada veri toplama aracı olarak “Sosyal Yetkinlik Beklentisi Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin özsaygı ve sosyal yetkinlik beklentisi düzeylerinin farklılaşmadığı görülmüştür. Özsaygı ve sosyal yetkinlik beklentilerinin cinsiyet ve sınıf düzeyine göre, özsaygının da sosyo-ekonomik duruma göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Ancak sosyal yetkinlik beklentilerinin, alt sosyo-ekonomik düzeyde olan öğrenciler ve üst sosyo-ekonomik düzeyde olan öğrenciler arasında alt sosyo-ekonomik düzeyde olan öğrenciler lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir.

Kaya ve Büyük (2011)’ün lise öğrencilerinin fizik derslerine ve fizik deneylerine yönelik tutumlarının araştırılması amacıyla yaptıkları araştırmaya 295 lise öğrencisi katılmış olup, araştırmada 20 maddelik bir ölçek kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin tutumlarında cinsiyete göre anlamlı fark bulunmazken, sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık bulunmuştur.

Yağmur (2012)’un yaptığı araştırmada anadolu öğretmen liselerinde öğrenim gören öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumları ile öz-yeterlik algılarını bazı değişkenlere göre incelemek ve tutumları ile öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmaya 770 öğrenci katılmış olup, araştırmada veri toplama aracı olarak “Matematiğe Karşı Öz-yeterlik Algısı Ölçeği” ve “Matematiğe Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin matematik dersine yönelik tutum ve öz-yeterlik algılarının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öz-yeterlik algılarının cinsiyet, öğrenim şekli ve öğrenim gördüğü sınıfa göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir.

Aktürk ve Aylaz (2013)’ün yaptığı araştırmada okul sağlığında, ergenlerin algıladıkları öz-yeterliği tespit etmek ve öz-yeterliklerini etkileyen etmenleri belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmaya 450 ortaokul öğrencisi katılmış olup, araştırmada veri toplama aracı olarak “Ortaokul Öz-Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin öz-yeterlik ölçeğinden en düşük puanı ‘kişiler arası ilişki’ alt ölçeğinden, en yüksek puanı ‘madde bağımlılığı potansiyeli’ alt ölçeğinden aldıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin demografik verileri ile öz-yeterlik alt boyutları arasında önemli ilişki tespit edilmiştir.

Aksoy (2014) tarafından yürütülen araştırmada ortaokul matematik dersi konularının öğretiminde dijital oyun tabanlı öğrenme yönteminin öğrencilerin akademik başarılarına, matematik dersine yönelik başarı güdüsü, öz-yeterlik ve tutumlarına etkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Araştırmaya 6. sınıfta öğrenim gören 180 öğrenci katılmıştır. Veri toplama aracı olarak “Matematik Dersine Yönelik Öz-yeterlik İnanç Ölçeği”nin kullanıldığı araştırma sonucunda öğrencilerin matematiğe yönelik başarı güdüsü ve matematik dersine yönelik tutum puanlarının, kontrol grubu puanları ile kıyaslandığında istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturdukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin öz-yeterlik puanları az da olsa deney grubu lehine yüksek bulunmuş olsa da, puanların ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı tespit edilmiştir.

Literatür taraması sonucunda yurt içinde yapılan çalışmalarda genel olarak tutum değişkeninin, cinsiyet, sınıf, okul türü, yaşanılan yer, okulda bulunan tesis ve araç-gereç, okul başarısı, okul takımında yer alma, okul dışı fiziksel aktivitelere katılım, kulüpte spor yapma durumu, aileden birinin spor yapma durumu, aile, arkadaş ve öğretmen desteği, beden eğitimi öğretmenin özelliğleri gibi bağımsız değişkenlerle ele alındığı görülmüştür. Öz-yeterlik değişkeninin incelendiği çalışmalarda sporun genel öz-yeterlik üzerine etkisinin araştırıldığı; genel öz-yeterliğin cinsiyet, yaş, sınıf, okul türü, okul dışı fiziksel aktivitelere katılım, kulüpte düzenli olarak spor yapma durumu, ana-baba eğitim durumu, sosyo-ekonomik durum gibi bağımsız değişkenlere göre ele alındığı görülmüştür. Tutum ve öz-yeterlik değişkenlerinin birlikte incelendiği çalışmalarda farklı derslere (Fizik, Matematik, Müzik) yönelik tutum ve öz-yeterliklerin de incelendiği, beden eğitimi dersine yönelik tutumların ve genel öz-yeterliğin çalışma konusu yapıldığı görülmüştür.

3. YÖNTEM

3. 1. Araştırma Modeli

Araştırmada, bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek ve tutum gibi özelliklerinin belirlendiği tarama yöntemi kullanılmıştır (Fraenkel ve Wallen, 2006'dan aktaran: Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Amacı geçmişte ya da halen var olan durumu var olduğu şekliyle betimlemek olan (Kuzu, 2013) bu yöntemde önemli olan, araştırmaya konu olan olayı, bireyi ya da nesneyi kendi koşulları içinde olduğu gibi tanımlayabilmek ve mevcut durumu değiştirmeye kalkmadan gözleyebilmektir (Karasar, 2012). Çalışmada veri toplama tekniği olarak da tarama yöntemi içerisinde sıklıkla yararlanılan anket tekniği kullanılmıştır (Nachmias ve Nachmias, 1996).

3. 2. Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Trabzon ili merkez Ortahisar ilçesinde bulunan üç devlet ortaokulunda öğrenim gören 820'si kız, 837'si erkek 1657 öğrenci oluşturmuştur.

3. 3. Verilerin Toplanması

3. 3. 1. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, 'Kişisel Bilgi Formu (Ek-2)' ve 'Beden Eğitimi Yatkınlık Ölçeği (Ek-3)' veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

3. 3. 1. 1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından geliştirilen 'Kişisel Bilgi Formu'; araştırmaya konu olan ortaokul öğrencileri hakkında bilgi toplamak amacıyla araştırmada inceleme konusu olan cinsiyet, sınıf, beden eğitimi derslerinde yaralanma/sakatlanma yaşayıp yaşamama durumu ve beden eğitimi öğretmeninin cinsiyeti bağımsız değişkenleriyle ilgili sorulardan oluşmaktadır. "Öğrenim görülen okulun ismi" anket formunda katılımcılara sorulmamış, bu bilgi araştırmacı tarafından uygulama sonrası verilerin tasnif işlemi sırasında anket formlarının üzerine kaydedilmiştir.

3. 3. 1. 2. Beden Eğitimi Yatkinlık Ölçeği (BEYÖ)

Öğrencilerin, beden eğitimine yönelik tutum ve öz-yeterliklerini saptamada, Hilland ve diğ. (2009) tarafından geliştirilen, Öncü, Gürbüz, Küçük Kılıç ve Keskin (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan 'Beden Eğitimi Yatkinlık Ölçeği' kullanılmıştır. 11 maddeden oluşan ölçek, 2 faktörlü bir yapıya sahiptir. Ölçek faktörleri '*Tutum*' (6 madde) ve '*Öz-Yeterlik*' (5 madde) şeklindedir. Ölçekte yer alan olumsuz maddeler tersten puanlanmaktadır. Ölçek maddeleri "5'li Likert Tipi Ölçek" formundadır. Likert seçenekleri "Hiç Katılmıyorum (1)", "Katılmıyorum (2)", "Kararsızım (3)", "Katılıyorum (4)" ve "Tamamen Katılıyorum (5)" şeklinde sıralanmış ve puanlama da buna göre yapılmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 11 ve en yüksek puan ise 55'tir. Ölçeğin '*Tutum*' alt boyutundan alınabilecek en düşük ve en yüksek puanlar sırasıyla 6 ve 30 iken, '*Öz-yeterlik*' alt boyutundan en düşük 5, en yüksek 25 puan alınabilir. Ölçeğin orijinal formunda iç tutarlık katsayısı '*Tutum*' boyutu için 0.91, '*Öz-Yeterlik*' boyutu için 0.89 olarak hesaplanmıştır (Hilland ve diğ., 2009). Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmasında, ölçeğin faktör yapısı doğrulayıcı faktör analizi ($\chi^2=250.05$; $sd=43$; $p<0.01$, CFI=0.94, GFI=0.95, IFI=0.94, TLI=0.93, SRMR=0.05 ve RMSEA=0.07), güvenilirliği ise test-tekrar test korelasyonu ($r_{Tutum}=0.81$, $p<0.01$; $r_{Öz-Yeterlik}=0.85$, $p<0.01$) ve Cronbach Alpha ($\alpha_{Tutum}=0.81$, $\alpha_{Öz-Yeterlik}=0.84$) iç tutarlık katsayıları hesaplanarak incelenmiştir. Bu çalışma sonucu elde edilen bulgular ölçeğin iki faktörlü yapısının doğrulandığını göstermiştir (Öncü ve diğ., 2015). Bu araştırma kapsamında toplanan veriler üzerinde de ölçeğin geçerlik ve güvenilirliği, araştırmacılar tarafından yeniden incelenmiştir. Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları '*Tutum*' boyutu için 0.84, '*Öz-Yeterlik*' boyutu için 0.85 olarak hesaplanırken ölçeğin faktör yapısı ise AMOS 18 programı kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiş ve uyum indeksi değerleri ($\chi^2=409.58$; $sd=43$; $p<0.01$, CFI=0.95, GFI=0.96, IFI=0.95, TLI=0.94, SRMR=0.05 ve RMSEA=0.07), ölçeğin iki faktörlü yapısının bu çalışma grubu için doğrulandığını göstermiştir.

3. 3. 2. Veri Toplama Süreci

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları, ilgili makamlardan gerekli izinlerin (Ek-1) alınmasını takiben çalışma grubunu oluşturan ortaokul öğrencilerinin öğrenim gördükleri okullarda okul yöneticilerinin bilgisi ve rehberliğinde katılımcılara uygulanmıştır. Araştırmacı tarafından toplanan anket formları kontrol edilerek eksik veya yanlış doldurulanlar araştırma dışında tutulmuştur. Daha sonra öğrencilere uygulanan anketlerin geçerli ve kabul edilebilir nitelikte olanları, değerlendirilmek üzere kodlanarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

3. 3. 4. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında yapılan istatistiksel analizler, SPSS 20 istatistik paket programı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde istatistiki yöntem olarak; betimsel istatistikler (frekans, aritmetik ortalama, standart sapma); t, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Tukey çoklu karşılaştırma, Pearson Correlation ve regresyon testleri kullanılmıştır. Verilerin parametrik testlerin ön şartlarını sağlayıp sağlamadığına Skewness ve Kurtosis (verilerin normal dağılım durumu) değerleri, normal dağılım eğrisi ve Levene (varyansların eşitliği) testi sonuçları incelenerek karar verilmiştir (Büyüköztürk, 2012). Ölçeklerin güvenilirliklerini belirlemek için de Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları hesaplanmıştır.

4. BULGULAR

4. 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Bu bölümde, araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilere Ait Demografik Bilgilerin Dağılımı

		n	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kız	820	49.5
	Erkek	837	50.5
	Toplam	1657	100
Sınıf	6	496	29.9
	7	551	33.3
	8	610	36.8
	Toplam	1657	100
Beden Eğitimi Dersinde Yaralanma/Sakatlanma Yaşama Deneyimi	Yaşadı	144	8.7
	Yaşamadı	1513	91.3
	Toplam	1657	100
Beden Eğitimi Öğretmeni (BEÖ)'nin Cinsiyeti	Kadın	240	14.5
	Erkek	1417	85.5
	Toplam	1657	100
Yaşanılan Çevrenin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Düzeyi (SEGD)	Düşük	295	17.8
	Orta	695	41.9
	Yüksek	667	40.3
	Toplam	1657	100

Çalışmanın araştırma grubunu, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında devlete bağlı 3 farklı ortaokulda öğrenim gören 820'si kız (%49.5), 837'si erkek (%50.5) 1657 öğrenci oluşturmuştur. Çalışma kapsamındaki öğrencilerden 496'sı altıncı sınıfta, 551'i yedinci sınıfta ve 610'u sekizinci sınıfta öğrenim görmektedir. Beden eğitimi dersinde yaralanma/sakatlanma yaşadığını belirten öğrencilerin sayısı 144 iken yaşamadığını belirten öğrencilerin sayısı 1513'tür. Çalışma kapsamındaki öğrencilerin 240'ının beden eğitimi dersleri kadın, 1417'sinin ise erkek beden eğitimi öğretmenleri tarafından yürütülmektedir. Sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi açısından katılımcıların 295'i düşük, 695'i orta ve 667'si de ve yüksek olarak tanımlanan çevrelerde yaşamaktadır (Tablo 1).

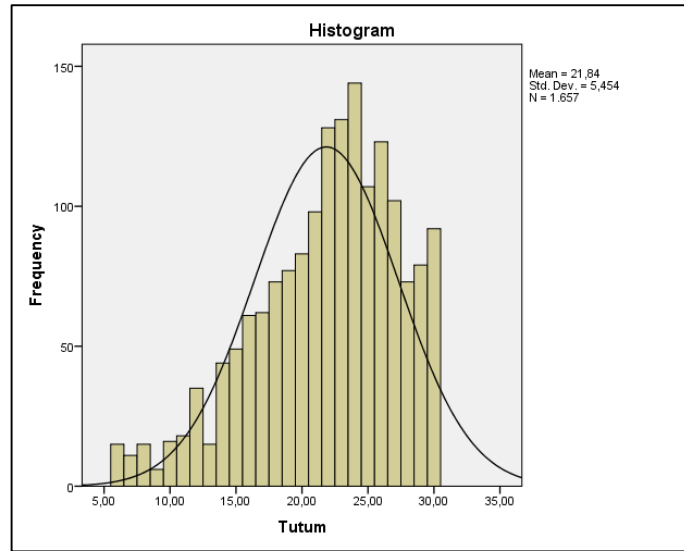
4. 2. BEYÖ Puanlarının Dağılımı ve İstatistik Test Sonuçları

Bu bölümde, araştırmaya katılan öğrencilerin veri toplama araçlarından aldıkları puanların dağılımı ve istatistik test sonuçlarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Çalışma kapsamındaki katılımcıların, Beden Eğitimi Yatkınlık Ölçeği'nin '*Tutum*' boyutundan aldıkları toplam puanların aritmetik ortalaması 21.84 ve standart sapması 5.45'tir. Çalışma kapsamında yer alan öğrencilerin '*Tutum*' boyutundan aldıkları en düşük puan 6 iken en yüksek puan ise 30'dur. '*Tutum*' boyutundan alınan puanların çarpıklık ve basıklık değerleri (Tablo 2) ile normal dağılım eğrisi grafiği incelendiğinde verilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir (Grafik 1).

