

**T.C.**  
**SAKARYA ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**BEDEN EĞİTİMİ ve SPOR ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI**

**ÇOCUK VE GENÇLİK MERKEZLERİNDE HİZMET ALAN  
12-18 YAŞ ARASI ERKEK ÇOCUKLARIN BEDEN EĞİTİMİ VE  
SPOR DERSİNE İLİŞKİN TUTUM DÜZEYLERİ İLE BENLİK  
SAYGILARININ İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**  
**SERKAN ZENGİN**

**MAYIS 2013**



**T.C.**  
**SAKARYA ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**BEDEN EĞİTİMİ ve SPOR ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI**

**ÇOCUK VE GENÇLİK MERKEZLERİNDE HİZMET ALAN**  
**12-18 YAŞ ARASI ERKEK ÇOCUKLARIN BEDEN EĞİTİMİ VE**  
**SPOR DERSİNE İLİŞKİN TUTUM DÜZEYLERİ İLE BENLİK**  
**SAYGILARININ İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**  
**SERKAN ZENGİN**

**DANIŞMAN:**  
**Yrd. Doç.Dr. Gülten HERGÜNER**

**MAYIS-2013**

## **BİLDİRİM**

Bu tezin yazılmasında bilimsel ahlak kurallarına uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin herhangi bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitedeki başka bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim.


Serkan ZENGİN

## JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

“Çocuk Ve Gençlik Merkezlerinde Hizmet Alan 12-18 Yaş Arası Erkek Çocukların Beden Eğitimi Ve Spor Dersine İlişkin Tutum Düzeyleri İle Benlik Saygılarının İncelenmesi” isimli bu yüksek lisans tezi, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalında jürimiz tarafından kabul edilmiştir.

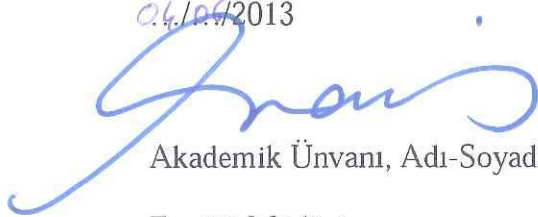
Başkan Prof. Dr. Mehmet Akif ZİYAGİCİ (imza) 

Üye Yrd. Doç. Dr. Gülten HERGENCELİ (imza) 

Üye Yrd. Doç. Dr. Hakan KOÇAYIŞ (imza) 

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

04/04/2013



Akademik Ünvanı, Adı-Soyadı

Enstitü Müdürü

**Doç. Dr. İsmail GÜLEÇ**  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

## ÖNSÖZ

Çocuk ve Gençlik Merkezlerinde Hizmet Alan 12-18 Yaş Arası Erkek Çocukların Beden Eğitimi Ve Spor Dersine İlişkin Tutum Düzeyleri İle Benlik Saygılarının İncelenmesi adlı çalışmayı yapmamda emeği geçen Prof. Dr. Mehmet Akif ZİYAGİL danışmanım Yrd.Doç.Dr Gülten HERGÜNER Sosyal Hizmet Uzmanı Şafak PEHLİVANOĞLU Araş. Gör. Mahmut GÜLLE'ye teşekkürü bir borç bilirim.

SERKAN ZENGİN

## ÖZET

# ÇOCUK VE GENÇLİK MERKEZLERİNDE HİZMET ALAN 12-18 YAŞ ARASI ERKEK ÇOCUKLARIN BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR DERSİNE İLİŞKİN TUTUM DÜZEYLERİ İLE BENLİK SAYGILARININ İNCELENMESİ

ZENGİN, SERKAN

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği  
Anabilim Dalı

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Gülten HERGÜNER

Mayıs, 2013. 73 Sayfa

Bu araştırma, İstanbul Aile ve Sosyal Politikalar İl Müdürlüğü'ne bağlı Çocuk ve Gençlik Merkezlerinden (ÇOGEM) hizmet alan 12-18 yaş arası çocukların beden eğitimi ve spor dersine karşı tutumları ile benlik düzeylerinin incelenmesine yönelik bir araştırmadır.

Araştırmanın evrenini İstanbul Aile ve Sosyal Politikalar İl Müdürlüğü'ne bağlı olarak faaliyetlerini sürdüren 5 merkezden tesadüfî örneklem yöntemiyle seçilen üç hizmet merkezinden toplam 151 çocuk araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Örneklem grubunu oluşturan çocuk ve gençlik merkezleri Ağaçlı Çocuk ve Gençlik Merkezi, Ayvan saray Çocuk ve Gençlik Merkezi ve Florya Çocuk ve Gençlik Merkezi olarak yer almaktadır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak Sherrill ve Toulmin'in (1977) tarafından geliştirilen ve Özer ve Aktop (2003) tarafından Türkçe ye adaptasyonu gerçekleştirilen "Çocuklar İçin Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği" (BEDTÖ) ile Arıca (1999), tarafından geliştirilen Benlik Saygısı Ölçeği'nden kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda; öğrencilerin beden eğitimi dersi tutum ölçeğine ilişkin ortalamalarına bakıldığında spor yapma durumları ile yaş değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılaşma olduğu görülmüştür. Benlik saygısı ölçeğinin

ortalamalarına bakıldığında ise; spor yapma durumları ile yaş değişkenlerine açısından yine anlamlı düzeyde farklılaşma olduğu görölmektedir.

**Anahtar kelimeler:** beden eğitimi ders tutumu, benlik saygısı



## SUMMARY

### THE CHILDREN AND YOUTH SERVICE CENTERS CHILDREN 12-18 YEARS OLD MALE ATTITUDE OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS COURSE LEVELS AND ANALYSIS SELF-ESTEEM

ZENGİN, Serkan

Post Graduate Thesis, Education Sciences Institution, Department of Physical  
Education and Sport Teaching

Supervisor: Ass. Yrd.Doç.Dr. Gülten HERGÜNER  
May, 2013. 73 Pages

This research, İstanbul Provincial Directorate of family and social policies related to children and Youth Centres (ÇOGEM) service area 12-18 children between the ages of physical education and sport with an examination of the attitudes towards the self levels of lesson study.

The study population depending on the İstanbul Provincial Directorate of Family and Social Policies continues its activities in five centers selected by random sample of 151 children was conducted on a total of three service centers. The sample group consisted of children and youth centers wooded Children and Youth Centre, Ayvansaray Children and Youth Center and the Child and Youth Centre is located in Florya.

Research as a tool for data collection, Sherrill and Toulmin's (1977) and developed by Anderson and Adjei (2003) by Turkish adaptation of the "children's physical education Instructor attitude scale" (BEDTÖ) with Aja (1999), developed by the Self-esteem Scale were used from the.

As a result of the research; students from the physical education instructor attitude scale for average years with the States in terms of sports has been seen significant differentiation of the variable. Acting on the self-esteem scale; sports in terms of the age variables with the States again appears to be significant differentiation. .

**Keywords:** The Attitude, Self-Esteem, Physical Education Lesson.

## İÇİNDEKİLER

Bildirim .....	i
Jüri Üyelerinin İmza Sayfası .....	ii
Önsöz .....	iii
Türkçe Özet .....	iv
İngilizce Özet .....	vi
İçindekiler .....	vii
Tablolar Listesi.....	ix
Şekiller .....	x
Bölüm I Giriş .....	1
1.1.Problem .....	1
1.2.Araştırmanın Alt Problemi .....	5
1.3.Çalışmanın önemi .....	5
Sınırlılıklar .....	5
Tanımlar .....	6
Bölüm II Çalışmanın Kurumsal Çerçevesi .....	7
2.1.Beden eğitimi ve Spor.....	7
2.1.2.Beden Eğitimi .....	9
2.1.2.Spor .....	11
2.1.3.Beden Eğitimi ve Spor Arasındaki farklılıklar.....	11
2.1.4.Beden Eğitiminin Gelişime Etkileri.....	12
2.1.5.Beden Eğitimi ve Sporun Temel Amaçları .....	13
2.1.6.Beden Eğitimi Dersinin Genel Amaçları .....	15
2.2.Tutumun Tanımı .....	17
2.2.1 Tutumun Öğeleri .....	20
2.2.2.Bilişsel Öğeler .....	21
2.2.3. Duyuşsal Öğeler .....	22
2.2.4.Davranışsal Öğeler .....	22
2.2.5.Tutum Davranışları ve Eğitim İlişkisi.....	22
2.3. Benlik ve Benlik Saygısının Tanımı .....	24
2.3.1.Benlik Kavramı .....	24
2.3.2.Benlik Gelişimi .....	29
2.3.3.Benlik Saygısı .....	29

2.3.4.Çocuklarda Benlik Saygısı.....	33
2.3.5 Ergenlik Dönemi ve Benlik Saygısının Gelişimi.....	34
2.3.6.Düşük ve Yüksek Benlik Saygısı.....	37
2.4. İlgili Araştırmalar.....	39
2.4.Alanyazın Tarama Sonuçları.....	39
Bölüm III Yöntem.....	42
3.Araştırma Yöntemi.....	42
3.1.Araştırmanın Evren ve Örneklem Grubu.....	43
3.2.Veri Toplama Aracı.....	44
3.2.1.Kişisel Bilgi Formu.....	44
3.2.2.Çocuklar İçin Beden Eğitimi Ders Tutum Ölçeği.....	44
3.2.3.Benlik Saygısı Ölçeği.....	44
3.3.İstatistiksel Analiz.....	45
Bölüm IV Bulgular ve Yorum.....	47
Bölüm V Tartışma, Sonuç ve Öneriler.....	57
5.1. Tartışma ve Sonuç.....	57
5.2 Öneriler.....	64
Kaynakça.....	65
Ekler.....	68
Ek-1 Anket Formu.....	71
Özgeçmiş.....	73

## TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Çocuk ve Gençlik Merkezlerinden Hizmet Alan Çocuk Sayısı ve Anketi Cevaplayan Çocuk Sayısı.....	43
Tablo 2. Öğrencilerin “Çocuklar İçin Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği” ve “Benlik Saygısı Ölçeği” Alt Boyutlarına Uygulanan Kolmogorov Smirnov Testi ve Shapiro Wilk Testi Sonuçları.....	48
Tablo 3. Öğrencilerin “Spor yapma” Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları.....	49
Tablo 4. Öğrencilerin “Yaş” Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları.....	50
Tablo 5. Öğrencilerin Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği Puan Ortalamalarına Ait $n$ , $\bar{X}$ , $SS$ , Min. ve Mak. Değerler.....	51
Tablo 6. Öğrencilerin Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği Puan Ortalamalarının Spor Yapma Değişkenine Göre Karşılaştırılmasını Gösteren Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	51
Tablo 7. Öğrencilerin Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği Puan Ortalamalarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılmasını Gösteren Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları...	52
Tablo 8. Öğrencilerin Benlik Saygısı Ölçeği Alt Boyut Puan Ortalamalarına Ait $n$ , $\bar{X}$ , $SS$ , Min. ve Mak. Değerler.....	53
Tablo 9. Öğrencilerin Benlik Saygısı Ölçeği Alt Boyut Puan Ortalamalarının Spor Yapma Değişkenine Göre Karşılaştırılmasını Gösteren Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	54
Tablo 10. Öğrencilerin Benlik Saygısı Ölçeği Alt Boyut Puan Ortalamalarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılmasını Gösteren Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları...	55
Tablo 11. Öğrencilerin Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği Puan Ortalamaları İle Benlik Saygısı Ölçeği Alt Boyut Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi İçin Yapılan Spearman Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı Sonuçları.....	56

## ŞEKİLLER

Şekil 1. Öğrencilerin “Spor yapma” Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları.....	49
Şekil 2. Öğrencilerin “Yaş” Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları.....	50

# **BÖLÜM I**

## **GİRİŞ**

Bu bölümde problem durumu, alt problemler, araştırmanın önemi, araştırmanın varsayımları, sınırlılıkları, tanımları ve araştırmanın simge ve kısaltmaları yer almaktadır.

### **1.1.PROBLEM**

Beden eğitimi; milli eğitimin ilkelerine uygun olarak kişinin beden, ruh ve fikir gelişimini sağlamaktır. İnsanın, toplum kurallarına uygun olarak yaşaması, birbiri ile olan ilişkilerinin iyi örneğini verebilmesi, yardımsever, insan haklarına saygılı, dürüst davranması, zeki, ruhsal ve bedensel yapı itibariyle sağlıklı olmasıyla bağlantılıdır. Beden eğitimi, insanın sosyalleşebilmesi ve kişiliğini bulup doğru bir çizgi üzerinde yol almasında büyük rol oynar. Kısaca beden eğitimi bireyin beden sağlığını, ruh sağlığını, beden becerilerini geliştirmeye yönelik, gerektiğinde çevresel kurallara dayalı oyuna, jimnastiğe, spora dönük araştırma ve çalışmaların tümünü kapsayan geniş tabanlı bir etkinliktir (Aracı, 2001).

Günümüzde, çocuklar ve gençler televizyon izlemeyi ve bilgisayar oyunları oynamayı, aktivitelere fiziksel olarak katılmaya göre daha kolay bulmakta ve arzu etmektedirler. Dahası, çeşitli finansal sorunlar nedeniyle okullarda beden eğitimi dersleri, oyun alanları ve okul sonrası fiziksel aktivite programları için gerekli kaynakların oluşturulmaması, okul çocuklarının sedanter yaşam tarzına olumsuz katkı sağlamaktadır(Fişek, 1988). Dolayısıyla daha mutlu ve anlamlı bir yaşam için temel unsur olan fiziksel uygunluk göz ardı edilmektedir (Roxane, 2008).

Beden eğitimi dersinin bu işlevleri yerine getirebilmesi için üç temel öğenin; öğrenci, öğretmen ve programın düzen içerisinde yürütülmesi gerekmektedir. Bu üç öğe,

beden eğitimi dersini yönlendiren, 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. Öğrenci tutumları öğretmenler ve program için önemli bir boyuttur. Diğer alanlarda olduğu gibi okul ortamında öğrenciler beden eğitimi ve spor dersine ilişkin de tutumlar oluştururlar. Beden eğitimi dersine öğrencilerin olumlu tutum geliştirmeleri dersin verimli işlenmesini sağlayarak öğretmeni de güdüleyebilir (Demirhan & Altay, 2001).

Mademki beden eğitimi ve spor çocukların zihinsel, psikolojik ve fiziksel gelişimlerinde önemli bir yere sahip ise en iyi şekilde değerlendirmek durumunda olduğumuzu unutmamalıyız (Gökdemir ve Kılınç, 2000). Öğrencileri tanıma, onların eğitimi belirli özellikleriyle öğrenme; planlama, uygulama ve değerlendirme işlevlerinde olumlu kararlar verebilme, sonuçlar alabilme olanağına kavuşmaktır. Öğrencileri tanıma eyleminde başarılı olabilmek için, onların yaşadıkları toplumsal çevreleriyle birlikte bir bütün olarak düşünmek, öyle ele almak gerekir. Öğrencileri tanıma amacınaysa, belirli teknikler uygulanarak varılır. Öğrencilerin tutumları onların başarılarını etkiledikleri için tutumlarının tanınması geliştirilmesi ya da değiştirilmesi gerekir. Ayrıca toplumsal kurumlara, kurallara ve değerlere karşı da olumlu tutumlar geliştirmek, onları bu yönleriyle tanıyarak gerçekleştirilebilir (Ercan, 1998).

Tutumlar kişilerin davranışlarını şekillendiren duyuşsal etmenlerdir. Kişinin davranışının yönünü ve şiddetini etkilerler. Eğitim ortamında son yıllarda yapılan çalımsalar öğrencilerin derse, materyale ve öğretmene ilişkin oluşturdukları tutumların ders başarısını etkilediğini ortaya koymuştur (Hünük, 2006, s.1).

Tutumlar öğrenme esnasında ortaya çıkan duygularla başa çıkma ve kontrol altına alma ile ilgili olup insan davranışlarına yön vermede önemli bir role sahiptir. Bir değer ve inanç sistemine bağlı olarak oluşan tutumların olumlu ya da olumsuz olması öğrenme sürecini doğrudan etkilemekte ve bireylerin gelecekteki yaşantılarına yön vermektedir (Bozdoğan ve Yalçın, 2005, s.241).

Kısacası eğitimde hedef alınan duyuşsal davranışlardan bazıları doğrudan tutumlarla ilgilidir. Tutumlar kişinin davranışlarının en önemli tayin edicilerinin bir grubunu oluşturduklarından, öğrencilere, yaşadıkları kültürün çeşitli elemanlarına, toplumun

çeşitli kurumlarına ve çevredeki diğer gruplara ilişkin olumlu ve sağlıklı tutumlar geliştirmek hedef alınmalıdır (Şahin, 1992).

Eğitimin diğer alanlarında olduğu gibi beden eğitimi ve spor derslerinde de doğrudan tutum kazanımına yönelik hedef ve davranışlar olduğu bilinmektedir. Bu nedenle beden eğitimi ve spor ile benlik kavramının sıkı ilişkisi olduğu söylenebilir. Eğitim kavramı içinde beden eğitiminin önemli bir yeri vardır. Beden eğitimi dersleri, genel eğitim kapsamında hareket yoluyla bireyin bir yanda fiziksel açıdan gelişimini sağlarken, diğer yandan da bilişsel, sosyal, duyuşsal alanlardaki gelişim ve değişimleri de sağlamaktadır. Bu nedenle, beden eğitimi ders hedefleri açısından bireyin gelişimi düşünüldüğünde; gelişim sadece bedensel ya da fiziksel olarak değil bilişsel, duyuşsal ve sosyal bir bütün olarak ele alınmalıdır.

Kişilik özelliklerinin gelişmesi, gençler için bir geçiş dönemi olan ergenlik ayrı bir önem kazanmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığına göre ergenlik, buluş 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. Ergenlik döneminde, kişilik gelişiminin en belirgin görüntüleri gencin düşünsel, zihinsel, duygusal, fizyolojik ve toplumsal ilişkilerinde ve davranışlarında ortaya çıkmaktadır (Özgüven, 1994).

Benlik saygısından söz edebilmek için bireyde öncelikle bir benlik kavramının oluşması gerekmektedir. Oluşan bu benlik kavramına ilişkin olarak bireyin geliştirmiş olduğu tutum, aynı zamanda onun benlik saygısı düzeyini de belirlemektedir. Benlik kavramı insanın kendini algılayış ve kavrayış biçimidir (Bal, 2006). Benlik saygısı, benliğin duygusal yanı olup, kişinin kendini değerlendirmesi sonunda ulaştığı benlik kavramını onaylamasından doğan beğeni durumudur. Kişinin kendini beğenmesi, kendi benliğine saygı duyması için üstün nitelikli olması gerekmez. En geniş anlamıyla benlik saygısı, kişinin kendini gururlu, değerli, gayretli, etkin ve başarılı hissetmesidir (Özkan, 1994). Beden eğitimi ve spor faaliyetleri ile bireylerde fiziksel gelişime paralel olarak benlik imgesi beğeni durumunu, kendine güven duygusunu ve yeterlik hissini kazandırmak dolayısıyla benlik saygılarının oluşumunda katkı sağlamak mümkün olabilecektir.

Kişinin kendisini olumlu olarak değerlendirmesi, önemli bir kişilik özelliği sayılmaktadır. Kendilerine saygı duyan kişiler, kendilerini saygıya ve kabul



edilmeye değer, önemli ve yararlı kişiler olarak görme eğilimindedirler. Diğer yandan, kendilerini olumsuz olarak değerlendirenler ya da kendilerine saygısı düşük olanlar, kendilerini pek önemli olmayan, sevilebilir özelliklerden yoksun, yeteneklerine güvenilmeyen kişiler olarak görme eğilimindedirler. Bu nedenle kişide kendisini olumlu değerlendirme eğiliminin gelişmesi önemli bir konudur (Küçükaksoy, 1993).

Rosenberg (1965) benlik saygısını, kişinin kendine karşı pozitif veya negatif tavrı olarak ele alır. Kişi kendini birçok insandan daha üstün görebilir, fakat kendine koyduğu standartlara göre ise, yetersiz görebilir. Kişi kendini değerlendirmede olumlu bir tutum içindeyse benlik saygısı yüksek, olumsuz bir tutum içindeyse, benlik saygısı düşük olmaktadır (Rosenberg, 1965). Chrzanowski, benlik saygısını en geniş anlamıyla, kişinin yeti ve güçlerinin iyi bir değerlendirmesine dayanan, kendisiyle ilgili olumlu imgesi olduğu görüşündedir. Kişinin doğal özelliklerinden kabul edilen zeka, görünüm, beden yapısı gibi özellikler benlik saygısını etkileyebilmektedir (Chrzanowski, 1980). Coopersmith'in tanımıyla benlik saygısı, kimlik değerlendirmesini, savunma mekanizmasını ve bu olguların değişik görünümelerini içeren, karmaşık bir kavramdır. Ona göre benlik saygısı, kişinin tavır ve davranışlarını belirleyen, kendi hakkındaki değerlendirmeleri (Coopersmith, 1960) ve çevresinde etkileşim halinde olduğu insanların anlayışlarıyla etkilenen, bireyin bir iç imajıdır (Worren, 1967). Kassin (1998) ise, düşük benlik saygısına sahip bireylerin, başarısızlığı bekleme, sınırlı olma, daha az gayret gösterme gibi özellikler sergilediklerini ve yaşamdaki önemli şeyleri göz ardı edebileceklerini, ayrıca başarısız olduklarında kendilerine değersiz ve yeteneksiz gibi suçlamalarda bulunabileceklerini ifade etmiştir (Kassin, 1998).

## **1.2.ALT PROBLEMLER**

Bu çalışmanın alt problemlerine ulaşmak için şu sorulara cevap aranmıştır.

1. Çocuk ve Gençlik Merkezlerinden Hizmet Alan Çocukların

1.1. Yaşlarına göre Beden eğitimi derslerine ilişkin tutumları,

1.2. Spor yapıp yapmama durumuna göre Beden eğitimi derslerine ilişkin tutumları,

1.3. Yaşlarına göre benlik saygısı düzeyleri,

1.4. Spor yapıp yapmama durumuna göre benlik saygısı düzeylerine ilişkin sorulara cevap aramak üzere yapılmıştır.

## **1.3.ÇALIŞMANIN ÖNEMİ**

Bu araştırma, çocuk ve gençlik merkezlerinde hizmet alan erkek çocukların beden eğitimi ve spor dersine karşı tutumları ile benlik saygıları üzerine yapılmış bir araştırmadır. Çocuk merkezinde bulan bu çocuklar aile ortamından uzak bir şekilde yaşam sürdürdükleri bilinmektedir. Bu çocukların günlük yaşamda teselli bulacakları veya duygusal eksiklikleri kapatmalarına yönelik çeşitli etkinlik ve aktivitelerin yapıldığını bunlardan birinin de beden eğitimi ve spor dersi olduğunu söyleyebiliriz. Yani bu çalışma aile ortamından yoksun çocukların beden eğitimi ve spor dersine karşı ne kadar ilgili oldukları ve bunun yanında benlik düzeylerinin hangi düzeyde olduğu öğrenmeye yönelik amaç gütmektedir.

## **1.4.SINIRLILIKLAR**

Araştırmanın sınırlılıklarını; 2012-2013 eğitim-öğretim yılından çeşitli eğitimi kurumlarında eğitimi alan Çocuk ve Gençlik Merkezlerinden Hizmet Alan Çocukların beden eğitimi ve spor dersine karşı tutumları ile benlik saygısı düzeylerinin değerlendirilmesi üzerine sınırlılıklarımız belirlenmişti.

## 1.5.TANIMLAR

**Beden eğitimi;** Beden eğitimi; oyun, jimnastik ve spor gibi eğitici bütün bedensel etkinlikleri içeren genel bir kavram olup bedensel etkinlikler içinde ve bedensel etkinlikler aracılığı ile eğitimidir (Bilge, 1988).

