

T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

**“ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN BEDEN EĞİTİMİ DERSİNE
YÖNELİK TUTUMLARI İLE AKADEMİK BAŞARI
MOTİVASYONLARININ İNCELENMESİ (KONYA ANADOLU
LİSESİ ÖRNEĞİ)”**

“Nur Tuba ÖZYALVAÇ”

YÜKSEK LİSANS TEZİ

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI

Danışman
Yrd. Doç. Dr. Mehibe AKANDERE

KONYA-2010

T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

**“ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN BEDEN EĞİTİMİ DERSİNE
YÖNELİK TUTUMLARI İLE AKADEMİK BAŞARI
MOTİVASYONLARININ İNCELENMESİ (KONYA ANADOLU
LİSESİ ÖRNEĞİ)”**

“Nur Tuba ÖZYALVAÇ”

YÜKSEK LİSANS TEZİ

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI

**Danışman
Yrd. Doç. Dr. Mehibe AKANDERE**

KONYA–2010

ÖNSÖZ

Genel eğitimin tamamlayıcısı ve ayrılmaz bir parçası olan beden eğitimi, aynı zamanda kişiliğin eğitimidir. Beden eğitimi; bedenen, ruhen, zihnen ve sosyal yönlerden, toplumun sağlıklı bir yapıya kavuşmasını sağlayarak genel eğitimin oluşmasında önemli bir rol oynamaktadır. Beden eğitimi dersinin genel eğitim içindeki önemi açıktır. Bu sebepten dolayı fiziksel aktiviteye karşı olumlu tutum geliştirme beden eğitimi dersi programlarının amacı olmuştur.

Tutum kavramı sokakta, basında, eğitim alanında, akademik çalışmalarda ve daha birçok alanda sıkça telaffuz edilen bir kavramdır. Bu kadar çok telaffuz edilen tutum kavramı, birçok bilim adamı tarafından araştırma konusu yapılarak incelenmiş ve halen de incelenmektedir. İnsan, doğduğu günden itibaren çeşitli evrelerden geçmektedir. Ergenlik dönemi de bu evrelerden biridir. Ergenliği, çocuklukla yetişkinlik arasında kalan bir ara dönem olarak kabul edebiliriz. Ergenin; farklı davranışlara ve özelliklere sahip olmasının, başarısının, motivasyonunun, psikolojik durumunun, çevresiyle etkileşimle oluşturduğu veya arayışı içinde olduğu kişilik yapısının önemi büyüktür.

Ortaöğretimde okuyan öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutumları ve akademik başarı motivasyonlarının incelenmesini amaçlayan bu tezinörneklemine Konya Lisesi (Anadolu) 9., 10. ve 11. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Sınavla öğrenci alan bu okullarda okuyan öğrencilerin belirli bir eğitim seviyesinin üzerinde olmasından dolayı beden eğitimi dersine yönelik tutum ile akademik başarı motivasyonu değerlendirmelerinin daha iyi sonuçlar vereceği beklenmektedir. Ayrıca bu araştırmadan çıkan sonuçlar diğer okullardaki beden eğitimi dersi tutumu ve akademik başarı motivasyonu sorunlarına da ışık tutacaktır.

Yüksek Lisans Tezi olarak hazırlanan bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde bana yardım eden danışmanım Sayın Yard. Doç. Dr. Mehibe AKANDERE'ye, değerli görüşleri ve tez hazırlanması aşamasında yardımlarını esirgemeyen Araş. Gör. Dr. Gülsüm BAŞTUĞ'a, Yard. Doç. Dr. Halil TAŞKIN'a ve çalışmanın başından sonuna kadar bana desteği ile güç veren ailem ve sevgili eşim Akın ÜNLÜ'ye sonsuz teşekkürler.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
SİMGELER VE KISALTMALAR	v
1.GİRİŞ	1
1.1. Eğitim.....	2
1.1.1. Eğitimin Öğeleri.....	3
Öğretmen.....	3
Öğrenci.....	3
Eğitim programları.....	3
Okul.....	3
Öğretim.....	4
1.1.2. Eğitim- Öğrenme İlişkisi.....	4
1.1.3. Eğitimin Önemi ve Amacı.....	4
1.2. Beden Eğitimi.....	5
1.2.1. Beden Eğitimi Dersi.....	6
1.2.2. Okullarımızdaki Beden Eğitimi Dersi ve Sporun Genel Amacı.....	6
Kişisel yönden.....	7
Toplumsal açıdan (Toplumsallaşma- Toplumsal yararlılık).....	8
Ekonomik yararlılık.....	8
1.2.3. Beden Eğitimi Dersi ve Sporun Önemi.....	8
1.2.4. Beden Eğitimi Dersinin Amaçlar.....	9
1.2.5. Beden Eğitimi ve Sporda Gelişim.....	11
Organik gelişim.....	11
Psikomotor gelişim.....	11
Bilişsel (zihinsel) gelişim.....	11
Duygusal ve sosyal gelişim.....	12
1.2.6. Adolesan Bireylerin Gelişim Özellikleri.....	12
1.3. Tutum.....	12
1.3.1. Tutumun Öğeleri.....	12
Bilişsel öge.....	13
Duyuşsal öge.....	13
Davranışsal öge.....	13
1.3.2. Tutumların Oluşmasını Etkileyen Faktörler.....	13
Bireyin özellikle ilk yaşlardaki yaşantıları.....	13

Bireyin daha önce edindiği önyargı, dogma, inanç ve değerlerin etkisi	13
Bireyin içinde bulunduğu grup ve toplum içindeki konumu	13
Bireyin “benlik duygusu”nun etkisi	14
Görülen öğrenimin etkisi	14
1.3.3. Tutum Davranış İlişkisi	14
1.3.4. Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutum	14
1.4. Motivasyon	15
İçsel motivasyon	16
Dışsal motivasyon	16
Motivasyonsuzluk	16
1.4.1. Akademik Başarı ve Motivasyon	16
1.4.2. Akademik Başarı ve Yüklenme	19
1.4.3. Beden Eğitimi Dersi ve Akademik Başarı Motivasyonu	20
2. GEREÇ ve YÖNTEM	21
2.1. Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği	21
2.1.1. Ölçeğin Geçerlilik Çalışması	21
2.1.2. Ölçeğin Güvenilirlik Çalışması	22
2.2. Akademik Motivasyon Ölçeği (AMS)	22
2.3. Envanterin Uygulanması	23
2.4. Verilerin Analizi	23
2.5. İstatistiği Analiz	24
3. BULGULAR	25
4. TARTIŞMA	47
5. SONUÇ ve ÖNERİLER	62
6. ÖZET	64
7. SUMMARY	66
8. KAYNAKLAR	67
9. EKLER	73
EK. A: Anket Formu (Kişisel Bilgi Formu)	73
EK. B: Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği	74
EK. C: Akademik Motivasyon Ölçeği	75
10. ÖZGEÇMİŞ	76

SİMGELER VE KISALTMALAR

AMS: Akademik Motivasyon Ölçeği

EME: Echelle de Motivation en Education

DPT: Devlet Planlama Teşkilatı

GSGM: Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğü

LGS: Liselere Giriş Sınavı

LYS: Lisans Yerleştirme Sınavı

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

SBS: Seviye Belirleme Sınavı

vs.: ve saire

YGS: Yüksek Öğretime Giriş Sınavı

1.GİRİŞ

Beden eğitimi dersleri, genel eğitim kapsamında hareket yoluyla bireyin hem fiziksel açıdan gelişimini sağlarken, diğer yandan bilişsel, sosyal, duyuşsal alanlardaki gelişim ve değişimleri de sağlamaktadır. Tutumlar kişilerin davranışlarını şekillendiren duyuşsal etmenlerdir. Kişinin davranışının yönü ve şiddetini etkilerler. Beden eğitimi dersine yönelik olumlu tutumlar başarılı olmak, dersin konularına ilgi duymak, ders konularının önemini görebilmek sonucunda oluşabilmektedir. Tutum, bireyin kendine ya da çevresindeki herhangi bir nesne, toplumsal konu ya da olaya karşı deneyim, motivasyon ve bilgilerine dayanarak örgütlediği zihinsel, duygusal ve davranışsal bir tepki ön eğilimidir (İnceoğlu 2004). Okullarda da öğrenciler herhangi bir derse, ders konusuna, ev ödevine, öğretmenine, vs. karşı tutumlar oluşturabilirler. Yapılan araştırmalarda da durum bunu göstermektedir (Özmenteş 2006).

Toplumumuzda spor yapma alışkanlığının yeterli seviyede olmadığı görülmektedir. Bunun nedenleri arasında çocuk yaşlarda beden eğitimi dersine karşı geliştirilen olumsuz tutumun etkisinin olduğu araştırmalar neticesinde ortaya konulmuştur. Dolayısıyla beden eğitimi dersine karşı olumsuz tutum geliştiren öğrencilerin ileriki yaşantılarında da bu tutumu devam ettirdikleri ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin tutumlarının bilinmesi, eğitim kurumlarının genel ve özel amaçlarına ulaşılmasında, öğrencilerde istendik davranışlar geliştirilmesinde ve uygulanan müfredat programlarının değerlendirilmesinde önem taşımaktadır.