Tablo 2. Tutum Boyutu Puanlarının Dağılımı

	Madde Sayısı	n	Ort.	Ss	Çarpıklık	Basıklık	Minimum	Maksimum
Tutum	6	1657	21.84	5.45	-0.67	0.02	6.00	30.00

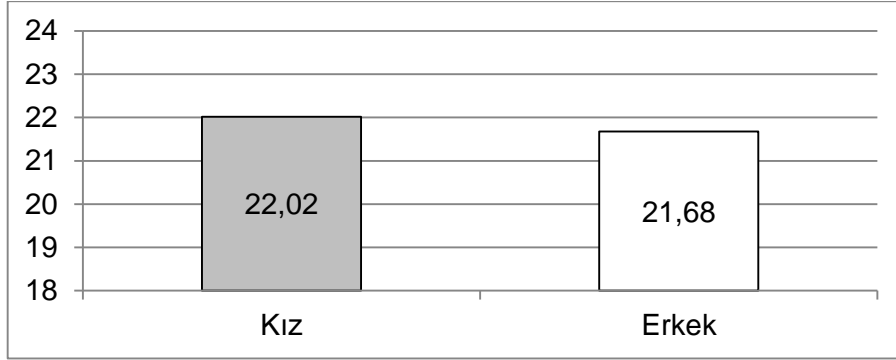


Grafik 1. Tutum boyutu puanları dağılımının grafiksel görünümü

Tablo 3'te öğrencilerin '*Tutum*' boyutundan aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları sunulmuştur. Analizler, cinsiyet değişkenine göre '*Tutum*' puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir. Diğer bir deyişle kız ve erkek öğrencilerin '*Tutum*' boyutundan aldıkları puanların ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (Grafik 2).

Tablo 3. Tutum Boyutu Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

	Kız (n=820)		Erkek (n=837)		t	p
	Ort.	Ss	Ort.	Ss		
Tutum	22.02	5.25	21.68	5.65	1.28	0.20

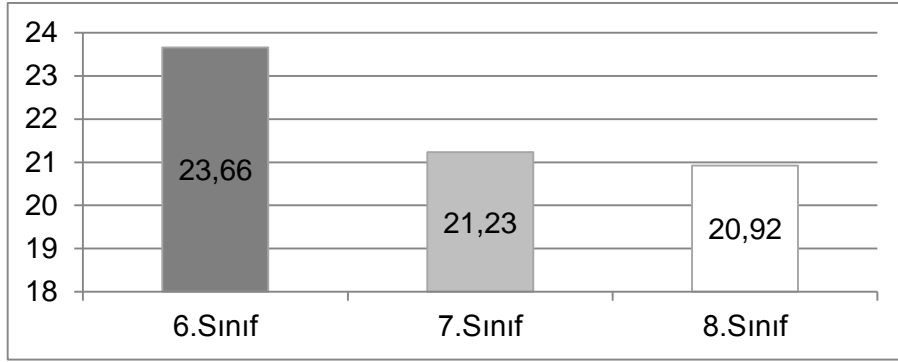


Grafik 2. Cinsiyete göre tutum boyutu puanlarının grafiksel görünümü

Tablo 4'te öğrencilerin '*Tutum*' boyutundan aldıkları puanların sınıf değişkenine göre ANOVA sonuçları sunulmuştur. Analizler, sınıf değişkenine göre '*Tutum*' puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir ($F_{2,1654}=41.66$, $p<0.01$). '*Tutum*' boyutu puanları incelendiğinde 6. sınıfta öğrenim gören katılımcıların puanlarının 7. ve 8. sınıfta öğrenim gören katılımcıların puanlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir deyişle sınıf seviyesi büyüdükçe beden eğitimine yönelik tutumların azaldığı söylenebilir (Grafik 3).

Tablo 4. Tutum Boyutu Puanlarının Sınıflara Göre ANOVA Sonuçları

	6.Sınıf (n=496)		7.Sınıf (n=551)		8.Sınıf (n=610)		F	p
	Ort.	Ss	Ort.	Ss	Ort.	Ss		
Tutum	23.66	4.96	21.23	6.36	20.92	4.52	41.66	0.00

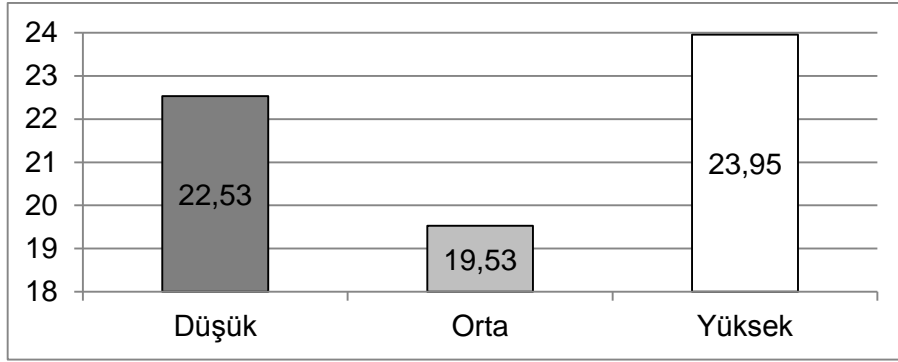


Grafik 3. Sınıflara göre tutum boyutu puanlarının grafiksel görünümü

Tablo 5'te katılımcıların '*Tutum*' boyutundan aldıkları puanların yaşanılan çevrenin sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi değişkenine göre ANOVA sonuçları sunulmuştur. Analizler, yaşanılan çevrenin sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi değişkenine göre '*Tutum*' puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir ($F_{2,1654}=132.96$, $p<0.01$). Sosyo-ekonomik gelişmişlik durumu açısından 'Yüksek' çevrede yaşayan katılımcıların puanlarının, hem 'Orta' hem de 'Düşük' çevrede yaşayan katılımcıların puanlarından daha yüksek olduğu; sosyo-ekonomik gelişmişlik durumu 'Düşük' çevrede yaşayan katılımcıların puanlarının da gelişmişlik durumu 'Orta' çevrede yaşayan katılımcıların puanlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir deyişle yaşadığı çevrenin sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi 'Yüksek' olan katılımcıların en yüksek puan ortalamasına sahip olduğu görülmektedir (Grafik 4).

Tablo 5. Tutum Boyutu Puanlarının Yaşanılan Çevrenin SEGD'ne Göre ANOVA Sonuçları

	Düşük (n=295)		Orta (n=695)		Yüksek (n=667)		F	p
	Ort.	Ss	Ort.	Ss	Ort.	Ss		
Tutum	22.53	4.66	19.53	5.71	23.95	4.50	132.96	0.00

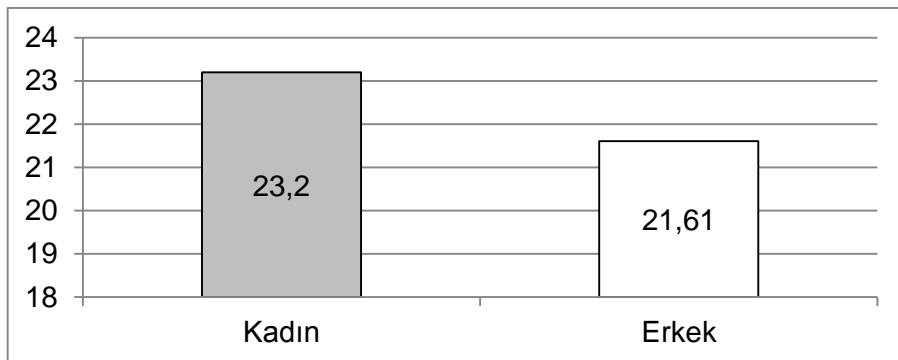


Grafik 4. Yaşanılan çevrenin SEGD'ne göre tutum boyutu puanlarının grafiksel görünümü

Tablo 6'da öğrencilerin '*Tutum*' boyutundan aldıkları puanların beden eğitimi öğretmenin cinsiyeti değişkenine göre t-testi sonuçları sunulmuştur. Analizler, beden eğitimi öğretmenin cinsiyeti değişkenine göre '*Tutum*' puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir ($t=4.44$, $p<0.01$). Beden eğitimi dersleri kadın beden eğitimi öğretmenleri tarafından yürütülen katılımcıların ortalama puanlarının (23.20), beden eğitimi dersleri erkek beden eğitimi öğretmenleri tarafından yürütülen katılımcıların ortalama puanlarından (21.61) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir deyişle kadın beden eğitimi öğretmenine sahip öğrencilerin beden eğitimine yönelik tutumları daha yüksektir (Grafik 5).

Tablo 6. Tutum Boyutu Puanlarının BEÖ'nin Cinsiyetine Göre T-Testi Sonuçları

	Kadın (n=240)		Erkek (n=1417)		t	p
	Ort.	Ss	Ort.	Ss		
Tutum	23.20	5.06	21.61	5.49	4.44	0.00

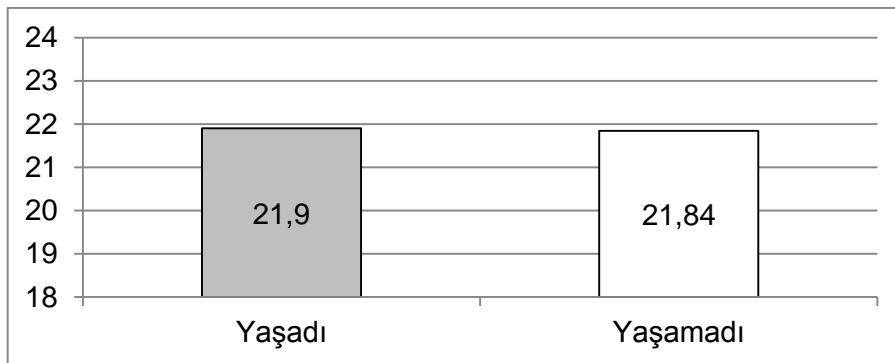


Grafik 5. BEÖ'nin cinsiyetine göre tutum boyutu puanlarının grafiksel görünümü

Tablo 7'de öğrencilerin 'Tutum' alt boyutundan aldıkları puanların yaralanma/sakatlanma deneyimi değişkenine göre t-testi sonuçları sunulmuştur. Analizler, yaralanma/sakatlanma deneyimi değişkenine göre 'Tutum' puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir ($t=0.13$, $p>0.05$). Diğer bir deyişle beden eğitimi dersinde yaralanma/sakatlanma deneyimi yaşayan ve yaşamayan öğrencilerin puanları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı değildir (Grafik 6).

Tablo 7. Tutum Puanlarının Yaralanma/Sakatlanma Deneyimine Göre T-Testi Sonuçları

	Yaşadı (n=144)		Yaşamadı (n=1513)		t	p
	Ort.	Ss	Ort.	Ss		
Tutum	21.90	5.62	21.84	5.44	0.13	0.89

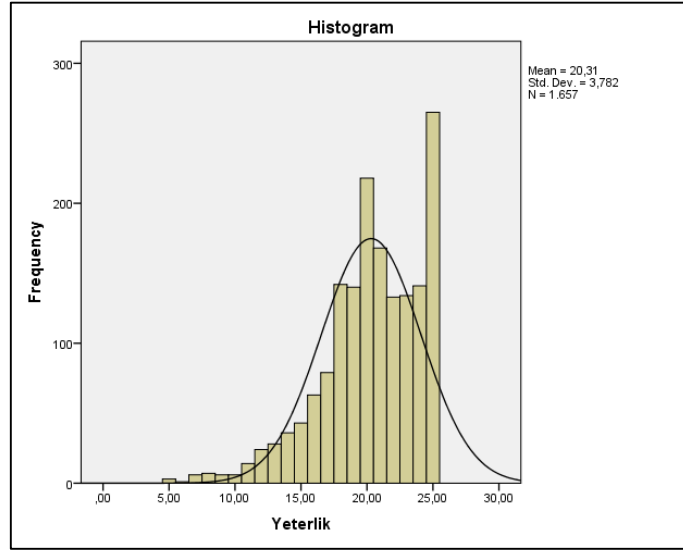


Grafik 6. Yaralanma/sakatlanma deneyimine göre Tutum boyutu puanlarının grafiksel görünümü

Çalışma kapsamındaki katılımcıların, Beden Eğitimi Yatkınlık Ölçeği'nin 'Öz-yeterlik' boyutundan aldıkları toplam puanların aritmetik ortalaması 20.31 ve standart sapması 3.78'dir. Çalışma kapsamında yer alan öğrencilerin 'Öz-yeterlik' boyutundan aldıkları en düşük puan 5 iken en yüksek puan ise 25'dir. 'Öz-yeterlik' boyutundan alınan puanların çarpıklık ve basıklık değerleri (Tablo 8) ile normal dağılım eğrisi grafiği incelendiğinde verilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir (Grafik 7).