**Spor;** belirli kurallar çerçevesinde yapılan ve yarışmayı esas alan bir uygulama alanıdır (Aksoy, 1999).

**Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni;** öğretmenlik mesleğinin kutsallığını bilen, Atatürk ilke ve devrimlerine bağlı, Türk Milli Eğitim sistemine uygun ders veren, siyasi propaganda yapmayan, insan haklarına saygılı, fanatik düşünceleri olmayan, bunun yanında özgür düşünen ve konuşan, doğru ve dürüst davranan kişidir (Tamer ve Pulur, 2001). Mesleğinin gerektirdiği düzeyde pedagojik eğitim almış, genel öğretim kurumlarında beden eğitimi ve spor derslerini yaptırın meslek sahibi kişidir (Özkan, 1999).

**Tutum;** Tutum kavramı bir yapı olarak görülmektedir, doğrudan gözlenemez çünkü tutum bir “ön düşünce biçimi” ya da “ruhsal ve sinirsel bir hazırlık” olarak nitelendirilir (Üstündağ, 2001), davranıştan önce gelir ve hareketlerimize rehberlik eder (Arkonaç, 1998).

**Beceri;** bireyin belirli bir sportif etkinliği ustaca bir biçimde yerine getirebilme gücü ya da kapasitesi olarak tanımlanabilir (Yakupoğlu, 1996).

**Spor alışkanlığı;** Spora yönelen bireylerin amacı, eğlenmek, dinlenmek ve hoşça vakit geçirmekten, sağlığı korumaya, güçlü olmaya, sosyal bir çevre edinmeye ya da para kazanmaya kadar geniş bir yelpaze içinde değişmektedir (Amman, 2005).

## **BÖLÜM II**

### **ÇALIŞMANIN KURUMSAL ÇERÇEVESİ**

#### **GENEL BİLGİLER**

##### **2.1.Beden eğitimi ve Spor**

Beden Eğitimi kavramının sözcük olarak ortaya çıkması batı dillerinde 18. yüzyıl ortalarına rastlar. Büyük Eğitim Reformu hareketlerini destekleyenler 19. yüzyılın geleneksel okul, Tümenine karşı bir tepki olarak beden eğitimi yerine spor deyimini tercih etmişlerdir (Brodmann 1984, s.243).

Nitekim bu yüzyılın ilk çeyreğinde okul Beden Eğitimi anlayışıyla yeni bir çığır açan Avustralyalı biyolog- eğitimci Gaulhofer “Beden Eğitimi insan bedeni yoluyla yapılan genel eğitim, etkinlik noktası, insan bedeni; amaç insanın tüm kişiliği ve bütünüdür şeklinde tanımlamıştır.

Beden eğitimi ve spor bireyin birçok yönden gelişimini sağlayan; fiziksel, bilişsel, duygusal ve sosyal gelişiminde rol alan bir olgu, bir disiplindir. Çok yönlü gelişimi sağlaması nedeniyle beden eğitimi; eğitim, öğretim amaçlarının tümüyle gerçekleşebildiği hemen hemen tek alan niteliğindedir (Gülüm, 2008).

Strchmeyer; Beden Eğitiminin; insan vücudunun eğitimi olduğunu, bu eğitim anlayışında bedensel hareketlerin kendi özünde bir değeri olmayıp araçsal bir değeri olduğunu savunmuştur (akt: Kekse, 2007). Beden Eğitimi hareket etmeyi öğretmek ve hareket yoluyla öğrenmek biçiminde tanımlayan Tamer; fiziksel hareketlerin planlı bir gelişme doğrultusunda yaşantıya dönüştürülmesi gerektiğini açıklamıştır (Tamer 1987, s.6).

Öztürk Beden Eğitimi etkinliklerini, “her bireyin kendi fiziksel sağlık ve yeterliliği ölçüsünde katılacağı, kendini ifade edeceği etkinlikler olduğunu, vücudun yapı ve fonksiyonunu geliştirebilmeyi eklem ve kasların kontrollü ve dengeli bir biçimde didaktik olarak gelişmelerini sağlamayı, okul çağı sonrası iş ve rekreatif faaliyetlerin süresi içinde harcanan fiziki gücü en ekonomik tarzda kullanmayı dolayısıyla

organların kontrolünü metotlu bir şekilde hareket ettirmesini öğreten faaliyet sistemidir” diyerek ifade etmiştir. (Öztürk 1983).

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

Gelişmiş toplumlarca uygulanan en önemli eğitim araçlarından biri olan beden eğitimi ve spor faaliyetlerinin amacı, insanların fiziki, sosyal psikolojik, kültürel ve zihni gelişimlerine katkıda bulunarak toplumun sağlıklı nesiller kazanmasını sağlamaktır. Eğitimde amaçların gerçekleşmesi öğrencinin zihinsel eğitimi yanında fiziksel eğitimiyle olanaklıdır. Beden eğitimi ve spor, genel eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır. Amaçlar arasında bir paralellik bulunan her iki eğitim, bir bakıma, birbirini tamamlayıcı bir nitelik taşır (Yavaş ve İlhan, 1996). Ertürk'e (1998) göre, tutumla, ilgiler, beceriler ve bilgi ile ilgili hedeflerin gerçekleştirilmesinde birbirinden farklı unsurlar, yaptıraçlar, ipuçları, pekiştireçler ve malzemeler yakışkın olabilir. Öğrencilerin tutumlara ilişkin sonuç alabilmesi için onların öğrenme süreciyle bağlantılı olduğunu, değiştiğini ve biçimlendirildiğini bilmeleri gerekir ve öğretmenler, istenilmeyen tutumların yerine ve hedef davranışların gerektirdiği yeni tutumları, öğrencilere sunmakla yükümlüdürler (Başaran, 1996).

Beden eğitimi ve spor toplumda önemli bir olgu olduğu kadar, toplumun en küçük yapı taşı olan bireylerinde gerek bedensel yönden gelişimi gerekse zihinsel ve sosyal yönden sağlığı açısından büyük önem taşımaktadır. Beden eğitimi ve spor insanın doğasında bulunan saldırganlık güdüsünün denetim altına alınması için uygun bir yarışma ortamı hazırlayan ve bireyin toplumsal uyumunu kolaylaştıran kişilerin ruh ve beden sağlıklarının güvence altına alan etkinlikleri içerir (Armstrong ve ark. 1998).

Selçuk (1983) beden eğitimi ve sporu genel eğitimin moral entelektüel ve fizik bölümlerinden biri olarak, çevik dayanıklılık gözü pek ve iyi yurttaş yetiştirmekte uygulanan bedensel hareketlerin tümü olarak değerlendirmiştir (Çolakoğlu ve Karacan 2006). Beden eğitimi ve spora ise, daha farklı bir açıdan yaklaşarak incelik isteyen bedensel hareketlerin doğrudan kendisinden zevk alınırken eğlendiren, hatta dinlendiren bir etkinlik olarak tanımlamıştır.

Beden eğitimi dersi amaçlarını öğrencilerin hareketlere katılımından zevk alacakları şekilde tasarlanmasını, bunun için özel programlar planlanması gerektiğini ifade etmektedir. Beden eğitimi ve spora ilişkin bu amaçların hayata geçirildiği takdirde etkili olacağını ve okullarda beden eğitimi ve sporun değerinin tamamen kabul edilebileceğini belirtmektedir. Beden eğitimi derslerinde öğretim sonuçları izlendiğinde bizi “yaşam boyu aktivite” amacımızı karşılamaktadır. Beden eğitimi ve sporda amaçlar; her yönüyle gelişmiş ve sağlıklı bir toplumun yetiştirilebilmesi için öğrencilerin kendi kendilerinin yönlendirebilen, disipline edebilen, sorumluluk duygusu olan ve akıllı seçenekler yapabilen birer kişi olarak yetişmelerini sağlayacak şekilde planlanmalıdır (Aslan ve ark. 2003).

### **2.1.1. Beden Eğitimi**

Beden eğitimi bireyin beden sağlığını, ruh sağlığını, beden becerilerini geliştirmeye yönelik, gerektiğinde çevresel koşullara ve katılımcıların özelliklerine göre değiştirilebilen esnek kurallara dayalı oyuna, jimnastiğe, spora dönük alıştırma ve çalışmaların tümünü kapsayan geniş tabanlı bir etkinliktir (Aracı 2001). Beden eğitimi; oyunla spor faaliyetlerin eğitici bütünlük içinde yapmış olduğu bedensel etkinlikleri içeren etkinliklerin bütünüdür.

Bireyin fiziksel, toplumsal, ruhsal bozukluğunu zedelemeyen, toplumsal olarak yararlı gelişimini sağlamakla birlikte, mutlu ve güçlü olma, karakter, kişilik ve kültürlenme eğitimi demektir (Kale ve Ersen, 2003).

Beden eğitiminin kişinin ruhsal, fiziksel ve zihinsel gelişimine olumlu katkısı bilimsel olarak kanıtlanınca eğitim kavramı içerisine beden eğitimi kavramı da dahil olmuştur. Beden eğitimi pedagojik bir disiplin, bir bilim ve sanat olup, eğitim biliminde olduğu gibi insanın davranış ve alışkanlıklarına yönelmiştir. Bu nedendir ki günümüzde toplumlar sağlıklı kuşaklar yaratmak için beden eğitimi ve sporunu genel eğitimin ayrılmaz ve tamamlayıcı parçası olarak görmektedirler. Özellikle

okullar beden eğitimi ve spor etkinliklerinin sevdirmesinde ve uygulanmasında önemli yer tutmaktadırlar (Bilge, 1989).

Beden eğitimi ve insan yaşamının, günümüz dünyasında iç içe girmiş iki olgu olduğunu görürüz. Hangi yaşın insanı olursa olsun bilinçli uygulanan beden eğitimi tüm yaşam süreci içerisinde kişiyi sağlıklı ve mutlu kılar. Beden eğitimi ayrıca ahlak, kültür, kişilik, sağlık ve eğitimi geliştirir (Balcıoğlu ve ark., 2003).

Araştırma sonuçlarından yola çıkılarak beden eğitimi ve sporun tanımı öğretim elemanlarının ve beden eğitimi öğretmenlerinin ifadeleriyle netleştirilmeye çalışılmıştır. Buna göre; Beden eğitimi, Kişinin fiziksel, zihinsel ve ruhsal gelişimini sportif hareketlerle sağlamak için yapılan planlı ve programlı aktiviteler ve oyunlardır. Spor ise, Herhangi bir alanda branşlaşarak belli bir disiplin altında profesyonel veya amatör olarak rekabet etme şeklinde tanımlanabilir.(Kangalgi ve ark. 2006).

Yapılan çalışmalardan öğretim elemanlarının ve beden eğitimi öğretmenlerinin yaptıkları tanımlar karşılaştırılarak beden eğitimi ve sporun şu şekilde tanımı yapılmıştır. Beden eğitimi bireyin bedensel, ruhsal ve zihinsel gelişimini spor aktiviteleri ile sağlamak için plan ve program dahilinde yapılan çalışmalardır. Spor ise bir alanda uzmanlaşarak belli bir disiplin altında amatör olarak veya profesyonel olarak yarışmaktır (Kangalgil, ve ark. 2004).

Pangrazzi'ye (2007) göre, Beden eğitimi bütün çocukların büyüme ve gelişimlerinde öncelikli olarak hareket deneyimlerine katkıda bulunan bütün eğitsel programın bir parçasıdır. Beden eğitimi, hareket yoluyla eğitim olarak tanımlanmıştır

(Pangrazzi, 2007).

Beden eğitimi, bireyin beden, ruhen ve fikren gelişimini sağlamak, günlük yasama ve iş yaşamının koşullarına hazırlamak, ulusal bilinç ve yurttaşlık duygularını kuvvetlendirmek amacıyla yapılan, düzenli ve metotlu çalışmaların tümüne denir (Kuru, 2000). Bir başka ifade ile beden eğitimi, genel eğitimin ayrılmaz bir parçası olup fiziksel aktivitelerle insanın fiziksel, zihinsel, duyuşsal ve sosyal gelişimini amaçlayan çalışmalardır (Bucher, 1983).

### **2.1.2. Spor**

Beden eğitimi ve spor kavramları sık sık birbirlerinin yerine ya da yan yana kullanılan iki kavramdır. Sporu tanımlayacak olursak; spor belirli kurallar çerçevesinde yapılan ve yarışmayı esas alan bir uygulama alanıdır (Aksoy, 1999).

Spor oyunla yarışmayı birleştiren, bedensel yetenekleri daha fazla olduğu için, kazananları ödüllendiren, üst düzeyde oyun mücadele ve ağır kas çalışmaları gerektirdiği için sürekli ve yoğun çabayı zorunlu kılan uğraştır. Spor, ferdin tabii çevresini, beşeri çevre haline çevirirken elde ettiği kabiliyetleri geliştiren, belirli kurallar altında, araçlı veya araçsız, ferdi veya grup olarak tam zamanını alacak şekilde meslekleştirerek yaptığı sosyalleştirici, toplumla bütünleştirici, ruh ve fiziği geliştiren rekabetçi, dayanışmacı ve kültürel bir olgudur (Erkal, 1982).

### **2.1.3. Beden Eğitimi ve Spor Arasındaki Farklılıklar**

Beden eğitimi ve spor birbirini tamamlayan eş amaçları olan iki kavram olmasına rağmen aralarında çeşitli farklılıkları da mevcuttur. Bu farklılıkları şu şekilde özetleyebiliriz.

Beden eğitimi, bireyin beden sağlığını, ruh sağlığını, beden becerilerini geliştirmeye yönelik, gerektiğinde çevresel koşullara ve katılımcıların özelliklerine göre değiştirilebilen esnek kurallara dayalı oyuna, jimnastiğe, spora dönük alıştırma ve çalışmaların tümünü kapsayan geniş tabanlı bir etkinliktir. Spor ise, oyun, eğlence, karşı karşıya gelmek için yarıştığı, insanlardan oluşan takımlar ve insanlar arasında karşılıklı olarak yapılan fiziksel çabaların tümüdür.

Beden eğitimi, bireyin beden ve ruh sağlığının gelişmesi için yapılan hareketlerin bütünüdür. Spor ise, bireyin beden ve ruh sağlığının gelişmesi yanında, belli kurallara göre rekabet ölçüleri içinde mücadele etme, heyecan duyma, yarışma ve üstün gelme amacını içerir (Aracı, 2001).

### **2.1.4. Beden Eğitiminin Gelişime Etkileri**

Beden eğitiminin insan hayatında çok büyük etkisinin olduğu yadsınamaz. Beden eğitimi eğitim süreci içerisinde insanın çocukluk döneminden başlayarak gençlik dönemine kadar devam eden bir süreçtir. Bu süreçte insanda çeşitli gelişmeler meydana gelmektedir.



Bunlar fiziksel, psikomotor, zihinsel, duygusal gelişimdir. Eğitim, insanın kalıtsal güçlerinin geliştirilip, istenen özelliklerle yoğunlaşmış bir kişiliğe kavuşması için kullanılacak en önemli araçtır. İnsanlara bilgi ve beceri kazandırmanın ötesinde eğitim, toplumun yaşamasını ve kalkınmasını devam ettirebilecek ölçüde ve nitelikte değer üretmek, mevcut değerlerin dağılmasını önlemek, yeni ve eski değerleri bağdaştırmak sorumluluğu taşır (Toker, 2003). Çağımızda beden eğitimi ve spor; yetişmekte olan nesillerin temel kaynağı olan insana, fikren ve bedenen sağlık kazandıran faaliyetler olarak kabul edilmektedir (Yetim 2005).

Ferdin yaşayabilmesi için gereken tüm işlevler ve davranışlar, bireyin bedeninde oluşmaktadır. Fiziksel gelişim ile insan davranışları arasında sıkı bir bağlantı bulunmaktadır. Fiziksel gelişimde görülen bozukluklar, dengesizlikler ya da gerilemeler davranışları da etkisi altına almaktadır (Basaran 1991).

Eğitim her yerde, her ortamda, insanları en etkin, en güçlü canlı varlık konumuna getirmiştir. Eğitimin itici gücü yapısal, duygusal ve sosyal hareketliliklerdir. İnsanlar ulaşılabildikleri her yerde egemenliklerini kurarken hareketlerini ve hareketliliklerini de doğal dengeye uydurmak zorunda kalmışlardır. Bu gelişim beden eğitiminin oluşumunda temel etkidir. Yapısal hareketlerin eğitim bütünlüğü içinde belirli hedefler doğrultusunda bilinçli, kontrollü ve düzenli bir şekilde organizasyonuna beden eğitimi denir (Özyigit, 1991).

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

### **2.1.5. Beden Eğitimi ve Sporun Temel Amaçları**

Günümüzde beden eğitimi ve spor, yetişmekte olan yeni nesillerin temel kaynağı olan fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimini amaç edinen ve genel eğitimin tamamlayıcısı ayrılmaz bir parçası olarak görülen bilinçli ve planlı faaliyetlerdir (Yıldırım, Yetim, 1996, s.37).

Beden eğitimi ve sporun temelde genel amacı; beden eğitimi ve sporu günlük yaşantımızın vazgeçilmez bir parçası haline getirmektir. Bir farklı ifade ile beden eğitimi ve spor; bireyin fiziksel ve motorsal gelişimine katkı sağlanması yanında,

bireylere bedensel sağlığını koruma ve rekreasyon alışkanlığı kazandırmayı öngörmektedir.

Böylece, ferdin fiziksel kapasitesinin en üst düzeyde tutulması ve geliştirilmesi hedeflenmekte, ayrıca bireylerin sosyal kaynaşma ve insancıl değerler kazanma açısından da gereksinimleri dikkate alınmaktadır. Bu yönde; Türk Milli Eğitimin Amaçları, Atatürk ilkelerine dayalı demokratik Türk toplum düzeninde; kişinin milli, ahlaki, insancıl ve üstün değerler geliştirmesi hedef olarak kabul edilmiştir(M.e.b.).

Beden eğitimi ve spor eğitiminden amaç; tüm kişiliğin eğitimidir. Bu amaca yönelik spor eğitimi, zihinsel olduğu kadar fiziksel ve moral eğitimi de ön görmekte, bireyi bütün yönleriyle geliştirmeyi amaçlamaktadır. Dolayısıyla, beden eğitimi ve spor eğitimi; bireyin bedensel, ruhsal ve toplumsal bütünlüğünü zedeleden, kişinin toplum yararına en uygun gelişiminin sağlamanın yanında; sağlıklı, mutlu ve güçlü olma, kişilik, karakter ve ahlaki değerler kazanma, kültürleşme, toplumsallaşma eğitimi demektir(M.e.b.).

Bir bakıma spor eğitimi; bireyin büyüme- gelişimini sağlayan en güçlü eğitim alanıdır ve yerine getirmesi gereken bir vatandaşlık görevidir (Kale ve Ersen 2003, s.7).

Beden eğitiminin amaçlarının daha iyi bir şekilde yorumlanabilmesi için, çeşitli otoritelerin beden eğitiminin amaçları hakkındaki düşüdüklerine bir göz atmakta yarar vardır:

1965 yılında, Amerika Sağlık, Beden Eğitimi ve Rekreasyon Birliği, beden eğitimin beş önemli amacını şöyle ifade etmiştir:

1-Çocukların ve gençlerin etkili ve becerikli bir şekilde hareket etmelerine yardımcı olmak

2-Çocukların ve gençlerin hareketi anlaması ve değerlendirebilmesi

3-Harekete bağlı olan belli bilimsel prensiplerin anlaşılması ve değerlendirilmesi

4-İnsanlar arasında daha iyi ilişkiler kurmak

5-Organizmanın çeşitli sistemlerinin gelişmesi

Siclovana göre (1979) beden eğitiminin genel amaçları şunlardır:

1-Vücutun uyumlu olarak büyümesi ve gelişmesi

2-Temel motor becerilerinin ve özelliklerinin oluşturulması ve pekiştirilmesi

3-Sosyal hayatta sergilenen olumlu ve çağdaş kişilik özelliklerinin geliştirilmesi

4-Çeşitli spor branşlarının uygulanması için ilginin artırılması (Günsel 2004, s.11).

Beden eğitimine çocuğun hareket ve oyuna en çok ihtiyaç duyduğu bir zamanda özellikle ilköğretim döneminde başlanmalıdır. Çünkü belli bir yaştan önce kazanılmayan hareket, beceri ve spor yapma alışkanlıklarının sonradan edilmesi oldukça güçtür, hatta olanaksızdır. Beden eğitimi çocukların ihtiyaçlarını karşılar

(Nebioğlu 2006, s.14.).

Görüldüğü gibi, gelecekte toplumda sorumluluklar yüklenecek yetişkinlerin; iyi alışkanlıklar edinmesinde, gerek bireyler arası gerek toplumlar arası iyi ilişkilerin kurulmasında ve devam ettirilmesinde aynı zamanda barış içinde mutlu yaşamada, çocuklukta başlayan spor faaliyetlerinin büyük bir önemi vardır (Koç 2005, s.11).

Beden eğitimi oyun ve spor eğitim amaçlarına ilişkin planlama, program ve uygulamalarda, kişilik gelişim kuramları incelendiğinde görülecektir ki, özellikle gelişim dönemleri eğitim süreci ile yoğun çalışma halindedir. Bu çalışmalar, öğretim yaklaşımları ile ne kadar ilişkilendirilirse, hedef ve amaçlara ulaşma düzeyi o denli kolay olacaktır. Ayrıca gelişim dönemlerinin göz önüne alınması öğretimi büyük ölçüde etkileyecek, yeni öğretim yaklaşımları geliştirmesine neden olacaktır (Topkaya 2004, s.67).

#### **2.1.6. Beden Eğitimi Dersinin Genel Amaçları**

Genel eğitimin önemli bir parçası olan beden eğitimi ve sporun temel amacı, çocukların fiziksel etkinlikler yani hareketler yolu ile eğitimini sağlayarak her öğrencinin hareket kapasitesinin en üst düzeye çıkmasına yardımcı olmaktır. Aynı zamanda çocukların fiziksel, zihinsel sosyal ve duygusal gelişimlerinin en üst düzeye çıkarılmasına katkıda bulunmaktır. Beden eğitimi dersinin bu işlevleri yerine getirebilmesi için üç temel öğenin; öğrenci, öğretmen ve programın olması gerekmektedir. Bu üç öğe, Beden Eğitimi dersini yönlendiren, biçimlendiren en önemli olgulardır. İlköğretim okullarında 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 (Tamer ve Pulur, 2001).

Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı tüm kurum ve kuruluşlarda beden eğitimi dersinin genel amaçları aşağıdaki gibi belirtilmiştir (MEB, 2000:152-153): Atatürk İlkeleri ve inkılâpları, Anayasa, Milli Eğitim Temel Kanunu ve Türk Milli Eğitiminin temel amaçları doğrultusunda; öğrencilerin gelişim özellikleri de göz önünde tutularak, onların kişisel ve toplumsal yönden sağlıklı, mutlu, iyi ahlaklı ve dengeli bir kişilik sahibi, yapıcı, yaratıcı ve üretken, milli kültür değerlerini ve demokratik hayatın temel ilkelerini benimsemiş fertler olarak yetiştirilmeleri genel amaçtır. Bu genel amaçlar ise;

1. Atatürk'ün ve düşünürlerin beden eğitimi ve spor konusunda söyledikleri sözleri açıklayabilme.
2. Bütün organ ve sistemlerini seviyesine uygun olarak güçlendirebilme ve geliştirebilme.
3. Sinir, kas ve eklem koordinasyonunu geliştirebilme.
4. İyi duruş alışkanlığı edinebilme.
5. Beden eğitimi ve sporla ilgili temel bilgi, beceri, tavır ve alışkanlıklar edinebilme.
6. Ritim ve müzik eşliğinde hareketler yapabilme.
7. Halk oyunlarımızla ilgili beceriler edinme ve bunları uygulamaya istekli olabilme.
8. Milli bayramlar ve Kurtuluş günlerinin anlamını ve önemini kavrayabilme törenlere katılmaya istekli olabilme.
9. Beden eğitimi ve sporun sağlığa yararlarını kavrayarak boş zamanlarını spor faaliyetleriyle değerlendirmeye istekli olabilme.
10. Temel sağlık kuralları ve ilk yardım ile ilgili bilgili, beceri, tavır ve alışkanlıklar edinebilme.
11. Tabiatı sevmeye, temiz hava su güneşten faydalanabilme.
- 12: işbirliği içinde çalışma ve birlikte davranma alışkanlığı edinebilme.
13. Görev sorumluluk alma, lidere uyma ve liderlik yapabilme.
14. Kendine güven duyma, yerinde ve çabuk karar verebilme.