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

Bireyin bir konuya ilişkin olarak bilgi ve becerisinin yeterli olması konuya ilişkin davranışları göstermede onu yeterli kılabilir. Fakat güdülenmez ve olumlu tutum içinde olmazsa davranışları gerçekleştirmeye dönük yeterli eğilim göstermeyebilir. Bu nedenle, öğretme-öğrenme ortamındaki bireylerin öğrenmeye ilişkin olumlu tutumlarının geliştirilmesi gerekir. Öğrenciler okul yaşantıları süresince konular, öğretmenler ve sınıf arkadaşlarına ilişkin olarak

genellikle olumlu bakış açısı oluştururlar. Kurallara uyarlar, başkalarıyla uyumlu çalışırlar, onlara saygı gösterirler ve serbest zamanlarını yararlı etkinlikler için kullanırlar.

Başarı ve tutum arasındaki ilişkiyi inceleyen birçok çalışma, öğrencilerin bir derse yönelik tutumu ile öğrencinin o derste başarıları arasında olumlu bir ilişki olduğunu göstermiştir (Peker ve Mirasyedioğlu 2003, Şen ve Koca 2005). Tutumlar güdüyü etkiler ve ikisi de direkt olarak başarıya bağlıdır. Başarı, tutum ve güdünün ürünüdür (Yavuz 2004).

Günümüzde ilköğretim ikinci kademe ve orta öğretim öğrencileri karmaşık ve fırtınalı dönemlerden geçmektedir. Bu nedenle onların eğitim yoluyla iyi ve güzele doğru yönlendirilmesi gerekmektedir. Eğitimcilerin, öğrencilerin gençlik dönemindeki fiziksel, duygusal, sosyal ve zihinsel gelişmelerini anlama düzeyi, onların öğrencilere ne kadar yardımcı olabileceklerini belirler (Tamer ve Pulur 2001).

Bu bilgiler ışığında orta öğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarının ve akademik motivasyonlarının incelenmesi, yeni araştırmalara fikir oluşturması, okul ve aile işbirliği ile öğrencilerin doğru yönlendirilmesi ve gerekli görüldüğünde yardım alınması açısından bu çalışma önemlidir.

Bu araştırmanın amacı, orta öğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarının ve akademik başarı motivasyonlarının incelenmesidir.

1.1. Eğitim:

Eğitim, bireyde kendi yaşantısı ve kasıtlı kültürlenme yoluyla istenilen davranış değişikliğini meydana getirme sürecidir (Demirel 2005). Bireyin toplum standartlarını, inançlarını ve yaşam yollarını kazanmasında etkili olan (Demirel ve Kaya 2006); bilgi, inanç ve becerileri öğrenme, öğretme ve geliştirmeyi içeren sosyal bir bilimdir (Yılman 2006).

Başka bir tanıma göre ise eğitim, bireyin beklentisi ve gereksinimlerine dönük, sürekli ve kalıcı bir davranış değişikliği ve öğretim etkinliklerinin gerçekleştiği bir yaşama alanı olarak kavramlaştırılabilir (Aydın 2000). Eğitim işlevinin en yoğun olarak öğrencilere aktarıldığı kurumlar okullardır.

1. 1. 1. Eğitimin Öğeleri:

Öğretmen: Öğretmen, öğrenmeyi sağlayan ve kılavuzlayan kişi, diğer bir deyişle öğreten kişidir (Erden 2004). Sönmez'e (2004) göre ise öğretmen eğitim ortamında istendik davranışları kazandıran profesyonel kişi olarak da ele alınabilir.

İyi bir öğretmenin sahip olduğu ve göstermesi gereken nitelikler:

Güdüleyicilik, başarıya odaklanmışlık, profesyonellik, öğretim etkinliklerini plânlama, öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanma, etkili iletişim kurma, sınıfı yönetme, zamanı etkili kullanma, öğrenmeleri değerlendirme, rehberlik yapmadır (Demirel 2003, Erden 2004).

Öğrenci: Öğrenci, eğitim ihtiyacı olan ve bu ihtiyacını karşılamak üzere okula devam eden bireydir. Okullar toplum içinde yaşayan bireylere, kendi fiziksel ve toplumsal ihtiyaçlarını, toplumun ihtiyaç ve beklentilerine uygun bir biçimde karşılayabilmeleri için gerekli olan bilgi, beceri, yetenek, tutum ve değerleri kazandırmaya çalışır. Öğrenci katılımı, öğretim hizmetinin niteliğini artırmada önemli değişkenlerden biridir. Öğrenciler öğrenme sürecine etkin katıldıkları süre içinde daha kalıcı öğrenme yaşantılarına sahip olmaktadır (Demirel 2002).

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

Eğitim programları: Eğitim programları; bir eğitim kuruluşunun ve Türk Milli Eğitiminin amaçlarını, bu amaçlara ulaşmak için düzenlenmiş öğretim programlarını, ders içi ve ders dışı etkinlikleri olarak belirli gün ve haftaların kutlanmasını, öğretim yaşantılarının düzenlenmesinde kullanılan strateji, yöntem ve teknikleri; amaçların gerçekleşme derecesini belirlemek için yapılan değerlendirme çalışmalarının tümünü içine alan programlardır (Güleryüz 2001).

Okul: Eğitim hizmetinin üretildiği yer, eğitim kurumları olan okullardır. İnsanları belli amaçlara göre yetiştirme sürecinde insanların kişiliği farklılaşır. Bu farklılaşma eğitim sürecinde kazanılan bilgi, beceri, tutum ve değerler yoluyla gerçekleşir. Eğitimin hedefi olan davranışların öğrencilere kazandırılacağı ortam olan sınıflar bu eğitim kurumlarının içinde yer alır (Aytekin 2000).

Öğretim: Eğitimin okullarda planlı ve programlı olarak yürütülen kısmı öğretim olarak tanımlanmaktadır. Öğretim, öğrenmenin gerçekleşmesi ve bireyde hedeflediğimiz davranışların gelişmesi için uyguladığımız öğretme-öğrenme faaliyetleridir. Bu açıklamalardan öğretimin, öğretme ve öğrenmeyi kapsadığı söylenebilir (Kıncal 2004).

1. 1. 2. Eğitim- Öğrenme İlişkisi:

Organizmanın yaşamını sürdürebilmesi, büyük ölçüde çevresindeki değişmelere başarılı olarak uyum sağlama yeteneğine bağlıdır. Etkin uyum sağlama ise öğrenmeyle mümkündür. Eğitim, geçerli öğrenmelerin oluşturulmasıyla gerçekleştirilmektedir. O halde eğitime kısaca, istedik öğrenmeleri oluşturma süreci demek de mümkündür. Eğitim ister kasıtlı olarak okullarda yapılsın (formal eğitim), isterse gelişigüzel bir biçimde bireyin içinde yaşadığı tüm çevrede yapılsın (informal eğitim), sadece istedik nitelikte davranış değişmelerinin oluşturulmasını yani geçerli öğrenmeleri kapsar. Okullarda kazanılan kopya çekme, argo konuşma vb. davranışlar ise istenmedik nitelikte davranışlardır ve eğitimin hatalı yan ürünü olarak ortaya çıkabilir (Senemoğlu 2002).

1. 1. 3. Eğitimin Önemi ve Amacı:

Eğitimin; toplumu kurucu, koruyucu, geliştirici, denetleyici ve ona kimlik kazandıran role sahip olduğu gerçeği daha iyi anlaşılmalı, giderek gündelik hayatta bir etkileşim biçimi olmanın ötesinde, anlam ve önem kazanmaya başlamıştır (Özpolat 2005). Bu durum, eğitime duyulan ihtiyacın şiddetini artırmış olup, günümüzde yaşanan hızlı bilimsel ve teknolojik gelişmeler, doğal olarak çeşitli alanları etkisi altına almakta, birçok kurum ya da örgütsel yapıların yeniden gözden geçirilmesi zorunluluğunu doğurmaktadır. Geleceğin toplum yapısı, eğitim sistemlerinin ve politikasının belirleyeceği planla yetişecek insan gücü kaynakları ile şekillenecektir (Üstün 2005). Eğitimin demokratikleşmeye, insan haklarına ve siyasi istikrara olumlu katkıları bulunmaktadır (Türkmen 2002).

Eğitim; bağımsız bir toplum ve ulusu oluşturacak, moral düzeyi yüksek, sağlıklı bireylerin yetiştirilmesiyle, hem bireysel hem de evrensel bir kültüre sahip, zengin bir toplumu oluşturmayı amaçlar. Eğitimin, toplumsal değişmelerden sorumlu olması nedeniyle, tüm yenileşme ve gelişme girişimleri, toplumun her kesiminin ilgi alanına girmektedir. Bir toplumun refah ve mutluluğu; o toplumdaki insanların nitelikli ve sürekli eğitim almaları ve bununla kazandıkları bilgi, beceriler ile ekonomik büyümeye yapabilecekleri katkılara bağlıdır. Bunun

için, sosyo-ekonomik gelişmelerin en önemli itici gücü ve verimlilik artışında en önemli faktör, toplumun eğitim düzeyidir (Eres 2005).

1. 2. Beden Eğitimi:

Beden Eğitimi, Milli Eğitimin Temel İlkelerine uygun olarak kişinin beden, ruh, fikir gelişimini sağlamaktır (Yaylacı 2007).