Tablo 8. Öz-Yeterlik Boyutu Puanlarının Dağılımı

	Madde Sayısı	n	Ort.	Ss	Çarpıklık	Basıklık	Minimum	Maksimum
Öz-Yeterlik	5	1657	20.31	3.78	-0.90	0.88	5.00	25.00

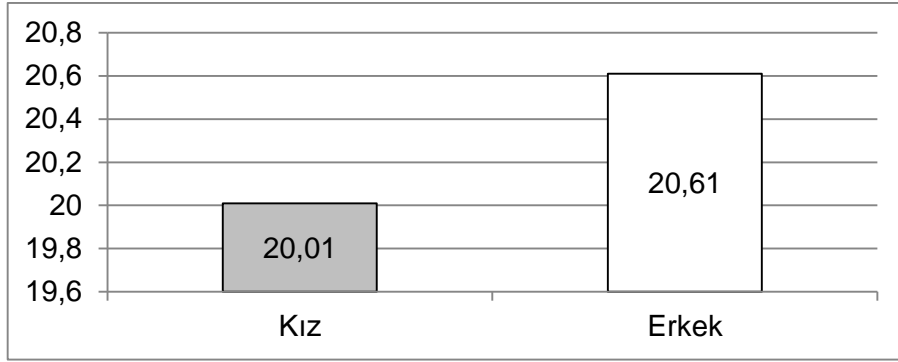


Grafik 7. Öz-yeterlik boyutu puanları dağılımının grafiksel görünümü

Tablo 9'da öğrencilerin 'Öz-yeterlik' boyutundan aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları sunulmuştur. Analizler, cinsiyet değişkenine göre 'Öz-yeterlik' puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir ($t=3.24$, $p<0.01$). Bu bulguya göre, erkek öğrencilerin ortalama puanları (20.61), kız öğrencilerin ortalama puanlarından (20.01) yüksektir. Diğer bir deyişle erkek öğrencilerin beden eğitimine yönelik öz-yeterlikleri daha yüksektir (Grafik 8).

Tablo 9. Öz-Yeterlik Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

	Kız (n=820)		Erkek (n=837)		t	p
	Ort.	Ss	Ort.	Ss		
Öz-Yeterlik	20.01	3.80	20.61	3.74	3.24	0.00

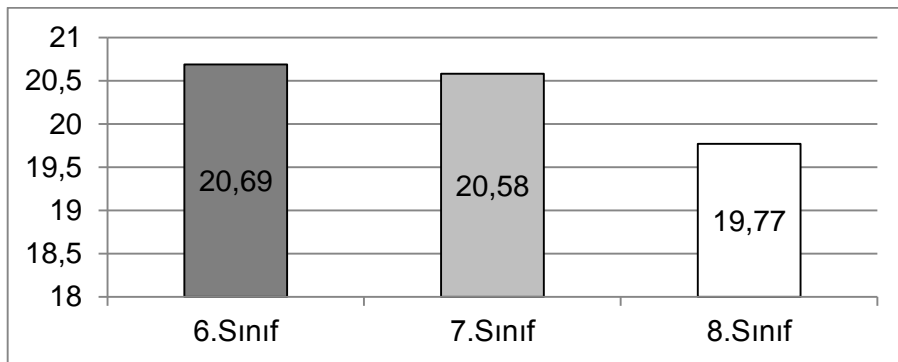


Grafik 8. Cinsiyete göre öz-yeterlik boyutu puanlarının grafiksel görünümü

Tablo 10'da öğrencilerin 'Öz-yeterlik' boyutundan aldıkları puanların sınıf değişkenine göre ANOVA sonuçları sunulmuştur. Analizler, sınıf değişkenine göre 'Öz-yeterlik' boyutu puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir ($F_{2,1654}=10,38$, $p<0,01$). 'Öz-yeterlik' boyutu puanları incelendiğinde 6. sınıfta öğrenim gören katılımcıların puanlarının 8. sınıfta öğrenim gören katılımcıların puanlarından daha yüksek olduğu ve 7. sınıfta öğrenim gören katılımcıların puanlarının 8. sınıfta öğrenim gören katılımcıların puanlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Grafik 9). Diğer bir deyişle sınıf seviyesi büyüdükçe beden eğitimine yönelik öz-yeterliğin azaldığı söylenebilir.

Tablo 10. Öz-Yeterlik Boyutu Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

	6.Sınıf (n=496)		7.Sınıf (n=551)		8.Sınıf (n=610)		F	p
	Ort.	Ss	Ort.	Ss	Ort.	Ss		
Öz-Yeterlik	20.69	3.33	20.58	4.17	19.77	3.70	10.38	0.00

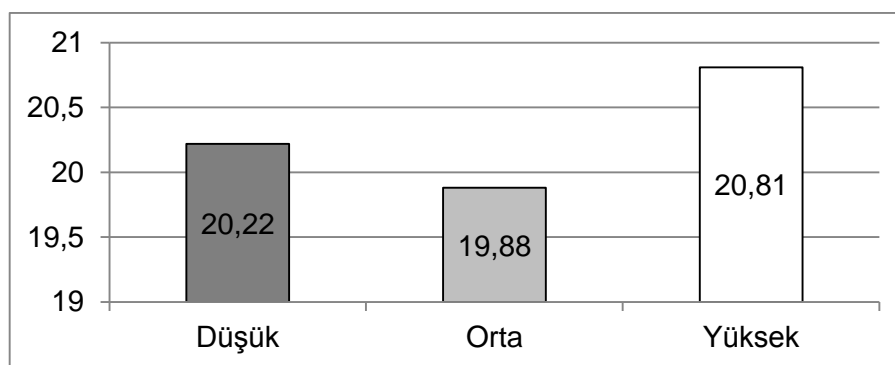


Grafik 9. Sınıflara göre öz-yeterlik boyutu puanlarının grafiksel görünümü

Tablo 11’de katılımcıların ‘Öz-yeterlik’ boyutundan aldıkları puanların yaşanılan çevrenin sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi değişkenine göre ANOVA sonuçları sunulmuştur. Analizler, yaşanılan çevrenin sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi değişkenine göre ‘Öz-yeterlik’ puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir ($F_{2,1654}=10.61$, $p<0.01$). Sosyo-ekonomik gelişmişlik durumu açısından ‘Yüksek’ çevrede yaşayan katılımcıların puanlarının, hem ‘Orta’ hem de ‘Düşük’ çevrede yaşayan katılımcıların puanlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir deyişle yaşadığı çevrenin sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi ‘Yüksek’ olan katılımcıların en yüksek puan ortalamasına sahip olduğu görülmektedir (Grafik 10).

Tablo 11. Öz-Yeterlik Boyutu Puanlarının Yaşanılan Çevrenin SEGD’ne Göre ANOVA Sonuçları

	Düşük (n=295)		Orta (n=695)		Yüksek (n=667)		F	p
	Ort.	Ss	Ort.	Ss	Ort.	Ss		
Öz-Yeterlik	20.22	3.55	19.88	4.05	20.81	3.53	10.61	0.00

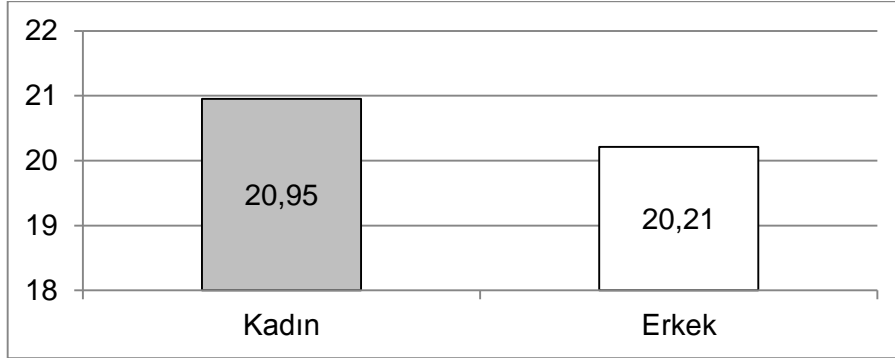


Grafik 10. Yaşanılan çevrenin SEGD’ne göre öz-yeterlik boyutu puanlarının grafiksel görünümü

Tablo 12’de öğrencilerin ‘Öz-yeterlik’ boyutundan aldıkları puanların beden eğitimi öğretmeninin cinsiyeti değişkenine göre t-testi sonuçları sunulmuştur. Analizler, beden eğitimi öğretmeninin cinsiyeti değişkenine göre ‘Öz-yeterlik’ puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir ($t=2.84$, $p<0.05$). Beden eğitimi dersleri kadın beden eğitimi öğretmenleri tarafından yürütülen katılımcıların ortalama puanlarının (20.95), beden eğitimi dersleri erkek beden eğitimi öğretmenleri tarafından yürütülen katılımcıların ortalama puanlarından (20.21) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir deyişle kadın beden eğitimi öğretmenine sahip öğrencilerin beden eğitimi öz-yeterlikleri daha yüksektir (Grafik 11).

Tablo 12. Öz-Yeterlik Boyutu Puanlarının BEÖ'nin Cinsiyeti Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

	Kadın (n=240)		Erkek (n=1417)		t	p
	Ort.	Ss	Ort.	Ss		
Öz-Yeterlik	20.95	3.45	20.21	3.83	2.84	0.01

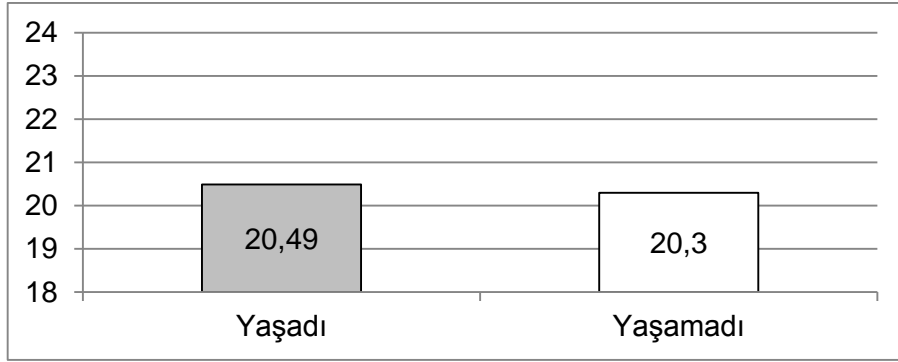


Grafik 11. BEÖ'nin cinsiyetine göre öz-yeterlik boyutu puanlarının grafiksel görünümü

Tablo 13'te öğrencilerin 'Öz-yeterlik' alt boyutundan aldıkları puanların yaralanma/sakatlanma deneyimi değişkenine göre t-testi sonuçları sunulmuştur. Analizler, yaralanma/sakatlanma deneyimi değişkenine göre 'Öz-yeterlik' puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir ($t=0.57$, $p>0.05$). Diğer bir deyişle beden eğitimi dersinde yaralanma/sakatlanma deneyimi yaşayan ve yaşamayan öğrencilerin puanları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı değildir (Grafik 12).

Tablo 13. Öz-Yeterlik Boyutu Puanlarının Yaralanma/Sakatlanma Deneyimine Göre T-Testi Sonuçları

	Yaşadı (n=144)		Yaşamadı (n=1513)		t	p
	Ort.	Ss	Ort.	Ss		
Öz-Yeterlik	20.49	3.90	20.30	3.77	0.57	0.57



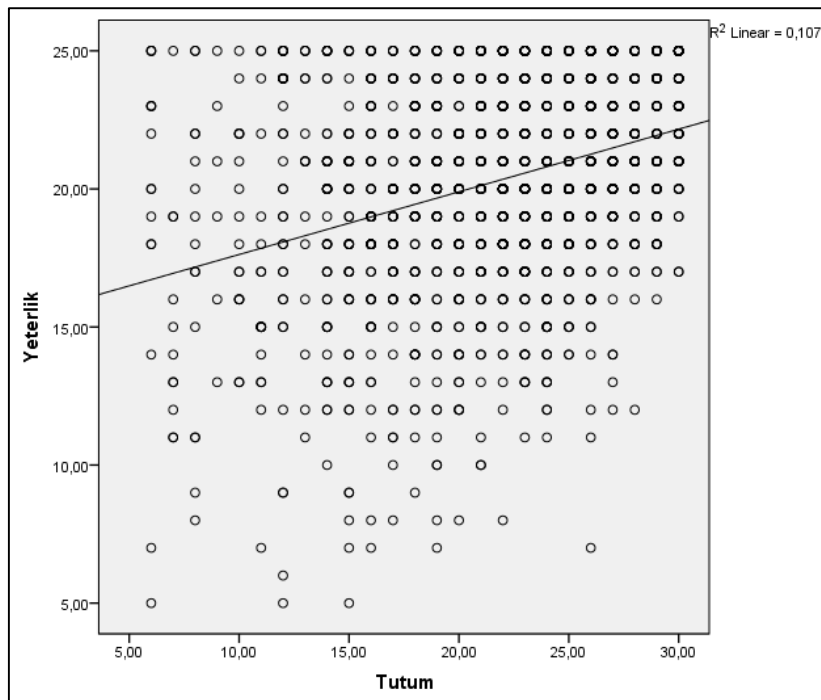
Grafik 12. Yaralanma/sakatlanma deneyimine göre öz-yeterlik boyutu puanlarının grafiksel görünümü

Katılımcıların tutum ve öz-yeterlik boyutlarından aldıkları toplam puanlar arasındaki korelasyon katsayısı, tutum ve öz-yeterlik puanları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir (Tablo 14 ve Grafik 13).

Tablo 14. Tutum ve Öz-Yeterlik Puanları Arasındaki Korelasyon Sonuçları

	Öz-yeterlik		
	n	r	p
Tutum	1657	0.33**	0.00

**p<0.01



Grafik 13. Tutum ve öz-yeterlik puanları arasındaki ilişkinin grafiksel görünümü

Tablo 15'te görüldüğü üzere yapılan regresyon analizi sonucunda, beden eğitimi dersine yönelik tutumların öğrencilerin beden eğitimi öz-yeterliklerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin tutumları ile öz-yeterlikleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($R=0.327$) olup öğrencilerin tutumları, beden eğitimi öz-yeterlik algıları üzerindeki toplam varyansın %11'ini açıklamaktadır.