15. Dostça oynama ve yarışma, kazananı takdir etme, kaybetmeyi kabullenme, hile ve haksızlığın karşısında olabilme.

16. Demokratik hayatın gerektirdiği tavır ve alışkanlıklar edinebilme.

17. Kamu kaynaklarını iyi kullanma ve koruyabilme.

18. Spor araç ve tesisleri hakkında bilgi sahibi olma ve bunları gereği gibi kullanabilme.

1982 yılından itibaren bu genel amaçlar çerçevesinde, beden eğitimi dersleri bütün eğitim kurumlarında yürütülmektedir. Beden eğitimi çerçevesi içinde bütün uğraşlar daima belli davranışları, belli gelişimleri ve motorsal başarı yeteneğini Karakterize eden belirtiler vasıtasıyla bedensel ruhsal yapıya ve uygun gelişim devrelerinin doğal ölçüleri içinde hareket gereksinmelerine uymalıdır.

Beden eğitimi dersi çocuğun vücudunda biriken enerji ve stresi attırarak onun hırçın olmasını önler. Ayrıca kültür derslerinde başarı sağlayamayarak, diğer öğrenciler tarafından horlanan ve içine kapanana öğrencileri bu durumdan kurtarmanın tek yolu beden eğitimi dersinde yapılacak etkinliklerdir. Örneğin: Oyunda yapacağı estetik bir hareketle, ya da bu yarışta alacağı birincilik, onun arkadaşları tarafından alkışlanması, öğretmeni tarafından takdir edilmesi, ön sıralara çıkmasına ve içine düştüğü bunalımdan kurtulmasına neden olacaktır. (Çiçek ve ark.2002)

## **2.2. Tutumun Tanımı**

Tutum, bir kelime olarak ilk kez Herbert Spencer tarafından 1862 de kullanmaya başlanmıştır. Spencer, tutumu, bireyin zihinsel durumunu ifade etmek için kullanmıştır. Daha sonra 1888 yılında Lange, laboratuvar çalışmalarında tutumu bir kavram olarak ele almış ve incelemiştir. Lange, tutum kavramı hakkında bugün kullanılan tanımlamalar arasında önemli farklar bulunmasına rağmen bu tanımlara yakın tanım yapmıştır. Daha sonraları tutum kavramı psikologlar ve sosyologlar tarafından araştırılan ve tartışılan popüler bir konu haline gelmiştir. Hatta bu araştırmaların ve tartışmaların, sosyal psikoloji bilim dalının doğmasına öncülük ettiği iddia edilmiştir (Güllü ve Güçlü, 2009).

Tutum günlük hayatta birçok alanda kullanılmaktadır. Günlük dilde inanç, görüş ve tutum kelimeleri birbiriyle karıştırılarak, bazen de biri diğerinin yerine geçmek üzere

kullanılır. Tutumlar üzerindeki araştırmalar ilerledikçe, tutum kavramı daha keskin bir anlam kazanmış, tanımında da değişiklikler olmuştur (Hünük, 2006) Buna göre tutuma ilişkin tanımlar aşağıda verilmiştir.

Tutum yaptığımız her şeyi etkiler ve insan çabasının bütün durumlarında önemli bir unsurdur. Tutum, belirli aktivitelere başlayıp-başlamamayı ya da devam edip etmemeyi ve belirli alanlarda başarılı olup-olmayacağımızı etkiler. Tutum gelişimi erken yaşta başlar ve hayatın farklı durumlarına (evrelerine) karşı çok farklı tutumlara sahip olabiliriz. Öğretmenler, antrenörler, işverenler ve diğerleri başkalarının potansiyelini değerlendirip, karar verdikleri her gün tutuma dikkat ederler (Sağır ve ark. 2005).

Günlük dilde inanç, görüş ve tutum kelimeleri birbiriyle karıştırılarak, bazen de biri diğerinin yerine geçmek üzere kullanılır. Tutumlar üzerindeki araştırmalar ilerledikçe, tutum kavramı daha keskin bir anlam kazanmış, tanımında da değişiklikler olmuştur. Tutumun birçok tanımı yapılmıştır. Tutum, bir duruma, insana, eşyaya karşı belli bir tarzda tepki göstermeye hazır olma somut bir objeye ya da soyut bir kavrama ilişkin, ona karşı ya da ondan yana olma olarak tanımlanmıştır (Astrand ve Kocre, 1986).

Oppenheim tutumu, duyuşsal alan davranışlarının önemli bir bölümünü oluşturduğunu belirtmekte ve tutumu, genel olarak bir bireyin herhangi bir uyarıcı karşısında olumlu ya da olumsuz tepki gösterme eğilimi olarak tanımlanmaktadır (Ülgen, 1995). Thurstone'a göre tutum, bir psikolojik objeye ilişkin olumlu veya olumsuz duyguların derecesidir. Morgan'a göre, belirli kişilere, eşyaya veya durumlara olumlu ya da olumsuz tepkide bulunma, cevaplama eğilimidir. Mc Comas, tutumların duyuşsal giriş özelliklerinin öğrenme ürünlerini meslek seçimini ve serbest zaman kullanımını etkilemede bilişsel giriş özellikleri kadar önemli olduğu ortaya çıkarmıştır. Berberoğlu, başarı ile tutumlar arasındaki anlamlı korelasyonlarda, tutumların bilişsel alan davranışları kadar önemli olduğunu, bu yüzden okul programları içerisinde yer alması gerektiğini göstermektedir (Aydınlı, (1997).

Allport'a (1935) göre 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. (Tavşancıl, 2002).

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

Çok fazla sosyal psikologun farklı kuramsal yaklaşımlara dayanarak tutumu farklı şekillerde tanımlandığını görmekteyiz. Erden'in belirttiğine göre Middlebrook tutum, belirli kişilere, nesnelere ilişkin düşünce, duygu ve davranışlara yön veren, öğrenilmiş öz eğilimlerdir tarzında tanımlamıştır.

Tanım incelendiğinde, tutumun bireye ait bir eğilim olduğunu görürüz. Yani tutumun doğrudan gözlenebilir bir özellik olmadığını ancak bireyin gözlenebilir davranışlarından dolayı olarak varsayıldığını ve o bireye atfedilen bir eğilim olduğunu görüyoruz. Demek ki tutum, gözlenebilir bir davranış değil, davranışa hazırlayıcı bir eğilimdir (Hotaman, 1995). Öğrencilerde herhangi bir derse karşı olumlu ya da olumsuz tutum gelişmişse, öğrenmeyi etkileyerek öğrencinin konuyu daha kolay ya da daha zor öğrenmesine neden olmaktadır (Özyürek, 1983). Tutumlar, davranış değil, insanın davranışlarına yön veren ve davranışların gerisindeki psikolojik değişkenlerdir. Bu bakımdan, tutumların zekâ, güdü v.b gibi kuramsal değişkenler olduğunu söylemek doğru olur. Tutumlar iki kutuplu değişkenlerdir (Oruç, (1993). Bir tutumun bilişsel, duyuşsal ve devinişsel olmak üzere üç bileşenden oluştuğu kabul edilmektedir.

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

Duyuşsal bileşen, tutumun nesnesini sevmeye, kabullenme ya da reddetmeye yol açan duygulardır. Aşırı tutumlarda duygusal bileşenin ağır bastığı bilinmektedir. Ayrıca bir tutum konusundaki duygusal tepkinin hem o konudaki inançlardan etkilendiği hem de o inançları etkilediği bilinmektedir (Oruç, 1993). Örneğin; beden eğitimi ve spor dersini sevip sevmeme, gibi (Demirhan & Altay, 2001). Devinişsel bileşen ise,

kişinin tutum konusuna dönük hareketleridir. Bu hareketler, davranışın kendisi olarak düşünülürse, tutum konusuna gösterilen devinişsel tepkilerin, aynı konudaki inanç ve duygulardan etkilendiğini anlamak zor olmaz. Kişinin tutum konusuna dönük hareketlerini onun tutumu tayin etmekle birlikte, bir insanın hareketlerini tayin eden başka tayin edicilerde bulunduğundan, kişinin tutum konusuna karşı hareketleri her zaman onun tutumunun yönünü ve derecesini belirlemeyebilir (Oruç, 1993).

Örneğin; Beden eğitimi ve spor dersine sürekli katılma gibi, bu örneklerde ortaya çıkan durumu söyle açıklayabiliriz; Bir tutum, bireyin düşünce, duygu ve davranışlarını birbiriyle uyumlu kılarak etkiler. Tutumlar genellikle birbiriyle uyum halinde bulunan üç öğeden oluşmaktadır. Bilişsel, duyuşsal ve devinişsel öğeler, yerleşmiş, güçlü tutumlarda tam olarak bulunur. Bazı daha zayıf tutumlarda ise, özellikle devinişsel öğe çok zayıf olabilir (Şişko, 2000). Birbirinden farklı öğelere sahip olduğuna göre, tam gelişmiş bir tutum yalın değil, karmaşıktır. Öğeleri, bir tutumu kendi içinde tutarlılığı olan bir sistem haline sokar (Kağıtçıbaşı, 1979). Tutumları doğrudan doğruya gözlemek, tavır ve hareketlerden çıkarmak güçtür. Tutumlar daha çok kişinin yaptıklarından ve söylediklerinden çıkarılır. Tutumların gözlenmelerindeki güçlüğe karşın insanın sevgilerini, nefretlerini ve davranışlarını önemli ölçüde etkiler (Aydınlı, 1997).

Eğitimde hedef alınan duyuşsal davranışlardan bazıları doğrudan tutumlarla ilgilidir. Tutumlar kişinin davranışlarının en önemli tayin edicilerinin bir grubunu oluşturduklarından, öğrencilere yaşadıkları kültürün çeşitli elemanlarına, toplumun çeşitli kurumlarına ve çevredeki diğer gruplara ilişkin olumlu ve sağlıklı tutumlar geliştirmek hedef alınmalıdır (Şahin, 1992)

### **2.2.1. Tutumun Öğeleri**

Bu konuyla ilgili Nartgün'ün yapmış olduğu çalışmada belirttiği gibi Franzoi'ye göre tutumla ilgili olarak yapılan çalışmaların yoğunluk kazandığı 1960'lı yıllarda, tutumların bilişsel, duyuşsal ve edimsel bileşenlerini ayrı ayrı ele alan kuramlar ve yaklaşımlar ortaya konmuş ve tutumla ilgili tanımlamalar, tutumların oluşumu, değişimi ve ölçülmesi bu kuramlar ve yaklaşımlar çerçevesinde incelenmiştir. Daha sonraki yıllarda ise tutumların yukarıda belirtilen üç bileşeni içeren bir bütün olduğu dolayısıyla da tutumların tanımlanması, oluşumu, değişimi ve ölçülmesinde bilişsel,



duyuşsal ve edimsel (devinişsel) bileşenlerin üçünün birlikte ele alınması görüşü savunulmuş ve tutumla ilgili çalışmalar bu çerçevede incelenmeye başlanmıştır. (Nartgün, 2002.)

Güllü'nün (2007) vurguladığı üzere tutum basit bir yapıya sahip değildir. Bir tutumu oluşturan temel üç ögesi vardır (Bernstein, 1994:623; Lindgren, 1973 Penner, 1978:168; Kagitçibası, 2005:103; Berkowitz, 1980:275; ; Aronson, Wilson and Akert, 2005:200):

- Bilişsel Öge,
- Duyuşsal (Duygusal) Öge,
- Davranışsal Öge.

Taylor ve arkadaşları (2003:133) bu ögelere —Tutumların ABC'si de demektirler (The ABCS of Attitudes: Affective, Behavioral and Cognitive component). Bu ögeler arasında genellikle iç tutarlılık olduğu varsayılmaktadır. Bu varsayıma göre, bireyin bir konu hakkında bildikleri (bilişsel öge) ona olumlu bakmasını Gerektiriyorsa (duygusal öge), birey o nesneye karşı olumludur (davranışsal öge). Bu tutumu sözleri ya da davranışlarıyla da ortaya koyar (İnceoğlu, 2000). Kısaca tutum, sadece bir davranış eğilimi ya da sadece bir duygu değil, bilişsel duygu davranış eğiliminin bütünleşmesidir (Kagitçibası, 2005).

### **2.2.2. Bilişsel Öge**

Tutumların bilişsel ögeleri, tutum objeleri (uyarıcıları) hakkındaki bilgi ve inançlardan oluşur. Bunlar bireyin çevresindeki tutum objesi (konusu) ile ilgili bilgileridir. Bu bilgiler ya kişinin tutum objesi ile doğrudan deneyim geçirmesiyle ya da farklı kaynaklardan (okuyarak, duyarak) öğrenmesi ile oluşur. Yukarıdaki açıklamanın doğal sonucu olarak tutumların, varlığı bilinen ve kabul edilen bir konuya karşı oluştuğu söylenebilir. Aksi takdirde, varlığı bilinmeyen bir konuya yönelik tutum oluşmaz. Tutum objesi ile bilgiler ne kadar gerçeklere dayanıyorsa onunla ilgili tutumlar o kadar kalıcı olur. Tutum objesi ile ilgili bilgi değiştiğinde tutum da değişir

(Baysal, 1981).

### **2.2.3. Duyuşsal Öge**

Tutumun bireyden bireye değişen ve gerçeklerle açıklanamayan, hoşlanma hoşlanmama yönünü oluşturur (Baysal ve Tekinarslan, 1996). Tutumun duyuşsal ögesi bilişsel ögesine oranla daha basittir. Kendini olumlu ya da olumsuz bir tepki önerilimi olarak gösterir. Böyle olmakla birlikte, “duyuşsal ögesi ağır basan bir tutumun değişmesi daha güçtür; özellikle bireyin egosunu ilgilendiren konu ya da olaylara karşı tutumu daha yoğun yüklüdür” (İnceoğlu, 2000).

### **2.2.4. Davranışsal Öge**

Bireyin belli uyarıcı grubundaki tutum konusuna karşı davranış eğilimini yansıtır. İlgili davranış eğilimi sözler ya da diğer hareketlerden gözlenebilir. Bu davranışın bireyin alışkanlıkları, normları ve söz konusu tutum objesi ile doğrudan ilişkili olmayan tutumlarının da etkisi altındadır. Bu sebeple davranışsal ögeden söz ederken öncelikle iki tür davranış tutum konusunun hoşlanılan ya da hoşlanılmayan durumlarla olan ilişkisine, normatif davranış ise doğru olan davranılın ne olduğu konusundaki inançlara dayalıdır (İnceoğlu, 2000).

Bir tutum, bireyin düşünme, duygu ve davranışlarını birbirleriyle uyumlu kılarak etkiler. Bu üç öge, yerleşmiş güçlü tutumlarda tam olarak bulunur. Zayıf tutumlarda özellikle davranışsal öge çok zayıf olabilir. Tutum bireyi davranışa hazırlayıcı karmaşık bir eğilimdir. Bunun sonucu, bireyin çevresindeki çeşitli objelere ilişkin beslediği duyguları, o objelerle ilgili bilgileri, düşünceleri ve onlara yönelik davranışları devamlılık ve düzenlilik gösterir (Kağıtçıbası, 1999).

### **2.2.5. Tutum Davranışları ve Eğitim İlişkisi**

Davranış psikolojik anlamda, insan, hayvan ve bitkilerin gözlenebilir herhangi bir tepkisi. Organizmanın uyarıcıya karşı gösterdiği gözlenebilir tepkisi. Kısaca organizmanın gözlenebilen ya da ölçülebilen etkinlikleridir. Sosyolojik anlamda, bir gruptaki genellikle alışılmış ve geleneksel olan, görelilik olarak birbirine benzeyen toplumsal hareket biçimleri (Güney, 1998).

Davranış, karmaşık güçlerin etkisi altındadır. Diğer bir değişle dört etkenin karmaşık etkileşimi sonucu davranışlar ortaya çıkmaktadır. Bunlar; tutum, ortam, alışkanlık ve

beklentidir. Bu belirtilen dört etkenin hepsi aynı doğrultuda ise ya da birbirleriyle tutarlı ise, davranışın tahmin edilmesi daha geçerli olacaktır (Kağıtçıbası, 1999).

Tutumların bireylerin çevrelerine uyumlarını kolaylaştırmalarının yanı sıra bireylerin davranışlarını da yönlendirici gizil güce sahip oldukları düşünülmektedir (Baysal ve Tekarslan, 1996). Eğitim bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak değişme meydana getirme sürecidir (Ertürk, 1972).

Eğitimin tanımından da anlaşıldığı üzere söz konusu olan istenilen yönde davranışlarda değişmeyi sağlamaktır. Tutum, davranışı oluşturan etkenlerden biri olduğu için önemlidir. Ayrıca, herhangi bir durumda ortaya çıkan tutum objesiyle ve ortamla ilgili tutumların ne oldukları, birbiriyle ilişkileri anlaşılıp, ölçülebilirse, davranışın daha iyi bir tahmini yapılabilir (Kağıtçıbası, 1999).

## **2.3. BENLİK VE BENLİK SAYGISININ TANIMI**

### **2.3.1. Benlik Kavramı**

Psikoloji bilim dalının önemli kavramlarından biri olan benlik kavramı (selfconcept), doğduğumuz andan itibaren, başımızdan geçen sayısız olaylar ve diğer insanlarla olan etkileşimlerimiz gibi birtakım yaşantılarımız sonucunda kazanılan bir oluşumdur (Baymur, 1985).

Benlik saygısı, kendini kabul duygusu, kişinin kendi benliğine yönelik bir kişisel hoşlanma ve kişinin kendine yönelik öznel saygısının bir biçimi olarak tanımlanabilir (Morganett, 2005).

Kişiliğin öznel yanını ifade eden benlik son yıllarda üzerinde çok çalışılan konuların başında gelmektedir. Benlik, insanın kendi kişiliğine ilişkin kanıların toplamı, insanın kendini tanıma ve değerlendirme biçimidir. Benlik, bireyin kendisi ile algılamalarının, bireysel atıflarının, geçmiş yaşantılarının, gelecekle ilgili hedeflerinin, sosyal rollerinin onun zihninde temsil edilişi ve zihinde “ben” olarak odaklaşmasıdır (Saymer ve diğ., 2007).

Benlik kavramı (self concept) bilişsel gelişim süreçleri tarafından geliştirilen ve kontrol edilen bir yapıdır. İnsanın kendi kendini, benliğini algılama, kavrama biçimi olarak tanımlanan benlik kavramı pek çok kuram gibi psikoloji tarihinde önemli bir konuma sahiptir. Benlik kavramı basitçe, bireyin bir insan olarak kendi

davranışlarına, yeteneğine, değer biçmesine ve bedenine karşı duyduğu saygı, bunlara karşı gösterdiği tutum, değerlendirme, değerlerin toplamı olarak ifade edilir. İnsan hayatının çeşitli noktalarında duygusal ve bilişsel değişkenler bireyin benlik kavramına çeşitli şekilde katkıda bulunurlar. Aynı zamanda benlik çevreden alınan geri bildirimlere dayanarak, toplumsal etkileşimlerle gelişme göstermektedir. (Erman ve Ark., 2007).

Benlik kavramı şahsın kendi ile algılamalarının, kişisel atıflarının, geçmiş yaşantılarının, gelecekle ilgili hedeflerinin, sosyal rollerinin onun zihninde temsil edilişi ve zihinde kavramsal ben olarak odaklaşmasıdır. Bireylerin sahip oldukları benlik şemaları ve içerikleri, söz konusu şahsın algılarını, bellek ve değerlendirmelerini etkileyen bir husustur. Her kişinin benlik kavramında kendine özgü çarpıcı yönler mevcuttur (Aydın, 1996).

Benlik konusunda çalışma yapanlardan biride Freud'dur. Freud'un kişilik kuramı, kişiliğin yapısının id, ego ve süperego olmak üzere üç bileşenden oluştuğunu belirtir. Kişiliğin yapısını oluşturan bu bileşenler, bireylerin gelişiminde farklı dönemlerde oluşmakta olup, karşılıklı etkileşim halinde çalışmaktadırlar. Kişilik yapısı ve bileşenleri, beynin belirli bölgelerinde bulunan gerçek fiziksel yapılar olmayıp, bireyin davranışını harekete geçiren kişiliğindeki çeşitli süreçlerin ve güçlerin etkileşimlerini betimlemek için kullanılan soyut kavramlardır. Kişiliğin yapısını oluşturan bileşenler şu şekilde açıklanabilir (<http://tr.www.forumgercek.com>,2012).

İd: İd, kalıtımla gelen, doğuştan var olan ve ruhsal enerjinin kaynağını oluşturan kişiliğin ilkel bileşenidir. İd, biyolojik özellikle dürtüsel davranış kalıplarını içerir. Yeme, içme, cinsellik, saldırganlık gibi. İd, içsel dürtülerine doyum bulma çabası içerisinde hareket eder. İd beklemeksizin, bir an önce, cinsel dürtülerinin ve arzularının isteklerini yerine getirmek üzere haz almaya yönelmiş tepkiler oluşturur. Böylece, id, haz alma ilkesi çerçevesinde hareket eder. İd'in doyum bulma çabası zaman mekân tanımaz ve uygun koşullar aramaz. Örneğin, yeni doğan bebek tümüyle id'in istekleriyle hareket eder. Dolayısıyla; id, gerçekçi değildir ve tamamen bilinç dışıdır (URL1).

Ego: Çocuklar; doğumdan itibaren, çevresindekilerin istekleri ve kısıtlamaları doğrultusunda yeni davranış kalıpları sergilemeye başlarlar. Örneğin, çocuklar, çevrelerinde çok sayıda engel bulunduğunu, bu engellerin aşıldığında ancak

doyumun sağlanabileceğini ve bunun için yeni davranış biçimlerine gereksinim duyulabileceğini öğrenirler. Böylece, kişiliğin bir diğer bileşeni olan ego gelişir. Ego, haz alma ilkesi yerine, gerçeklik ilkesine göre hareket eder. Ego; gerçekçi, mantığa uygun, akılcı bir biçimde davranan, gerçek dünyayla temas ederek bilinci kontrol eden kişilik parçasıdır (URL1).

Ego; id'in isteklerine doyum bulma çabasını kontrol etmeye ve denetim altında tutmaya çalışır. Örneğin; ego gelişmeden önce çocuk, id'in isteklerine, yeri ve zamanı dikkate almaksızın, doyum bulmaya çalışmaktaydı. Ancak, kişiliğin ego bileşeninin gelişmesiyle birlikte çocuk, id'in isteklerinin nasıl, ne zaman, nerede doyum bulabileceğine karar vererek, bu istekleri gerektiğinde bekletebilir, erteleyebilir, değiştirebilir ve bastırabilir. Böylece, id'in gerçeği dikkate almayan doyum bulma isteği, gerçeği dikkate alan ego'nun akıl yürütme, problem çözme ve karar verme gibi zihinsel etkinlikleriyle doyum bulur. Ego, id'in isteklerine gerçekçi bir biçimde doyum bulmaya çalışmakla birlikte, aynı zamanda dış dünyadaki koşulları ve durumları algılar ve kişiliğin diğer bileşeni olan süperego'nun isteklerini de dikkate alır. Böylece, ego, id ve süperego'nun çatışan isteklerini uzlaştırmaya ve dengelemeye çalışır. Bu nedenle ego, kişiliğin düzenleyici, denge ve uyum sağlayıcı bir bileşenidir (URL1).