Eğitim konusunda ilk farklı fikirler üreten filozoflardan sayılan ilkçağ Yunan düşünürlerinden Eflatun, eğitimi tanımlar ve açıklarken, özetle “beden ve ruha elverişli olduğu mükemmelliği kazandırmak, başka bir ifadeyle insanda beden ve ruh güzelliğini gerçekleştirmektir” demektedir. 16. yüzyılda Montaigne de, beden ve ruh bütünlüğünden hareketle eğitimdeki amacın tek yönlü bireyler yetiştirmek olmayıp, bireylerin tüm yönleriyle uyumlu olarak geliştirilmesinin gerekli olduğunu belirtmiştir (Yaka 1991). 17. ve 18. yüzyıllarda J. Locke (1632-1704), J.J. Rousseu (1712-1778), J.C. Gutsuths (1759-1839) ve J.H. Pestalozzi (1746-1827) gibi eğitimciler öğretim sürecinin geleneksel, dinsel metinler okuyup yazma, ezberleme ve biraz da hesap öğrenmekten çıkarılıp sosyal bilgiler, tabiat bilgileri, beden eğitimi hatta iş derslerinin okul programlarına alınmasını savunmuşlardır (Çam 1999). Böylece ünlü düşünür ve eğitimcilerin birleştiği ortak nokta, insanda bedensel yapı ile zihinsel ve duygusal yapı arasındaki uyum ve bunun insan için taşıdığı önem olmuştur.

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).

1. 2. 1. Beden Eğitimi Dersi:

Beden eğitimi ve spor karakter oluşumu, moral verimliliğinin artırılması milli yönden güçlü, ortak duygu ve davranışları yüksek bir insan varlığı ile doğrudan ilgili etkili bir eğitim faaliyetidir (İnal 2003). Bu nedenle beden eğitimi dersi, okul programlarında önemli bir yere sahiptir. Eğer bu programın çok önemli getirileri beden eğitimi dersi sınıflarında kazanılmazsa, müfredatın farklı derslerinde kazandırılması mümkün değildir. Bedensel egzersizler çocuklara mümkün olduğu kadar erken yaşlarda öğretilmelidir. Yapılan birçok araştırmada çocuklukta alınan bedensel aktivite alışkanlıklarının hayat boyu olumlu etkilerinin olduğu belirtilmiştir (Şirin ve Bozkurt 2005).

Graham, Hale, Parker' a (2004) göre çocukların beden eğitimine ihtiyaç duyma nedenleri arasında 1)Düzenli ve sağlıklı bir fiziksel aktivite yapma, 2) Beceri geliştirme, 3) Fiziksel uygunluğu geliştirme, 4) Diğer derslerdeki öğrenmeye katkı sağlama, 5) Kendini disipline etme, 6) Hedef belirleme, 7) Liderlik ve işbirliği geliştirme, 8) Özyeterliliğini geliştirme 9) Stres azaltma ve 10) Akran ilişkilerinin güçlendirilmesi sayılmaktadır.

Düzenli fiziksel aktivite yapmanın ya da aktif bir hayat stiline insanların sağlığı üzerindeki olumlu etkisi şimdiye kadar kanıtlanmıştır. Uzmanlar beden eğitiminin halk sağlığı yaklaşımından yola çıkarak, bu dersin, öğrencilere aktif ve sağlıklı hayat sürdürmeyi gerektirecek beceri, tutum ve bilgiyi vermekten sorumlu olması gerektiğini söylemektedir (Julian ve ark 2007).

1. 2. 2. Okullarımızdaki Beden Eğitimi Dersi ve Sporun Genel Amacı

Beden eğitimi dersi ve sporun genel amaçları şöyledir:

1. Atatürk'ün ve düşünürlerin beden eğitimi ve spor konusunda söyledikleri sözleri açıklayabilme
2. Bütün organ ve sistemleri seviyesine uygun güçlendirme ve geliştirme
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. Resim ve müzik eşliğinde hareket yapabilme
7. Halk oyunlarımızla ilgili bilgi ve beceriler edinme ve bunları uygulamaya istekli olabilme

8. Milli bayramlar ve kurtuluş günlerinin anlamını ve önemini kavrama, törenlere katılmaya istekli olabilme
9. Beden eğitimi ve sporun sağlığa yararlarını kavrayarak boş zamanlarını spor faaliyetleri ile değerlendirmeye istekli olabilme
10. Temel sağlık kuralları ve ilk yardım ile ilgili bilgi, beceri, tavır ve alışkanlıklar edinebilme
11. Tabiatı sevme, temiz hava ve güneşten faydalanabilme
12. İşbirliği içinde çalışma ve birlikte davranma alışkanlığı edinebilme
13. Görev ve 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 alışkanlıkları edinebilme
17. Kamu kaynaklarını iyi kullanma ve iyi koruyabilme
18. Spor araç ve tesisleri bilgisi (MEB 1998).

Yukarıda belirtilen genel amaçlara ulaşmak için belirlenen amaçlar programda kişisel yönden, toplumsal ve ekonomik yararlılık açısından ele alınmış ve şöyle belirtilmiştir:

Kişisel yönden:

- 1- Sağlık (bedensel, ruhsal ve toplumsal sağlık)
- 2- Fiziksel uygunluk (bedensel, zihinsel, duygusal ve toplumsal uygunluk tüm organizmanın etkili görevliliği)
- 3- Kas-kemik gelişimi, güzel vücut, estetik duruş
- 4- Sağlık, emniyet eğitimi, iş, oyun ve kazalara karşı korunma ve ilk yardım için gerekli bilgi, davranış, alışkanlık ve becerileri kazanma
- 5- Dengeli esnek kişilik (iyi ahlâk ve karakter sahibi, güvenilir disiplinli heyecansal ve duygusal denge kazanmak)
- 6- Bedenen eğitilmiş (Sportmenlik) (Bedensel etkinlikler aracılığıyla sağlıklı yaşam ve davranış nitelikleri geliştirmek.)
- 7- Boş zamanları değerlendirme davranış ve becerileri geliştirme
- 8- Kültürel estetik zevk ve duyarlıkları geliştirme (GSGM 1988).

Toplumsal açıdan (Toplumsallaşma – Toplumsal yararlılık) :

- 1- Barış ve savaş için gerekli vatandaşlık nitelikleri sağlamak
- 2- Toplumsal sorumluluk geliştirmek
- 3- Liderlik nitelikleri geliştirmek
- 4- Yasalara, kurallara, töre ve geleneklere saygıyı geliştirmek
- 5- Oyun aracılığıyla sıra ve hak kavramları geliştirerek başkalarının kişiliğine saygılı olmak
- 6- İşbirliği, biz duygusu, takım ruhu ve kolektif davranışlar oluşturarak aileye, okula ve çevreye uyumu sağlamak
- 7- Kişiyi toplumun değer yargıları konusunda bilinçlendirmek

Ekonomik yararlılık:

- 1- Yapıcı, yaratıcı ve üretici yetenekleri geliştirmek
- 2- İş, görev ve meslek sorumluluğu geliştirmek
- 3- İş ve çalışmalarında verimli ve başarılı olmak
- 4- Kamu kaynaklarını korumak ve iyi kullanmak (araç-gereç, alan, tesis, v.s.)
- 5- Milli enerji kaynaklarını korumak
- 6- Aileye, çevreye ve okula yararlı görev ve sorumluluklar yüklemek (GSGM 1988).

1. 2. 3. Beden Eğitimi Dersi ve Sporun Önemi

Beden eğitimi dersi ve spor, insan sağlığı, karakter oluşumu, moral verimliliğinin artırılması milli yönden güçlü, ortak duygu ve davranışları yüksek bir insan varlığı ile doğrudan ilgili etkili bir eğitim faaliyetidir.

Beden eğitimi dersi ve spor, insanların zihni ve fikri gelişimle birlikte bedeni gelişimlerinin uyumlu olması, insanların içinde yaşadıkları toplumlarda daha sağlıklı dengeli, verimli ve daha mutlu olmalarında önemli bir rol oynar. Bunun yanında toplumların beden eğitimi ve spor faaliyetlerine katılmaları ve sonucunda da elde edecekleri başarıları yoluyla kendi ülkelerinin tanıtımını ve propagandalarını yapmaları açısından önem taşır (İnal 2003).

Beden eğitimi dersi ve spor; fertlerin ve fertlerin oluşturduğu genel toplum yapısının sağlık ve mutluluğunun bir amacıdır. Nitelikli insan gücü, sağlıklı olmadan verimli olamaz ve kendinden beklenenleri gerçekleştiremez. İnsanların, özellikle gençlerin, beden ve ruh yapısının eğitilerek geliştirilmesi için en uygun ve en tesirli araç hareket faktörünün her çeşidini ve

prensiplerini kapsayan beden eğitimi ve spor eğitimidir. Bu özellikleri iki başlık altında toplayabiliriz:

a-Fiziksel Vasıflar: Çeviklik, elastikiyet, mukavemet, sürat, hareket, koordinasyon v.s.

b-Ruhsal Vasıflar: Yarışma ruhu, yardımlaşma duygusu, çalışma disiplini, cesaret, mücadele azmi ve kuvveti v.s.(İnal 2003).

1. 2. 4. Beden Eğitimi Dersinin Amaçları:

Atatürk ilkeleri 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. (MEB 2000).

Beden eğitimi dersi toplum olarak spor yapma alışkanlığını kazanmamızda ve sporu bir hayat felsefesi olarak benimsememizde, ülke sporunda başarıyı yakalamamızda, hayattan zevk alan, mutlu, huzurlu, sorumluluk sahibi, kendine güven duygusunu kazanmış ve sosyal statüye sahip bireyler, dolayısıyla bir toplum oluşumunda büyük bir öneme sahip olduğu gerçeği göz ardı edilemez (Dalkıran ve Tuncel 2007).