Regresyon analizi sonucuna göre, beden eğitimi öz-yeterliğinin yordanmasına ilişkin eşitlik aşağıda gösterilmiştir:

$$\text{Öz-yeterlik} = 15.36 + 0.2 * \text{Tutum}$$

Tablo 15. Tutum ve Öz-Yeterlik Puanları Arasındaki Regresyon Analizi Sonuçları

	B	Standart Hata	β	t	P
Sabit	15.36	0.36	-	42.35	0.000
Tutum	0.23	0.02	0.33	14.09	0.000

$R=0.327$, $R^2=0.107$

$F_{(1,1655)}=198.64$, $p=0.000$

5. TARTIŞMA

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumları orta seviyenin üzerindedir. Çalışmada kullanılan ölçeğin tutum alt boyutunda dersin niteliği, öğretilenlerin ilgi çekiciliği gibi beden eğitimi dersinin müfredatına ilişkin ifadeler yer almaktadır. Bu noktada öğrencilerin tutum düzeylerini dersin işlenişine göre değerlendirmek gerekirse, öğrencilerin bu derse ilişkin olumlu tutum göstermeleri ders öğretmenleri ve programı açısından istenilen bir durumdur. Yaylacı (2012) yaptığı araştırmada öğrencilerin beden eğitimi dersiyile ilgili çoğunlukla; dersin niteliği, öğretmenlerin kalitesi, ilgi ve ihtiyaçlarının dikkate alınması, ders saatinin yetersizliği gibi sorunları olduğunu tespit etmiştir. Çalışmalar beden eğitimi öğretmenlerinin ve öğretim programının öğrenci tutumları üzerinde etkisi olabileceğini göstermektedir (Balyan ve diğ., 2012; Chung ve Phillips, 2002; Figley, 1985; Hicks, 2004; Jaureguy, 2013). Buna göre araştırmamızdan elde edilen bulgunun ölçeğin öğretim programına yönelik değerlendirme yapılmasını sağlamasından ve beden eğitimi öğretmenlerinin etkisinden kaynaklandığı düşünülebilir. Yapılan bazı araştırmalarda katılımcıların beden eğitimi dersine yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olduğu belirtilirken (Erhan ve Tamer, 2009; Hünük ve Demirhan, 2003; Kangalgil ve diğ., 2006), Jaureguy (2013) ve Balyan (2009)'ın yaptığı çalışmalarda ise katılımcıların beden eğitimi dersine yönelik tutumlarının düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca Aras (2013), Aybek ve diğ. (2011), Chatterjee (2013), Colquit ve diğ. (2012), Çelik Kayapınar ve diğ. (2011), Güllü (2007), Mohammed ve Mohammed (2012), Philips (2011), Şişko ve Demirhan (2002), Yaldız (2013) tarafından yapılan çalışmalarda katılımcıların tutumlarının olumlu olduğu, Gürbüz ve Özkan (2012) tarafından yapılan çalışmanın sonucunda da ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarının olumsuz olduğu belirlenmiştir. Tannehill ve Zakrajsek (1993)'e göre öğrencilerin, eğlenceli olduğu için beden eğitimi dersini sevdikleri ve bunun yanında sosyal ve kültürel farklılıkların da beden eğitimi dersine ilişkin tutumları etkilediği düşünülmektedir.

Cinsiyet değişkenine göre katılımcıların tutum puanları incelendiğinde, anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bulgu, kız öğrencilerin aynı cinsiyete sahip öğretmenlerinin yaklaşımından dolayı daha yüksek çıkmasından kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca araştırmada kullanılan ölçekteki tutum ifadelerinin beden eğitimi dersinin öğretim programına yönelik olmasından kaynaklandığı da söylenebilir. Bu sonuç literatürdeki bazı araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir (Alenezi, 2005; Alpaslan, 2008; Chatterjee, 2013; Gürbüz ve Özkan, 2012; Phillips, 2011; Valdez, 1997). Diğer taraftan bazı çalışmalar erkek öğrencilerin daha yüksek tutum puanına sahip olduğunu göstermektedir (Arabacı, 2009;

Aybek ve diğ., 2011; Chung ve Phillips, 2002; Çelik ve Pulur, 2011; Balyan, 2009; Güllü, 2007; Hilland ve diğ., 2009; Hünük, 2006; Kamtsios, 2010; Kangalgil ve diğ., 2006; Koca ve diğ., 2005; Smoll ve Schutz, 1980; Şişko ve Demirhan, 2002; Ekici ve diğ., 2011).

Araştırma sonucunda ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumları ile öğrenim gördükleri sınıf değişkeni arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Sınıf seviyesi arttıkça öğrencilerin tutum puanları azalmaktadır. Bu durumun öğrencilerin öğrenimlerinin son yıllarında liseye giriş sınavlarına hazırlanmaları, sınav kaygısı yaşıyor olmaları, ayrıca bu sınavda beden eğitiminden sorumlu olmamaları gibi nedenlerden kaynakladığı düşünülebilir. Benzer şekilde, bazı araştırmalar (Alenezi, 2005; AL-Liheibi, 2008; Alpaslan, 2008; Güllü, 2007; Hilland ve diğ., 2009; Özyalvaç, 2010; Phillips, 2011; Stewart ve diğ., 1991) beden eğitimi dersine yönelik tutumların sınıf değişkeni açısından anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir. Gürbüz ve Özkan (2012) ve Holoğlu (2006) tarafından yapılan araştırmalarda sınıf değişkeni ile beden eğitimi dersine yönelik tutum puanları arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutum puanları, yaşanılan çevrenin sosyo-ekonomik gelişmişlik durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu sonuca göre sosyo-ekonomik açıdan yüksek çevrede yaşayan katılımcıların puanlarının, hem orta hem de düşük çevrede yaşayan katılımcıların puanlarından daha yüksek olduğu; sosyo-ekonomik gelişmişlik durumu düşük çevrede yaşayan katılımcıların puanlarının da gelişmişlik durumu orta çevrede yaşayan katılımcıların puanlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu Chatterjee (2013) ve Holoğlu (2006)'nın yaptıkları araştırma sonuçlarıyla benzerlik gösterirken, Valdez (1997)'in elde ettiği araştırma sonucuyla farklılık göstermektedir. Bu durum Welk (1999)'in Gençlerde Fiziksel Aktivite Geliştirme Modeli'nde yer alan faktörlerden kolaylaştırıcılar ile açıklanabilir. Sosyo-ekonomik açıdan yüksek çevrede yaşayan bireyler için kolaylaştırıcı faktörlerden fiziksel aktivite programlarına erişimin daha kolay olmasının bunu sağlamış olabileceği düşünülebilir. Öncü (2007), ana-babaların çocuklarının beden eğitimi dersine katılımına yönelik tutum ve beklentilerini incelediği çalışmasında 'Beden eğitimi ders saatleri daha fazla olmalı' ifadesinden sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel seviyesi yüksek katılımcıların daha yüksek puan aldığını tespit etmiş, sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel seviyenin yüksek olmasının beden eğitimi ve sporun öneminin kavranması noktasında önemli olduğu şeklinde yorumlamıştır. Buna göre yüksek sosyo-ekonomik seviyeye sahip ana-babaların çocuklarının da bu doğrultuda tutumlara sahip olması beklenen bir sonuçtur. Diğer yandan yaşanılan çevrenin sosyo-ekonomik gelişmişlik durumu değişkenine göre elde edilen diğer anlamlı bulgu yorumlanacak olursa, literatürde yer alan Yılmaz Fındık ve Kavak (2013)'in çalışmasında sosyo-ekonomik dezavantajlı öğrencilerin kendilerinden

daha avantajlı akranları kadar ve hatta akranlarının daha da üstünde başarı gösterebilecekleri belirtilmiştir. 16-30 yaş arasındaki spor yapan ve yapmayan bayanların sosyo-ekonomik seviyelerinin araştırıldığı başka bir çalışmada iyi imkanların fiziksel aktiviteye teşvik edici faktör veya kötü imkanların kısıtlayıcı faktör olarak gösterilemeyeceği belirtilmiştir (Pepe ve Kuru, 2001). Sosyo-ekonomik gelişmişlik durumu düşük çevrede yaşayan katılımcıların tutum puanlarının gelişmişlik durumu orta çevrede yaşayanlardan daha yüksek olmasının daha zor çevre koşullarında yaşamalarından (Erden ve Oğuz, 2009), okul ortamında diğer arkadaşlarıyla aynı koşullarda beden eğitimi dersine katılabilmelerinden kaynaklanabileceği düşünülebilir.

Beden eğitimi öğretmeni cinsiyetine göre ortaokul öğrencilerinin tutum puanları anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Buna göre beden eğitimi dersleri kadın beden eğitimi öğretmenleri tarafından yürütülen katılımcıların ortalama puanları, beden eğitimi dersleri erkek beden eğitimi öğretmenleri tarafından yürütülen katılımcıların ortalama puanlarından daha yüksek bulunmuştur. Öncü (2007)'ye göre kadınların doğal olarak erkeklere göre daha duygusal olmaları nedeniyle daha şefkatli ve daha güler yüzlü olmaları, otorite ve disiplin açısından çok katı olmamaları, not verme konusunda daha cömert olmaları ve özellikle kız öğrencilerin derslerde kendilerini daha rahat hissetmelerinin bu sonuçların oluşmasında etkili olduğu söylenebilir. Sullivan (2003) da ortaokul öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada, beden eğitimi öğretmenleri kadın olan öğrencilerin lehine bazı sonuçlara ulaşmıştır. 'Öğretmenim beni motive eder' ifadesine öğretmeni erkek olan katılımcılar %49 oranında katıldıklarını belirtirlerken, beden eğitimi öğretmeni kadın olanlar %87,6 oranında katıldıklarını belirtmişlerdir. Hünük (2006) ve Holoğlu (2006) tarafından yapılan araştırmalarda beden eğitimi öğretmeni cinsiyetine göre ortaokul öğrencilerinin tutum puanlarında anlamlı bir fark bulunmazken; Phillips (2011)'in yaptığı çalışma sonucunda beden eğitimi öğretmenlerinin öğrencilerin dersi sevmeye ve dersten zevk alma düzeylerini etkilediği belirtilmiştir. Güllü (2007)'nün yaptığı araştırmanın sonucunda ise beden eğitimi öğretmenlerinin kişisel ve mesleki özelliklerinin öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının yönüne ve yoğunluğuna olumlu veya olumsuz yönde yansıdığı tespit edilmiştir.

Yaralanma/sakatlanma deneyimi değişkenine göre katılımcıların beden eğitimi dersine yönelik tutumları incelendiğinde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgunun ergenlik dönemindeki çocukların spora çok istekli ve ilgili olması, etkinliklerden zevk alması, zor görevlerde kaygısız ya da cesaretli davranışlar sergilemelerinden (Harre, 2011) ve dolayısıyla çocukların gelişim özelliklerinden kaynaklandığı söylenebilir.

Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik öz-yeterlik düzeyleri yüksek bulunmuştur. Araştırma grubunu Trabzon ilinden katılımcıların oluşturmasının kültürel bağlamda bu bulguyu etkilediği düşünülebilir. Genel olarak spora ve özellikle futbola yönelik

yoğun ilgi ve taraftar coşkusuna sahip ildeki pekçok ailenin olumlu ilgi ve yeterliklere sahip olduğu ve bunun çocukların da ilgi ve öz-yeterliklerine yansımış olabileceği düşünülmektedir. Öz-yeterlik ve fiziksel aktivite katılımı daha önce yapılmış çalışmalarda ele alınmış ve güçlü ilişkiler tespit edilmiştir (Efe ve diğ., 2008; Eyüboğlu, 2012; Öztürk ve Koparan Şahin, 2007; Ridgers, 2012; Sallis ve diğ., 2000). Ancak öz-yeterlik, beden eğitime katılımı ile daha az sıklıkla açıklanmıştır, bunun nedeni muhtemelen beden eğitime özgü öz-yeterlik ölçeklerinin olmaması olabilir (Hilland ve diğ., 2009). Yapılan bazı çalışmalarda beden eğitimi dersi alan öğrencilerin genel öz-yeterliklerinin olumlu olduğu bulunmuştur (Balyan, 2009; Balyan ve diğ., 2012).

Araştırma sonuçlarına göre ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik öz-yeterlikleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu sonuca göre erkek öğrencilerin ortalama puanları kız öğrencilerin puanlarından daha yüksektir. Bu bulgu literatürde bazı araştırma sonuçlarıyla da benzerlik göstermektedir (Galpin ve diğ., 2003; Hilland ve diğ., 2009; Joet ve diğ., 2011; Kamtsios, 2010). Bu tür cinsiyet farklılıklarının kaynağının erkek ve kızların farklı eğlence, yeterlik ve başarı algılarına sahip olmalarıyla ilgili olduğu söylenebilir (Subramaniam ve Silverman, 2007). Liu ve diğ. (2008) yaptıkları araştırma sonucunda erkekler riskli hareketlerden kızlara göre daha fazla zevk alırken, kızların estetik hareketler içeren fiziksel aktivitelerden erkeklere göre daha fazla zevk aldığını belirtmişlerdir. Ayrıca bu farklılığın beden eğitimi dersinde öğretmenin geri bildirimlerindeki farklılıklardan kaynaklandığı düşünülebilir (Duffy, Warren ve Walsh, 2001). Eyüboğlu (2012)'nin yaptığı çalışmada spor yapan kız ergenlerin öz-yeterliğinin, spor yapan erkek ergenlerin öz-yeterliğinden yüksek olmasının araştırmadan elde edilen bulgudan farklılık gösterdiği söylenebilir.

Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik öz-yeterlik puanlarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde, bazı araştırmalar sonucunda da (Balyan, 2009; Cardon ve diğ., 2005; Piercey, 2013; Hilland ve diğ., 2009) katılımcıların sınıf seviyesi büyüdükçe beden eğitime yönelik öz-yeterliğin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ergenlik dönemindeki birey güçlü ve zayıf yönlerini keşfederken, buna göre etkinlik alanını sınırlandırmaya başlar ve etkinliklere katılma veya etkinliklerden kaçınma eğilimi gösterebilir (Özer, 2009). Seviye arttıkça becerinin doğru bir şekilde yapılması önem kazandığından bireyin kendini daha az yeterli hissetmesi beklenebilir. Bireyin ilgilerinin değişmesi ve beden eğitimi derslerinin içeriğinin bu dönemdeki bireyin ilgisini ve dikkatini çekecek içeriğe sahip olmayışının da bu bulguyu etkilediği söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik öz-yeterlik puanları, yaşanan çevrenin sosyo-ekonomik gelişmişlik durumu

değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre sosyo-ekonomik gelişmiş düzeyi açısından yüksek çevrede yaşayan katılımcıların puanlarının, hem orta hem de düşük çevrede yaşayan katılımcıların puanlarından daha yüksek olduğu; sosyo-ekonomik gelişmişlik durumu düşük çevrede yaşayan katılımcıların puanlarının da gelişmişlik durumu orta çevrede yaşayan katılımcıların puanlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durumun, sosyo-ekonomik açıdan gelişmişlik düzeyi yüksek olan çevrede yaşayan bireylerin aktif olabilmek için ihtiyaç duyulan imkanlara kolay ulaşabilmelerinden kaynaklandığı düşünülebilir. Balyan ve diğ. (2012)'ne göre en çok çevresel faktörlerden etkilenen öz-yeterlik düzeyi, öğrencinin sosyal çevresi, yaşadığı ve geldiği sosyal ortamdan olumlu veya olumsuz etkilenebilir. Ergenlik döneminde olan bu öğrenci gruplarının; gerçekleştirmek istediği ve gerçekleştirebildikleri arasındaki farklar öz-yeterlik düzeyini etkileyebilir. Cengiz ve İnce (2013) yaptıkları çalışmada daha iyi fiziki ve sosyal çevrede yaşayan ortaokul öğrencilerinin daha yüksek değerlerde okul sonrası fiziksel aktivite öz-yeterliğine sahip olduklarını tespit etmişlerdir. Bu bulgu araştırmadan elde edilen bulguyla paralellik göstermektedir.

Beden eğitimi öğretmeni cinsiyetine göre ortaokul öğrencilerinin öz-yeterlik puanları anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Buna göre beden eğitimi dersleri kadın beden eğitimi öğretmenleri tarafından yürütülen katılımcıların ortalama puanları, beden eğitimi dersleri erkek beden eğitimi öğretmenleri tarafından yürütülen katılımcıların ortalama puanlarından daha yüksek bulunmuştur. Bu farklılığın kadın öğretmenlerin öğrencilere yönelik yaklaşımlarının annelik içgüdüleriyle daha ilgili olabileceği ve beden eğitimi dersinde öğretmenin geri bildirimlerindeki farklılıklardan kaynaklanabileceği söylenebilir (Duffy ve diğ., 2001; Sullivan, 2003). Sullivan (2003)'in yaptığı çalışmada 'Öğretmenimle konuşmak kolaydır' ifadesine beden eğitimi öğretmeni erkek olanlar %26, beden eğitimi öğretmeni kadın olanlar ise %83,8 oranında katıldıklarını belirtmişlerdir.

Yaralanma/sakatlanma deneyimi değişkenine göre katılımcıların beden eğitimi dersine yönelik öz-yeterlik incelendiğinde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu durumun çocukların beden eğitimi dersi içerisinde spordaki gibi bir mücadele ve yarışma kaygısının yer almamasından kaynaklandığı söylenebilir. Dorak (1993)'in elit sporcular üzerinde yaptığı araştırmada sakatlandıktan sonra tedavi görüp spora dönen sporcuların benlik saygısı boyutunda fark bulunmazken, Aydoğan (2014) tarafından farklı branşlardan aktif sporcular üzerinde yapılan araştırmada sakatlık geçiren ve tedavi sonrasında sporcuların öz-yeterliklerinin düşük olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutum ve öz-yeterlik puanları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Hilland ve diğ. (2009)'ne göre eğer beden eğitimi dersi eğlenceli ve keyifli

ise, çocukların algılanan yetkinlik ve öz-yeterliklerinin gelişmesi beklenmektedir. Benzer şekilde beden eğitimi dersi algılanan yetkinlik ve öz-yeterliğin gelişmesi için fırsatlar sağladıkça, çocukların da deneyimlerinden zevk alma ve motivasyonlarını sürdürme olasılığının artacağı söylenebilir. Bu bulgu literatürde bazı çalışmalarla paralellik göstermektedir (Balyan, 2009; Brustad, 1993; Hagger ve diğ., 2001). Hilland ve diğ. (2009)'nin yaptıkları araştırmadan elde edilen bulgulara göre ise beden eğitime yönelik tutum ve öz-yeterlik arasında pozitif yönde güçlü bir ilişki bulunmuştur.

Beden eğitimi dersine yönelik tutumların öğrencilerin beden eğitimi öz-yeterliklerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Bu bulguya göre ortaokul öğrencilerinin tutumları, beden eğitimi öz-yeterlik algıları üzerindeki toplam varyansın %11'ini açıklamaktadır. Welk (1999)'in 'Gençlerde Fiziksel Aktivite Geliştirme Modeli'ne göre fiziksel aktiviteye katılımı etkileyen faktörler birbiriyle de ilişkilidir. Buna göre öz-yeterliğin bireyin sosyal destek, formda olma, beceriler, vücut kitle indeksi gibi faktörlerden de etkilenebileceği söylenebilir.

6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

6. 1. Sonuçlar

1. Çalışma kapsamındaki ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumları orta seviyenin üzerindedir.
2. Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumları, cinsiyete göre değişmemektedir.
3. Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumları, öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre değişmektedir. Sınıf seviyesi büyüdükçe beden eğitimi dersine yönelik tutumlar azalmaktadır.
4. Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumları, yaşanan çevrenin sosyo-ekonomik gelişmişlik durumuna göre değişmektedir. Sosyo-ekonomik gelişmişlik durumu açısından yüksek çevrede yaşayan katılımcıların tutumlarının, hem orta hem de düşük çevrede yaşayan katılımcıların tutumlarından daha yüksek olduğu; sosyo-ekonomik gelişmişlik durumu düşük çevrede yaşayan katılımcıların tutumlarının da gelişmişlik durumu orta çevrede yaşayan katılımcıların tutumlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.
5. Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumları, beden eğitimi öğretmeni cinsiyetine değişmektedir. Beden eğitimi dersleri kadın beden eğitimi öğretmenleri tarafından yürütülen katılımcıların tutumlarının, beden eğitimi dersleri erkek beden eğitimi öğretmenleri tarafından yürütülen katılımcıların tutumlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.
6. Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumları, yaralanma/sakatlanma deneyimine göre değişmemektedir.
7. Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik öz-yeterlikleri yüksek düzeydedir.
8. Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik öz-yeterlikleri, cinsiyete göre değişmektedir. Bu sonuca göre erkek öğrencilerin beden eğitimine yönelik öz-yeterlikleri kız öğrencilerden daha yüksektir.
9. Ortaokul öğrencilerinin; beden eğitimi dersine yönelik öz-yeterlikleri, öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre değişmektedir. Sınıf seviyesi büyüdükçe beden eğitimine yönelik öz-yeterliğin azaldığı tespit edilmiştir.
10. Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik öz-yeterlikleri, yaşanan çevrenin sosyo-ekonomik gelişmişlik durumuna göre değişmektedir. Sosyo-ekonomik gelişmişlik durumu açısından yüksek çevrede yaşayan katılımcıların öz-yeterliklerinin,

hem orta hem de düşük çevrede yaşayan katılımcıların öz-yeterliklerinden daha yüksek olduğu; sosyo-ekonomik gelişmişlik durumu düşük çevrede yaşayan katılımcıların öz-yeterliklerinin de gelişmişlik durumu orta çevrede yaşayan katılımcıların öz-yeterliklerinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

11. Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik öz-yeterlikleri, beden eğitimi öğretmeni cinsiyetine göre değişmektedir. Bu sonuca göre beden eğitimi dersleri kadın beden eğitimi öğretmenleri tarafından yürütülen katılımcıların öz-yeterliklerinin, beden eğitimi dersleri erkek beden eğitimi öğretmenleri tarafından yürütülen katılımcıların öz-yeterliklerinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.
12. Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik öz-yeterlikleri, yaralanma/sakatlanma deneyimine göre değişmektedir.
13. Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumları ve öz-yeterlikleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir.
14. Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumları, öz-yeterliklerini % 11 oranında açıklamaktadır.

6. 2. Öneriler

6. 2. 1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

1. Kız ortaokul öğrencilerinin beden eğitimine yönelik öz-yeterlik algılarının daha düşük çıkma sebeplerini konu edinen çalışmalar yapmanın beden eğitiminde öz-yeterliğin öneminin vurgulanması noktasında literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
2. Öğrencilerin sınıf seviyesi büyüdükçe azalan beden eğitimine yönelik tutum ve öz-yeterlik düzeyleri onların yaşam boyu düzenli fiziksel aktiviteye katılımlarını etkileyeceğinden tutum ve öz-yeterlik düzeylerini yükseltici çalışmalar planmalıdır.
3. Beden eğitimi öğretmenlerinin öğrencilerin tutum ve öz-yeterliklerini etkilediği düşünüldüğünde beden eğitimi ve spor öğretmeni yetiştiren programların cinsiyete göre alım sayılarının yeniden gözden geçirilmesi gerektiği düşünülmektedir.
4. Sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi açısından düşük çevrede yaşayan öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutum ve öz-yeterliklerini teşvik edecek şekilde planlanmış projelerle öğrencilerin fiziksel aktiviteye katılımlarının desteklenmesi önerilmektedir.
5. Öz-yeterliğin açıklanmasında %89'luk bir kısım tutum dışındaki değişkenler tarafından açıklanabilir. Bu bağlamda ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi öz-yeterlik algılarının farklı değişkenler açısından da incelenmesi gerektiği düşünülmektedir.

6. 2. 2. İleride Yapılabilecek Çalışmalara Yönelik Öneriler

1. Araştırmadan elde edilen sonuçlarla literatürdeki sonuçların bazı değişkenler açısından farklılık göstermesi bu konular üzerine güncel çalışmaların yapılması gerekliliğini ortaya koymaktadır.
2. Araştırmada kullanılan ölçeğin müfredata ve dersin içeriğine yönelik ifadeler içermesi, öğretim yöntemlerinin değerlendirilmesi noktasında öğretmen ve araştırmacılara faydalı olabileceği düşünülmektedir.
3. Araştırma grubunun Trabzon ili merkez Ortahisar ilçesinde bulunan üç devlet ortaokulunda öğrenim gören öğrencilerden oluşması araştırmanın sınırlılığı olarak değerlendirilebilir. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda daha geniş ve farklı örneklem gruplarına ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir.
4. Araştırma konusu nitel yaklaşımla ele alınarak araştırmaya farklı bir boyut kazandırılabilir.

7. KAYNAKLAR

- Acun, S. ve Erten, G. B. (1999). *Çocuk gelişimi*. İstanbul: Esin Yayınevi.
- Afacan, Ş. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin müzik dersine yönelik öz yeterlilik algı ve tutumlarının değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Akandere, M., Özyalvaç, N. T. ve Duman, S. (2010). Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumları ile akademik başarı motivasyonlarının incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 1-11.
- Akbaş, A. ve Çelikkaleli, Ö. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi öz-yeterlilik inançlarının cinsiyet, öğrenim türü ve üniversitelerine göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 98-110.
- Akbay, S. E. ve Gizir, C. A. (2010). Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışı: Akademik güdülenme, akademik özyeterlilik ve akademik yüklenme stillerinin rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 60-78.
- Aksoy, N. C. (2014). Dijital oyun tabanlı matematik öğretiminin ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin başarılarına, başarı güdüsü, öz-yeterlilik ve tutum özelliklerine etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Aktürk, Ü. ve Aylaz, R. (2013). Bir ilköğretim okulundaki öğrencilerin öz yeterlilik düzeyleri. Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi, 6(4), <http://www.deuhyoedergi.org/index.php/DEUHYOED/article/viewFile/16/19> adresinden 25 Nisan 2015 tarihinde edinilmiştir.
- Alenezi, M. A. (2005). Attitudes of secondary students toward physical education classes in Kuwait. Unpublished doctoral dissertation, The Pennsylvania State University, Pennsylvania.
- AL-Liheibi, A. H. (2008). Middle and high school students' attitudes toward physical education in Saudi Arabia. Unpublished doctoral dissertation, University of Arkansas, Arkansas.
- Allport, G. W. (1967). Attitudes in readings. In M. Fishbein (Eds.), *Reading in attitude theory and measurement* (pp. 1-14). New York: John Wiley and Sons Inc.
- Alpaslan, S. (2008). Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi öğretmenlerinin sergilediği öğretim davranışlarına ilişkin algıları ve öğrencilerin bu derse karşı geliştirdikleri tutumları. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Arabacı, R. (2009). Attitudes toward physical education and class preferences of Turkish secondary and high school students. *Elementary Education Online*, 8(1), 2-8.
- Aracı, H. (2006). *Öğretmenler ve öğrenciler için okullarda beden eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Aras, Ö. (2013). İlköğretim kurumları ikinci kademe öğrenim gören öğrenci ve görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin beden eğitimi dersine yönelik görüş ve tutumlarının incelenmesi (Kars ili örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Aronson, E. and Carlsmith, J. M. (1963). The effect of the severity of threat on the devaluation of forbidden behavior. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66, 584-588.
- Aronson, E., Wilson, T.D. and Akert, R.M. (2012). Sosyal psikoloji. (Çev: O. Gündüz). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Aslan, D. ve Özgün, Ö. (2009). Sosyal öğrenme Kuramı. N. Aral ve T. Duman (Ed.), Eğitim Psikolojisi içinde (s.285-290). İstanbul: Kriter Yayınları.
- Atalay, A. (2007). Osmanlı ve genç Türkiye Cumhuriyeti döneminde sporda batılılaşma hareketleri. *Spor Yönetimi ve Bilgi Teknolojileri Dergisi*, 2(2), 30-35.
- Avrupa Komisyonu/EACEA/Eurydice (2013). *Avrupa'daki okullarda beden eğitimi ve spor*. (Eurydice Raporu). Lüksemburg: AB Yayın Ofisi.
- Aybek, A., İmamoğlu, O. ve Taşmektepligil, M. Y. (2011). Öğrencilerin beden eğitimi dersi ve ders dışı etkinliklerine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 51-60.
- Aydoğan, Y. (2009). Cinsel gelişim. N. Aral ve T. Duman (Ed.), Eğitim Psikolojisi içinde (s.215). İstanbul: Kriter Yayınları.
- Aydoğan, Z. (2014). Sakatlık sırasında ve tedavi sonrasında sporculardaki psikolojik değişiklikler. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Baltacı, G. ve Düzgün, İ. (2008). *Adolesan ve egzersiz*. Ankara: Klasmat.
- Balyan, M. (2009). İlköğretim 2. kademe ve ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutumları, sosyal beceri ve özyeterlik düzeylerinin karşılaştırılması. Yayınlanmamış doktora tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Balyan, M., Balyan Yerlikaya, K. ve Kiremitçi, O. (2012). Farklı sportif etkinliklerin ilköğretim 2. kademe öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutum, sosyal beceri ve özyeterlik düzeylerine etkileri. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 14(2), 196-201.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. In R. Vasta (Ed.) *Annals of child development*. Vol. 6. Six theories of child development (pp. 1-60). Greenwich, CT: JAI Press. <http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1989ACD.pdf> adresinden 9 Ağustos 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998). <http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/self-efficacy.html> adresinden 9 Ağustos 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura (Eds.) *Self-efficacy in changing societies* (pp. 1-46). New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. *Applied Psychology: An International Review*, 51(2), 269–290.