Süperego: Çocukluk yıllarında kişiliğin diğer bileşeni süperego oluşur. Çocuk, doğduğu zaman iyiyi kötüyü, doğruyu yanlış ayırt edebilecek düzeyde değildir. Ancak çocuk, zaman içerisinde, ana babasının, çevresindeki diğer kişilerin benimsediği ahlaki kuralları ve değerler sistemini farketmeye başlar. Örneğin çocuk, ana babasının ne gibi davranışları onayladıklarını ya da onaylamadıklarını, hangi davranışlara şiddetli tepkiler gösterdiklerini, doğru ya da yanlış bulduklarını ayırt eder duruma gelir. Bu davranışları gösterdiğinde ana, babasının ödül ve ceza uygulamalarıyla karşılaşır, onların tavrını öğrenir ve içselleştirir. Böylece, kişiliğin ahlaki ve yargısal yanını oluşturan "süperego" gelişir. Süperego; ana, babası ve yakın çevresi tarafından çocuğa aktarılan toplumsal ve ahlaki kurallarla, geleneksel değerleri içerir. Dolayısıyla; süperego, toplumun ve ailenin kurallarını temsil ettiği için, kişiliğin ahlaki, yargısal ve vicdan yanını oluşturur. Süperego, egonun ahlaki kurallar ve değerler doğrultusunda hareket etmesine çalışarak mükemmel olmak ister. Bu nedenle, süperego ideal ve kusursuz olma ilkesine göre çalışır. Ayrıca, süperego, doyum bulması ve yerine getirilmesi ahlaki kurallar tarafından hoş

karşılanmayacak olan id'in isteklerini (özellikle cinsel ve saldırgan dürtüleri) engellemeye ve bastırmaya çalışır (URL1).

Bir diğer çalışma Maslow'a aittir. Maslow teorisi, insanların belirli kategorilerdeki ihtiyaçlarını karşılamalarıyla, kendi içlerinde bir hiyerarşi oluşturan daha 'üst ihtiyaçlar'ı tatmin etme arayışına girdiklerini ve bireyin kişilik gelişiminin, o an için baskın olan ihtiyaç kategorisinin niteliği tarafından belirlendiğini söz konusu etmektedir. Maslow'un kişilik kategorileri kendi aralarında bir dizilim oluştururlar ve her ihtiyaç kategorisine bir kişilik gelişme düzeyi karşılık gelir. Birey, bir kategorideki ihtiyaçları tam olarak gidermeden bir üst düzeydeki ihtiyaç kategorisine, dolayısıyla kişilik gelişme düzeyine geçemez.

Maslow, gereksinimleri şu şekilde kategorize etmektedir.

1. Fizyolojik gereksinimler (nefes, besin, su, cinsellik, uyku, denge, boşaltım).
2. Güvenlik gereksinimi (vücut, iş, kaynak, etik, aile, sağlık, mülkiyet güvenliği).
3. Ait olma, sevgi, sevecenlik gereksinimi (arkadaşlık, aile, cinsel yakınlık)
4. Saygınlık gereksinimi (kendine saygı, güven, başarı, diğerlerinin saygısı başkalarına saygı).
5. Kendini gerçekleştirme gereksinimi (erdem, yaratıcılık, doğallık, problem çözme, önyargısız olma, gerçeklerin kabulü) (URL2).

Sullivan'a göre üç önemli benlik sistemi vardır:

1. İyi Ben: Anneyle olan, ödül getiren, hoş karşılanan ilişkiler sonucu oluşur. Çocuk kendine karşı olumlu duygular geliştirir ve kendine olan saygısını artırır.
2. Kötü Ben: Annenin hoş karşılamadığı durumlar sonucu oluşur. Kötü ben kaygı içindedir. Ancak bu kaygı aşırı uçta değildir. İstenmeyen davranışın engellenmesinde bireye yardımcı olur. Ancak kötü ben'de birey kendine karşı olumsuz duygular geliştirir. Bu duygular bireyin anti-sosyal davranışlara girişmesini otomatik olarak engeller, bilincin gelişmesine de yardımcı olur.
3. Ben ve Ben Olmayan: Yapıcı bir fonksiyonu yoktur. Benliğin bu kısmı annenin çocuğa karşı aşırı bir hoşnutsuzluk gösterip çocukta kuvvetli bir kaygıya yol açmasıyla oluşur. Birey diğer benliklerle olan bağını koparır, kontrol edemez hale

gelir. Benliğin bu kısmı bilinçaltı düzeyde kalır ve birey bundan kaynaklanan olaylarla karşılaşınca aşırı bir anksiyete duyar (Akt: Yiğit, 2010).

Ben, benlik ve kişilik çoğunlukla eş anlamlı olarak kullanılan kavramlardır. Kişiyi o kişi yapan, başkalarından ayıran duygu, tutum ve davranışların tümünün örgütlenmiş bütünlüğünü anlatmaktadır (Yörükoğlu, 1989).Kişinin benliği, kendini ayrı bir birey olarak tanımlama deneyiminden oluşmaktadır.

Benlik (ego), kişiliğin dışı yansımayan özel yanıdır; insanın kendini tanıma ve değerlendirme biçimi, kişiliğine ilişkin özelliklerin toplamıdır. Kişiliğin temel, özerk ve özgür katmanı olan benlik, bireye özgü farklılıkları ve özellikleri oluşturur. Benlik gelişmesi doğuştan başlar, hatta kalıtımla kuşaktan kuşağa aktarılan özellikler göz önüne alınırsa, spermin yumurtayı dölediği anda başladığı söylenebilir. Benlik, alt benlik üzerinde gelişir, üst benliğin gelişmesiyle biçimlenir.

Alt benlik (id), kalıtımla geçen, doğuştan var olan, bedenden kaynaklanan içgüdüleri ve dürtüleri içerir. Alt benlik, ruhsal yapının güç ve enerji kaynağı olup, ilk ve ilkel bölümüdür. Benlik, alt benliğin temelleri üzerine oturur, yapılır, gelişir, olgunlaşır. Alt benlik, kendi nitelikleri ve özellikleri içinde, içgüdülerden, dürtülerden kaynaklanan gerilimlerin doyuma ulaşmasını sağlayan davranışları başlatır. Bunların tetiğini çeker. Alt benliğin dış dünyayla, gerçekle bağlantısı yoktur. Çalışması, işlevi bilinçdışında sürer. Davranışların oluşmasında gerçeklik ilkesine uygun kurallar bulunmaz. Alt benliğin yol açtığı davranışlar haz ilkesine uygundur. Herhangi bir kurala bağlı değildir. Yer ve zaman kavramı söz konusu olmaz. Birbiriyle çatışan karşıt davranışlar, tutumlar, eylemler, eğilimler bulunabilir.

Üst benlik (süperego), kişiliğin ruhsal yapısını değer, ilke, kural, yargı birikimini ve düzenini oluşturur. Yaşam boyu bireyin benimsediği, içine sindirdiği doğru – hatalı, güzel – çirkin, iyi– kötü, olumlu – olumsuz değer yargılarının tümü üst benliğin yapısında yer alır. Üst benliğin insanın günlük yaşamına yansması günahkarlık ve suçluluk duygusuyla olur. Günahkârlık ve suçluluk duygusunun ağırlığı, derinliği, şiddeti ve süresi, üst benliğin baskıcı, denetleyici, engelleyici, erteleyici, yasaklayıcı işlevlerine bağlı davranışların ortaya çıkmasına yol açar (Köknel, 2001).

Yeteneklerini denemekte, başarılarını değerlendirmekte, başkalarının değerlendirmelerini değerlendirmekte, bazı şeyleri iyi bir biçimde yaptığını fark etmekte ve bunlardan doyum sağlamaktadır. Bu yaşantılar biriktikçe birey kendini şu

ya da bu alanda daha başarılı olarak görmeye başlamakta; kısaca kendisi hakkında bir yargıya varmaktadır. Kişinin amacı, benlik tasarımını korumaktır ve bütün davranışları artık benlik tasarımına göre biçimlenmektedir (Kuzgun, 1991).

### **2.3.2. Benlik Gelişimi**

Benlik kavramı ve benlik saygısı psikoloji, sosyoloji, sosyal psikoloji, kişilik psikolojisi ve kültürel psikolojinin belli başlı konularındandır. Doğum öncesi dönemden başlamak üzere kendisi ve çevresiyle ilişki halinde olan insan gerek kendi bedeninden ve gerekse dış dünyadan uyarımlar almaktadır. Bu uyarımlar ise, duyum izlenimleri halinde yorumlanarak anlamlı bütünlükler oluşturur. Böylece insan yaşamın ilk dönemlerinden başlayarak, kendisi ve çevresi hakkında izlenimler edinmeye başlar. İnsandaki içsel varlık ya da öz ben, yaşamın başlangıcında kendisini, kendisini dünyaya getiren annenin bir uzantısı olarak algılamaktadır yani, henüz kendisini bağımsız bir varlık olarak algılayamamakta ve anne ile birlikte benlikle ilgili bir sorun yaşamamaktadır. Yaşamın ilerleyen dönemlerinde ise insan, anne ile ayrı birer varlık olduklarını fark etmeye başlar ve anneden bağımsız bir ben'in varlığına ihtiyaç duyar. Bu durum, yeni bir birliktelik arayışı olduğu kadar, kendisini tanımlayacağı yeni bir sistemi (benlik sistemi) geliştirecek ipuçlarına duyulan ihtiyacı da tanımlamaktadır. İşte esas olarak, insanın bir kimlik sahibi olma ihtiyacını karşılayan benlik algısı sisteminin oluşumu bu ayrılık travmasının yaşanması ile birlikte çevreyle girişilen etkileşimle başlar ( Bayat, 2003:3)

Bireyin sosyalleşmesi, doğuştan getirdiği biyolojik yapısı, zeka seviyesi, çevresindekilerin sahip olduğu yaşantı şekilleri vb. sınırları içinde şekil alacaktır. Bu yaşantılar üyesi olduğu kültüre has ortak yaşantılar ile yalnız kendisinin karşılaştığı bireysel yaşantılardır. Kültüre has olarak yaşantılardan toplumun kendine yüklediği ve ondan beklediği sosyal rolleri öğrenir. Bu suretle birey tek bir “ben” değil, birçok “benlerden” oluşan bir “benlik kavramı” geliştirir (akt. Gürbüz, 2009).



### 2.3.3. Benlik Saygısı

Benlik saygısı kavramı literatürde ilk kez, 1890 yılında görülmüştür (Crist 2002: 3). Benlik psikolojisi kuramında benlik saygısı (self-esteem) self'in bir özelliği olarak görülmektedir.

Bu kavram değişik terimlerle ifade edilmektedir. Literatürde en sık karşılaşılan kavramlar; özsaygı (self-respect), özgüven (self-confidence), benlik imgesi (selfimage), kendini değerlendirme (self-evaluation), benlik değeri (self-worth)'dir. 'Self-esteem' kişinin kendine saygı duymasının yanı sıra güvende duyması, kendisini benimseyip değer vermesi anlamlarını içerdiğinden bu terimin kavramsal karşılığı olarak 'benlik değeri' veya 'benlik değeri duygusu' sözcüklerinin kullanılması daha uygun görülmektedir. Türkçe literatürde ise, 'self-esteem'in kavramsal karşılığı 'benlik saygısı' olarak karşımıza çıkmaktadır (Akt: Dikiz, Wylie, 1979).

Benlik saygısı, bireyin kendisini ne olarak gördüğünün ve kabul edilme veya reddedilme beklentilerinin bir sonucudur; bireyin kendini değerli bulup bulmadığı ya da ne kadar değerli bulunduğunu gösteren bir kavramdır. Benlik saygısı kavramı öğrenilmiş bir yaşantıdır ve yaşam boyu süren bir süreçtir. Benlik saygısı, bireyin özerkliğini kazanması, yaşamını doyumlu geçirmesi, amaca yönelik etkinlikte bulunması, diğer insanlarla sağlıklı ve sürekli iletişim kurması, yüksek düzeyde uyum göstermesi, değer sistemlerini geliştirmesi, başarılı olması, geleceği doğru planlayabilmesi bakımından önemlidir (Erşan ve diğ., 2009).

Branden'e göre (1969) benlik saygısı kişinin kendine olan güvenini ve kendisi hakkındaki doyum duygusunu ifade eder. Başka bir deyişle, kişinin kendisi hakkında nasıl düşündüğü ve hissettiğidir. Benlik saygısı açısından sağlıklı bir birey, kendini değerli hisseder ve yaşamdaki sorunlarla başa çıkabileceğine güvenir. Kendisi ve yetenekleri hakkında olumlu (ve yine de gerçekçi) bir yaklaşıma sahiptir. Olaylar kötü gittiğinde, kendisini hatalarıyla birlikte kabullenebilir ve kendisini değerli hisseder.

Düşük benlik saygısına sahip kişiler ise, yeteneklerinden kuşku duyar ve kendisi hakkında gerçekçi olmayan beklentileri vardır. Kendi değerleri hakkındaki fikirleri, diğer insanların görüşlerinden fazlasıyla etkilenir ve kendisini acımasızca eleştirir. Hiçbir şeyi yeterince doyurucu bulmama eğilimi vardır (Akt. Çağlayan, 2011).

Rosenberg (1965), benlik saygısını kişinin kendine karşı pozitif veya negatif tavrı olarak ele alır. Buna göre kişi kendini değerlendirmede olumlu bir tutum içindeyse benlik saygısı yüksek; olumsuz bir tutum içindeyse benlik saygısı düşük olmaktadır.

Yüksek benlik saygısına sahip bir birey, kendine saygı duymakta ve kendini toplumda değerli bir kişilik olarak görmektedir. Düşük benlik saygısı ise, genel olarak kalıcı ve sürekli bir şekilde kişinin kendisini olumsuz değerlendirmesi anlamına gelmektedir (Hamarta ve diğ., 2009).

Çocukların benlik saygıları onların sosyal davranışları ve öğrenmelerinden etkilenir. Kendileri hakkında yeterince olumlu düşünemeyen ve kendilerine güveni olmayan çocuklar, yakın çevrelerinin dışına çıkıp deneyim elde etmede güçlük çekerler. Bu çocuklar kendilerine güvenen ve inanan çocuklara oranla, daha az mücadele etme eğilimindedirler ve buna bağlı olarak daha az riski göze alırlar. Yüksek benlik saygılı çocuklar başarılı olma isteği içindedirler ve başarısızlıktan nefret ederler. Başarısız oldukları zaman bu durumdan kurtulmak için uğraşırlar, fakat eğer bu kaçış olanaksızsa daha çok uğraşırlar ve ısrarla başka çözüm yolları denerler. Bunun aksine düşük benlik saygılı çocuklar çok fazla mücadele etmezler ve orta düzeyde bir başarıyla yetinirler (Cevher & Buluş, 2007).

Yüksek benlik saygısına sahip insanlar başarılı olma beklentisi içindedirler. Başarı beklentisi, başarısızlık durumunda hemen vazgeçme eğiliminde olan düşük benlik saygısına sahip insanlardan daha çok sürer. Sağlıklı düzeyde benlik saygısı geliştirmiş çocuklar, genellikle kendilerini değerli ve sevecen hissederler, kendi güç ve kapasitelerine inanır ve dışa açılıp daha çok öğrenme isteği duyarlar.

Nuttal' a göre yüksek benlik saygılı çocuklar (Akt: Cevher, 2007) :

- Kolayca arkadaşlık kurabilirler.
- Yeni aktivitelere ilgi gösterirler.
- İşbirliği yapabilir ve yaşına uygun rolleri gerçekleştirebilirler.
- Davranışlarını kontrol edebilirler.
- Kendi başlarına ve başka çocuklarla oynayabilirler.
- Yaratmayı severler ve kendi fikirleri vardır.
- Mutlu, enerji doludurlar ve diğerleriyle, fazla desteklenmeden, konuşabilirler.

Düşük benlik saygılı çocuklar ise:

Hiçbir şeyi iyi yapamam, biliyorum bunu yapamam, biliyorum başarısız olacağım, kendimi sevmiyorum, keşke farklı biri olsaydım gibi düşüncelere sahiptirler.

Benlik saygısıyla ilgili çeşitli kaynaklar incelendiğinde, benlik saygısının evrensel bir tanımının olmadığı ve bu kavrama çeşitli anlamlar yüklendiği, yüklenen bu anlamlar kapsamında benlik saygısının genel olarak üç anlam taşıdığı görülmektedir. Bu anlamlar, kendini sevme, kendini kabul ve yeterlidir.

Psikososyal kuramlar benlik saygısını çok yönlü olarak ele almaktadırlar ve dört ana tema üzerinde durmaktadırlar (Korkmaz, 1996).

1.Temel kabullenilme (basic acceptance):Benlik kavramı gelişmeden önce sözsüz kabullenilme veya reddedilme duygusudur.

2.Duruma bağlı kabullenilme (conditional acceptance):Başka insanlar tarafından kabul görme gereksinimi, bazı koşulların karşılanmasıyla sağlanır.

3.Gerçek ve ideal öz uyumu (real-ideal congruence):Kişinin ne olduğu ve ne olmak istediği arasındaki karşılaştırmadır.

4.Kendini değerlendirme (self-evaluation):Kişinin kendisini diğer kişilere göre değerlendirmesidir( Korkmaz, 1996).

Benlik saygısının formülü, algılanan benlik ve ideal benlik hakkındaki düşünme ile açıklanır. Algılanan benlik, benlik kavramına benzer. Bu, şu anki mevcut olan ve olmayan becerilerin, karakteristiklerin, niteliklerin objektif bir görünüşüdür. İdeal benlik, kişinin olmasını istediği hayallerdir. Fakat bunlar gerçek dışı değildir. Kişinin kendinde olmasını istediği şeylerdir. Algılanan ve ideal benlikler, bir uyum içindeyse, benlik saygısı olumlu olacaktır. Algılanan benlik ve ideal benlik arasındaki uyumsuzluk, benlik saygısında problemlere neden olur(Kaplan, 2007).

Yüksek benlik saygısı, benliğin sağlıklı değerlendirilmesidir. Olumlu benlik saygısına sahip kişi, kendini olumlu şekilde değerlendirir ve güçlü yönleri hakkında iyi hisseder. Düşük benlik saygısına sahip bir kişi, sıklıkla yapay bir pozitif tutum sergiler veya bu kişi içe çekilebilir, diğer insanlarla ilişki kurmaktan kaçınabilir, insanların onu dışlayacağından korkabilir (Kaplan, 2007).

#### 2.3.4. Çocuklarda Benlik Saygısı

İnsan doğumla birlikte kendi bedenini tanımaya başlar, öncelikle annesinden daha sonra toplumdaki diğer bireylerden farklı olduğunu anlar. Yaklaşık altı aylıkken diğer bireylerden bedensel olarak farklı olduğunu, dokuz aylıkken zihinsel olarak farklı olduğunu ayırt etmeye başlar (Özdağ, 1999).

Özdağ, 1999). Özellikle 0-1 yaşta temel güven duygusu gelişmektedir. Bebeğin bu dönemde ihtiyaçlarının giderilmesi, sevgi ve ilgi gösterilmesi güven duygusunu geliştirir. On sekizinci ayında ise sözel benliğini geliştirir. Kendi bedeninin ve zihninin farkına varan bebeğin kendisini değerli bulduğu düşünülmektedir. Kendisini aynada gören bebeklerin gülümsedikleri ve farklı tepkiler gösterdikleri görülmüştür

(Atkinson R., Atkinson R.C., Hilgard E.R.,1995; Özdağ, 1999).1-3 yaş döneminde ise sfinkter kontrolü kazanır. Çocuk kendi vücudunu kontrol edebilmenin hazzını yaşar. Daha sonraki dönemlerde çocuk dil gelişimi ile sosyalleşip, toplum içinde kendisini göstermeye başlar, okula başlama ile sosyalleşme hız kazanır. Bu dönemde annenin yanı sıra öğretmen, arkadaşlar gibi çevresindeki bireylerle ilişkiler önem kazanır (Atkinson R., Atkinson R.C., Hilgard E.R.,1995; Özdağ, 1999).

Fekler (1974), benlik saygısını geliştirmede yararlı olacağına inandığı beş adım önermiştir;

1. Çocuk için önemli olan yetişkinler kendi kendilerini övmelidirler; Çocuklar modelden öğrenirler. Eğer çocuğun kendini daha iyi hissetmesi istenirse, bunu yapacak somut yolların sergilenmesi gerekir. Çocuk için önemli olan kişilerin, kendilerini övdüğünü gören çocukların, kendi kendilerini övme eğilimleri daha çok olur.
2. Çocuklar, kendi davranışlarını gerçekçi bir şekilde değerlendirmelidirler. Bireyin kendisi hakkındaki duyguları, kendi davranışlarıyla ilgili tutumlarından kaynaklanır. Eğer kişi kendini sürekli gerçekçi olmayan standartlara göre değerlendirirse, çabalarını mutlaka başarısızlık olarak algılar. Eğer çocuk gerçekçi olmayan temellere göre değerlendirilirse, büyük olasılıkla düşük benlik saygısı edinecektir.
3. Çocukların mantıksal hedefler oluşturmaları gerekir. Araştırmalar olumsuz benlik saygısı olan insanların, hedeflerini ya gerçekçi olmayan şekilde yüksek, ya da düşük olarak belirleme eğilimleri olduğunu göstermiştir. Her iki halde de kaybetme durumu meydana gelir.

4. Çocukların kendilerini övmeleri gerekir. İnsanların ilk öğrenmeleri, onlar için önemli olan diğer insanlara bağlıdır. İç öğrenmenin sonuçları içselleştirilir, bireyin yaşantısını yönlendirmeye başlar. Çocuğun olumlu benlik saygısına sahip olabilmesi için, kendi kendini değerlendirmesi ve pekiştirmesi gerekmektedir.

5. Çocukların başkalarını övmeleri gerekir. Çocuk için önemli olan yetişkinler, çocuklara diğerlerini övmeleri için cesaret verirken iki süreci dikkate almalılar. Çocuğa diğerlerinin nasıl övüleceğini ve diğerleri de kendilerini övdüğünde bu övgüyü nasıl karşılayacağı öğretilmelidir (Akt. Örgün, 2000).

### **2.3.5. Ergenlik Dönemi ve Benlik Saygısı Gelişimi**

Erken ergenlik sırasında benlik saygısının gelişmesinin, yaşamın bu dönemi hakkında çok az şey söylenmiştir. Bu dönemde birey yetişkinliğe geçişinde birçok alanda kendini yeniden tanımlaması gerekir. Öncelikle birey vücudunda (ergenlik), zihinsel yeteneğinde ve onun sosyal ilişkilerinde (aile ve arkadaş) değişiklikler yaşar. İkincisi, erken ergenlik döneminde birey kendisine daha fazla dikkat etmeye ve kendi düşünce ve hisleri önemli bir rol oynamaya başlar. Bu durum özellikle çeşitli sosyal alanlarda aile, akranlar, kelimenin en geniş anlamıyla toplumda, bu dönemde benliğin değerlendirilmesinde uygun beklenen değişikliklerle sonuçlanır. Üçüncü olarak, bu dönemde bir cinsiyet rolünü güçlendirme, erkekler ve kızlar ilgilerini daha farklı alanlara ve etki değerlerine ve etkinliklere kaydırmaya baskı altında olacaklardır (Hills ve Lynch, 1983; Eccles, 1987; Akt. Bolognini, Plancherel, Bettschart ve Halfon, 1996 s.234). Dördüncüsü, erken ergenlik dönemi okul kurslarına ilgi, kariyer, ekstra etkinlikler ya da boş zaman etkinlikleri, sigara, alkol, uyuşturucu kullanmaya özellikle eğilim ve yaşam tarzı, sosyal ilişki tercihlerinin yanı sıra arkadaşlıklar ve cinsel davranışlar gibi önemli seçimlerin yapıldığı bir zamana denk gelir. Tüm bu nedenlerden dolayı erken ergenlik dönemi, öte yandan benlik saygısının sağlam temelli olması kişinin tercihler yaparken yeterli olması için özellikle gereklidir fakat diğer taraftan benlik saygısı özellikle dalgalanmalara duyarlı olabilir (Bolognini ve ark., 1996: 234).