Gelişmiş toplumlarca uygulanan en önemli eğitim araçlarından biri olan spor faaliyetlerinin amacı, toplumun sağlıklı nesiller kazanmasını sağlamak ve sporun uluslararası bir özellik kazanması nedeniyle de toplum kültürünün tanıtılabileceği yaygın bir propaganda ve reklam aracı olabilme olarak ifade edilmektedir (Sunay 2002).

Milli Eğitim Temel Kanununun 26. maddesinde, “Ortaöğretimin temel eğitime dayalı, en az dört yıllık öğrenim veren genel, mesleki ve teknik öğretim kurumlarının tümünü kapsar.” ibaresi ile eğitimin şekli çizilmiştir. Aynı kanunun 27’nci maddesinde, “Temel Eğitimi tamamlayan ve ortaöğretime girmeye hak kazanmış olan her öğrenci, ortaöğretime devam etmek ve ortaöğretim imkânlarından ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde yararlanma hakkına sahiptir.” ve 29. maddesinde, “Ortaöğretim çeşitli programlar uygulayan liselerden meydana gelir” ifadeleri ile ortaöğretim kurumlarındaki okulların genel şablonunu belirlemiştir (Çoban 2006).

Beden eğitimi dersleri ülkemizde, ilköğretim okulları programında zorunlu ders olarak yer almakta, birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarda dersler sınıf öğretmenleri tarafından, üst sınıflarda

ise branş öğretmenleri tarafından işlenmektedir. 2006/2007 öğretim yılından itibaren ilköğretim programında ise ilk üç sınıf dışında ders saati bir saate indirilmiştir. Ek olarak iki saat seçmeli spor etkinlikleri dersine yer verilmiştir. Ortaöğretim kurumlarında ise Talim ve Terbiye Kurulunun 11.9.2009 tarihli kararıyla 9. sınıflarda 2 saat zorunlu, 10., 11. ve 12. sınıflarda 1 saat seçmeli ders olarak programda yer almaktadır. 16.10.2009 tarihinde yapılan düzeltmeyle öğrenci okuduğu beden eğitimi derslerine ilaveten eğer isterse 2 saat seçmeli Beden Eğitimi dersi seçebilecektir. Okullardaki seçmeli dersler dönem başlarında yapılan kurullar tarafından belirlenmektedir.

Eğitimden beklenen, bireylerin gizil güçlerini ve yeteneklerini ortaya çıkararak en üst düzeyde geliştirilmesine yardım etmektir. Bireyleri fiziksel, zihinsel, duygusal ve toplumsal yönleriyle bir bütün olarak yetiştirmek çağdaş eğitimin temel ilkelerindedir (Aracı 1999). Görüldüğü gibi sadece fikir eğitiminden sorumlu bir öğretim ve eğitim sistemi artık geçerli değildir. Çünkü insan sadece beyinden ibaret değildir, onun en az öteki kadar eğitime gereksinimi olan bir vücudu ve ruhsal durumu vardır (Öztürk 1998). Kaldı ki, bedensel gelişmenin, bütün eğitim faaliyetleri içinde ancak beden eğitimi ve spor programlarıyla mümkün olması, beden eğitimi ve sporun eğitim açısından değerini ortaya koymaktadır (İmamoğlu 1992). Sağlıklı, fiziksel olarak aktif olan öğrencinin başarılı, uyanık ve akademik motivasyonunun fazla olması daha olasıdır. Çocukların büyüme ve ergenlik çağlarında yaptıkları fiziksel aktivite, sosyal ve duygusal yeteneklerin olumlu gelişimini arttırmaktadır. Gelişmiş ülkelerin okullarındaki beden eğitimi programlarının temelini, fiziksel yeteneğin ve fiziksel uygunluğun gelişimi ile yaşam boyu sağlıklı yaşam tarzı kavramını anlamak oluşturur.

Özellikle son on yıllık dönem içinde eğitim sistemimizin iki ayrı sınav aşamasına bağlanması, tüm ders içi ve ders dışı etkinliklerin, bu iki sınava göre ayarlanmasına neden olmuştur. Bu sınavlardan birisi Liselere Giriş Sınavı (LGS), yeni ismi ile SBS (Seviye Belirleme Sınavı) diğeri de iki aşamalı olan Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi'nin düzenlediği YGS (Yükseköğretime Geçiş Sınavı) ile LYS (Lisans Yerleştirme Sınavı)'dir. Bu uygulamada, çocuktaki duygusal gelişimde, onun yaratıcılığında, sosyalleşmesinde, ayrıca beden-zihin işbirliğinin sağlanmasında çok önemli yeri olan resim, müzik ve beden eğitimi gibi dersler gereksiz ve yararsız dersler haline gelmiştir. Eğitimde, sadece zihinsel ağırlıklı, kuramsal bilgiye dayalı bir uygulama ön plana çıkmış, eğitimin bedensel ve duygusal boyutu silinmiştir. Dolayısıyla bu sistemin sağlıklı, yaratıcı bireyler, yurttaşlar yetiştirmesi de mümkün değildir. Öğrencinin bir üst sınıfa geçmesiyle ya da yaşama atılmasıyla unutulmuş genişlikteki bilgi

göz önünde bulundurulursa, eğitimin fonksiyonu açısından öğrencinin beden sağlığı ile ilgili yaşam boyunca kullanacağı alışkanlık niteliğindeki davranışları ayrı bir önem taşır. Çocukların grup işbirliği, liderlik, arkadaşlık, yardımlaşma, paylaşma ve grup problemlerini çözme becerilerinin beden eğitimi derslerinde oluştuğunu, etkinliklere çocukların katılımlarının yetişkinlikteki girişkenliklerinde çok önemli bir faktör olduğunu belirtmiştir (Çam 1999).

Beden eğitimi ve spor etkinlikleri sınava hazırlanma döneminde kaygıyı azaltması ve öğrenmede etkinliği artırması bakımından önemli bir yere sahiptir. Günde 10–20 dakika düzenli egzersiz yapmanın sınavlara hazırlanan bir gence sağlayacağı yararlardan birisi kaygıyı azaltması diğeri de öğrenmede etkinliği artırmasıdır (Bozkurt 2003).

1. 2. 5. Beden Eğitimi ve Sporda Gelişim:

Organik gelişim: Beden eğitimi ve spor, insanın organik sisteminin daha iyi gelişebilmesi için imkân sağlar. Kassal etkinlikler; fiziksel uygunluk (kondisyon) ve dayanıklılığı, dolayısıyla iç organların fonksiyonlarını geliştirir. Devamlı yapılan bedensel etkinlikler, kemik özgül ağırlığını ve bağ dokularının esnekliğini artırarak bunların baskı ve gerginliklere karşı direncini artırır. Bütün bu gelişmeler neticesinde olumlu bir organik gelişme ve iyi bir sağlığa sahip olunur. Ayrıca insan sağlığını tehdit eden fazla kiloların atılarak ideal kiloya sahip olunmasına katkıda bulunur. Sakatlıkları ve özellikle kalp ve dolaşım sisteminde görülebilecek rahatsızlıkları önlemesi veya iyileştirmesi bakımından sportif etkinliklerin önemi tartışılmaz (Tamer ve Pulur 2001).

Psikomotor gelişim: Psikomotor gelişimin sağlanması, genel olarak vücut kontrolünün ve koordinasyonunun gelişmesi demektir. Böylece kişi daha zarif, kolay ve verimli bir şekilde hareket edebilir. Psikomotor gelişim, özel olarak çeşitli spor becerileri, dans ve jimnastik hareketleriyle ilgilidir. Bu hareketler, spor çeşidine göre çok özel becerilerdir. Sportif beceriler özelleşmiş olup branşa özgüdür. Sportif beceriler, beden eğitiminin temelini oluştururlar (Tamer ve Pulur 2001). Psikomotor gelişim yaşam boyu devam eden bir süreç olup, motor becerilerde azalma ya da yeni becerilerin kazanılması gibi tüm fiziksel değişmelerle ilgilidir. Çocukların motor gelişimi, hareket yeteneklerinin ve fiziksel yeteneklerin gelişimini kapsar (Özer 2001).

Bilişsel (Zihinsel) gelişim: Bilişsel gelişim, beden ve akıl arasındaki fonksiyonel ilişkiyi kapsar (Özer 2001). Çeşitli sportif etkinliklerin öğrenilmesi ve kavranması sonucu zihinsel gelişme olup, eğitimin amacı ile yakından ilgilidir. Bu amaç, bilgi birikimi ve kavrama ile

ilgilidir. Bilgiler ve kavramalar, zihinsel gücün parçalarını oluşturur. Bunlar yorum yapabilme, değerlendirebilme, karar verme ve düşünme kabiliyetidir (Tamer ve Pulur 2001).

Duygusal ve sosyal gelişim: Çocuğun duygusal ve sosyal gelişimi birlikte incelenmektedir. Duygu, bireyin iç ve dış dünyadan etkilenmesi sonucu genel olarak hoşlanma ya da acı duyma biçiminde belirlenen tepkilerdir. Sosyalleşme, bireyin içinde yetiştiği toplumun değer yargılarına uygun bir davranış geliştirme sürecidir. Bu süreç, doğum anında başlar, yaşam boyu devam eder (Özer 2001).