- Barut, A. İ. (2008). Sporda batıl davranış ve özyeterlik ilişkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Bayrakçı, M. (2007). Sosyal öğrenme kuramı ve eğitimde uygulanması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 198-210.
- Beden Terbiyesi Kanunu (1938), **T.C. Resmi Gazete**, 3961, 16 Temmuz 1938.
- Bem, D. J. (1967). Self perception: An alternative interpretation of cognitive dissonance phenomena. *Psychological Review*, 74, 183-200.
- Bernstein, E. (2009). Attitudes and perceptions of middle school students toward competitive activities in physical education. Unpublished doctoral dissertation, Columbia University, New York.
- Bernstein, E., Phillips, S. R. and Silverman, S. (2011). Attitudes and perceptions of middle school students toward competitive activities in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 30, 69-83.
- Bibik, J. M., Goodwin, S. C. and Orega-Smith, E. M. (2007). High school students' attitudes toward physical education in Delaware. *Physical Educator*, Retrieved March 15 2015, from http://www.redorbit.com/news/education/1235220/high_school_students_attitudes_toward_physical_education_in_delaware/
- Binbaşıoğlu, C. (2005). *Türk eğitim düşüncesi tarihi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Block, M. E. (1995). Development and validation of the children's attitudes toward integrated physical education-revised (CAIPE-R) inventory. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12, 60-77.
- Brustad, R. J. (1993). Who will go out and play? Parental and psychological influences on children's attraction to physical activity. *Pediatric Exercise Science*, 5, 210-223.
- Buck, M. M., Jable, J. T. and Floyd, P. A. (2004). *Introduction to physical education and sport: Foundations and trends*. Belmont: Wadsworth-Thomson Learning.
- Budak, L. ve Budak, Ç. (2014). Osmanlı İmparatorluğu'ndan Türkiye Cumhuriyeti'ne ilkökul programları (1870-1936). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 3, 377-393.
- Bunker, L. K. (1998). Psycho-physiological contributions of physical activity and sports for girls. *President's Council on Physical Fitness and Sports Research Digest*, 3, 1-10.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E. Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Caprara, C. V., Pastorelli, C., Regalia, C., Scabini, E. and Bandura, A. (2005). Impact of adolescents' filial self-efficacy on quality of family functioning and satisfaction. *Journal of Research Adolescence*, 15(1), 71-97.
- Cardon, G., Philippaerts, R., Lefevre, J., Matton, L., Wijndaele, K., Balduck, A. L. et al. (2005). Physical activity levels in 10- to 11-years-olds: Clustering of psychosocial correlates. *Public Health Nutrition*, 8, 896-903.

- Cengiz, C. ve İnce, M. L. (2013). Farklı okul ortamlarındaki çocukların okul sonrası fiziksel aktivitelerde algıladıkları öz-yeterlikleri. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 11(21), 135-147.
- Ceylan, R. (2009). Fiziksel gelişim. N. Aral ve T. Duman (Ed.), *Eğitim Psikolojisi içinde* (s.60). İstanbul: Kriter Yayınları.
- Chatterjee, S. (2013). Attitudes toward physical education of school going adolescents in West Bengal. *International Journal of Innovative Research in Science, Engineering and Technology*, 2(11), 6068-6073.
- Chatterjee, S., Nandy, S. and Adhikari, S. (2012). Impact of sports perfectionism on development of attitude towards physical education of the school-going adolescents. *Journal of Humanities*, 2(3), 46-51.
- Chen, J. A. and Usher, E. L. (2013). Profiles of the sources of science self-efficacy. *Learning and Individual Differences*, 24, 1-21.
- Chun Chu, A. H. and Choi, J. N. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of "active" procrastination behavior on attitudes and performance. *The Journal of Social Psychology*, 145(3), 245-264.
- Chung, M. and Phillips, D. A. (2002). The relationship between attitude toward physical education and leisure time exercise in high school students. *Physical Educator*, 59(3), 126-139.
- Cloutier, R. (1994). Ergenlik psikolojisinde kuramlar. (Çev: B. Onur). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 27(2), 875-904.
- Colchico, K., Zybert, P. and Basch, C. E. (2000). Effects of after-school physical activity on fitness, fatness, and cognitive self-perceptions: a pilot study among urban, minority adolescent girls. *American Journal of Public Health*, 90(6), 977-978.
- Colquit, G., Walker, A., Langdon, J. L., McCollum, S. and Pornazal, M. (2012). Exploring student attitudes toward physical education and implications for policy. *International Journal of Kinesiology*, 9(2), 5-12.
- Crano, W. D. and Prislin, R. (2006). Attitudes and persuasion. *Annual Review of Psychology*, 57, 345-374.
- Çakıcı, D. (2010). Spor lisesi ve genel lise 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin sosyal yetkinlik beklentisi ve özsaygı düzeylerinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Çakmaklı, K. (2007). *Çocuk ve gençte sosyal gelişim*. İstanbul: Yağmur Yayınevi.
- Çakmaklı, K. (2011). *Çocuk ve ergene söz dinletebilmek sanattır*. İstanbul: Yağmur Yayınevi.
- Çelik Kayapınar, F., Çelik, F. ve Pepe, K. (2011). Ortaöğretim Öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Spor Dersine Karşı Tutumları, 20. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Burdur.
- Çelik, Z. ve Pular, A. (2011). Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi ve spora ilişkin tutumları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel Sayı, 115-121.

- Çetin, B. (2009). Yeni öğretim programı (2005) uygulamalarının ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin öz-yeterliliklerine etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(25), 130-143.
- Çoban, B. (2006). Spor lisesi öğrencilerinin tercih ettikleri alana ilişkin tutum ve beklentileri. *Milli Eğitim*, 172, 322-334.
- Davis, C. L., Tomporowski, P. D., Boyle, C. A., Waller, J. L., Miller, P. H., Naglieri, J. A., et al. (2007). *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 78(5), 510-519.
- Deforche, B. I., Bourdeaudhuij, I. M. and Tanghe, A. P. (2006). Attitude toward physical activity in normal-weight, overweight and obese adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 38, 560-568.
- Demirhan, G. ve Altay, F. (2001). Lise birinci sınıf öğrencilerinin beden eğitimi ve spora ilişkin tutum ölçeği II. *Spor Bilimleri Dergisi*, 12(2), 9-20.
- Dorak, F. (1993). Spor sakatlanmaları ile kişilik ve benlik faktörleri arasındaki ilişki. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Doydu, İ., Çelen, A. ve Çoknaz, A. (2013). Spor Eğitimi Modeli'nin öğrencilerin beden eğitimi ve spora karşı tutumuna etkisi. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 99-110.
- Duffy, J., Warren, K. and Walsh, M. (2001). Classroom interactions: Gender of teacher, gender of student, and classroom subject. *Sex Roles*, 45, 579-593.
- Efe, M. (2007). 14-16 yaş grubu bireylerde spor çalışmalarının sosyal yetkinlik beklentisi ve atılganlık üzerine etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Efe, M., Öztürk, F., Koparan, Ş. ve Şenışık, Y. (2008). 14-16 yaş grubu erkeklerde voleybol çalışmalarının sosyal yetkinlik beklentisi ve atılganlık üzerine etkisi. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 69-77.
- Ekelund, U., Anderssen, S. A., Froberg, K., Sardinha, L. B., Andersen, L. B. and Brage, S. (2007). Independent associations of physical activity and cardiorespiratory fitness with metabolic risk factors in children: The European Youth Heart Study. *Diabetologia*, 50, 1832-1840.
- Ekici, S., Bayrakdar, A. ve Hacıcaferoğlu, B. (2011). Lise öğrencilerinin beden eğitimi dersi tutumlarının değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 829-839.
- Erbaş, M. K. (2012). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin ana-baba tutumlarının psikomotor beceri düzeyleri ve beden eğitimi ve spor ders tutumlarına etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Erden, S. ve Oğuz, H. (2009). Bursa ilinde farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip aile çocuklarının fiziksel performans özelliklerinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 279-292.
- Erdoğan, İ. (1994). *İşletmelerde davranış*. İstanbul: Beta Basın Yayın Dağıtım.
- Erhan, S. E. (2009). Doğu Anadolu Bölgesi il merkezlerinde beden eğitimi dersinin işlenebilirliği, beden eğitimi öğretmenlerinin sorunları ve bunların öğrenci tutumları üzerine etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Erhan, S. E. ve Tamer, K. (2009). Doğu Anadolu Bölgesi ilköğretim ve ortaöğretim okullarında beden eğitimi dersi için gereken tesis araç-gereç durumları ile öğrencilerin

beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasındaki ilişkiler. *Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 11(3), 57-66.

- Erkal, M. E., Güven, Ö. ve Ayan, D. (1998). *Sosyolojik açıdan spor*. İstanbul: Der Yayınları.
- Erturan İlker, A. G. (2010). Farklı motivasyonel iklimlere göre işlenen beden eğitimi derslerinin öğrencilerin başarı hedefleri, motivasyonel stratejileri ve beden eğitimine ilişkin tutumları üzerine etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Erwin, H. E., Woods, A. M., Woods, M. K. and Castelli, D. M. (2007). Children's environmental access in relation to motor competence, physical activity, and fitness. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26, 404-415.
- Eyüboğlu, E. (2012). Spor yapan ve yapmayan 12-14 yaş arası ergenlerin öz yeterlik düzeylerinin karşılaştırılması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Haliç Üniversitesi, İstanbul.
- Fairclough, S. and Stratton, G. (2005). 'Physical education makes you fit and healthy': Physical education's contribution to young people's physical activity levels. *Health Education Research*, 20, 14-23.
- Fazlıoğlu, Y. (2009). Sosyal gelişim. N. Aral ve T. Duman (Ed.), *Eğitim Psikolojisi içinde* (s. 143). İstanbul: Kriter Yayınları.
- Feltz, D. L. (1988). Self-confidence and sports performance. In K. B. Pandolf (Eds.), *Exercise and sport sciences reviews* (pp. 423-457). New York: MacMillan.
- Feltz, D. L. and Lirgg, C. D. (1998). Perceived team and player efficacy in hockey. *Journal of Applied Psychology*, 83(4), 557-564.
- Feltz, D. L., and Öncü, E. (2014). Self-confidence and self-efficacy. In A. Papaioannou and D. Hackfort (Eds.), *Routledge companion to sport and exercise psychology* (pp. 417-429). London: Taylor & Francis.
- Feltz, D. L., Short, S. E. and Sullivan, P. J. (2008). *Self-efficacy in sport*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Festinger, L. and Carlsmith, J. M. (1959). Cognitive consequences of forced compliance. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 58, 203-211.
- Figley, G. E. (1985). Determinants of attitudes toward physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 4, 229-240.
- Fox, K. R., Cooper, A. and McKenna, J. (2004). The school and promotion of children's health-enhancing physical activity: Perspectives from the United Kingdom. *Journal of Teaching Physical Education*, 23, 338-358.
- Gallahue, D. L. and Donnelly, F. C. (2003). *Developmental physical education for all children* (4th ed.). Champaign IL: Human Kinetics.
- Galpin, V., Sanders, I., Turner, H. and Venter, B. (2003). Gender and educational background and their effect on computer self-efficacy and perceptions. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.8.3589&rep=rep1&type=pdf> adresinden 14 Mayıs 2015 tarihinde edinilmiştir.

- Gander, M. J. and Gardiner, H. W. (2004). *Çocuk ve ergen gelişimi*. (A. Dönmez, Çev.). Ankara: İmge Kitabevi.
- Gist, M. E. (1989). The influence of training method on self-efficacy and idea generation among managers. *Personnel Psychology*, 42, 787-805.
- Goudas, M., Biddle, S., Fox, K. and Underwood, M. (1995). It ain't what you do, it's the way that you do it! Teaching style affects children's motivation in track and field lessons. *The Sport Psychologist*, 9, 254-264.
- Gökmen, H. (1988). Gençlerin gelişmelerinde beden eğitiminin rolü (fiziksel, psikolojik ve sosyal gelişmede), orta öğretim kurumlarında beden eğitimi ve sorunları. Dinçtürk, S. (Ed.), *Türk Eğitim Derneği VI. Öğretim Toplantısı içinde* (s. 59-60). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları Öğretim Dizisi.
- Görücü, A. (2007). İlköğretim 7. sınıf beden eğitimi derslerinde işbirliğine dayalı öğrenim destekli çoklu zeka kuramı uygulamalarının öğrencilerin performans, tutum ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Graber, K. C., Woods, A. M. and Castelli, D. M. (2007). Setting the stage - research into physical activity relationships and children's progress toward achievement of the national standards. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26, 338-349.
- Greenwald, A. G. (1989). On the power and functionality of attitudes: The role of attitude accessibility. In A. R. Pratkanis, S. J. Breckler and A. G. Greenwald (Eds.), *Attitude structure and function*, (pp. 1-10). New Jersey: Erlbaum.
- Gülay, O., Mirzeoğlu, D. and Çelebi, M. (2010). Effects of cooperative games on social skill levels and attitudes toward physical education. *Eurasian Journal of Educational Research*, 40, 77-92.
- Güllü, M. (2007). Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının araştırılması. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Güllü, M. ve Güçlü, M. (2009). Ortaöğretim öğrencileri için beden eğitimi dersi tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(2), 138-155.
- Gürbüz, A. and Özkan, H. (2012). Determining the attitude of secondary school students toward physical education of sport lesson (Muğla sample). *Pamukkale Journal of Sport Science*, 3,(2), 78-89.
- Güven Karahan, B. (2011). Engelli öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutumları ve karşılaştıkları sorunlar. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Hagger, M. S., Chatzisarantis, N. and Stuart, J. H. (2001). The influence of self-efficacy and past behaviour on the physical activity intentions of young people. *Journal of Sport Sciences*, 19(9), 711-725.
- Hall, J. M. and Ponton, M. K. (2005). Students lucky the ability to identify factors that limit their success (in Mathematics). *Journal of Developmental Education*, 28(3), 26-37.
- Harmon-Jones, E. (2012). Cognitive dissonance theory. *Encyclopedia of Human Behavior*, 1, 543-549.