Benlik saygısı ergen gelişiminin önemli bir özelliği (parametre) olarak bilinmektedir ve yaşamın bu döneminde daha belirgin olur. Benlik saygısının düzeyi yaş ve cinsiyetten etkilenir kız ve erkek ergenler, çocuklardan daha düşük benlik saygısına

sahiptirler; ergen kızlar ise erkek ergenlerden, kendilerini algılamada kötü bir düşünceye daha fazla sahiptirler (Guillon, Crocq ve Bailey, 2003: 59). Cinsiyet farklılıkları ile ilgili olarak yapılan çoğu araştırma, erken ergenlik döneminde kızların erkeklerden daha düşük benlik saygısına sahip olduğunu göstermektedir (Rosenberg ve Simmons, 1975; Kawash, 1982; Brack ve ark., 1988; Block ve Robins, 1993; Akt. Bolognini ve ark., 1996: 234). Ön ergenlik döneminde (11-13 yaşları arası) kızlar ve erkeklerin benlik saygısı düzeyleri çok benzer olsa da ergenliğin sonlarında ve yetişkinliğe girerken yavaş yavaş kızlarda benlik değeri duygusunda bir azalma, erkeklerde ise olumlu anlamda bir yükselme olur (Rosenfield, 1999; Akt. McMullin ve Cairney, 2004: 77). Benlik saygısının kızlarda daha düşük olması, genç kızların erkeklerden daha yüksek düzeyde depresyon ve sıkıntı yaşamalarına bağlanarak açıklanabilir (Avison ve McAlpine, 1992; Rosenberg, 1985; Rosenfield, 1989; Akt. McMullin ve Cairney, 2004).

Ergenlik benlik saygısının oluşumu için özellikle önemli gelişimsel bir dönemdir. Genel benlik saygısı, bir bireyin kendisine ilişkin duygularının ve düşüncelerinin bütünlüğü olarak tanımlanır (Rosenberg, Schooler ve Schoenbach, 1989; Akt. Impett, Sorsoli, Schooler, Henson ve Tolman, 2008). Benlik saygısı, ergenlikteki olumlu gelişimle ilişkili bir yapıdır. Genç yetişkinlerle yapılan çalışmalarda benlik saygısı, saldırganlık ve suçluluk gibi duygusal ve davranışsal sorunların önlemesinin yanı sıra hem fiziksel hem de ruhsal sağlığı desteklemek için önemli olduğunu göstermiştir ( DuBois, Burk-Braxton, Swenson, Tevendale ve Hardesty, 2002; DuBois, Burk-Braxton, Swenson, Tevendale, Lockerd, ve ark., 2002; Trzesniewski ve ark., 2006; Akt. Impett ve ark., 2008).

Ergenlik dönemindeki gelişimde benlik saygısının rolü yapılan çalışmalarla kanıtlanmıştır (Harter, 1990; Suls, 1989). Düşük benlik saygısı, depresyonla (Harter, 1986; Reinherz ve ark., 1989; Rosenberg, 1965), intihar eğilimiyle (Kazdin ve ark., 1983), suçlulukla (Bynner ve ark., 1981; Rosenberg ve ark., 1989; Wells ve Rankin, 1983), madde kötüye kullanımla (Dielman ve ark., 1989a; Selnow, 1985; Stacy ve ark., 1992) ve akademik başarıdaki düşüşle ilişkilidir (Barnes ve Welte, 1986; Hawkins ve ark., 1992; Johnston ve O'Malley, 1986; Kandel, 1980). Sonuç olarak olumlu anlamda benlik değerinin başarılı bir şekilde gelişmesi, sağlıklı sonuçlara yol açabilir ya da sorun davranışlardan gençleri korumada yardımcı olabilir (Akt. Zimmerman, Copeland, Shope ve Dielman, 1997). Ergenlik, benlik saygısındaki

değişmelerin yanı sıra fiziksel, sosyal ve bilişsel gelişimin hızlı olduğu bir dönemdir. Benlik saygısı, aynı zamanda benlik değeri olarak adlandırılır. Yetişkinlik ve ergenlik dönemindeki sonuçların önemli bir yordayıcısıdır. Yüksek benlik saygısı, mesleki başarı, sosyal ilişkiler, iyi oluş, akranlar tarafından olumlu algılanma, akademik başarı ve başa çıkma becerileri geliştirme gibi çeşitli olumlu sonuçlarla ilişkilidir. Düşük benlik saygısı ise depresyon, madde kötüye kullanımı ve anti-sosyal davranışlar gibi olumsuz sonuçlarla ilişkilidir (Biro, Striegel-Moore, Franko, Padgett, ve Bean, 2006). Öte yandan, düşük benlik kavramı ve düşük benlik saygısı, toplumsal ilişkileri çeşitli biçimlerde etkilemektedir. Benlik saygısı düşük olan ergenlerin daha çok yalnızlık duygusu yaşadıkları görülmektedir. Bu gençlerin toplumsal ortamlarda genellikle gergin ve beceriksiz hissetmeleri başka insanlarla iletişim kurmalarını daha da zorlaştırmaktadır (Yazgan İnanç ve ark., 2007).

Benlik saygısı yüksek olan ergenlerin benlik kavramlarının en az değişkenlik gösterdiği ve benlik saygısı yükseldikçe kendine ve diğer insanlara olan güvenin arttığı görülmektedir. Yüksek benlik saygısı özellikle kronik ve kontrol edilemez durumlarda, olaylarla başa çıkabilmede kişiye destek olabilecek ve strese karşı direncini artıracak önemli bir kaynaktır. Benlik saygısı düşük olan ergenler ise depresyon belirtisi göstermekte ve buna paralel yalnızlık, içe dönüklük ve hayalcilik eğilimlerinin arttığı görülmektedir. Düşük benlik saygısıyla depresyonun ilişkili olduğu ve düşük benlik saygısının depresyon için bir risk etkeni olduğu da ortaya konmuştur. Stres altındaki kişiler kendileriyle aşırı meşguldürler, kendilerini, aşağılayıcı ve karmaşık düşünce ve duygular içinde hissederek. Bu durum da performansı düşürmekte, duygusal ve davranışsal açıdan kişiyi yetersiz kılmaktadır (Johnston, O'Malley ve Bachman, 2001; Akt. Erözkan, 2009).

### **2.3.6. Düşük ve Yüksek Benlik Saygısı**

Benlik saygısı düşük ve yüksek düzeyde olabilir. Düşük benlik saygısı, düşük yaşam tatmini, yalnızlık, depresyon, anksiyete, alınganlık ve sinirlilikle gözükabilir. Yeniliklere açık olmayan kapalı sistem ailelerde, kalıplaşmış davranışlar benliği örseleyici niteliktedir. Bu durumda düşük benlik saygısı ortaya çıkmaktadır. Ailenin sosyo-ekonomik durumuyla gençlerin benlik saygısının ilişkisi araştırıldığında

varlıklı yani üst sınıftan gelen gençlerde yüksek benlik saygısı ortaya çıkmaktadır. Yüksek benlik saygısına sahip kişilerin kendine güveni daha fazladır (Çelik, 2011).

Benlik kavramının gelişme süreci ailede başlamakla birlikte bu süreç çocuğun okula başlamasıyla hız kazanır. Okula başlayan çocuk böylece toplumun ağırlığını ilk kez ciddi bir biçimde üzerinde hisseder. Glasser, çocuğun bir insan olarak sevgi ve değer gereksiniminin temel olduğunu, öğretmenler tarafından yeterince anlaşılmamasının çocukların başarısızlığına sebep olduğunu söyleyerek öğretmenin çocuğun hayatındaki önemini belirtmektedir. O'na göre öğretmen bu ihtiyacı karşılayabilirse çocuğun benlik saygısı duygusunu besleyecektir ve çocuğun başarısız bir kimlik oluşturma riskini ortadan kaldıracaktır. Öğrencilerde 6. sınıftan itibaren başarısızlığın arttığı görülmektedir. Bunun önemli nedenlerinden birisi, öğretmen öğrenci ilişkilerindeki yakınlığın güçleşmesi, öğretmenlerin öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini bilmemeleri sonucu onlardan daha gerçekçi bir başarı beklememeleri olarak görülmektedir. Pişkin (1999) öğretmenlerin sıcak, samimi ve kabul edici bir iletişim ortamında öğrencilerinin iç dünyalarına duyarlı olmakla da onların benlik saygılarını geliştirebileceklerinin altını çizmektedir. Kendilerini olumlu sıfatlarla değerlendirilen, benlik kavramları olumlu olan ve benlik saygısı düzeyleri yüksek olan bireylerin, diğer insanlara ilişkin tutumlarının da genellikle olumlu olduğunu gösteren araştırma bulguları vardır.

Lawrence'ın çalışması öğretmenin önemini gösteren çalışmalara örnek gösterilebilir. Araştırmacının ulaştığı bulgular, öğretmenin çocuğun benlik saygısı duygusunun gelişimindeki önemini göstermesi bakımından önemlidir. Lawrence araştırmasında, öğrencilerine genellikle olumlu tepkiler veren öğretmenlerin öğrencilerinin benlik saygısı düzeylerinin ve başarılarının, öğrencilerine genellikle olumsuz tepkiler veren öğretmenlerin öğrencilerinin benlik saygısı düzeylerine göre daha yüksek olduğunu bulmuştur. Lawrence bu nedenle yürütülecek benlik saygısı düzeyini yükseltme çalışmalarının öğretim süreçleri ile kaynaştırılabileceğini ve tüm öğrencilerin bu etkinliklerden yararlanabileceğini ifade etmektedir (Aktaran: Ünal, 2007).

Bireyler ideal benliklerini gerçekleştirdikleri oranda yüksek veya düşük benlik saygısına sahip olurlar. Ayrıca çevre etkileşimi, sosyal statü, toplumsal kabul, aile ve arkadaş ortamı ve bireyin bedensel imajı benlik saygısının düşük veya yüksek olmasını etkiler. Benlik saygısı yüksek olan bireyler, kendine güvenir, başarıya isteği yüksektir, iyimserdir ve zorluklardan yılmazlar. Kendilerini saygıya değer, önemli ve



yararlı görme eğilimindedirler. Ayrıca yeniliklere açık, başarılı iletişim kurabilen, aktif, rahat, girişimci ve yaratıcılardır. Benlik saygısı düşük bireyler; diğer insanlara güvenemeyen, hayata karşı umutsuz, toplumda uyum sağlama güçlüğü çeken, sürekli suçluluk ve utanma duygusu yaşayan bireylerdir (Cevher ve Buluş, 2007 s.32- 64). Çocuklar, aile ortamından çok etkilenirler. Örneğin, bir araştırmaya göre çocukların ve gençlerin ana-babalarıyla iyi iletişim kuramamaları benlik saygılarını olumsuz yönde etkiler (Sarı, 2007s. 9- 15). Düşük benlik saygılı çocuklar; kendi çevrelerinden çıkıp deneyim elde etmede güçlük yaşarlar, daha az mücadele ederler. Yüksek benlik saygısına sahip çocuklar başarılı olmayı isterler, başarısız oldukları durumlarda daha çok çaba gösterir ve başarısızlıklarını telafi etmeye çalışırlar. Fakat düşük benlik saygılı çocuklar sahip oldukları başarıyla yetinir ve daha fazlası için çabalamazlar.

Benlik saygısı yüksek olan öğrencilerin özellikleri; sorumlu ve güvenilir olma, yön ve özerklik duygusu, kendine güven, yüksek performans, şefkat ve özgeciliği, espri duygusu, güçlü din ya da spiritüel bağ, popülerlik olarak bulunurken benlik saygısı düşük olan öğrencilerin özellikleri; gelişmemiş sosyal beceriler, düşük performans, risk oranı yüksek davranışlar yapmak, akran bağımlılığı, saldırganlık ve asilik, sorumsuzluk, popüler olmama, kaygı ve yüksek derecede yarışmacılık olarak saptanmıştır(Çelik, 2011).

## 2.4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Koçak ve Kirazcı (1997) beden eğitimine karşı geliştirilen tutumlarda cinsiyet belirleyici bir unsur mudur konulu araştırmaları için Orta doğu teknik üniversitesi beş ana fakültesini temsil edebilecek 562 öğrenci, 59 akademik ve 57 idareci olmak üzere toplam 304 bayan ve 374 bay denek araştırmaya dâhil edilmiştir. Wear Tutum Envanteri (1951)'nin Türkçesi kullanılmıştır. Araştırma bulguları öğrenci ve akademik personelde cinsiyet açısından anlamlı bir farklılığın olmadığını gösterirken, idari bayan ve erkek personel arasında anlamlı bir fark gözlenmiştir.

Demirhan ve Koca (2004) yaptıkları çalışmada cinsiyet ve spora katılım açısından lise öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumları ölçmeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonuçlarına göre; kızlar ve erkeklerin tutumları karşılaştırıldığında erkeklerin tutum puanları kızlara oranla daha yüksek gözlenmiştir.

Güllü ve Korucu (2005) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin beden eğitimi derslerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi araştırmalarına Malatya ilinde rastgele seçilmiş 647 ilköğretim ikinci kademe öğrencisi katılmış ve araştırma sonuçlarına göre; öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının genel olarak olumlu olduğu gözlenmiştir.

Arıkan ve diğerleri (2006) sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutumları araştırma sonuçlarına göre; öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarının genel olarak olumlu olduğu gözlenmiştir.

Erkmen ve diğerleri (2006) özel ilköğretim okullarında öğrenim gören öğrencilerin çeşitli değişkenlere göre beden eğitim dersi hakkındaki tutum ve görüşleri araştırma sonuçlarına göre; özel ilköğretim okullarında uygulanan beden eğitimi ve spor dersleri öğrenciler açısından önemli ve öğrencilerin bu derse karşı tutum ve görüşleri olumlu olduğu gözlenmiştir.

Hünük (2006)'ün Ankara ili merkez ilçelerindeki ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının sınıf düzeyi, öğrenci cinsiyetleri ve öğretmen cinsiyeti ve spora aktif katılımları açısından karşılaştırılması konulu yüksek lisans tez araştırmasında; sınıf düzeyi, cinsiyette erkekler lehine, spora katılım açısından sporcu lisansına sahip olanlar lehine, sınıf x cinsiyet x öğretmenin cinsiyeti söz konusu olduğunda anlamlı bir fark gözlenmiştir.

Waggonen ve Marceline (1991) "Pozitif Hareket Programı ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Benlik Saygısı" isimli araştırmada Pozitif Hareket Programı'nı bir dönem boyunca 6. sınıf öğrencilerine uygulamış ve bu programın öğrencilerin özsaygı düzeyleri üzerine etkisini araştırmıştır. Program sonunda yapılan analizlerde, deney ve kontrol grubu üyelerinin öz saygı düzeyleri arasında anlamlı bir değişim olmadığı görülmüştür.

Suner İkiz'in 2000 yılında yaptığı çalışmada, farklı liselerdeki ergenlerin benlik saygısı, akademik başarısı ve sürekli kaygı düzeyi arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırma sonucunda akademik başarı ile benlik saygısı arasında anlamlı negatif bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmıştır. Sosyo-ekonomik düzey ve okul türünün benlik saygısını etkilediği, özel okullarda eğitim alan öğrencilerin puan ortalamasının yüksek olduğu; ergenlerin fiziksel özelliklerinin benlik saygısı arasında bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Kahrıman (2002) adölesanların aile ve arkadaşlarından algıladıkları sosyal destek ile benlik saygısı arasındaki ilişkiyi değerlendirmek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Veriler Procidona ve Heller'in aile ve Coopersmith'in Benlik Saygısı Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda adölesanların benlik saygısı puan ortalamasının 64.03 olduğu, aile ve arkadaşlarından algılanan sosyal destek ile aralarında pozitif bir ilişkinin bulunduğu ve aile ile arkadaşlardan alınan sosyal destek yükseldikçe adölesanların da benlik saygısının yükseldiği tespit edilmiştir. Benlik saygısı, annenin eğitim düzeyi, kardeş sayısı, arkadaş grubunun olması ailesinde kronik sağlık sorunu olması, derslerde söz alma, kendi cins ve karşı cinsle arkadaşlık etme, duygularını ifade etmekte güçlük çekme gibi değişkenlerden etkilendiği belirlenmiştir.

Omay (2005), İlköğretim Okulu 7. Sınıf Öğrencilerinin Benlik Algılarının Demografik Değişkenlere Bağlı Olarak incelenmesi amacıyla yaptığı araştırmada, ilköğretim okulu 7. sınıf öğrencilerinin benlik algılarının sosyo-ekonomik düzey açısından alt-orta-üst düzey arasında anlamlı düzeyde farklılaşma olduğu bulunmuştur.

Dinç (1992), lise öğrencilerinin genel, psikolojik, sosyal, cinsel ve uyumsal benlik algılarının benlik saygısı ile ilişkisini araştırmış, araştırma sonucunda; benlik algı düzeylerinin yüksek olmasının benlik saygısını olumlu yönde etkilediği, diğer taraftan benlik algı düzeylerinin düşük olmasının ise benlik saygısını olumsuz yönde etkilediğini vurgulamıştır.

Uşaklı (2006), drama temelli grup rehberliğinin ilköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin arkadaşlık ilişkilerine, atılganlıklarına ve benlik saygılarına olan etkisini incelemiştir. Çalışmanın bulgularına göre, drama temelli grup rehberliği programının ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin arkadaşlık ilişkilerini değiştirerek ve atılganlıklarını arttırarak etkilediği ve bu etkinin kalıcı olduğu ancak benlik saygılarını arttırmada herhangi bir etkisinin olmadığını ortaya koymuştur.

## **BÖLÜM III**

### **GEREÇ ve YÖNTEM**

Araştırmada, mevcut durumu ortaya çıkartmayı amaçlayan betimsel taramaya (survey) ve ilişkisel taramaya yönelik bir yöntem kullanılmıştır.

Araştırma, çocuk ve gençlik merkezlerinde hizmet alan 12-18 yaş arası çocukları kapsamaktadır.

Betimsel tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. İlişkisel tarama modelleri ise iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar 2004).

Araştırma iki aşamadan oluşmaktadır. Araştırmanın birinci aşamasında, çocuk ve gençlik merkezlerinde hizmet alan öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutum düzeyleri ve benlik saygıları belirlenmiştir. Öğrencilerin yaş ve spor yapma durumu değişkenlerine göre beden eğitimi dersine ilişkin tutum düzeyleri ve benlik saygısı ölçeği alt boyutlarının farklılaşıp farklılaşmadığı çeşitli istatistiksel işlemler ile değerlendirilmiştir.

Araştırmanın ikinci aşamasında ilişkisel tarama modeline uygun bir şekilde öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutumları ile benlik saygıları arasındaki ilişki istatistiksel işlemler ile belirlenmiştir.

### 3.1. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini, T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, İstanbul Aile ve Sosyal Politikalar İl Müdürlüğü'ne bağlı Çocuk ve Gençlik Merkezlerinden (ÇOGEM) hizmet alan 12-18 yaş arası erkek çocuklar oluşturmaktadır. Halen İstanbul Aile ve Sosyal Politikalar İl Müdürlüğü'ne bağlı olarak 5 adet Çocuk ve Gençlik Merkezi (ÇOGEM) faaliyetlerini sürdürmektedir.

İstanbul Aile ve Sosyal Politikalar İl Müdürlüğü'ne bağlı olarak faaliyetlerini sürdüren bu 5 merkezden tesadüfi örneklem yöntemiyle seçilen 3'ü ve bu merkezlerden hizmet alan toplam 151 çocuk araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Örneklem grubunu oluşturan çocuk ve gençlik merkezleri aşağıdaki şekildedir:

- Ağaçlı Çocuk ve Gençlik Merkezi
- Ayvansaray Çocuk ve Gençlik Merkezi
- Florya Çocuk ve Gençlik Merkezi

Örneklem grubundaki bütün çocuklara anketler uygulanmaya çalışılmış fakat uygulama yapıldığı anda mevcut olmayanlar ile ankete katılmak istemeyenlere anket uygulanmamıştır. Örneklem grubundaki çocuk ve gençlik merkezlerinden hizmet alan çocuk sayıları ve anketi cevaplayan çocuk sayıları Tablo 1'de ayrıntıları ile verilmiştir. Çocuk ve gençlik merkezlerinde hizmet alan çocukların zaman zaman kuruluşları terk ederek sokağa dönmeleri nedeniyle, bu kuruluşlardan hizmet alan çocukların tekrar kuruluşa dönebilmeleri için açık kapı sistemi uygulanmakta ve çocuk kendi isteğiyle kuruluşa döndüğünde kuruluş hizmetlerinden tekrar yararlanabilmektedir. Bu yüzden kuruluşlardan hizmet alan çocuk sayıları değişebilmektedir.

Tablo 1. Çocuk ve Gençlik Merkezlerinden Hizmet Alan Çocuk Sayısı ve Anketi Cevaplayan Çocuk Sayısı

Merkez	Hizmet Alanların Sayısı	Anketi Cevaplayanların Sayısı
Ağaçlı ÇOGEM	87	42
Ayvansaray ÇOGEM	68	49
Florya ÇOGEM	62	60
Toplam	217	151

## 3.2. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

### 3.2.1. Kişisel Bilgi Formu

Çocuk ve gençlik merkezlerinde hizmet alan öğrencilerin kişisel özellikleri hakkında bilgi toplamak ve araştırmanın inceleme konusu olan bağımsız değişkenlerini oluşturmak amacıyla araştırmacı tarafından 2 sorudan oluşan kişisel bilgi formu hazırlanmıştır.

Kişisel bilgi formu, öğrencilerin; yaş ve spor yapma durumlarını belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Spor yapan grubu; farklı spor branşlarında okullarını temsil eden ve müsabakalara katılmış öğrenciler oluştururken, spor yapmayan grubu ise bir branşta aktif olarak faaliyet göstermeyen öğrenciler oluşturmuştur.

### 3.2.2. Çocuklar İçin Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği (BEDTÖ)

Öğrenci tutumlarının ölçülmesi için; Sherrill ve Toulmin'in (1977) tarafından geliştirilen ve Özer ve Aktop (2003) tarafından Türkçe'ye adaptasyonu gerçekleştirilen "Çocuklar İçin Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği" (BEDTÖ) kullanılmıştır. Ölçek, 7'li Likert tipinde (tamamen katılıyorum=7, katılıyorum=6, biraz katılıyorum=5, kararsızım=4, biraz katılmıyorum=3, katılmıyorum=2, tamamen katılmıyorum=1) toplam 50 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 50, en yüksek puan ise 350'dir (Özer ve Aktop 2003).

Ölçeğin Türkçe'ye adaptasyonu sırasında, ifadelerden biri Türk Eğitim Sistemi içerisinde yer almadığı için çıkarılmış, ölçek 49 maddelik 6'lı Likert'e (tamamen katılıyorum=7, katılıyorum=6, biraz katılıyorum=5, biraz katılmıyorum=3, katılmıyorum=2, tamamen katılmıyorum=1) çevrilmiş ve alınabilecek en düşük puan 49, en yüksek puan ise 343 olarak belirlenmiştir. Ölçekteki maddelerden 24 tanesi olumlu (1, 4, 6, 7, 11, 12, 16, 18, 19, 23, 24, 26, 27, 29, 31, 33, 36, 37, 40, 43, 44, 46, 47, 48) geri kalan 25 maddesi ise olumsuzdur (Hünük 2006).

Ölçeğin orijinalinde yer alan derece belirten ifadelerden tam ortada yer alan "Kararsızım" ifadesi çıkarılmış fakat veri girişi sırasında puanlamanın bundan etkilenmemesi için 1, 2, 3, 5, 6, 7 olarak derecelendirme yapılmıştır. Ölçekte yer alan olumlu ifadelerin veri girişi 7, 6, 5, 3, 2, 1 şeklinde, olumsuz ifadelerin veri girişi ise

1, 2, 3, 5, 6, 7 şeklinde girilmiştir. Buradan hareketle ölçekte yer alan her bir ifadeden alınabilecek en yüksek puanın 7 olduğu vurgulanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.86, birinci ve ikinci ölçüm arasındaki Sınıfiçi Korelasyon Katsayısı 0.83 olarak bulunmuştur (Hünük 2006).

### 3.2.3. Benlik Saygısı Ölçeği

Araştırmada, üniversite öğrencilerin benlik saygısı düzeylerini ölçebilmek için Arıca (1999), tarafından geliştirilen Benlik Saygısı Ölçeği'nden yararlanılmıştır. Ölçek, 5'li likert tipi derecelendirmeye düzenlenmiş ve araştırmaya katılan öğrencilerden her maddeyi okuyup; (tamamen katılıyorum=5, katılıyorum=4, kararsızım=3, katılmıyorum=2 ve hiç katılmıyorum=1) seçeneklerinden birinin işaretlenmesi istenmiştir.