1.2.6. Adolesan Bireylerin Gelişim Özellikleri:

Orta öğretim düzeyinde bulunan öğrencilerin ergenlik yıllarına gelen bu dönemde kimlik gelişimi ön plana çıkmaktadır. Cinsiyete bağlı olarak sosyal rollerin farklılaşması, meslek seçimi ile ilgili sorunlar, kimlik geliştirmede karmaşalara yol açabilir (Erden ve Akman 2004). Orta öğretim çağında olan çocuklarda boy artışı ergenliğin ilk yıllarında çok fazladır. Kızların 18, erkeklerin ise 20–22 yaşına kadar boy uzamaları söz konusudur. Ağırlık oranlarındaki artış, kızlarda en fazla cinsel olgunluğun ortaya çıktığı dönemde başlarken, erkeklerde ise 16 yaş civarında görülmektedir. Kemik ve kaslarda ise, kemikler uzar ve aynı zamanda içyapıları ve biçimlerinde de değişiklikler meydana gelmektedir (Selçuk 2000). Ergenlik dönemi fiziksel ve duygusal süreçlerin yol açtığı cinsel ve psikososyal olgunlaşma ile başlayan ve bireyin bağımsızlığını, kimlik duygusunu ve sosyal üretkenliğini kazandığı zaman sona eren bir dönemdir. Bu dönem biyolojik, psikolojik ve sosyal gelişimsel değişikliklerle karakterizedir. Ergenlikte biyolojik gelişim iskelet sisteminde hızlı büyüme ve cinsel gelişim ile psikolojik gelişim; bilişsel gelişim ve kimlik gelişimi özellikleriyle belirlenir. Ve sosyal olarak da ergenlik genç erişkin rolüne hazırlığın olduğu bir dönemdir (Derman 2008).

1.3. Tutum:

Genel anlamda tutum, öğrenmeyle kazanılan, bireyin davranışlarına yön veren, karar verme sürecinde yanlılığa neden olan bir olgudur (Tavşancıl 2002). Eren'e (2001) göre ise tutum, bireyin kendi dünyasının bir yönü ile ilgili olarak, belirli değer yargılarına ve inançlarına bağlı olarak ortaya çıkan coşku ve tanıma süreçleridir.

1.3.1. Tutumun Öğeleri:

Tutum sadece bir davranış eğilimi değildir. Tutumların oluşmasında düşünce, duygu ve davranış eğilimlerinin etkisi vardır. Bu üç faktör tutum öğeleri olarak nitelendirilir (Özlü 2001).

1. Bilişsel öge: Bir kişinin tutum nesnesine ilişkin sahip olduğu bilgileri, düşünceleri tutumun bilişsel ögesini oluşturur. Örneğin bir kişi beden eğitimi dersine yönelik olumlu tutum içinde ise, beden eğitimi dersinin yararlı bir ders olduğuna, sağlıklı yaşamada önemli bir yeri olduğuna ilişkin bilgileri ve düşünceleri bu tutumun bilişsel ögesini oluşturabilir.

2. Duygusal öge: Tutumun bireyden bireye değişen ve gerçeklerle açıklanamayan, hoşlanma-hoşlanmama yönünü oluşturur (Baysal ve Tekarslan 1996). Örneğin beden eğitimi dersine karşı olumlu bir tutum içinde olan bir kişinin beden eğitimi derslerine katılmaktan çok hoşlanması, beden eğitimi dersini zevkli bulması gibi olumlu duyguları; beden eğitimi dersine karşı olumsuz bir tutum içerisinde olan kişinin spor yapmaktan nefret etmesi ya da beden eğitimi derslerinde bulunması gibi olumsuz duyguları bu tutumların duygusal ögesini oluşturur.

3. Davranışsal öge: Kişinin tutum nesnesine karşı gözlenebilen tüm hareketleri tutumun davranışsal ögesini oluşturmaktadır. Birey bir nesneye olumlu tutum geliştirdiyse ona yaklaşır ve onu destekler. Eğer olumsuz tutum geliştirdiyse ondan uzaklaşır. Örneğin beden eğitimi dersine karşı olumlu tutum içerisinde olan bir öğrencinin spor yapması, derse devamsızlık yapmaması gibi davranışları ve beden eğitimi dersine karşı olumsuz tutum içerisinde olan bir öğrencinin derslere katılmaması, spor yapmaması ya da derste başka şeylerle ilgilenmesi gibi davranışları bu tutumların davranışsal ögesini oluşturur (Binbaşıoğlu 1995; Usal ve Arslan1995).

1.3.2. Tutumun Oluşmasını Etkileyen Faktörler:

Bireyin özellikle ilk yaşlardaki yaşantıları: Çocuklar büyüdükçe anne-babaların onların tutumları üzerindeki etkisi azalmakta ve özellikle ergenlik döneminin başlamasıyla diğer sosyal etkenlerin rolü giderek fazlalaşmaktadır. Bir bireyin tutumlarının büyük kısmı, 12 ile 30 yaş arasındaki dönemde son şeklini almakta ve daha sonra çok az değişmektedir. Tutumların kristalleştiği bu süre, kritik dönem olarak adlandırılmaktadır (Tavşancıl 2002).

Bireyin daha önce edindiği önyargı, dogma, inanç ve değerlerin etkisi: Önyargı, hiçbir temele dayanmayan ya da eksik ve yanlış bilgiye dayanan düşüncelerdir. Önyargı olumsuz tutumdur.

Bireyin içinde bulunduğu grup ve toplum içindeki konumu: Her birey toplum içinde belli bir konumda bulunur. O konumdan beklenen tutum ve davranışlara göre kendi tutum ve davranışlarını düzenler. Bulunduğu grubun, başlangıçta olmasa bile zamanla, tutumlarını benimseyebilir.

Bireyin “benlik duygusu”nun etkisi: Benlik, bireyin ne olduğu, ne olmak istediği ve çevresince nasıl tanındığı hakkındaki bilinçlilik durumudur. Birey bu durumlara göre tutumlarında değişiklikler yapar.

Görülen öğrenimin etkisi: Öğrenim sırasında kişi, birçok bilgi ve becerilerle alışkanlıklar edinir. Bunlar, tutumun, bilişsel ve düşünsel öğelerini oluşturur. Bunlarda değişiklik oldukça, tutumlarda da değişiklik olur.

1.3.3. Tutum Davranış İlişkisi

Tutumda birçok psikolojik değişken gibi doğrudan gözlenip ölçülemeyen ancak varlığı sözel ve davranışsal belirtilerden anlaşılabilen bir değişkendir. Bu yönüyle davranışların tutumları içerdiği, bir başka deyişle tutumların davranışlara yön veren bir değişken olduğu sayılması tutumların ölçülmesinin önemini artırmaktadır. Tutumları ölçmenin olası davranışlar hakkında bir fikir vereceği varsayımı, davranışta istenilen yönde bir değişiklik yaratılmak istenildiğinde öncelikle tutumları değiştirme fikrine önem katmaktadır. Günümüze dek yapılmış tutum araştırmaları tutum ve davranış arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını ortaya koyma açısından önem taşımaktadır. Tutumlarla davranışlar arasında bir ilişkinin olması, ölçülmesi güç olan bir davranışın ölçülmesini kolaylaştırmaktadır. Aynı şekilde belirli bir düzeyde bir tutum aynı yönde bir davranışın kestirilmesinde bir araç olabilmektedir. Bir objeye yönelik tutumun o objeye ilişkin sadece bir davranışın değil birden çok davranışın göstergesi olabilmesi de sosyal bilimciler ve eğitim bilimciler açısından önemlidir (Özmenteş 2006).

1.3.4. Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutum:

Beden eğitimi dersine yönelik tutum, öğrencilerin beden eğitimi dersine karşı belleklerinde saklı tuttukları olumlu ya da olumsuz değerlendirmelerdir (Tavşancıl 2002). Bireyin tutumları; deneyimleri ve edindiği bilgilerin örgütlenmesi ile oluşmaktadır. Örgütlenme belli değerlendirme süreçlerine bağlı olduğuna göre, söz konusu deneyim ve bilgiler biçim değiştirdiğinde tutum da değişebilmekte ve zamanla yenileri kazanılabilmektedir. Bu değişim aynı zamanda duygu, inanç ve değerlerde de bir değişimi ifade etmektedir. Olumsuz tutumları gidermede en önemli faktörlerin başında güdüleme (motivasyon) gelir. Bireyler olaylara kendi görüş açılarından bakarlar ve bu nedenle kişisel tutumları, kişisel yargılarını oluşturur.

Zihinsel bir alışkanlık olan tutum diğer alışkanlıklarda olduğu gibi, akıl ve mantık gibi ussal (rasyonel) yollara çoğu kez olanak vermez. Bazı hallerde, birey kendi gerçek tutumunu önceden belirleyemez. Bireysel tutumlara yön veren olaylar daha önce kişinin başından geçmiş olay ve deneyimlerin bir sonucudur. Tutumlar, geçmiş tecrübelerin büyük ölçüde etkisinde bulduklarına göre, yeni bir takım değişikliklere ve reformlara gitmek suretiyle zayıflatılmaları ve hatta tamamen değiştirilmeleri olanaklı olmaktadır (Eren 2001). Bu sebepten dolayı fiziksel aktiviteye karşı olumlu tutum geliştirme beden eğitimi programlarının amacı olmuştur (Siedentop ve Tannehill 2000).