- Harre, D. (2011). Gelişim dönemi antrenmanının temel özellikleri. G. K. Gül (Ed.), *Çocuklar ve Spor içinde* (s.169). (Çev: T. Bağırhan). Ankara: Spor Yayınevi ve Kitabevi.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.
- Hicks, L. L. (2004). Attitudes toward physical education and physical activity of students enrolled in the classes of teachers of the year. Unpublished doctoral dissertation, Purdue University, West Lafayette.
- Hilland, T. A., Stratton, G., Vinson, D. and Fairclough, S. (2009). The physical education predisposition scale: preliminary development and validation. *Journal of Sport Sciences*, 27(14), 1555-1563.
- Holoğlu, O. G. (2006). İlköğretim ikinci kademedeki öğrenim gören kız öğrencilerin beden eğitimi dersine karşı tutumları. Yayınlanmamış doktora tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Hortaçsu, N. (2012). *En güzel psikoloji sosyal psikoloji*. Ankara: İmge Kitabevi.
- 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. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Hünük, D. ve Demirhan, G. (2003). İlköğretim sekinci sınıf, lise birinci sınıf ve üniversite öğrencilerinin beden eğitimi ve spora ilişkin tutumlarının karşılaştırılması. *Spor Bilimleri Dergisi*, 14(4), 175-184.
- İmamoğlu, C. (2011). Aktif olarak spor yapan ve yapmayan lise öğrencilerinin beden eğitimi dersine karşı tutumlarının karşılaştırılması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- İnceoğlu, M. (2010). *Tutum algı iletişim*. İstanbul: Beykent Üniversitesi Yayınevi.
- Jaureguy, C. D. (2013). 6th grade elementary student's attitudes towards running activities in physical education: a preliminary study. Unpublished master's dissertation, California State University, Sacramento.
- Joet, G., Usher, E. L. and Bressoux, P. (2011). Sources of self-efficacy: An investigation of elementary school students in France. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 649-663.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). *Kültürel psikoloji – kültür bağlamında insan ve aile*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kağıtçıbaşı, Ç. ve Cemalcılar, Z. (2014). *Dünden bugüne insan ve insanlar* (16. Baskı). İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kamtsios, S. (2010). Gender differences in elementary school children in perceived athletic competence, body attractiveness, attitudes towards exercise and participation in physical activity. *International Quarterly of Science*, 2, 10-18.
- Kangalil, M., Hünük, D. ve Demirhan G. (2006). İlköğretim, lise ve üniversite öğrencilerinin beden eğitimi ve spora ilişkin tutumlarının karşılaştırılması. *Spor Bilimleri Dergisi*, 17(2), 48-57.

- Karadağ, S. (2012). İlköğretim 8. sınıf ve lise 11. sınıf öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenlere bağlı olarak karşılaştırılması (Kırıkkale örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Karaköse, R. (2013). *Ben büyüdüm: Çocuk eğitiminde ergenlik psikolojisi ve iletişim*. İstanbul: Yediveren Yayınları.
- Karasar N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Katz, D. (1960). The functional approach to the study of attitudes. *Public Opinion Quarterly*, 24, 163-204.
- Kaya, H. ve Böyük, U. (2011). Attitude towards physics lessons and physical experiments of the high school students. *European Journal of Physics Education*, 2(1), 38-49.
- Kaya, O., Murathan, T. ve Murathan, F. (2010). İlköğretim öğrencilerinin beden eğitim dersine ilişkin tutumları. http://www.pegem.net/akademi/sempozyumbildiri_detay.aspx?id=121220 adresinden 28 Şubat 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Kirel, Ç. (2013). Tutum ve tutum değişimi. S. Ünlü (Ed.), *Sosyal Psikoloji-I içinde* (s. 73-76). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Kıyıcı, F., Konca, M. Y. ve Burmaoğlu, G. E. (2010). Türkiye'de beden eğitiminin tarihi ve beden eğitimi ve sporunun gelişimi. *Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 12(3), 24-30.
- Koca, C., Aşçı, F. H. and Demirhan, G. (2005). Attitudes toward physical education and class preferences of Turkish adolescents in terms of school gender composition. *Adolescence*, 40(158), 365-375.
- Kocaekşi, S. (2012). Hentbol bayan milli takımında zaman değişimi ve performansın grup sargınlığı, sportif kendine güven, öz-yeterlik, hedef yönelimi ve yarışma kaygısı üzerine etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Koç, G. (2004). Sosyal öğrenme kuramı. A. Ulusoy (Ed.), *Gelişim ve öğrenme içinde*, (s. 207-243). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Koç, M., Murathan, F., Yetiş, Ü. ve Murathan, T. (2015). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin spor kavramına ilişkin algıları. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(9), 294-303.
- Koç, Y. (2009). İlk ve ortaöğretim öğrencilerinin fiziksel uygunlukları ile beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının incelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Korkmaz, İ. (2004). Sosyal öğrenme kuramı. B. Yeşilyaprak (Ed.), *Gelişim ve öğrenme psikolojisi içinde*, (s. 199-222), (6. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Kulaksızoğlu, A. (2006). *Ergenlik psikolojisi* (8. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kumartaşlı, M. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının ve yaşam doyum düzeylerinin incelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kutner, B., Wilkins, C. and Yarrow, P. R. (1952). Verbal attitudes and overt behavior involving racial prejudice. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 47, 649-652.

- Kuzu, A. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- La Pierre, R. T. (1934). Attitudes vs. actions. *Social Forces*, 13, 230-237.
- Lapinski, M. K. and Boster, M. J. (2001). Modeling the ego-defensive function of attitudes. *Communication Monographs*, 68(3), 314-324.
- Lavasani, M. G., Mirhosseini, F. S., Hejazi, E. and Davoodi, M. (2011). The effect of self-regulation learning strategies training on the academic motivation and self-efficacy. *Procedia and Behavioral Sciences*, 29, 627-632.
- Liu, W., Wang, J. and Xu, F. (2008). Middle school children's attitudes toward physical activity. *The ICHPER-SD (The International Council for Health, Physical Education, Recreation, Sport and Dance) Journal of Research*, 3(2), 78-85.
- Lott, A. J., Bright, M. A., Weinstein, P. and Lott, B. E. (1970). Liking for persons as a function of incentive and drive during acquisition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 14(1), 66-76.
- Lumpkin, A. (2005). *Introduction to physical education, exercise science, and sport studies (6th ed.)*. New York: McGraw-Hill.
- Malone, Y. (2002). Social cognitive theory and choice theory: A compatibility analysis. *International Journal of Reality Therapy*, 22(1), 10-13.
- Matthys, J. M. and Lantz, C. D. (1998). The effects of different activity modes on attitudes toward physical activity. *IAHPERD Journal*, 31(2). Retrieved May 14, 2015, from http://69.18.50.73/journal/j98s_activity.html.
- McKenzie, T. L., Marshall, S. J., Sallis, J. F. and Conway, T. L. (2000). Leisure-time physical activity in school environments: An observational study using SOPLAY. *Preventive Medicine*, 30, 70-77.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı uygulama kılavuzu (ortaokul 5-8. sınıflar)*. Ankara: Yazar.
- Milli Eğitim Temel Kanunu (1973), **T.C. Resmi Gazete**, 14574, 24 Haziran 1973.
- Mirzeoğlu, D. (2014). Eğitim (pedagoji) temelleri. N. Mirzeoğlu (Ed.), *Spor Bilimlerine Giriş içinde* (s. 116). Ankara: Spor Yayınevi ve Kitabevi.
- Mirzeoğlu, N. (2014). Bilim temelleri. N. Mirzeoğlu (Ed.), *Spor Bilimlerine Giriş içinde* (s. 81). Ankara: Spor Yayınevi ve Kitabevi.
- Mohammed, H. R. and Mohammad, M. A. (2012). Students' opinions attitudes towards physical education classes in Kuwait public schools. *College Student Journal*, 46(3), 551-566.
- Moritz, S. E., Feltz, D. L., Fahrbach, K. R. and Mack, D. E. (2000). *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71(3), 280-294.
- Nachmias C. F. and Nachmias D. (1996). *Research methods in the social sciences*. (5th Edition). New York: St. Martin's Press.
- Nelson, T. D., Benson, E. R. and Jensen, C. D. (2010). Negative attitudes toward physical activity: Measurement and role in predicting physical activity levels among preadolescent. *Journal of Pediatric Psychology*, 35(1), 89-98.

- Orhan, N. (2013). An investigation of private middle school students' common errors in the domain of area and perimeter and the relationship between their geometry self-efficacy beliefs and basic procedural and conceptual knowledge of area and perimeter. Unpublished master's dissertation, Middle East Technical University, Ankara.
- Ömeroğlu, E. ve Ulutaş, İ. (2007). *Çocuk ve ergen gelişimi*. İstanbul: Morpa.
- Öncü, E. (2007). Ana-babaların çocuklarının beden eğitimi dersine katılımına yönelik tutumları ve beklentileri. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Öncü, E., Gürbüz, B., Küçük Kılıç, S., and Keskin, N. (2015). Psychometric properties of the Turkish version of the physical education predisposition scale. In İ. Önder (Eds.), ERPA International Health and Sports Science Education Congress (pp. 179). Athens: ERPA.
- Özer, D. (2009). Motor gelişim. N. Aral ve T. Duman (Ed.), Eğitim Psikolojisi içinde (s.60). İstanbul: Kriter Yayınları.
- Özer, D. S. ve Özer, K. (2009). *Çocuklarda motor gelişim*. Ankara: Nobel.
- Özer, D. ve Aktop, A. (2003). İlköğretim öğrencileri için hazırlanmış bir beden eğitimi dersi tutum ölçeğinin adaptasyonu. *Spor Bilimleri Dergisi*, 14(2), 67-82.
- Özerkan, E. (2007). Öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile öğrencilerin sosyal bilgiler benlik kavramları arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Öztürk, F., Efe, M. ve Koparan, Ş. (2005). 14-16 yaş grubu kızlarda hentbol çalışmalarının sosyal yetkinlik beklentisi ve atılganlık üzerine etkisi. *Spor Bilimleri Dergisi*, 18(4), 147-155.
- Öztürk, F., Efe, M. ve Koparan, Ş. (2005). Yaz spor çalışmalarının 14-16 yaş grubu bireylerin sosyal yetkinlik beklentisi ve atılganlık durumlarına etkisi. 10. Ulusal Spor Hekimliği Kongresi, İzmir. 12-15 Ağustos 2005.
- Öztürk, F., ve Koparan Şahin, Ş. (2007). Spor yapan ve yapmayan 9-13 yaş grubu bireylerin sosyal yetkinlik beklentisi puanlarının karşılaştırılması (Bursa örneği). *İlköğretim Online*, 6(3), 469-479.
- Öztürk, M. O. (2004). *Ruh sağlığı ve bozuklukları*. Ankara: Nobel Tıp Kitabevi.
- Özyalvaç, N. T. (2010). Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumları ile akademik başarı motivasyonlarının incelenmesi (Konya Anadolu Lisesi örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Pajares, F. (2002). Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. *Theory Into Practice*, 41(2), 116-125.
- Palas Aktaş, İ. ve Mirzeoğlu, D. E. (2009). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öğrenme stillerinin okul başarılarına ve beden eğitimi dersine yönelik tutumlarına etkisi. *Sportmetre Beden eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 7(1), 1-8.
- Pepe, H. ve Kuru, E. (2001). Spor yapan ve yapmayan bayanların sosyo-ekonomik seviyelerinin araştırılması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 209-221.

- Phillips, S. R. (2011). Upper elementary school students' attitudes and perceptions toward physical education. Unpublished doctoral dissertation, Columbia University, New York.
- Piercey, R. R. (2013). Reading self-efficacy in early adolescence: Which measure works best? Unpublished doctoral dissertation, University of Kentucky, Lexington.
- Reigal, R. E., Videra, A. and Gil, J. (2014). Physical exercise, general self-efficacy and life satisfaction in adolescence. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 2014, 14(55), 561-576.
- Riddoch, C. (1994). Relationships between physical activity and health in young people. In S. Biddle, J. Sallis and N. Cavill (Eds.), *Young and active? Young people and health-enhancing physical activity: Evidence and implications* (pp. 17-48). London: Health Education Authority.
- Ridgers, N. (2012). 'Am I able? Is it worth it?' Adolescent girls' motivational predispositions to school physical education: associations with health-enhancing physical activity. *European Physical Education Review*, 18(2), 147-158.
- Rowe, D. A., Raedeke, T. D., Wiersma, L. D. and Mahar, M. T. (2007). Investigating the youth physical activity promotion model: Internal structure and external validity evidence for a potential measurement model. *Pediatric Exercise Science*, 19, 420-435.
- Sakallı, N. (2006). *Sosyal etkiler: Kim kimi nasıl etkiler?* Ankara: İmge Kitabevi.
- Sallis, J. F. and Patrick, K. (1994). Physical activity guidelines for adolescents: Consensus statement. *Pediatric Exercise Science*, 6, 302-314.
- Sallis, J. F., Prochaska, J. J. and Taylor, W. C. (2000). A review of correlates of physical activity of children and adolescents. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 32(5), 963-975.
- Sandıkçı, M. (2011). Beden eğitimi öğretmen adayları ile diğer öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ve öz-yeterlik algıları. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Saygılı, S. (2010). *Ergenlik sorunları*. İstanbul: Elit Kültür.
- Saygın, Ö., Polat, Y. ve Karacabey, K. (2005). Çocuklarda hareket eğitiminin fiziksel uygunluk özelliklerine etkisi. *Fırat Üniversitesi Sağlık Bilimleri Tıp Dergisi*, 19(3). <http://veteriner.fusabil.org/text.php3?id=390#TOP> adresinden 30 Nisan 2015 tarihinde edinilmiştir.
- Schunk, D. and Pajares, F. (2001). The development of academic self-efficacy. In A. Wigfield and J. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation*, (pp. 1-22). San Diego: Academic Press.
- Schutz, R. W., Smoll, F. L. and Wood, T. M. (1981). A psychometric analysis of an inventory for assessing children's attitudes toward physical activity. *Journal of Sport Psychology*, 4, 321-344.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim ve öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.