Ölçek, beş faktöre ayrılmıştır ve kuramsal olarak benlik saygısının; benlik değeri, kendine güven, depresif duygulanım, kendine yetme, başarı ve üretkenlik şeklinde boyutları olduğu için ölçekte bu boyutlar oluşturulmuş ve ifadeler şöyle sıralanmıştır (Arıca 1999).

**Benlik Değeri:** Kendinde olan ve olması gereken özelliklere bir değer verme durumudur. Bu faktörde yedi madde (1, 13, 16, 19, 22, 27, 29) bulunmaktadır.

**Özgüven:** Daha çok kendi özelliklerine bir değer atfetme ve bu değerler sayesinde kendini onaylama durumudur. Bu faktör, dokuz madde (5, 8, 9, 10, 11, 17, 20, 21, 25) ile ifade edilmiştir.

**Depresif Duygulanım:** Bireyin kendini daha çaresiz, daha zayıf ve güçsüz olduğunu algılaması durumudur. Bu faktör altında beş ifade (3, 4, 6, 12, 31) bulunmaktadır.

**Kendine Yetme:** Bireyin zihinsel ve davranışsal anlamda kendi beklentilerini ve hedeflerini gerçekleştirme durumudur. Bu faktör beş madde (14, 15, 24, 26, 30) ile ifade edilmiştir.

**Başarı ve Üretkenlik:** Bireyin kendini yeterince başarılı ve faydalı görme durumudur. Bu faktör altı madde (2, 7, 18, 23, 28, 32) ile ifade edilmiştir.

### **Benlik Saygısı Ölçeğinin Güvenirliği**

Ölçeğın güvenirliği iki Şekilde test edilmiştir. Birincisi, ölçeğın iĥ tutarlılığının bir ölçüsü olan ve likert tipi ölçekler iĥin öncelikle kullanılan Cronbach Alpha formülü ile güvenirlik katsayısının hesaplanması, diğerisi ise testin tekrarı yöntemi ile elde edilen güvenirlik katsayısıdır (Arıcak 1999).

152 öğrenciye uygulanan ve madde analizi sonucunda 32 maddeye inen ölçeğın SPSS paket programında Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı hesaplanmış ve ölçeğın güvenirlik katsayısı 90 olarak bulunmuştur. Korelasyon katsayıları alt ölçeklere göre, Benlik değerisi; 74, Özgüven; 68, Depresif duygulanım; 75, Kendine yetme; 60, Başarma ve üretkenlik; 70 Şeklinde hesaplanmıştir (Arıcak 1999).

Madde analizinden sonra yeni hali ile ölçek, iki hafta ara ile öğrencilere tekrar uygulanmış ve SPSS paket programında Pearson çarpım-moment korelasyonu hesaplanmıştir. Ölçeğın test-tekrar test güvenirlik katsayısı 70 olarak bulunmuştur (Arıcak 1999).

### **Benlik Saygısı Ölçeğinin Geçerliği**

Ölçeğın geçerlik çalışması üç Şekilde test edilmiştir. Kapsam geçerliği olarak uzman görüşüne başvurulmuş ve uzman grubun %75'inin kabul ettiği maddeler ölçeğe alınmış, diğerleri ise ölçekten çıkartılmıştir. Benzer ölçekler geçerliği olarak, benlik saygısı ölçeği ile birlikte Çuhadaroğlu'nun Türkçe'ye uyarladığı Rosenberg benlik saygısı ölçeği de verilmiş ve iki ölçek puanları arasındaki ilişki. 69 olarak bulunmuştur.

Yapı geçerliğini test etmede faktör analizi yöntemi kullanılmış ve 152 öğrenciye uygulanan madde analizinden sonra 32 madde olarak kalan ve güvenirlik katsayısı hesaplanan ölçek puanları üzerinde yapılmıştir. Örneklemin uygun olup olmadığını test etmek amacı ile Kaiser-Meyer-Olkin örnekleme uygunluğu ve Bartlett Sphericity testleri gerçekleştirilmiş, örnekleme uygunluk katsayısı 82 olarak bulunmuştur. Yapılan incelemelerden sonra tekrar yapılan faktör analizinde varimax dönüŐtürme çözümlenmesi yapılmış ve özdeğerisi, birin üzerinde olan ve toplam varyansın %46'sını açıklayan beş faktörlü yapı ortaya çıkmıştir (Arıcak 1999). Bu 32 maddenin 13'ü olumlu (2, 5, 8, 10, 12, 14, 17, 20, 22, 24, 26, 28 ve 30), 19'u ise olumsuz (1, 3, 4, 6, 7, 9, 11, 13, 15, 16, 18, 19, 21, 23, 25, 27, 29, 31 ve 32) Şeklinde düzenlenmiştir.



### 3.3. VERİLERİN ANALİZİ

Verilerin analizi aşamasında, araştırmanın amaçlarına uygun olarak örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin kişisel özelliklerini betimleyici frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmıştır.

Ölçeklere verilen cevapların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanarak, öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutum düzeyleri ve benlik saygılarına ilişkin dağılımlar belirlenmiştir. Daha sonra demografik değişkenlere yönelik grup ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için; ilk önce öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutum düzeyleri ve benlik saygısı ölçeği alt boyutlarının normal dağılım gösterip göstermedikleri Kolmogorov-Smirnov testi ve Shapiro-Wilk testi ile test edilmiştir. Tablo 2'deki test sonuçlarından anlaşılacağı gibi bütün değişkenlerde sonuçlar anlamlı çıkmıştır. Yani bütün değişkenlerin normal dağılım göstermedikleri görülmüştür. Bu nedenle araştırmaya katılan öğrencilerin alt problemlere ilişkin bağımsız değişkenlerle; beden eğitimi dersine ilişkin tutum düzeyleri ve benlik saygıları parametrik olmayan testlerle sınanmıştır. İkili karşılaştırmalar için Mann-Whitney U Testi ve çoklu karşılaştırmalar için Kruskal-Wallis Varyans Analizi kullanılmıştır. Çoklu karşılaştırmalarda Kruskal Wallis Varyans Analizi sonucu anlamlı farkın çıktığı durumlarda bu farkın hangi gruplar arasından kaynaklandığını belirlemek için Mann Whitney U Testi uygulanmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin, beden eğitimi dersine ilişkin tutum düzeyleri ile benlik saygıları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak için de Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon ( $r$ ) katsayısı tekniğinden yararlanılmıştır. Korelasyon katsayısını yorumlamada, bulunan sonucun 0.70-1.00 arasında olması *yüksek*; 0.70-0.30 arasında olması *orta*; 0.30-0.00 arasında olması ise *düşük* düzeyde bir ilişki olarak kabul edilmiştir (Büyüköztürk 2007).

Elde edilen veriler bilgisayarda SPSS (Statistical Package For Social Scientists for Windows Release 18.0) programında analiz edilmiş, manidarlığı 0.05 düzeyinde sınanmış, diğer manidarlık düzeyi ayrıca belirtilmiş ve sonuçlar araştırmanın amacına uygun olarak tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 2. Öğrencilerin “Çocuklar İçin Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği” ve “Benlik Saygısı Ölçeği” Alt Boyutlarına Uygulanan Kolmogorov Smirnov Testi ve Shapiro Wilk Testi Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk			
	Statistic	df	P	Statistic	df	P	
Çocuklar İçin Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği	0.239	151	0.000	0.820	151	0.000	
Benlik Saygısı Ölçeği Alt Boyutları	Benlik değeri	0.122	151	0.000	0.977	151	0.013
	Özgüven	0.150	151	0.000	0.925	151	0.000
	Depresif duygulanım	0.138	151	0.000	0.951	151	0.000
	Kendine yetme	0.130	151	0.000	0.957	151	0.000
	Başarma ve üretkenlik	0.137	151	0.000	0.946	151	0.000

\*P<0.05

## BÖLÜM IV

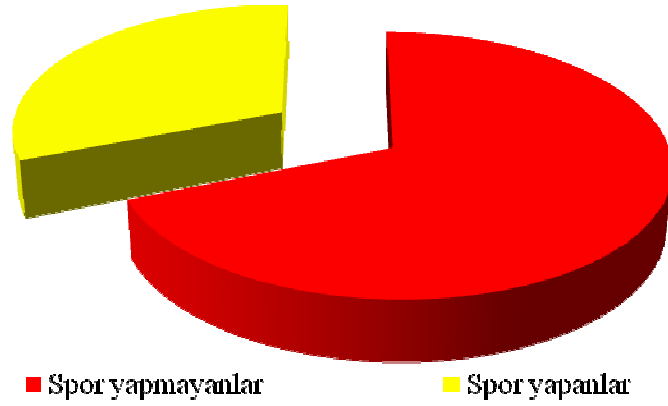
### BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmaya katılan öğrencilerin, yaş ve spor yapma durumunu gösteren yüzde (%) ve frekans (n) dağılımları tablolar ve şekiller halinde aşağıda sırası ile verilmiştir.

#### Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kişisel Özelliklerine İlişkin Bulgular

Tablo 3. Öğrencilerin “Spor yapma” Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları

Spor Yapma Durumu	n	Yüzde (%)
Spor yapmayanlar	104	68.9
Spor yapanlar	47	31.1
Toplam	151	100.0

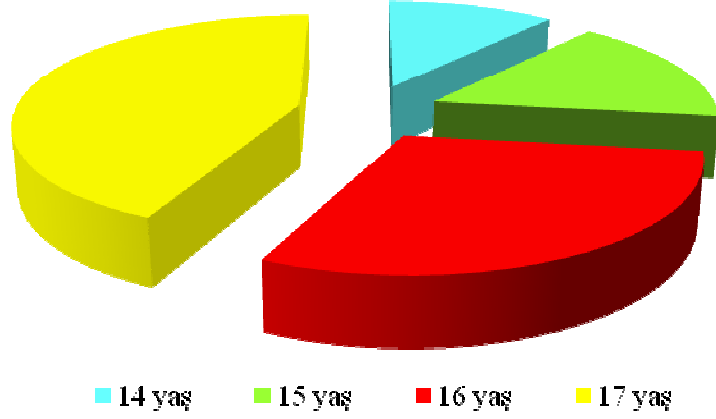


Şekil 1. Öğrencilerin “Spor yapma” Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları

Tablo 3 ve Şekil 1’deki bulgulara göre, araştırmaya katılan toplam 151 öğrencinin, 104’ü spor yapmayanlardan (%68.9), 47’si spor yapanlardan (%31.1) oluşmaktadır.

Tablo 4. Öğrencilerin “Yaş” Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları

Yaş	n	Yüzde (%)
14 yaş	17	11.3
15 yaş	24	15.9
16 yaş	45	29.8
17 yaş	65	43.0
Toplam	151	100.0



Şekil 2. Öğrencilerin “Yaş” Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları

Tablo 4 ve Şekil 2’de araştırmaya katılan toplam 151 öğrencinin yaş gruplarına göre incelenmesinde, 17’sinin (%11.3) 14 yaşında, 24’ünün (%15.9) 15 yaşında, 45’inin (%29.8) 16 yaşında ve 65’inin (%43) 17 yaşında olduğu görülmektedir.

## Ölçme Araçlarından Elde Edilen Verilere İlişkin Bulgular

### Çocuklar İçin Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği (BEDTÖ)'ne Ait Bulgular

Tablo 5. Öğrencilerin Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği Puan Ortalamalarına Ait n,  $\bar{X}$ , SS, Min. ve Mak. Değerler

	n	$\bar{X}$	SS	Min	Max	Ölçekten Alınacak En Düşük En Yüksek Puanlar
Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği	151	222.22	37.61	170	293	49-343

Tablo 5'deki bulgulara göre, öğrencilerin beden eğitimi dersi tutum ölçeği ortalamalarının  $\bar{X}=222.22$  (SS=37.61) olduğu görülmüştür.

Tablo 6. Öğrencilerin Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği Puan Ortalamalarının Spor Yapma Değişkenine Göre Karşılaştırılmasını Gösteren Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Spor yapma durumu	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	P
Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği	Spor	10	62.26	6475.50	1015.50	0.000*
	yapmayanlar	4			0	
	Spor yapanlar	47	106.39	5000.50		

\*P<0.05

Tablo 6'daki sonuçlar, öğrencilerin beden eğitimi dersi tutum ölçeği ortalamalarının (U=1015.500; P<0.05), spor yapma değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermiştir.

Sıra ortalamaları dikkate alındığında spor yapan öğrencilerin yapmayan öğrencilere göre beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının anlamlı bir şekilde daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Tablo 7. Öğrencilerin Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği Puan Ortalamalarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılmasını Gösteren Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Yaş	n	Sıra Ort.	Sd	X <sup>2</sup>	P	Anlamlı Fark
Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği	A 14 yaş	17	63.56	3	14.900	0.002*	A-C B-C B-D
	B 15 yaş	24	49.00				
	C 16 yaş	45	88.43				
	D 17 yaş	65	80.62				

\*P<0.05

Tablo 7’deki sonuçlar, öğrencilerin beden eğitimi dersi tutum ölçeği ortalamalarının [ $X^2_{(3)}= 14.900$ ;  $P<0.05$ ], yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermiştir.

Gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın, hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere yaş grupları değişkeninin ikili kombinasyonları üzerinden Mann Whitney U-testi uygulanmıştır.

Öğrencilerin yaş gruplarının Mann Whitney U-testi sonuçlarına göre; 14 ve 15 yaşındaki öğrencilerin 16 yaşındaki öğrencilere göre, yine 15 yaşındaki öğrencilerin de 17 yaşındaki öğrencilere göre beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının anlamlı bir şekilde daha düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir.

### Benlik Saygısı Ölçeği’ne Ait Bulgular

Tablo 8. Öğrencilerin Benlik Saygısı Ölçeği Alt Boyut Puan Ortalamalarına Ait n,  $\bar{X}$ , SS, Min. ve Mak. Değerler

	n	$\bar{X}$	SS	Min	Max	Ölçekten Alınacak En Düşük En Yüksek Puanlar
Benlik değeri	151	22.68	4.59	11.00	34.00	7-35
Özgüven	151	31.82	6.07	20.00	42.00	9-45
Depresif duygulanım	151	16.08	4.24	7.00	25.00	5-25
Kendine yetme	151	17.68	3.86	7.00	25.00	5-25
Başarma ve üretkenlik	151	20.44	4.47	10.00	29.00	6-30

Tablo 8'deki bulgulara göre, öğrencilerin benlik saygısı ölçeği alt boyutlarından benlik değeri boyutunda  $\bar{X}=22.68$  (SS=4.59), özgüven boyutunda  $\bar{X}=31.82$  (SS=6.07), depresif duygulanım boyutunda  $\bar{X}=16.08$  (SS=4.24), kendine yetme boyutunda  $\bar{X}=17.68$  (SS=3.86) ve başarı ve üretkenlik boyutunda  $\bar{X}=20.44$  (SS=4.47), puan ortalamasına sahip oldukları görülmüştür.

Tablo 9. Öğrencilerin Benlik Saygısı Ölçeği Alt Boyut Puan Ortalamalarının Spor Yapma Değişkenine Göre Karşılaştırılmasını Gösteren Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Spor yapma durumu	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	P
Benlik değeri	Spor yapmayanlar	104	60.63	6305.50	845.500	0.000*
	Spor yapanlar	47	110.01	5170.50		
Özgüven	Spor yapmayanlar	104	60.00	6239.50	779.500	0.000*
	Spor yapanlar	47	111.41	5236.50		
Depresif duygulanım	Spor yapmayanlar	104	63.35	6588.00	1128.000	0.000*
	Spor yapanlar	47	104.00	4888.00		
Kendine yetme	Spor yapmayanlar	104	62.52	6502.50	1042.500	0.000*
	Spor yapanlar	47	105.82	4973.50		
Başarı ve üretkenlik	Spor yapmayanlar	104	59.89	6229.00	769.000	0.000*
	Spor yapanlar	47	111.64	5247.00		

\*P<0.05

Tablo 9'daki sonuçlar, öğrencilerin benlik saygısı ölçeği alt boyutlarından, benlik değeri (U=845.500; P<0.05), özgüven (U=779.500; P<0.05), depresif duygulanım (U=1128.000; P<0.05), kendine yetme (U=1042.500; P<0.05) ve başarı ve üretkenlik (U=769.000; P<0.05), boyutlarının spor yapma değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermiştir.

Sıra ortalamaları dikkate alındığında spor yapan öğrencilerin benlik saygısı ölçeğinin tüm boyutlarında (benlik değeri, özgüven, depresif duygulanım, kendine yetme, başarı ve üretkenlik) spor yapmayan öğrencilere göre anlamlı bir şekilde daha yüksek puan ortalamasına sahip oldukları belirlenmiştir.

Tablo 10. Öğrencilerin Benlik Saygısı Ölçeği Alt Boyut Puan Ortalamalarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılmasını Gösteren Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Yaş	n	Sıra Ort.	Sd	$X^2$	P	Anlamli Fark
Benlik değeri	A 14 yaş	17	64.91	3	5.436	0.143	-----
	B 15 yaş	24	63.19				
	C 16 yaş	45	85.68				
	D 17 yaş	65	76.93				
Özgüven	A 14 yaş	17	68.21	3	11.538	0.009*	B-C B-D
	B 15 yaş	24	50.75				
	C 16 yaş	45	79.78				
	D 17 yaş	65	84.75				
Depresif duygulanım	A 14 yaş	17	65.41	3	6.702	0.082	-----
	B 15 yaş	24	61.77				
	C 16 yaş	45	73.99				
	D 17 yaş	65	85.42				
Kendine yetme	A 14 yaş	17	32.62	3	30.603	0.000*	A-B, A-C A-D, B-C C-D
	B 15 yaş	24	64.79				
	C 16 yaş	45	98.56				
	D 17 yaş	65	75.87				
Başarma ve üretkenlik	A 14 yaş	17	66.09	3	12.727	0.005*	B-C B-D
	B 15 yaş	24	49.69				
	C 16 yaş	45	82.72				
	D 17 yaş	65	83.65				

\* $P < 0.05$

Tablo 10'daki sonuçlar, öğrencilerin benlik saygısı ölçeği alt boyutlarından, benlik değeri [ $X^2_{(3)} = 5.436$ ;  $P > 0.05$ ] ve depresif duygulanım [ $X^2_{(3)} = 6.702$ ;  $P > 0.05$ ] boyutlarının yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığını; özgüven [ $X^2_{(3)} = 11.538$ ;  $P < 0.05$ ], kendine yetme [ $X^2_{(3)} = 30.603$ ;  $P < 0.05$ ] ve başarıma ve üretkenlik [ $X^2_{(3)} = 12.727$ ;  $P < 0.05$ ] boyutlarının ise yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermiştir.

Gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın, hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere yaş grupları değişkeninin ikili kombinasyonları üzerinden Mann Whitney U-testi uygulanmıştır.

Öğrencilerin yaş gruplarının Mann Whitney U-testi sonuçlarına göre; 15 yaşındaki öğrencilerin 16 ve 17 yaşındaki öğrencilere göre benlik saygısı ölçeği özgüven ve başarıma ve üretkenlik alt boyutlarını anlamlı bir şekilde daha düşük düzeyde kullandıkları belirlenmiştir.

Ayrıca 14 yaşındaki öğrencilerin 15, 16 ve 17 yaşındakilere göre yine 15 ve 17 yaşındaki öğrencilerin de 16 yaşındaki öğrencilere göre benlik saygısı ölçeği kendine yetme alt boyutunu anlamlı bir şekilde daha düşük düzeyde kullandıkları belirlenmiştir.



Tablo 11. Öğrencilerin Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği Puan Ortalamaları İle Benlik Saygısı Ölçeği Alt Boyut Puan Ortalamaları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi İçin Yapılan Spearman Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı Sonuçları

		Benlik Saygısı Ölçeği				
		Benlik değeri	Özgüven	Depresif duygulanım	Kendine yetme	Başarma ve üretkenlik
Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği	r	0.612**	0.704**	0.525**	0.575**	0.538**
	P	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
	n	151	151	151	151	151

\*\*P<0.01

Tablo 11’de öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutum düzeyleri ile benlik saygısı ölçeği alt boyutları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda;

Öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutum düzeyleri ile benlik saygısı ölçeği alt boyutlarından benlik değeri arasında orta düzeyde pozitif yönlü ( $r=0.612$ ;  $P<0.05$ );

Öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutum düzeyleri ile benlik saygısı ölçeği alt boyutlarından özgüven arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü ( $r=0.704$ ;  $P<0.05$ );

Öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutum düzeyleri ile benlik saygısı ölçeği alt boyutlarından depresif duygulanım arasında orta düzeyde pozitif yönlü ( $r=0.525$ ;  $P<0.05$ );

Öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutum düzeyleri ile benlik saygısı ölçeği alt boyutlarından kendine yetme arasında orta düzeyde pozitif yönlü ( $r=0.575$ ;  $P<0.05$ );

Öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutum düzeyleri ile benlik saygısı ölçeği alt boyutlarından başarma ve üretkenlik arasında orta düzeyde pozitif yönlü ( $r=0.538$ ;  $P<0.05$ ) bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

## BÖLÜM V

### TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

#### 5.1.TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırma çocuk ve gençlik merkezlerinde hizmet alan öğrencilerin kişisel özellikleri hakkında bilgi toplamak ve araştırmanın inceleme konusu olan bağımsız değişkenlerini oluşturmak amacıyla araştırmacı tarafından 2 sorudan oluşan kişisel bilgi formuna cevap aramak için bilimsel etik kuralları çerçevesinde hazırlanmaya çalışılmıştır. Kişisel bilgi formu, öğrencilerin; yaş ve spor yapma durumlarını belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Spor yapan grubu; farklı spor branşlarında okullarını temsil eden ve müsabakalara katılmış öğrenciler oluştururken, spor yapmayan grubu ise herhangi bir branşta aktif olarak faaliyet göstermeyen öğrenciler oluşturmuştur.

Araştırma iki aşamadan oluşmaktadır. Araştırmanın birinci aşamasında, çocuk ve gençlik merkezlerinde hizmet alan öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutum düzeyleri ve benlik saygıları belirlenmiştir. Öğrencilerin yaş ve spor yapma durumu değişkenlerine göre beden eğitimi dersine ilişkin tutum düzeyleri ve benlik saygısı ölçeği alt boyutlarının farklılaşp farklılaşmadığı çeşitli istatistiksel işlemler ile değerlendirilmiştir.

Araştırmanın ikinci aşamasında ilişkisel tarama modeline uygun bir şekilde öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutumları ile benlik saygıları arasındaki ilişki istatistiksel işlemler ile belirlenmiştir. Bu bulgular ışığında aşağıda sonuçlar tartışılmıştır.

Tablo 6'da incelendiğinde, çocuk ve gençlik merkezlerinde hizmet alan öğrencilerin beden eğitimi dersi tutum ölçeği ortalamalarına göre spor yapma değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılaşma olduğu görülmektedir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında spor yapan öğrencilerin yapmayan öğrencilere göre beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının anlamlı bir şekilde daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bunun nedeni olarak aileden kopuk bir yaşam sürdüren bu çocukların sporla iç içe oldukları süre içerisinde kendilerini sporla tatmin edebiliyor oldukları ve bunun

sonucunda beden eğitimi ve spor dersine karşı iyi bir tutum içinde olduklarını söylenebilir. Yapılan farklı çalışmalar ile de bulgularımız uyuşmaktadır. Akandere ve ark. (2010) Ortaöğretim Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutumları İle Akademik Başarı Motivasyonlarının İncelenmesi yönelik çalışmalarında öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının karşılaştırılmasında boş zamanlarda spor veya egzersiz yapma değişkeni bakımından spor yapanların lehine anlamlı düzeyde farklılık tespit etmişlerdir. Ankara'nın merkez ilçelerinde ilköğretim, lise ve üniversite düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin spor yapan ve yapmayan öğrencilerin beden eğitimi ve spora ilişkin tutumlarını saptamak ve karşılaştırmak amacıyla yapılan çalışmada sporcu öğrencilerin tutum puanlarının spor yapmayanlara göre daha olumlu olduğu görülmüştür (Kangalgil ve ark 2004). Ortaöğretim öğrencilerinin egzersiz veya spor yapma durumlarına göre beden eğitimi dersine ilişkin tutum puanlarının diğer öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutum puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür (Güllü 2007). Öğrencilerin boş zamanlarındaki fiziksel aktiviteleri, Beden Eğitimi Dersindeki motivasyonlarıyla ilgili deneyimleri ile bağlantılıdır (Cox ve ark 2008). Elde ettiğimiz bulgular Kangalgil ve ark (2004), Güllü (2007)'nin çalışmaları ve Cox ve ark (2008) 'nın teziyle tutarlılık göstermektedir. Zamanının çoğunu spora ayıran bireyler beden eğitimi derslerinde de katılımcı olurlar. Sporu zevkle yapan kişiler doğal olarak spora daha fazla zaman ayırır ve bu kişilerin beden eğitimi dersine olan tutumları da diğerlerinden daha çok ve olumlu olabilmektedir. İlköğretim düzeyinde yapılan bir araştırmada aktif olarak spor yapan öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutum puanlarının por yapmayan öğrencilerin tutum puanlarına göre daha yüksek olduğu bulunmuştur (Hünük 2006). Başka bir araştırmada öğrencilerin beden eğitimi dersi ile ilgili olan tutum ölçeği puanlarının öğrencilerin toplam tutum puanında lisanslı öğrencilerin lisanssız öğrencilere göre beden eğitimi dersine karşı olan tutumlarının daha yüksek olduğu görülmüştür (Alparslan 2008).