Bir öğrencinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumu henüz gelişmemiş ise "tarafsız", beden eğitimi dersini beğenmeyici ve reddedici yönde ise "olumsuz", aksi yönde ise "olumlu" bir tutum içerisinde olduğu söylenir. Genellikle beden eğitimi dersine yönelik olumsuz tutumlar beden eğitimi dersinden başarısız olma, ders öğretmeninden ceza görmek, öğretmeni sevmemek gibi acı veren yaşam öğeleri olumsuz tutum geliştirilmesine neden olmaktadır. Olumlu tutumlar öğrenmeyi kolaylaştırır. Olumsuz tutumlar ise öğrenmeyi engeller. Bu nedenle, beden eğitimi dersinde öğrenme-öğretme sürecini yönlendirmede beden eğitimi dersine ilişkin öğrenci tutumlarının ölçülüp değerlendirilmesi gerekmektedir (Pehlivan 1997).

1. 4. Motivasyon:

Genel olarak bireyi harekete geçiren içsel ve dışsal güçler 'güdü' olarak tanımlanmaktadır (Öğülmüş 1991).

Başka bir tanıma göre ise motivasyon, bir insanda meydana gelen ilk isteklerin ve dileklerin seçilmesinde, öncelik sırasına konulmasında, planlanmasında ve başarılı ya da başarısız bir şekilde ifa edilmesinde kullanılan bilişsel ve motor süreçleri harekete geçiren, yönlendiren koordine eden, artıran, sonlandıran ve değerlendirmesini yapan, dinamik olarak değişen kümülâtif bir hareketlenmedir (Dörnyei 2001). Öğrenme yaşantıları yanında, farklı kişilik özellikleri, çevresel etkenler, önceki yaşantılar, benlik kavramı, fiziksel iyi olma durumları motivasyonla ilişkilidir (Wu 2003) .

Öğrenme yaşantıları yanında, farklı kişilik özellikleri, çevresel etkenler, önceki yaşantılar, benlik kavramı, fiziksel iyi olma durumları motivasyonla ilişkilidir (Barrett ve ark. 2005). Motivasyonun dışsal ve içsel kaynakları vardır:

İçsel motivasyon: İçsel motivasyonda davranışın nedenselliği bireyin içindedir. Bu tür motivasyon bireylerin ihtiyaçlarından kaynaklanır (Wu 2003). İlgi, yetenek ve merak bu kaynakların en önemlileridir. Yüksek düzeydeki içsel motivasyon başarı ile doğru orantılıdır (Lin ve ark 2003).

Dışsal motivasyon: Davranışın nedenselliği bireyin dışında, çevredeyse, bu dışsal motivasyon olur. Bu kapsamda verilen ödül ve cezalar, yönetici, öğretmen ve aldıkları sosyal destek ve cesaretlendirmeler dışsal motivasyon kaynaklarıdır (Wu 2003).

Motivasyonsuzluk: Bireyler kendi eylemleriyle sonuçları arasındaki bağlantıyı algılayamadıkları zaman güdülenmeme durumu söz konusudur. Bu kişiler ne içsel olarak ne de dışsal olarak güdülenmezler. Güdülenmemiş olan bireyler yetersizlik duyguları yaşarlar ve olanları kontrol edemeyeceklerine ilişkin bir beklenti içerisindedirler (Vallerant ve Pelletier 1992)

Bireyi güdeleyen hem içsel hem de dışsal faktörlerdir. Hangisinin birey için önemli olduğunu ise bireyin geçmiş yaşantılarına (yaşadığı sosyo- ekonomik çevre, aldığı eğitim vs.) kaynaklanan algı biçimi belirler. Örneğin koruyucu bir aile ortamından gelen bireyler güdülenmedeki sorumluluklarını ve beklentilerini dışsal faktörlere yüklerler (Abacı 2000).

1. 4. 1. Akademik Başarı ve Motivasyon:

Başarı, okul ortamında belirli bir ders ya da akademik programlardan bireyin ne derece yararlandığının bir göstergesidir (Carter ve Good 1973). Başarı istenilen bir sonuca ulaşma yönünde bir ilerlemedir (Wolman 1973). Eğitimde başarı denildiğinde ise genellikle, okulda okutulan derslerde geliştirilen ve öğretmenlerce takdir edilen notlarla, test puanlarıyla ya da her ikisi ile belirlenen beceriler veya kazanılan bilgilerin ifadesi olan “Akademik Başarı” kastedilmektedir (Carter ve Good 1973).

İdeal olarak başarılı olmaya dönük bir anlayışa sahip olan kişi, içinde bulunduğu durumda başarısızlık sergiliyorsa, bu durum bilişsel bir uyumsuzluğu beraberinde getirir. Bu durumda kişinin ideal davranışına ulaşma çabası içine girmesi, motivasyonel bir sürecin başladığı anlamına gelir (Cüceloğlu 2009) .

Başarı motivasyonu, ulaşmak için belirli bir gayreti gerektiren belirli bir hedefe, başarılı bir şekilde erişme eğilimidir. Yahut belirli bir yeterlik derecesine göre çaba harcayarak zihinsel

veya fiziksel faaliyette bulunma eğilimi, belirli bir işi başarılı bir şekilde tamamlama eğilimi olarak tanımlanabilir (Gürşimsek 2002) .

Başarı motivasyonu, kişinin bir konuda başarılı olmak için çabası, yenilgi ile yüz yüze gelmesine rağmen ısrar etmesi ve başarıdan elde edebileceği gurura doğru yönelmesidir (Weinberg ve Gould 1995).

Yüksek bir başarıma güdüsüne sahip olan bireyler, görevlerini tamamlamak için çok çaba sarf ederler, çok çalışırlar. Düşük seviyede bir başarıma güdüsü olanlar ise başarıyı gerektiren görevlerden kaçınırlar. Yüksek veya düşük seviyede başarıma güdüsü olan bireyler, başarı veya başarısızlıklarını farklı sebeplere yüklerler. Başarmayı gerektiren görevlere girişme veya bunlardan kaçınma eğilimi, geçmiş hayat tecrübelerimizle ilgili olarak ne düşündüğümüze ve bu tecrübeleri nasıl algılayıp yorumladığımızıza bağlıdır. İki birey aynı hayat tecrübesini geçirebilirler, fakat bu tecrübeleri çok farklı bir şekilde yorumlayabilirler veya bu tecrübelere çok farklı vasıflar, değerler yükleyebilirler. Bu yorumlama tarzındaki farklılık da ilerideki davranışlarını etkiler (Arık 1996).

Bireyler, keşfetmek, iletişim kurmak ve çevrelerini anlamak için yoğun bir istek ve ihtiyaçla doğarlar. Ancak, okuldaki eğitimleri başladığında öğrenmeye karşı duydukları bu istek ve arzuyu kaybederler. Bu, okulun ve okuldaki öğelerin (öğretmenler, dersler, materyaller) öğrenmeye karşı duyulan güdünün korunmasında hatta arttırılmasında büyük sorumluluklar taşıdığını göstermektedir (Ersöz 2004).

Motivasyon, başarı için gerekli bilişsel ve davranışsal etkinliklere ayrılan enerjinin miktarını belirlemektedir. Öğrencinin başarılı olma gereksinimi, okumaya ve öğrenmeye olan ilgisi, kendisine bir amaç belirleyip belirlemediği, amaçlarının gerçekçiliği ve işlevselliği, geçmiş başarı ve başarısızlığını hangi değişkenlere yüklediği, öğrenebilme konusunda kendine ilişkin yeterlilik algısı ve neden öğrendiğine ilişkin bilişlerinin tümü onun “Motivasyon Düzeyini” etkilemektedir (Bozanoğlu 2005).

Akademik başarı genellikle, öğrencinin psikomotor ve duyuşsal gelişiminin dışında kalan, bütün program alanlarındaki davranış değişmelerini ifade eder (Ahmann ve ark 1971). Bununla birlikte okulda okutulan derslerle öğrencilerde sağlanması öngörülen davranış değişiklikleri bilişsel davranışlarla sınırlı değildir (Julian ve ark 1972). İdeal olarak başarılı olmaya dönük bir anlayışa sahip olan öğrenci, içinde bulunduğu durumda başarısızlık

sergiliyorsa, bu durum bilişsel bir uyumsuzluğu beraberinde getirir. Bu durumda öğrencinin ideal davranışa ulaşma çabası içine girmesi, motivasyonel bir sürecin başladığı anlamına gelir. (Cüceloğlu 2008). Başarıyı tadan ve yakalayan bireyler daha çok çalışmaya ve yoğunlaşmaya motive olmaktadır. Bireylerin bilişsel kapasitelerini kullanmada ve geliştirmede isteksizlikleri başarıyı etkiler. Başarı konusunda özgüvenini kaybedenler, yetenekleri olsa bile başarısız olurlar (Bandura 1982).

Başarma şevkine sahip olan öğrenciler, yeni etkinliklere girmekten ve risk almaktan çekinmezler. Başarı şevki öğrencilerin sınıfa daha kolay alışmasını sağlar, başarısızlığı ve kaçmayı azaltır. Bireyler bilişsel motivasyonlarından kaynaklanan, başarı beklentilerine uygun, genel ve özel bir benlik kavramı geliştirirler (Dickhauser ve Reinhard 2006).

Akademik başarıda;

Zorluklara meydan okuma, sabır-sebat, yaptığı işten zevk alma motivasyonun rolleri arasındadır ve bu faktörler uyumlu akademik davranışlar olarak kabul edilirler. Bu faktörlerin zıtları da uyumsuz akademik davranışlar olarak kabul edilir (Colengelo 1997).