- Serbes, Ş., Yüret, E. ve Topkaya İ. (2004). İlk ve orta öğretim beden eğitimi öğretim programının eğitim amaçları açısından, genel amaç ve amaç (hedef) içerikleri analizi (bu bağlamda ders uygulamalarına ilişkin temel soru ve çözüm önerisi). 13. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı içinde. Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Set, T., Dağdeviren, N. ve Aktürk, Z. (2006). Ergenlerde cinsellik. *Genel Tıp Dergisi*, 16(3), 137-141.
- Sharp, C., Pocklington, K. and Weindling, D. (2002). Study support and the development of the selfregulated learner. *Educational Research*, 44, 29-41.
- Shavitt, S. (1990). The role of attitude objects in attitude functions. *Journal of Experimental Social Psychology*, 26, 124-148.
- Sibley, B. A. and Etnier, J. L. (2003). The relationship between physical activity and cognition in children: A meta-analysis. *Pediatric Exercise Science*, 15, 243-256.
- Silverman, S. and Scrabis, K. A. (2004). A review of research on instructional theory in physical education 2002-2003. *International Journal of Physical Education*, 41(1), 4-12.
- Silverman, S. and Subramaniam, P. R. (1999). Student attitudes physical education and physical activity: A review of measurement issues and outcomes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19, 97-125.
- Smoll, F. L. and Schutz, R. W. (1980). Children's attitudes toward physical activity: A longitudinal analysis. *Journal of Sport Psychology*, 2, 137-147.
- Staats. A. W. (1967). An outline of an integrated learning theory of attitude formation and function. In M. Fishbein (Eds.), *Reading in attitude theory and measurement* (pp. 373-376). New York: John Wiley and Sons Inc.
- Stewart, M. J., Green, S. R. and Huelscamp, J. (1991). Secondary student attitudes toward physical education. *Physical Educator*, 48(2), 72-79.
- Strong, W. B., Malina, R. M., Blimkie, C. J., Daniels, S. R., Dishman, R. K., Gutin, B. et al. (2005). Evidence based physical activity for school-age youth. *Journal of Pediatrics*, 146, 732-737.
- Subramaniam, P. R. and Silverman, S. (2000). Validation of scores from an instrument assessing student attitude toward physical education. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 4, 29-43.
- Subramaniam, P. R. and Silverman, S. (2007). Middle school students' attitudes toward physical education. *Teaching and Teacher Education*, 23, 602-611.
- Sullivan, S. C. (2003). Perceptions of seventh- and eighth-grade girls toward coeducational physical education classes in five middle schools in East Tennessee. Unpublished doctoral dissertation, East Tennessee State University, East Tennessee.
- Sunay, Y. ve Sunay, H. (1996). Lise öğrencilerinin beden eğitimi dersinden beklentileri ve beklentilerinin gerçekleşme düzeyi. *Gazi Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 1(4), 35- 53.
- Şenel, E. (2013). Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü ile diğer alanların öğretmenlik bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin öz yeterlik inançlarını etkileyen bazı

faktörlerin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Şişko, M. ve Demirhan, G. (2002). İlköğretim okulları ve liselerde eğitim gören kız ve erkek öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 205-210.
- Tamer, K. (1987). *Beden eğitimi ve oyun öğretimi*. Ankara: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Tannehil, D. and Zakrajsek, D. (1993). Student attitudes toward physical education: A multicultural study. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13, 78-84.
- Tannehill, D., Romar, J. E., O'Sullivan, M., England, K. and Rosenberg, D. (1994). Attitudes toward physical education: their impact on how physical education teachers make sense of their work. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13, 406-420.
- Tappe, M. K. and Burgeson, C. R. (2004). Physical education: A cornerstone for physically active lifestyles. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23, 281-299.
- Taşğın, Ö. ve Tekin, M. (2009). Çeşitli değişkenlere göre ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutum ve görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(2), 457-466.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Taylor, S. E., Peplau, L. A. and Sears, D. O. (2012). *Sosyal psikoloji*. (Çev: A. Dönmez). Ankara: İmge Kitabevi.
- Tekin, G., Amman, M. T. ve Tekin, A. (2009). Serbest zamanlarda yapılan fiziksel egzersizin üniversite öğrencilerinin depresyon ve atılganlık düzeylerine etkisi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 148-159.
- Tesser, A., and Shaffer, D. R. (1990). Attitudes and attitude change. *Annual Review of Social Psychology*, 41, 479-523.
- Topkaya, İ. (2004). *Oyun, beden eğitimi ve spor öğretiminin eğitsel temelleri*. Ankara: Nobel.
- Topkaya, İ. (2011). *Hareket, beden eğitimi ve spor öğretiminde öğrenme ve öğretimin temelleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tripp, A. and Sherill, C. (1991). Attitude theories of relevance to adapted physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 8, 12-27.
- Tschannen-Moran, M. and Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- Türkiye Halk Sağlığı Kurumu (2014a). *Çocuk ve ergenlerde fiziksel aktivite*. Ankara: Yazar.
- Türkiye Halk Sağlığı Kurumu (2014b). *Türkiye fiziksel aktivite rehberi*. Ankara: Yazar
- URL-1, <http://www.altay.org.tr/sabit.asp?i=16> Kuruluş Öyküsü. 27 Nisan 2015.
- URL-2, <http://www.un.org/esa/socdev/documents/youth/fact-sheets/youth-definition.pdf> Definition of Youth. 30 Nisan 2015.

- URL-3, <http://pollingreport.com/BushJob.htm> President Bush - Overall Job Rating. 30 Nisan 2015.
- Usher, E. L. and Pajares, F. (2006). Sources of academic and self-regulatory efficacy beliefs of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 31, 125-141.
- Valdez, L. A. (1997). Attitudes towards physical education of middle school students and their parents. Unpublished doctoral dissertation, University of Southern California, Los Angeles.
- Van Sluijs, E. M., McMinn, A. M. and Griffin, S. J. (2007). Effectiveness of interventions to promote physical activity in children and adolescents: Systematic review of controlled trials. *British Medical Journal*, 335, 703-715.
- Vealey, R. S. (1986). Conceptualization of sport-confidence and competitive orientation: Preliminary investigation and instrument development. *Journal of Sport Psychology*, 8, 221-246.
- Welk, G. J. (1999). The youth physical activity promotion model: A conceptual bridge between theory and practice. *Quest*, 51, 5-23.
- Welk, G. J. and Joens-Matre, R. (2007). The effect of weight on self-concept, and psychosocial correlates of physical activity in youths. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 78, 43-46.
- Wood, R. and Bandura, A. (1989). Impact of conceptions of ability on self-regulatory mechanisms and complex decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(3), 407-415.
- World Health Organization. (2010). *Global recommendations on physical activity for health*. Geneva: Author.
- Yağmur, A. (2012). Anadolu öğretmen liselerinde öğrenim gören öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumları ile öz-yeterlilikleri arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
- Yaldız, S. (2013). İlköğretim okullarında beden eğitimi dersine yönelik öğrenci ve ana-baba tutumları. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Yarar, B. (2014). Osmanlı'dan cumhuriyete geçiş süreci ve erken Cumhuriyet Dönemi Türkiye'sinde Modern sporun kuruluşu. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 11, 301-317.
- Yardımcı, F. ve Başbakkal Z. (2009). İlköğretim öğrencilerinde algılanan sosyal destek ile öz-yeterlilik ilişkisinin incelenmesi. *Türkiye Klinikleri Pediatri Dergisi*, 18(3), 66-157.
- Yaşar, V. (2009). *Bu çocuk neden böyle*. İstanbul: Elit Kültür.
- Yavuzer, H. (1997). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yaylacı, F. (2012). İlköğretim okullarında "Nasıl bir beden eğitimi dersi istiyorum?". *Milli Eğitim*, 195, 194-210.
- Yıldırım, A. (2006). Sivas ilinde farklı eğitim düzeyindeki öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutumlarının saptanması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.

- Yılmaz Fındık, L. ve Kavak, Y. (2013). Türkiye'deki sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin PISA 2009 başarılarının değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(2), 249-273.
- Yılmaz, M. ve Çimen, O. (2008). Biyoloji eğitimi tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin Biyoloji öğretimi öz-yeterlik inanç düzeyleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 20-29.
- Yörükoğlu, A. (2008). *Çocuk ruh sağlığı*. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Zeng, H. Z., Hipscher, M. and Leung, R. W. (2011). Attitudes of high school students toward physical education and their sport activity preferences. *Journal of Social Sciences*, 7(4), 529-537.
- Zengin, S. (2013). Çocuk ve gençlik merkezlerinde hizmet alan 12-18 yaş arası erkek çocukların beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutum düzeyleri ile benlik saygılarının incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.

8. EKLER

Ek-1



T.C.
TRABZON VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 82438636/604/4398620
Konu: Anket

02/10/2014

VALİLİK MAKAMINA

Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Nurgül KESKİN'in, Doç. Dr. Erman ÖNCÜ danışmanlığında hazırlanmış olduğu ekteki anketi Ortahisar ilçesindeki ortaokullarda öğrenim gören öğrencilere uygulama isteği müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Hızır AKTAŞ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
.../10/2014

Mahmut ŞİRİNOĞLU
Vali a.
Vali Yardımcısı V.

Adres : Trabzon Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü Strateji Birimi Ek Bina Kat-1 TRABZON
Tif : 0 462 230 20 94-1406
e-posta : arge61@meb.gov.tr
trabzonarge61@gmail.com
trabzonarge61@hotmail.com

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 3755-793c-3635-9692-070a kodu ile teyit edilebilir.

Ek-2

Sevgili Öğrenciler;

Bu form, beden eğitimi dersi ile ilgili düşüncelerinizi belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Kişisel amaçlar için anket sonuçlarından yararlanılmayacaktır. Bu nedenle isim yazmanıza gerek yoktur. İstenilen bilgileri içtenlikle cevaplamanız, araştırmanın sağlıklı sonuç vermesi açısından oldukça önemlidir. Yardım ve katkılarınız için teşekkür ederiz.

Nurgül KESKİN
Karadeniz Teknik Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı
Yüksek Lisans Programı Öğrencisi

Aşağıdaki soruları, ilgili seçeneklere (X) işareti koyarak cevaplayınız. Lütfen cevaplanmamış soru bırakmayınız.

1. Cinsiyetiniz nedir?

- Kız
 Erkek

2. Kaçınıcı sınıfta öğrenim görüyorsunuz?

- 5.Sınıf
 6.Sınıf
 7.Sınıf
 8.Sınıf

3. Beden eğitimi derslerinde, ciddi bir yaralanma veya sakatlık yaşadınız mı?

- Evet
 Hayır

4. Beden eğitimi öğretmeninizin cinsiyeti nedir?

- Kadın
 Erkek

Lütfen arka sayfaya geçiniz >>>

Ek-3

Aşağıdaki her bir ifadeyi dikkatli bir şekilde okuyunuz. İfadeye ne derecede katıldığınızı ya da katılmadığınızı ifadenin altında ayrılan yere aşağıda verilen örnekteki gibi (X) işareti koyarak belirtiniz. Lütfen her ifadeyi bir kez işaretleyiniz. Cevaplanmamış hiçbir ifade bırakmayınız.

ÖRNEK

Öğrenci olmak güzeldir.					
	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum

İfadeler					
1	Beden Eğitimi dersinde öğretilenler, bana önemli gelmiyor.				
	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
2	Beden Eğitimi dersinde, çok yetenekli olduğumu düşünüyorum.				
	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
3	Beden Eğitimi dersinde öğretilenler, dersi ilgi çekici hale getiriyor.				
	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
4	Beden Eğitimi dersindeki performansımдан memnunum.				
	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
5	Beden Eğitimi dersinde, oldukça başarılı olduğumu düşünüyorum.				
	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
6	Beden Eğitimi dersinde öğretilenlerin, bana bir faydası yok.				
	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
7	Beden Eğitimi dersine katılma konusunda, kendime güveniyorum.				
	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
8	Beden Eğitimi dersinde öğretilenler, benim için faydalıdır.				
	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
9	Beden Eğitimi dersine katılmak için, gerekli olan yeteneklere sahibim.				
	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
10	Beden Eğitimi dersinde öğretilenler, dersi sevmemi sağlıyor.				
	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
11	Beden Eğitimi dersinde öğretilenler, dersleri sıkıcı hale getiriyor.				
	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum

9. ÖZ GEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ

Araştırmacı 1992 yılında İstanbul'da doğdu. İlk, orta ve lise öğrenimini aynı ilde tamamladı. 2009 yılında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümüne birincilikle girdi. 2013 yılında bu bölümden mezun oldu. Bu bölümden mezun olduktan sonra 2013 yılında KTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı'nda yüksek lisans eğitimine başladı. 8 yıl aktif olarak tekvandoyla ilgilenen araştırmacı, tekvandoda 2. Dan siyah kuşak sahibidir. Ayrıca Trabzon ilinde basketbol hakemliği yapmaktadır. Araştırmacı bekar olup İngilizce (YDS-2015 İlkbahar: 61,25) bilmektedir.

İLETİŞİM BİLGİLERİ:

Adres : Nurgül KESKİN, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor
Yüksekokulu, 61300, Söğütlü, Akçaabat, Trabzon

E-posta : nurgulkeskin@ktu.edu.tr