Tablo 7'de elde edilen bulgulara göre, çocuk ve gençlik merkezlerinde hizmet alan öğrencilerin beden eğitimi dersi tutum ölçeği ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermektedir. Öğrencilerin yaş gruplarının sonuçlarına göre; 14 ve 15 yaşındaki öğrencilerin 16 yaşındaki öğrencilere göre, yine 15 yaşındaki öğrencilerin de 17 yaşındaki öğrencilere göre beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının anlamlı bir şekilde daha düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Elde edilen bulgular sonucun yaş ilerledikçe çocukların beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarında olumlu yönde bir artış olduğu görülmektedir. Doğan (2011), Niğde ilinde eğitim gören adolesan dönemdeki lise öğrencilerin beden eğitimi dersi ve spora karşı tutumları ile fiziksel uygunluk düzeylerin incelenmesine yönelik yapmış olduğu çalışmada yaş artıkça beden eğitimi dersine karşı tutumlarının da arttığı sonucuna ulaşmıştır. Hönük (2006) Ankara ili ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının ilişkin yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin yaşı ve sınıf düzeyleri yükseldikçe artıkça beden eğitimi dersine karşı ilgilerinin de arttığını ifade etmiştir. Yine Koca ve Demirhan (2004) tarafından yapılan çalışmaya göre de erkeklerin tutum puanları kızların tutum puanlarına göre anlamlı fark gösterdiğini ve araştırmaya göre, öğrencilerin sınıf düzeyi yükseldikçe erkek öğrencilerin tutum puanlarında yükselme olduğunu ifade etmişlerdir. Akandere ve ark. (2010) beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının karşılaştırılmasında yaş grupları bakımından anlamlı farklılık bulunmuştur. 14–16 yaş deneklerin puanları 17–19 yaş deneklerin tutum puanlarından yüksek bulunmuştur.

Elde edilen bu sonuçlara karşı farklı sonuçlarında elde edildiği çeşitli çalışmalar ile ortaya çıkmaktadır. Bunlar; Beden Eğitimi dersine katılan adolesan kızlar üzerinde yapılan çalışmada; adolesan kızların yaşları arttıkça fiziksel aktiviteye daha az katıldıkları rapor edilmiştir (Silverman ve Subramaniam 1999). Beden Eğitimi dersine katılan adolesan kızlarda yapılan bir başka çalışmada, adolesan kızların yaşları arttıkça fiziksel aktiviteye daha az katıldıkları gözlemlenmiştir (Butcher 1983). Beden Eğitimi dersine ilişkin yapılan bir çalışmada yaşı küçük çocukların yaşı büyük olanlara göre daha olumlu tutum gösterdiği, tutumun yaş düzeyinin bir fonksiyonu olarak azaldığı bulunmuştur (Wersch 1992). Wersch (1992), Silverman ve Subramaniam (1999), Butcher (1983)'in çalışmalarının sonuçlarıyla ters yönde benzerlik gösterdiği görülmektedir. Bu da bize; ergenlik döneminde olan ortaöğretim öğrencilerinin yaş kategorilerine göre de çeşitli gelişimsel farklılıkların olacağı ve yaşları küçük olan çocukların büyüklere göre sempatik sinir sistemi aktiviteleri daha yüksek olmasından dolayı bu gelişimsel farklılıkların öğrencilerin tutumlarına yansıtacağı düşünülmüştür.

Tablo 9'u incelediğimizde çocuk ve gençlik merkezlerinde hizmet alan öğrencilerin ben saygılarına yönelik sonuçlar elde edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre

çocukların spor yapıp yapmama durumları ele alındığında; öğrencilerin benlik saygısı ölçeği alt boyutlarından, benlik değeri, özgüven, depresif duygulanım, kendine yetme ve başarıma ve üretkenlik, boyutlarının spor yapma değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermiştir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında spor yapan öğrencilerin benlik saygısı ölçeğinin tüm boyutlarında (benlik değeri, özgüven, depresif duygulanım, kendine yetme, başarıma ve üretkenlik) spor yapmayan öğrencilere göre anlamlı bir şekilde daha yüksek puan ortalamasına sahip oldukları belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgular beklenen bir sonuç olarak görülmektedir. Aile ortamından uzakta yaşayan çocukların teselli olarak kendilerini spor da bulmaları benlik düzeylerinde artış gösterdiği söylenebilir. Aşçı ve arkadaşlarının (1993), spor yapan ve yapmayan liseli öğrenciler üzerinde yaptıkları araştırmada spora katılımın benlik kavramı üzerinde önemli bir etkisi olduğunu saptamıştır. Bu durum çalışmamızla örtüşmektedir. Slutzky ve Ark.(2010) yapmış olduğu çalışmada spor için harcanan zamanın benlik saygısı değerlerini olumlu yönde etkilediği sonucu çalışmamızla paralellik göstermektedir. Çalışmamızla paralellik gösteren bir diğer çalışmada; amatör vücut geliştirme sporcuları ile spor yapmayan grubun benlik saygısı puanları karşılaştırılmış ve sonuç olarak vücut geliştirme sporcularının benlik saygısı puanları orta düzeyde bulunurken spor yapmayan gruptaki kişilerin benlik saygısı puanları düşük düzeyde gözlenmiştir (Mekolichick 2003). Yaz spor okullarına katılan öğrencilerin benlik saygısı puanlarının karşılaştırıldığı bir araştırmada, yaz okullarına katılan öğrencilerin genel benlik saygısı, sosyal benlik saygısı, akademik benlik saygısı, ön test ve son test toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmıştır. Spor yapmanın bir guruba ait olmanın benlik saygısı üzerinde olumlu etkisini yansıtan bu sonuç özellikle çocukların sadece yazın değil tüm yıl boyunca pedagojik formasyona sahip antrenörlerle birlikte yıl boyunca çalışma yapmalarının yararlı olacağını ortaya koymaktadır. Branşa özgü yaz spor okulu ile tam gün süren yaz okulunu karşılaştırdığımızda tam gün süren yaz okullarının genel benlik saygısı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur (Korkmaz, 2007). Gün (2006)'ün spor yapan ve spor yapmayan 12–14 yaş aralığındaki ergenlerin, Benlik Saygıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yaptığı araştırmada; spor yapanlarla spor yapmayanların benlik saygısı puanları arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Spor yapanlarla spor yapmayanların psikosomatik belirtiler puanları arasında, ters yönlü anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Spor yapanların ve yapmayan

ergenlerin ait olduğu sosyo-ekonomik düzeyler ile benlik saygısı arasında, pozitif anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bu çalışma sonucunda, spor yapmanın, ergenlerin stres belirtilerini azaltmada çok önemli ve yararlı olduğu görülmektedir. Campbell (1990) ergenlerde benlik kavramı ve benlik saygısını; akademik başarı, spor alanında ortaya konan performans, madde bağımlılığı, erken hamilelik, akranlarla olan iletişimin niteliği ve spesifik baş etme becerileri edinme gibi faktörlerle yakından ilişkili bulmaktadır. Kişilik ile sportif eylemler arasındaki ilişkiyi ele alan bir araştırmada Neumann (1993), genç performans sporcuları ile sporcu olmayanların karşılaştırdığında spor yapanların yapmayanlara göre daha çalışkan, daha canlı, ilişki kurmaya sürekli hazır, sebatlı, zor koşullarda ortama uyum sağlamalarının daha iyi olduğunu belirlemiştir. Sonuç olarak benlik saygısını geliştiren önemli faktörlerden biride sportif aktivitelere katılma olarak düşünebiliriz. Araştırma bulgularımızı destekleyen çalışmaların ışığında çocuğun spor yapma alışkanlığını kazanması, zihinsel ve fiziksel gelişimine katkıda bulunması, kadar benlik saygısını kazanmasına da katkı sağladığı söylenebilir.

Buna karşın Yegül (1999), liseli erkek sporcular ile sporcu olmayanlar arasında benlik saygısı ile benlik algısı puanları arasındaki ilişkileri araştırdığı çalışmasında; sporcu olan bireyler ile sporcu olmayanlar arasında (Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği'nin benlik saygısı alt ölçeği puanlamasına göre) istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulamamıştır. Ancak sporcuların atletik yeterlik ve global benlik saygısı puanlarında sporcular lehine anlamlı farklar saptanmıştır.

Tablo 10'daki sonuçlar, öğrencilerin benlik saygısı ölçeği alt boyutlarından, benlik değeri ve depresif duygulanım boyutlarının yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığını; özgüven, kendine yetme ve başarıma ve üretkenlik boyutlarının ise yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermiştir. Öğrencilerin yaş gruplarının sonuçlarına göre; 15 yaşındaki öğrencilerin 16 ve 17 yaşındaki öğrencilere göre benlik saygısı ölçeği özgüven ve başarıma ve üretkenlik alt boyutlarını anlamlı bir şekilde daha düşük düzeyde kullandıkları belirlenmiştir. Ayrıca 14 yaşındaki öğrencilerin 15, 16 ve 17 yaşındakilere göre yine 15 ve 17 yaşındaki öğrencilerin de 16 yaşındaki öğrencilere göre benlik saygısı ölçeği kendine yetme alt boyutunu anlamlı bir şekilde daha düşük düzeyde kullandıkları belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgular ışığında yaşı küçük olan öğrencilerin benlik saygısı alt boyutlarında olan öz güven, başarıma, üretkenlik ve kendine yetme

düzeyleri açısından yaşı büyük olan öğrencilere oranla da düşük seviyede benlik düzeyi algıladıkları söylenebilir.

Yapılan araştırmalar sonucunda çeşitli bulgular elde edildiği bulgulanmıştır. Bulgularımızla uyuşan çalışmalar ise; Mc Carty ve Hoge (1982), ergenlerde benlik saygısı üzerinde yaş etkilerini belirlemek üzere yaklaşık 2000 kişilik bir örnekleme Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği ve Copersmith benlik saygısı ölçeğini uygulamışlardır. Bulgular ergenlerin yaşları ilerledikçe benlik saygılarının arttığını göstermektedir. Mullis ve Normandin (1992) 14-19 yaşlarında 270 ergenin benlik saygısı düzeylerini incelemiştir. Araştırma sonucunda benlik saygısının yaşla birlikte arttığı bulunmuştur. Ortaokuldan liseye geçiş döneminin benlik saygısı açısından en kritik ve en önemli dönem olduğu ifade etmişlerdir. Yine konumuzla ilişki olan çalışmada; Pektaş (2002) 9–12 yaşında korunmaya muhtaç çocukların benlik saygıları, kendileriyle ilgili algılamaları ve değerlendirmeleri ile zekâ düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada aile yanında kalan bu yaş çocuklarının benlik saygıları düzeyinin, yuvalarda kalan çocuklara oranla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kısacası korunmaya muhtaç olan çocuklarda yaş olarak küçük olanların benlik düzeylerinin düşük olabileceği bunun nedeni olarak da küçük yaştaki çocukların korunmasız olduklarından dolayı kaynaklanabileceği söylenebilir.

Bulgularımızın dışında elde edilen araştırmalar ise; Chubb ve Fertman (2000), 9 ve 12. Sınıfa öğrencilerinin benlik saygısının değişip değişmediğini, cinsiyete ve yaş değişkenine göre ele aldıkları çalışmada yaşın benlik saygı düzeyinde herhangi bir anlamlı farklılık oluşturmadığını bulgulamışlardır. Yenedünya (2005) lise öğrencilerinin rekabetçi tutum, benlik saygısı ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla; “Bireyi Tanıma Formu”, “Rekabetçi Tutum Ölçeği” ve “Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri” kullanılmıştır. Benlik saygısı ile yapılan analizlerde de cinsiyet, yaş, okuduğu okul, sınıf ve bölüme göre farklılık bulunmamıştır. Akyol (2002) yatılı ilköğretim bölge okullarında okuyan çocukların benlik kavramlarını incelemiştir. Sonuçta çocukların cinsiyetleri, yaşları, kardeş sayıları ve doğum sıralarının benlik kavramı üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı saptanmıştır. Brack, Orr and Ingersoll (1987) 6, 8, 10 ve 12. sınıflarda eğitim alan öğrencilerin benlik saygısının yaşla değil de zekayla ilişkisinin olduğunu ifade etmişleridir. İnsanların sahip oldukları benlik algıları veya

beklentileri ile davranışları arasında tutarlılık vardır. Bununla beraber Knox, benlik saygısının değişmezliğinin yaşam boyunca devam eden düz bir çizgi halinde olmadığını da ortaya koymaktadır. Knox benlik saygısının tekrarlanan başarılarla pekişip durağanlaştığını fakat yaş ilerledikçe, tek tük başarısızlıkların benlik saygısını artırma ya da azaltma etkisinin giderek azaldığını bildirmektedir.

Tablo 11’de öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutum düzeyleri ile benlik saygısı ölçeği alt boyutları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda;

Öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutum düzeyleri ile benlik saygısı ölçeği alt boyutlarından benlik değeri arasında orta düzeyde pozitif yönlü;

Öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutum düzeyleri ile benlik saygısı ölçeği alt boyutlarından özgüven arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü;

Öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutum düzeyleri ile benlik saygısı ölçeği alt boyutlarından depresif duygulanım arasında orta düzeyde pozitif yönlü;

Öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutum düzeyleri ile benlik saygısı ölçeği alt boyutlarından kendine yetme arasında orta düzeyde pozitif yönlü;

Öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutum düzeyleri ile benlik saygısı ölçeği alt boyutlarından başarı ve üretkenlik arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Bu sonuca göre; öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutum düzeylerinin yükselmesine paralel olarak benlik saygısı ölçeğinin tüm boyutlarını (benlik değeri, özgüven, depresif duygulanım, kendine yetme, başarı ve üretkenlik) kullanma düzeylerinin de yükseleceğini söyleyebiliriz.



## 5.2.ÖNERİLER

Benlik saygısı düzeyleri düşük olan öğrenciler için okuldaki psikolojik danışman, yöneticilerin, öğretmen ve anne babaların çocukları bilinçli bir şekilde çeşitli kültürel sportif etkinliklere yönlendirerek sosyal gelişimlerini desteklemeleri önerilebilir.

Okul sistemi içerisinde doğru, bilinçli ve sistematik bir şekilde kültürel – sportif etkinlik çalışmaları yürütülmeli ve beden eğitimi dersleri seçmeli olmaktan çıkarılarak, tüm öğrencilerin yararlanmaları sağlanabilir.

Öğrencilere boş zamanın değerlendirilmesi bilinci verilmelidir.

Çocuk ve Gençlik merkezinde yetişen çocukların, sportif etkinliklerle benlik düzeyleri ve umutsuzluk algıları yükseltilebilir.

## KAYNAKÇA

- Akandere, M. Özyalvaç, N.T., ve Duman S. (2010). Ortaöğretim Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutumları İle Akademik Başarı Motivasyonlarının İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 24 / 2010.
- Aksoy, C. (1999). *Beden Eğitimi ve Sporun Eğitime Etkisi*. Malatya İnönü Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Akyol, K., (2003). Yatılı İlköğretim Okullarında Okuyan Çocukların Benlik Kavramlarının İncelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitimi Bilimleri Dergisi*. s.1-6.
- Alparlan S.( 2008). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Sergilediği Öğretim Davranışlarına İlişkin Algıları Ve Öğrencilerin Bu Derse Karşı Geliştirdikleri Tutumları*. Yüksek Lisans Tezi Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Amman MT. (2005). *Kadın ve Spor*. Marpa Kültür Yayınları, İstanbul.
- Aracı, H. (2001). *Öğretmen ve Öğrenciler için Okullarda Beden Eğitimi*. Nobel Yayınları. Ankara.
- Aracı, H. (2001). *Öğretmen ve Öğrenciler İçin Okullarda Beden Eğitimi*. Nobel Yayınları. Ankara.
- Aracı, H. (2001). *Öğretmenler ve Öğrenciler İçin Okullarda Beden Eğitimi*, 3.Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Yayın No: 222.
- Arıca, OT. (1999). *Grupla Psikolojik Danışma Yoluyla Benlik Saygısı ve Mesleki Benlik Saygısının Geliştirilmesi*. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 1999.
- Arkonaç, S. A. (1998). *Sosyal Psikoloji*. Alfa Basım, İstanbul.
- Armstrong N., Welsman J R., Kirby B.(1998). Physical activity, peak oxygen uptake and performance on the Wingate anaerobic test in 12-year-olds. *Acta Kines. Univers. Tartu*, s. 7–27.
- Aslan D., Gürtan, E., Hacım, A., Karaca, N., Şenol, E., Yıldırım, E., (2003). Ankara'da Eryaman Sağlık Ocağı Bölgesi'nde Bir Lisenin İkinci Sınıfında Okuyan Kız Öğrencilerin Beslenme Durumlarının ve Bazı Antropometrik Ölçümlerinin Değerlendirmeleri. *C.Ü.Tıp Fakültesi Dergisi*, 2003.

- Astrand,P., Kocre,R. (1986) Texbook Of Work Physiology, *Thirt Education s.* 373-374, Newyork.
- Aşçı , F.T., Gökmen, H., Tiryaki, G., Öner, U., (1993). Liseli Erkek Sporcuların ve Sporcu Olmayanların Benlik Kavramları. *Spor Bilimleri Dergisi.* (4) s. 34-35.
- Aydınlı, B. (1997). *Öğrencilerin Matematiğe Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Bacanlı, H. (2005). *Gelişim ve Öğrenme.* (Onbirinci Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bal, E. (2006). *İlköğretim Öğrencilerinin Benlik Alguları İle Atılganlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi,* Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Balcıoğlu, B. Özbek, A., Sungur, N., Sivrikaya, K. (2003). Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Değer Sistemleri ve Problem Çözmedeki Yeterliliklerinin İncelenmesi, *3. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Olimpik Eğitim ve Spor Kültürü Sempozyumu Kitabı,* 13, Bursa.
- Basaran, İ. E. (1991). *Modern Eğitimin Psikolojik Temelleri.* (Onikinci Baskı). Kadioğlu Matbaası. Ankara.
- Başaran, Ş.E. (1996). *Eğitim Psikolojisi.* Ankara: Yargıç Matbaası.
- Baymur, F., (1985). *Genel Psikoloji.* İnkılâp Kitapevi, İstanbul, s. 268.
- Baysal, A. C. (1981). *Sosyal ve Örgütsel Psikolojide Tutumlar.* İstanbul Üniversitesi Yayınları İşletme Fakültesi Yayınları.
- Baysal, A. C. ve Tekarslan, E. (1996). *İşletmeler için Davranış Bilimleri.* (ikinci Baskı). İstanbul: Avcıol Basım-Yayın.
- Bilge, N. (1988). *Türkiye’de Beden Eğitimi Öğretmeninin Yetiştirilmesi.* Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Bilge, N. (1989). *Türkiye’de Beden Eğitimi Öğretmeninin Yetiştirilmesi,* 1. baskı, Ankara: Kültür bakanlığı yayınları.
- Biro, F. M., Striegel-Moore, R. H., Franko, D. L., Padgett, J. ve Bean, J. A. (2006). Self-esteem in adolescent females. *Journal of Adolescent Health,* 39, s. 501–507.

- Bolognini, M., Plancherel, B., Bettschart, W. ve Halfon, O. (1996). Self-esteem and mental health in early adolescence: Development and gender differences. *Journal of Adolescence*, s. 233–245.
- Bozdoğan, A. E., Yalçın, N. (2005). *İlköğretim 6,7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilgisi Derslerindeki Fizik Konularına Karşı Tutumları*. Gazi Üniversitesi. Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi.
- Brack, C. J., Orr, D. P., and Ingersoll, G. (1988). Pubertal maturation and adolescent self-esteem. *Journal of Adolescent Health Care*, s. 280–285.
- Broadmann, D.(1984). *Sportunterricht Und Scholsport*, Klinkhardt.
- Bucher, A. C. (1983). *Foundations of Physical Education & Sport*. London: The C.V. Mosby Company.
- Butcher AC.( 1983). *Foundations of Physical Education and Sport*. London, The C.V. Mosby Company.
- Büyüköztürk Ş.(2007) *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. 7. Baskı, Ankara, Pegem Yayıncılık, 2007.
- Cevher,F., Buluş, M. (2007).Benlik Kavramı ve Benlik Saygısı:Önemi ve Geliştirilmesi. *Akademik Dizayn Dergisi*, 2/2007, s. 32-64.
- Chrzanowski, G. (1980). The genesis and nature of self esteem. *American Journal of Psychotherapy*, s. 38–46.
- Chrzanowski, G. (1980). The Genesis and Nature of Self-Esteem. *American Journal of Psychotherapy*, s. 38-46
- Chubb, N.H., Fertman C.I., Ross, J.L. (1997). Adolescent seelf esteem and locus of control, a longitudinal study of gender and age differances. *Adolescence*, (125) s. 113–129.
- Coopersmith, S. (1960). *The antecedent of self- esteem*. San. Francisco: W.H. freeman and comp.
- Coopersmith, S., (1967). *The Antecedents of Self-Esteem*, Freeman. San Francisco.
- Cox RH. (1990). *Sport Psychology*. Concepts and Applications, Second Edition, 10.
- Çelik, S. (2011). *Öğretmen Tutumlarıyla İle İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeylerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Entitüsü, Eğitimi Bilimleri Anabilim dalı. Selçuk Üniversitesi.