Öğrenci-öğretmen ilişkilerinin niteliği, akademik başarıyı ve öğrenci davranışlarını etkilemektedir. Öğretmenin cana yakın, sempatik, hoşgörülü tavır ve davranışları öğrencilerin istenilen davranışları kazanması açısından önemlidir, bu bağlamda öğretmen-öğrenci ilişkisi birincil bir ilişki türüdür (Celep 1997, Demirtaş 1999, Sadık 2002).

Ayrıca akademik başarısızlığın, öğrencilerin çalışmalarını planlama, yürütme ve değerlendirmedeki yetersizliklerinden kaynaklandığı; başarısız öğrencilerin daha tepkisel, başarı düzeylerini yordamada daha yetersiz, performansları ile ilgili yeterlik algıları ve güven duygularının daha düşük olduğu, kendilerine daha alt düzeyde akademik hedefler belirledikleri, kaygı düzeyleri ve onay gereksinimlerinin daha yüksek ve çevresel faktörlerin etkisine daha açık oldukları çalışmalarda ortaya koyulmuştur (Gürşimsek 2002).

Webb ve Arkadaşları; bir çocukta motivasyon eksikliği vardır diyebilmek için aşağıda sıralanan nedenlerin elenmesi gerektiğini savunmuşlardır:

1-Düşük başarıya neden olabilecek fizyolojik ya da fiziksel nedenler (görme ve duyma problemleri gibi).

2-Ailenin duygusal durumu (ailede problem ya da krizlerin olması).

3-Çocuğun ebeveyni ile çevresindeki okul durumu (önemli olan diğer kişilerle olan ilişkilerini nasıl algıladığı, okul şartları).

4-Olumsuz öğretmen tutumları (Webb ve ark 1994).

Öğrenimlerine ilk başladıkları andan itibaren akademik alandaki başarılarına ve başarısızlıklarına ilişkin nedenler arasında akılcı bir ilişki kurabilme davranışı geliştiren öğrenciler, okul yaşamlarında daha uyumlu olabilmektedirler. Eğer bir öğrenci, belli bir akademik uğraşta mevcut yeteneklerini yeterince geliştirmemiş ise potansiyelinin yeterli olmadığı kanısına varır. Bu kanı, onun başarısını engelleyen önemli bir etkidir. Buna bireyin kendi akademik benliğini gerçekleştirme işlemindeki “ işlevsel sınırlama ” denir (Arseven 1986).

1. 4. 2. Akademik Başarı ve Yükleme:

Weiner'e göre; başarmayı gerektiren herhangi bir görevde veya işte, hedefimize eriştiğimizde yani başarılı olduğumuzda performansımızı yetenek, çaba, şans ve görev güçlüğü gibi dört temel etkenden birine yükleriz. Mesela bir sınavda başarılı olduğumuzda, bu başarıyı yeteneğimize yükleyebiliriz. Yetenek, davranışın kararlı ve iç etkenidir. Ama eğer başarıyı harcadığımız çabaya yüklersek, bu sefer kararsız iç etkenden bahsetmiş oluruz. Yahut başarıyı görevin kolaylığına yükleyebiliriz, bu durumda başarımızın nedeni kararlı bir dış etkidir. Veya şans eseri başarılı olduğumuzu söylersek, davranışlarımızın nedenini kararsız bir dış etkene yüklemiş oluruz (Arık 1996).

Görüldüğü gibi, başarı ve başarısızlığımız iki tip sebebe yüklenmektedir:

1-İç sebepler- Dış sebepler

2-Kararlı sebepler-Kararsız sebepler.

Weiner ve arkadaşları davranışlarımızı yüklediğimiz sebeplerin bundan sonraki davranışlarımızı nasıl etkilediğini gösteren araştırmalar yapmışlardır. Örneğin başarı ve başarısızlığımızı yükleme tarzımızın ilerde yapacağımız davranışlar üzerinde çok önemli etkileri olmaktadır. Belirli bir göreve başlarken, başarı derecemizle ilgili beklentilerimiz, bundan önce benzer şartlarda yaptığımız yüklemelerin etkisini taşımaktadır. Eğer beden eğitimi sınavında başarısız olmuş ve bunun nedenini spor yeteneğimizin olmadığına yüklemişseniz, bundan sonraki sınavda büyük bir ihtimalle başarısız olacağınızı beklersiniz. Ama eğer başarısızlığınızı şansınızın kötü gitmesine bağlamışsanız, gelecek sınavda yine başarısız olacağınızı bekleme daha azdır. Görüldüğü gibi bu iki farklı yükleme hayatımızda önemli roller oynayabilmektedir (Arık 1996).

1. 4. 3. Beden Eğitimi Dersi ve Akademik Başarı Motivasyonu

Normal zekâya sahip öğrencilerin kendilerinden beklenildiği kadar ve bunlardan bazılarının da kendi akranları kadar bile başarılı olamaması, zekâ dışında başarıyı etkileyebilecek başka faktörlerin varlığını düşündürmektedir. Zekâ faktörü dışarıda tutulduğunda, bu faktörlerin başında güdülenme gelmektedir. Öğrencinin akademik yaşamın gerektirdiği temel etkinliklere ilişkin güdülenme düzeyi yeteri kadar yüksek olmalıdır. (Bozanoğlu 2005)

Akademik başarı motivasyonu, bir fiili ustaca yapma, mükemmel olarak başarma, engellerin üstesinden gelme, diğerlerinden daha iyi yapma, başarısızlığa direnme, bir görevi başarmak için uğraşma, belirsiz durumlar arama olarak tanımlanmıştır (Cox 1990).

Beden eğitimi dersi birçok önemli yoldan eğitimin amaçlarına katkıda bulunabilir. Her şeyden önce beden eğitimi insanın bir bütün olarak gelişimine eşsiz bir katkıda bulunur. Beden eğitimi, motor becerilerinin ve sağlık gelişiminin ilerlemesini sağlayan okul müfredatının tek alanıdır. Başka bir alan psikomotor alanındaki gelişmeye bu derecede katkı sağlayamaz (Wuest ve Bucher 1999). Bilindiği gibi bedensel eğitim; iradeyi güçlendirerek, insanın kendi kendine güvenini kazanmasını sağlar, şahsiyetin oluşmasını kolaylaştırır. Kendine güven duygusunun kazanılması için başarı şarttır. Beden eğitimi, ferdin keşfedilmemiş özelliklerini, yaratıcı yönünü harekete geçiren önemli bir faktördür (DPT 2005).

Sağlıklı, fiziksel olarak aktif olan öğrencinin başarılı, uyanık ve akademik motivasyonunun fazla olması daha olasıdır. Çocukların büyüme ve ergenlik çağlarında yaptıkları fiziksel aktivite, sosyal ve duygusal yeteneklerin olumlu gelişimini arttırmaktadır. Gelişmiş ülkelerin okullarındaki beden eğitimi programlarının temelini, fiziksel yeteneğin ve fiziksel uygunluğun gelişimi ile yaşam boyu sağlıklı yaşam tarzı kavramını anlamak oluşturur (Dalkıran ve Tuncel 2007).

Sporcuların yüksek yoğunluktaki antrenmanlara katılmalarını ve bunu uzun süre devam ettirmelerini sağlayan gücü açıklamak için birçok teori öne sürülmüştür. Bu teorilerden birisi de başarı motivasyonu teorisidir. Başarı motivasyonu teorisi kişilerin fiziksel bir aktiviteye neden katıldığını, zor olanı başarmak için neden bu kadar çok güç harcadığını ve bunu neden uzun süre devam ettirdiğini açıklamaktadır (Tiryaki 2000).

2. GEREÇ VE YÖNTEM

Bu araştırmanın örneklemini 2008 – 2009 öğrenim yılında Konya Lisesi (Anadolu) 9., 10. ve 11. sınıfta öğrenim gören 299 öğrenci oluşturmaktadır. Ortaöğretim Öğrencilerin Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutumları ve Akademik Başarı Motivasyonlarının İncelenmesi (Konya Anadolu Lisesi Örneği) isimli proje Beden Eğitimi Yüksek Okulu onayı ve 13.03.2009 Tarihli, 605/9335 Sayılı Yönetim Kurulu Kararı ile kabul edilmiştir.

2.1. Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği

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

Ölçeğin güvenilirliği için 50 ortaöğretim öğrencisine 45 gün ara ile “test tekrar test” yöntemine göre Pearson Momentler Çarpım korelasyon kat sayısına bakılmış ve korelasyon kat sayısı 0,80 olarak bulunmuştur. Ayrıca ölçeğin iç tutarlığını için Cronbach Alfa kat sayısı 0,94 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar dâhilinde ortaöğretim öğrencileri için hazırlanmış beden eğitimi dersi tutum ölçeği geçerliliği ve güvenilirliği sağlanmış bir ölçektir.

2.1.1. Ölçeğin Geçerlilik Çalışması

Geçerlilik, bir ölçme aracının bir özelliği ölçebilme derecesidir (Çetin 2006). Geçerliliğin birçok türü vardır. Bu türler; kapsam geçerliliği, yordama geçerliliği, görünüş geçerliliği, ölçüt geçerliliği ve yapı geçerliliğidir (Tavşancıl 2002). Bu çalışmada geliştirilen ölçeğin geçerliliği için ölçeğin kapsam geçerliliğine ve yapı geçerliliğine bakılmıştır.