- Çiçek, Ş. Koçak, S. Kirazcı, S. (2002). Beden Eğitimi Derslerinde Çeşitli Öğretmen ve Öğrenci Davranışlarının Öğrencilerin Derse Katılımındaki Önemi ve Sergileme Sıklığı. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, VII, (4): S. 12-13. 2002.
- Çolakoğlu FF, Karacan S. (2006). Genç Bayanlar ile Orta Yaş Bayanlarda Aerobik Egzersizin Bazı Fizyolojik Parametrelere Etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Mart 2006, s. 277- 284.
- Demirhan, G. & Altay, F. (2001). Lise birinci sınıf öğrencilerinin beden eğitimi ve spora ilişkin tutum ölçeği II. *Spor Bilimleri Dergisi*, s. 9-20 .
- Demirhan, G. & Altay, F. (2001). Lise birinci sınıf öğrencilerinin beden eğitimi ve spora ilişkin tutum ölçeği II. *Spor Bilimleri Dergisi* (2),s. 9-20.
- Doğan, N. (2011). *Niğde İlinde Bulunan Farklı Statüdeki Liselerde Eğitim Gören Öğrencilerin Beden Eğitimi Dersine Karşı Tutumları Ve Fiziksel Uygunluk Düzeylerinin Araştırılması*. Niğde Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi Niğde.
- Dönmez, A. (1985). Denetim Odağı, Kendine Saygı ve Üç Değişken: Çevre Büyüklüğü, Yaş, Aile Ortamı. *Eğitim ve Bilim Dergisi*,s.14 - 15.
- Ercan, A. R. (1998). *Eğitimde Başarı için Öğrenci Tanıma Teknikleri*.(3. Baskı). Milli Eğitim Basımevi. Ankara.
- Erden, M. Ve Akman, Y. (2006). *Eğitim Psikolojisi*. (Onbesinci Baskı). Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erkal, M. (1982). *Sosyolojik Açından Spor*, İstanbul, s. 112.
- Erözkan, A. (2009). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinde depresyonun yordayıcıları. *İlköğretim Online*, 8 (2), 334-345. [Elde edilme tarihi: 08 Şubat 2012 <http://ilkogretim-online.org.tr>].
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde Program Geliştirme*. Hacettepe Üniversitesi Basım Evi. Ankara.
- Fişek K., (1998). *Devlet Politikası ve toplumsal yapıyla ilişkileri açısından spor yönetimi*. Bağırğan Yayınları, 2. Baskı, Ankara, 1998.
- Gökdemir, K., Kılınc, F. (2000). *Beden Eğitimi ve Sporun Bazı İlk ve Ortaöğretim Kurumlarında Okuyan Öğrencilerin Sigara Kullanımı Alışkanlıkları Üzerine Etkisi*. 1. Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Kongresi, 26 -27 Mayıs. Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Guillon, M. S., Crocq, M.-A. ve Bailey, P. E. (2003). The relationship between self-esteem and psychiatric disorders in adolescents. *European Psychiatry*, s. 59–62.
- Güllü, M. (2007). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Beden Eğitimi Derslerine İlişkin Tutumlarının Araştırılması.*, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi, Ankara, 2007.
- Güllü, M. ve Güçlü, M. , (2009). Orta Öğretim Öğrencileri için Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği Geliştirilmesi. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*.
- Gülüm, V. (2008). *Adana İlindeki Beden Eğitimi Öğretmenlerinin İlköğretim Okullarında Uygulanmakta Olan Beden Eğitimi Öğretim Programına Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi.* Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*.
- Gün, E. (2006). *Spor yapanlarda ve spor yapmayan ergenlerde benlik saygısı.* Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Beden Eğitimi ve Spor A.B.D.
- Güney, S. (1998). *Davranış Bilimleri ve Yönetim Psikolojisi Terimler Sözlüğü.* Ocak Yayınları. Ankara.
- Günsel, A. (2004). *İlköğretimde Beden Eğitimi ve Uygulamaları.* Anı Yayıncılık. Ankara.
- Gür A. (1996). *Ergenlerde Depresyon ve Benlik Saygısı Arasındaki İlişki.* Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 1996.
- Hotaman, D. (1995). *Gülhane Askeri Tıp Akademisi Sağlık Meslek Yüksekokulu Hemşirelik Bölümü Öğrencilerinin Tutumları ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi: Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hünük D. (2006) *Ankara İli Merkez İlçelerindeki İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersine İlişkin Tutumlarının Sınıf Düzeyi, Öğrenci Cinsiyeti, Öğretmen Cinsiyeti ve Spora Aktif Katılımları Açısından Karşılaştırılması.* Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2006.
- Hünük, D. (2006). “Ankara İli Merkez İlçelerindeki İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersine İlişkin Tutumlarının Sınıf Düzeyi, Öğrenci Cinsiyeti, Öğretmen Cinsiyeti ve Spora Aktif Katılımları Açısından

*Karşılaştırılması*". (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Spor Bilimleri ve Teknolojisi Programı.

Hünük, D. (2006). *Ankara İli Merkez İlçelerindeki İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersine İlişkin Tutumlarının Sınıf Düzeyi, Öğrenci Cinsiyeti, Öğretmen Cinsiyeti ve Spora Aktif Katılımları Açısından Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Impett, E. A., Sorsoli, L., Schooler, D., Henson, J. M. ve Tolman, D. L. (2008). Girls' relationship authenticity and self-esteem across adolescence. *Developmental Psychology*, 44 (3), s. 722–733.

İnceoglu, M. (2000). *Tutum- Algı- İletişim*. (Üçüncü Baskı). Ankara: İmaj Yayıncılık.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). *İnsan ve İnsanlar*. İstanbul: Evrim Yayınları, 1999.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1979). *İnsan ve İnsanlar*. İstanbul: Cem Ofset.43.

Kale, R, Esen, E. ( 2003). *Beden Eğitimi ve Spor Bilimlerine Giriş*. Nobel Yayıncılık. Ankara.

Kale, R. Ersen, E. (2003). *Beden Eğitimi ve Spor Bilimlerine Giriş*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Kangalgil M, Hünük D, Demirhan G. ( 2004) Spor yapan ve yapmayan öğrencilerin beden eğitimine ilişkin tutumları. (Sözel Bildiri) 10. *Ichper.Sd ve 8.Uluslararası Spor Bilimleri KongresiKemer/ANTALYA*.

Karasar N.(2004). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara, Nobel Yayıncılık, 2004.

Kassin (1998). When participants were asked to view a political debate among George Bush, Bill Clinton and Ross Perot, it was found the presence of a confederate who cheered for one of the candidates influenced the participant's evaluation of that candidate in a positive manner." *Source: <http://faculty.frostburg.edu/psyc/southerly/prism/bill.htm2012>*.

Kassin, S., (1998). *Psychology*. Second Edition, New Jersey: Prentice Hall.

Keske, G. (2007). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yöntemleri ve Karşılaştıkları Sorunlar (Gaziantep İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi Ana Bilim Dalı. Adana. 2007.

- Koca, C. & Demirhan, G. (2004). An Examination Of High School Students' Attitudes Toward Physical Education With Regard To Sex And Sport Participation. *Percept Motor Skill*, s.754-758.
- Koç, M., Yavuzer, Y., Demir, Z. ve Çaliskan, M. (2001). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Koç, S. (2005). *Beden Eğitimi ve Sporda Beceri Gelişimi*. Yaylacık Matbaa İstanbul.
- Korkmaz, H.N. (2007). Yaz Spor Okulları İle Çocukların Benlik Saygısı Arasındaki İlişki, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Kuru, E. (2000). *Beden Eğitimi ve Sporda Program Geliştirme*. Ankara: 4. Aksam Sanat Okulu Matbaası.
- Küçükaksoy, M., (1993). *14-18 Yaşları Arasındaki Suçluların Ortopedik Özürlülerin, Görme Özürlülerin, Alt Sosyo-Ekonomik Düzeye Mensup Ergenlerin Benlik Saygısı Düzeylerinin Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Adli Tıp Enstitüsü.
- Küçükaksoy, M. (1993). *14-18 yaş arasındaki suçluların ve ortopedik özürlülerin, görme özürlülerin ve alt sosyo-ekonomik düzeye mensup ergenlerin benlik saygılarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, A.Ü Adli Tıp Enstitüsü. Ankara.
- M., Akın, G., Güleç, E., Gültekin, T., Bektaş, Y., Özer, B. K. (2005). Boyun, Üst kol ve Baldır Çevresi ile Beden Kitle İndeksi Değerlerinde Yaşa Bağlı Değişimler. *III. Ulusal Yaşlılık Kongresi*, 16-19 Kasım.
- McCarty, J.D., & Hoge, D.R. (1982). Analysis of age effects in longitudinal studies of adolescent self-esteem. *Developmental psychology journal*, 18, 372-379.
- McMullin, J. A. ve Cairney, J. (2004). Self-esteem and the intersection of age, class, and gender. *Journal of Aging Studies*, (1), s. 65-90.
- Mekolichick, J. (2003). Amateur bodybuilders self concept: an exploratory examination. *Sociology of sport online*.
- Mullis, A. K., Mullis, R. L., and Normandin, D. (1992). Cross-sectional and longitudinal comparisons of adolescent self-esteem. *Adolescence*, (105), s. 51-61.
- Nartgün, Z. (2002). *Aynı Tutumu Ölçmeye Yönelik Likert Tipi Ölçek ile Metrik Ölçeğin Madde ve Ölçek Özelliklerinin Klasik Test Kuramı ve Örtük Özellikler Kuramına Göre İncelenmesi*. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi: Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2002.



- Nebioğlu, D. (2005). *Beden Eğitimi Dersi Esasları Planlanması*. Alp Yayıncılık. Bursa.
- Oruç, M. (1993). *İlköğretim Okulu II. Kademe Öğrencilerinin Fen Tutumları ile Fen Başarıları Arasındaki İlişki*. Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Bilim Uzmanlığı Tezi.
- Özer D., Aktop A. (2003). İlköğretim öğrencileri için hazırlanmış bir beden eğitimi dersi tutum ölçeğinin adaptasyonu. *Spor Bilimleri Dergisi*, 2003; s. 67-82.
- Özgüven, İ. E. (1994). "*Bireyi Tanıma Teknikleri*". PDREM Yayınları. Ankara.
- Özkan, H. (1999). *Türkiyede Beden Eğitimi Ve Spor Öğretmeni Yetiştirmek İçin Bir Model*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Özkan, İ. (1994). Benlik Saygısını Etkileyen Etkenler. *Düşünen Adam Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi*, s.4-9.
- Öztürk, Ümit. (1983). *Orta Dereceli Okullarda Beden Eğitimi*. Kaya Yayıncılık. Eskişehir
- Öztürk. F. (1998). *Toplumsal Boyutlarıyla Spor*. Bağırgan Yayınevi. Ankara.
- Özyiğit, C. (1991). *I. Eğitim Kurumlarında Beden Eğitimi ve Spor Sempozyumu, Bildiriler, Paneller, Tartışmalar*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Okul içi Beden Eğitimi ve Spor İzcilik Dairesi Başkanlığı, Milli Eğitim Basımevi, 19-21 Aralık 1991, izmir, s. 78.
- Özyürek, L. (1983). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları. s. 124.
- Pangrazzi, R. P. (2007). *Dynamic Physical Education For Elementary School Children*. San Francisco: *Pearson Education Inc.*, 2007.
- Pişkin, M. (2004). Özsayıyı Geliştirme Eğitimi (Editör: Kuzgun, Yıldız). *İlköğretimde Rehberlik*, Ankara, s. 95-123.
- Rosenberg, M. (1965). *La autoimagen del adolescente y la sociedad*. Buenos Aires: Paidós (traducción de 1973).
- Rosenberg, M.,(1965). *Society and Adolescent Self-İmage*, Princeton. New Jersey: Princeton University Press.
- Roxane, R.J., Gregory, J.W., Miguel, A.C., Daniel, W.R., Elizabeth, N., Larry, D.H.
- Sarı, E. (2007).Üniversite Öğrencilerinin Algıladıkları Ana-Baba Tutumlarının Benlik Saygılarına Etkileri. *ağdaş Eğitim Dergisi*, 2007, s. 9-15.

- Silverman, S., Subramaniam, P.R. (1999). Student Attitude Toward Physical Education and Physical Activity: A Review of Measurement Issues and Outcomes. *Journal of Teaching in Physical Education*. Volume:19, Number:1.
- Slutzky, M. W., Kordan, L.K., Bauman, M.J., Miller, L.E. (2010). A New Rodent Behavioral Paradigm For Studying Forelimb Movement. *Journal Of Neuroscience Methods*,192:228-232.
- Şahin, N. (1992). *Arifiye Anadolu Öğretmen Lisesinin 3. Sınıf Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara : Hacettepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şahin, N. (1992). *Arifiye Anadolu Öğretmen Lisesinin 3. Sınıf Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara : Hacettepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şişko, M. (2000). *Ankara'nın Merkez İlçelerindeki ilk ve Ortaöğretim Okullarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Beden Eğitimi ve Spor Dersine İlişkin Tutumları*. Lisan Tezi. Hacettepe Üniversitesi: Spor Bilimleri ve Teknolojisi Yüksekokulu.
- Tamer, K. (1987). *Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi*. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları. Eskisehir.
- Tamer, K.,ve Pulur, A. (2001). *Beden Eğitimi Sporda Öğretim Yöntemleri*, Ankara: Ada Matbaacılık Ltd. Sti.
- Tavsancıl, E. (2002). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2002.
- Taylor, S. E., (2003). Peplav, L. A. and Sears, D. O. *Social Psychology*. (Eleventh Edition). New Jerje: *Pearson Education intrernational*.
- Toker, M. (2003); <http://www.geocities.com/egitimcilersitesi/index.htm01.02.1012>.
- Topkaya, İ. (2004). *Beden Eğitimi ve Spor Öğretiminin Eğitsel Temelleri*. Nobel Yayıncılık. Ankara.
- Ülgen, G.(1995). *Eğitim Psikolojisi Birey ve Öğrenme*. Ankara: Bilim Yayınları.
- Ünal, S. (2007). *Atılganlık Becerileri Eğitim Programının İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Atılganlık Düzeyi ve Benlik Saygısı Üzerindeki Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Üstündağ, N. (2001). *Müfredat Laboratuvar Okullarında Görev Yapan Yönetici Ve Öğretmenlerin Bilgisayar Tutumları ile Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Wersch A., V, Trew K, & Turner I. (1992). Post-primary school pupils interests in physical education, age and gender differences. *British Journal of Educational Psychology*, s. 56–72.
- Worren, B. J., (1997). Depression, Stressful Life Events, Social Support and Selfesteem in Middle Class African-American Women, *Archives of Psychiatric Nursing*, s.107-17.
- Yakupoğlu, S. (1996). *Kapalı ve açık beceri gerektiren bireysel sporlardaki kişilik özelliklerinin araştırılması*. Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Mersin.
- Yavaş, M. ve İlhan, A. (1996). *Beden Eğitimi ve Sporda Özel Öğretim Yöntemleri*. Bursa : Melisa Matbaacılık.
- Yazgan İnanç, B., Bilgin, M. ve Kılıç Atıcı, M. (2007). *Gelişim psikolojisi: Çocuk ve ergen gelişimi* (2. Basım). İstanbul: Pegem A Yayıncılık.
- Yegül I.B., (1999). *Liseli Erkek Sporcular ile Sporcu Olmayan Bireylerin Benlik Saygısı ve Atletik Yeterlik Puanlarının Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 1999.
- Yenidünya, A. (2005). *Lise Öğrencilerinde Rekabetçi Tutum, Benlik Saygısı ve Akademik Başarı İlişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yergin, S. (2002). Beden Eğitim ve Sporun Önemi. *Çağdaş Eğitim*. Sayı: 290.
- Yetim A. (2005). *Sosyoloji ve Spor*. 1.Baskı, İstanbul, Morpa yaylacık matbaası, 2005, s.66-150.
- Yıldıran, İ. ve Yetim, A. (1996). Orta Öğretimde Beden Eğitimi Dersinin Öncelikli Amaçları Üzerine Bir Araştırma. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, s. 36-43.
- Zimmerman, M. A., Copeland, L. A., Shope, J. T. ve Dielman, T. E. (1997). A longitudinal study of self-esteem: Implications for adolescent development, *Journal of Youth and Adolescence*, 26 (2), s. 117-141.

Cinsiyetiniz: ( ) Erkek ( ) Kız	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Biraz Katılıyorum	Biraz Katılmıyorum	Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
Sınıfınız:.....						
Yaşınız:.....						
Egzersiz (beden eğitimi dersinde katıldığınız oyun ve spor da dahil olmak üzere her şey) yapmaktan hoşlanıyorum.						
Beden Eğitimi derslerine bu kadar çok zaman ayırmaya değmiyor.						
Beden Eğitimi dersinde sınav (sözlü) yapılmamalıdır.						
Arkadaşlarımın çoğu Beden Eğitimi dersinden hoşlanıyor.						
Beden Eğitimi dersinde istediğimiz oyunları oynayamıyoruz.						
Beden Eğitimi dersinde öğrendiğimiz beceriler çok önemlidir.						
Beden Eğitimi dersi arkadaşlarımla daha uyumlu olmamı öğretmiştir.						
Beden Eğitimi dersinde canımın yanmasından ya da yaralanmaktan korkuyorum.						
Beden Eğitimi dersinde oynadığım oyunların çoğu zaman kayıbdır.						
Beden Eğitimi dersine sadece bu derste iyi olanlar katılmalıdır.						
Beden Eğitimi dersine ayrılan zaman çok kısadır.						
Beden Eğitimi dersinde oyun oynamaktan hoşlanıyorum.						
Beden Eğitimi dersinde oyun oynadığımızda ben hiçbir zaman önemli bir konumda olamıyorum.						
Beden Eğitimi dersleri olmadan da yeterince egzersiz (oyun ve spor da dâhil olmak üzere her şey ) yapıyorum.						
Beden Eğitimi dersinde hareketleri yapamadığımda arkadaşlarım bana gülüyorlar.						
Beden Eğitimi Öğretmenleri çocukları seviyorlar.						
Beden Eğitimi dersi olmasaydı, duygularıma daha kolay hâkim olabilirdim.						
Beden Eğitimi dersi bize başkalarının haklarına saygı göstermeyi öğretiyor.						
Beden Eğitimi becerileri yaşamı daha bir zevkli kılıyor.						
Beden Eğitimi dersinde arkadaşlarımdan daha önce yoruluyorum.						
Bazı anne ve babalar Beden Eğitimi dersine pek önem vermiyorlar.						
Beden Eğitimi dersinde öfke ve benzeri duygularıma hâkim olamıyorum.						
Beden Eğitimi derslerimiz eğlenceli geçiyor.						
Koşmaktan hoşlanıyorum.						
Beden Eğitimi dersindeki tartışmalar arkadaşlarımı kaybetmeme neden oldu.						
Beden Eğitimi dersi kondisyonumun ( kuvvet, hız, esneklik, dayanıklılık ) gelişmesine yardımcı oldu.						
Büyüdüğüm zaman da egzersiz (oyun ve spor da dâhil olmak üzere her şey) yapmaya devam edeceğim.						
Anne ve babam Beden Eğitimi dersinde giysilerimi yıprattığım veya kirlettiğim için sık sık beni azarlıyorlar.						
Beden Eğitimi dersi iyi sportmenliği öğretiyor.						
Beden Eğitimi dersine ait olmadığımı hissediyorum.						
Beden Eğitimi dersi rahatlamama yardımcı oluyor.						
Beden Eğitimi dersinde aptalca şeyler yapmak zorunda kalıyoruz.						
Beden Eğitimi dersi sayesinde yeteneklerimin farkına vardım.						
Beden Eğitimi dersi sağlığı geliştirme açısından zaman kayıbdır.						
Beden Eğitimi dersi arkadaş edinmeme yardımcı olmuyor.						
Hemen hemen bütün Beden Eğitimi derslerinde yeni şeyler öğreniyorum.						
Havalar nasıl olursa olsun Beden Eğitimi dersini sabırsızlıkla beklerim.						
Beden Eğitimi dersi zorunlu olmamalıdır.						
Beden Eğitimi dersleri öğrencileri sportmenlik dışı davranmaya teşvik ediyor.						
Beden Eğitimi dersi erkekler için olduğu kadar kızlar içinde önemlidir.						
Beden Eğitimi dersindeki birçok etkinlik kendimi beceriksiz hissetmeme neden oluyor.						
En iyi arkadaşımınla aynı takımda olamadığımda Beden Eğitimi dersinde oynamak istemiyorum.						
Beden Eğitimi dersi bizi sağlıklı alışkanlıklara yönlendiriyor.						
Beden Eğitimi dersindeki not sistemimiz adildir.						
Beden Eğitimi dersleri mücadeleye dayalı, sert oyunları içeriyor.						
Beden Eğitimi dersi pek çok arkadaşımı daha iyi anlamama yardımcı oldu.						

Gerçekten çok iyi kondisyona ( kuvvet, hız, dayanıklılık, esneklik ) sahibiyim.						
Beden Eğitimi dersinde öğrendiklerimin çoğunu okul dışında da kullanabiliyorum.						
Haftada iki saat Beden Eğitimi dersi almamız gereksizdir.						

## BENLİK SAYGISI ÖLÇEĞİ

**YÖNERGE:** Aşağıda sizin yanıtlamanız gereken bazı ifadeler sunulmuştur. Lütfen her ifadeyi dikkatlice okuyun ve size uygunluk derecesine göre cevap kağıdında bulunan seçeneklerinden size uygun olana (X) koyunuz. İfadelerin **doğru** ya da **yanlış** cevabı yoktur. Önemli olan sizin nasıl hissettiğinizdir. İlgi ve yardımınız için teşekkür ederim.

	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1. Diğer insanlar tarafından sevilecek özelliklere sahip değilim.	( )	( )	( )	( )	( )
2. Üretken bir insanım.	( )	( )	( )	( )	( )
3. Kendimi anlamıyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
4. Çaresiz olduğumu düşünüyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
5. Kendime güvenirim.	( )	( )	( )	( )	( )
6. Anlamlı bir hayatım olmadığını düşünüyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
7. Bir işi başaramadığımda hemen hayal kırıklığına uğrarım.	( )	( )	( )	( )	( )
8. İnsanlar benimle olmaktan hoşlanırlar.	( )	( )	( )	( )	( )
9. Olduğum gibi görünemiyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
10. Yeri geldiğinde kendimi ortaya koyabilirim.	( )	( )	( )	( )	( )
11. Duygularıma güvenmem.	( )	( )	( )	( )	( )
12. Halimden memnunum.	( )	( )	( )	( )	( )
13. Kendimi küçümsüyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
14. İhtiyaçlarımı karşılayabilecek yeterlikteyim.	( )	( )	( )	( )	( )
15. Nasıl görüldüğümün farkında değilim.	( )	( )	( )	( )	( )
16. Kendimde olmasını istediğim özelliklere sahip değilim.	( )	( )	( )	( )	( )
17. İnsanlar üzerinde etki bırakabilirim.	( )	( )	( )	( )	( )
18. Başarısız biri olduğumu düşünüyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
19. Kendime ilişkin değersizlik duyguları yaşadığım olur.	( )	( )	( )	( )	( )
20. Benim onlara olduğu kadar, diğer insanların da bana ihtiyacı var.	( )	( )	( )	( )	( )
21. Düşüncelerimin doğruluğuna güvenmem.	( )	( )	( )	( )	( )
22. Bedensel olarak kendimi beğeniyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
23. Başarmak istediğim her şeyde başarısız olup yılgınlığa düşünüyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
24. Bedensel ihtiyaçlarımı karşılayabilecek yeterlikteyim.	( )	( )	( )	( )	( )
25. Grup içindeyken diğer kişiler benimle ilgilenmezler.	( )	( )	( )	( )	( )
26. Zihinsel ihtiyaçlarımı karşılayabilecek yeterlikteyim.	( )	( )	( )	( )	( )
27. Kendimden memnun değilim.	( )	( )	( )	( )	( )
28. İnsanlık için önemli ve faydalı işler başarabilirim.	( )	( )	( )	( )	( )
29. Çevremdeki önemli kişilerin gözünde değerli bir kişi olmadığımı düşünüyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
30. Duygusal ihtiyaçlarımı karşılayabilecek yeterlikteyim.	( )	( )	( )	( )	( )
31. Kendimi ümitsiz hissediyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
32. Kararlarım bana ait değil.	( )	( )	( )	( )	( )

## ÖZGEÇMİŞ

1979 yılında Amasya’da doğdu.2003 yılında 19 Mayıs Üniversitesi Amasya Eğitim Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliğini bölümünü bitirdi.2006 yılında Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, İstanbul Sosyal Hizmetler İl Müdürlüğü, Ağaçlı Çocuk ve Gençlik Merkezinde Beden Eğitimi Öğretmeni olarak göreve başladı. 2011 yılında Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalında, Yüksek Lisans yapmaya başladı. 2013 Ağaçlı Çocuk ve Gençlik Merkezinde Beden Eğitimi Öğretmeni olarak görev yapmakta.

### Bilimsel çalışmaları

Fikret SOYER, Mehmet Çağrı Çetin, Mahmut GÜLLE, **Serkan ZENGİN**, Erdi KAYA, “*Spor Yapan Bedensel Engelli Bireylerin Çeşitli Değişkenlere Göre Yılmazlık Düzeylerinin İncelenmesi*” “Analysis Of Resiliency Levels Of Disabled Individuals Doing Sports According To Some Variables”NİĞDE ÜNİVERSİTESİ BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR BİLİMLERİ DERGİSİ/JOURNAL OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORT SCIENCE