Kapsam geçerliliği, bir bütün olarak ölçeğin ve ölçekteki her bir maddenin maksada ne derece hizmet ettiği ile ilgilidir (Tekin 2004). Bu bağlamda oluşturulan ölçek taslağının kapsam geçerliliğini sağlamak için konu ile ilgili uzman görüşlerine başvurulmuştur. Görüşlerine başvuru uzmanlar 6’sı Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulları öğretim üyelerinden, 1’i Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bölümü öğretim üyesinden ve 1’i de Eğitim Bilimleri bölümü öğretim üyesinden oluşmaktadır. Uzman görüşlerine göre gözden geçirilen ölçek taslağı,

imla ve ifade hatalarının düzeltilmesi Türkçe öğretmenleri tarafından yapılmıştır. Ölçek taslağı gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra ön uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

2. 1. 2. Ölçeğin Güvenirlilik Çalışması

Güvenirlilik, bir ölçümün bir bilimsel açıklamanın ölçmek ya da açıklamak istediği şeyi tutarlı bir biçimde ve doğru olarak göstermesi veya açıklaması niteliğidir (Gökçe 1999). Diğer bir deyişle güvenirlilik, aynı süreçlerin izlenmesi ve aynı ölçütlerin kullanılması ile aynı sonuçların alınmasıdır (Karasar 1998). Başka bir deyişle, güvenirlilik, bir ölçme aracının her ölçmede birbirine yakın sonuçlar vermesidir (Balcı 2005). Bu bağlamda ölçeğin güvenirliliği için iç tutarlılık kat sayısına (Cronbach Alfa) bakılmıştır. Ölçeğin 600 kişiye uygulanmasında ortaya çıkan Cronbach Alfa katsayısı 0,94'tir. Uzmanlara göre alfa katsayısı 0,80 ile 1 arasında ise ölçek yüksek güvenirliliğe sahiptir (Tavşancıl 2002, Alpar 2001). Bu durumda geliştirilen ölçeğin güvenirliliğinin yüksek olduğu sonucuna varılabilir. Ayrıca ölçek 55 ortaöğretim öğrencisine 45 gün arayla "test tekrar test" tekniği uygulanmıştır. Bu uygulamalar sonucunda ölçeğin Pearson Momentler Çarpım korelasyon sayısı 0,80 olarak bulunmuştur. Bir ölçeğin güvenilir sayılabilmesi için korelasyon kat sayısının en az 0,70 olması gerekmektedir (Tavşancıl 2002). Bu sonuç beden eğitimi dersi tutum ölçeğinin güvenilir olduğunu göstermektedir.

2. 2. Akademik Motivasyon Ölçeği (AMS) :

Eğitime yönelik bir motivasyon ölçeği olan Akademik Motivasyon Ölçeği (AMS), 'Echelle de Motivation en Education (EME)' diye adlandırılan Fransızca bir ölçekten 1992 yılında Vallerand ve ark. tarafından İngilizce'ye uyarlanmıştır. EME kendi kaderini belirleme (self-determination) teorisinin ilkelerine dayanmaktadır. Akademik Motivasyon Ölçeği (Vallerand ve ark 1992) 28 maddeden oluşmaktadır, ve bu ölçek, içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluğu ölçmektedir. Ölçek 7 alt ölçekten oluşmaktadır ve her biri 4 maddeden oluşur. Alt ölçeklerin 3 tanesi içsel motivasyon-bilmek, içsel motivasyon- başarmak, içsel motivasyon- teşvik etmek; diğer 3 tanesi dışsal motivasyon-tanımlanmış denetim, dışsal motivasyon- belirlenmiş denetim, dışsal motivasyon- yüzeysel denetim; ve 7. alt ölçek ise motivasyonsuzluğu göstermektedir. Bu alt ölçeklerde 7 puanlı format kullanılmıştır (1=asla...7=tamamen). Maddeler "Niçin liseye gidersiniz?" sorusunu yanıtlamaktadır (örneğin; içsel motivasyon için " 2. Yeni şeyler öğrenirken tatmin oluyorum ve keyif alıyorum, 7. Daha önce görülmemiş yeni şeyleri keşfetmekten büyük keyif alıyorum, 16. Sevdiğim dersler hakkındaki bilgimi artırmak hoşuma gidiyor, 18.Yaptığım çalışmalar ilgimi çeken birçok şey

hakkında öğrenmeyi sürdürmemi sağlıyor maddeleri) 2, 7, 12, 14, 15, 16, 18, 19, 21, 22. sorular içsel motivasyon; 1, 6, 8, 10, 11, 13, 17. sorular dışsal motivasyon ve 3, 4, 5, 9, 20. sorular motivasyonsuzluk alt ölçekleridir.

Vallerand ve ark. (1992)'nin yaptığı güvenilirlik ve geçerlik çalışmasında Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 81 ve bir ay ara ile yapılan testin tekrarı yöntemiyle korelasyon katsayısı 79 bulunmuştur. Ayrıca Doğrulayıcı (Confirmatory) faktör analizi (LISREL) sonuçları AMS'nin 7 faktör yapısını doğrulamaktadır. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmasında bulunduğu değerler ile ölçeğin orijinal halinde değerlerin yaklaşık olarak aynı olduğu görülmüştür. AMS'nin Türkçe'ye uyarlanması, güvenilirlik çalışmaları 100 Lise öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Vallerand ve ark (1992) tarafından yürütülen AMS'nin güvenilirliği testin tekrarı yöntemiyle hesaplanmış ve iç tutarlılık Cronbacha güvenilirlik katsayıları belirlenmiştir. Toplam puandan test tekrar test yöntemiyle elde edilen güvenilirlik katsayısı $r = 89$ olarak bulunmuştur. Cronbacha yöntemiyle elde edilen iç tutarlılık katsayısı da 83 olarak hesaplanmıştır. Ölçek 22 madde olarak uygulanmıştır. Birinci faktör olarak bulunan yapı "İçsel Motivasyon" adı altında ele alınmıştır. Bu faktör altında toplanan maddeler daha çok bireylerin bir işe başlama ve bu işin gerçekleşmesinde dışardan bir etki olmaksızın eyleme geçmelerini içerir. İkinci faktör olarak bulunan yapı "Dışsal Motivasyon" adı altında ele alınmıştır. Bu faktör altında toplanan maddeler daha çok bireylerin bir işe başlama ve bu işin gerçekleşmesinde davranışın kendisini yapmak için değil, nihai bir amaç için bir araç olduğundan dolayı meşgul olunan çok çeşitli davranışları içermektedir. Üçüncü faktör olarak bulunan yapı "Motivasyonsuzluk" adı altında ele alınmıştır. Bu faktör altında toplanan maddeler daha çok bireylerin bir işe başlama ve bu işin gerçekleşmesinde ne içsel olarak ne de dışsal olarak güdülenmezler. Bireyler kendi eylemleriyle sonuçları arasındaki bağlantıyı algılayamadıkları zaman motivasyonsuzluk durumu söz konusudur (Büyüköztürk 2004).

2. 3. Envanterin Uygulanması:

Veri toplama araçları olan 'Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği', 'Akademik Motivasyon Ölçeği' ve 'Kişisel Bilgi Formu' örnekleme oluşturan 299 öğrenci grubuna bir ders saati süresince ölçek hakkında gerekli açıklamalar yapılarak araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

2. 4. Verilerin Analizi

Verilerin değerlendirilmesinde ve hesaplanmış değerlerin bulunmasında SPSS 16,0 istatistik paket programı kullanılmıştır.

2.5. İstatistiği Analiz

Verilerin değerlendirilmesinde ve hesaplanmış değerlerin bulunmasında SPSS 16.0 istatistik paket program kullanılmıştır. Normallik sınamasına göre, normal dağılım gösteren veriler için parametrik testlerden bağımsız gruplarda t testi ve One – Way ANOVA, normal dağılım göstermeyen veriler için nonparametrik testlerden Mann Whitney U testi ve Kruskal Wallis H testleri kullanılmıştır. Varyans homojenliğine göre ise Post Hoc Multiple Comparisons testlerinden Tukey testleri kullanılmıştır. Veriler arasındaki korelasyon için ise Pearson korelasyon testi uygulanmıştır. Bu çalışmada hata düzeyi 0.05 olarak alınmıştır.

3. BULGULAR

Çizelge 3.1. Elde edilen verilerin normallik sınaması.

Değişkenler	N	Ortalama	Std. Sapma	Z	P
Tutum	299	133,92	24,857	1,299	0,069
Dışsal	299	38,95	6,298	1,859	0,002
İçsel	299	53,47	10,888	1,534	0,018
Motivasyonsuzluk	299	17,67	4,044	2,616	0,000

Yukarıdaki çizelge 3.1 incelendiğinde, tutum için elde edilen verilerin P değerinin 0.05’den büyük olduğu, dolayısıyla tutum değişkeninin normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Dışsal, İçsel ve Motivasyonsuzluk için elde edilen verilerin P değerleri ise 0,05’ den küçük olup, bu verilerin normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir.

Çizelge 3.2. Araştırmaya katılan deneklerin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması.

	Cinsiyet	N	Ortalama	Std. Sapma	t	P
Tutum	Bayan	142	129,23	25,662	3,154	0,02*
	Erkek	157	138,17	23,385		

*P<0,05

Çizelge 3.2 incelendiğinde araştırmaya katılan erkeklerin beden eğitimi dersine ilişkin tutum puanlarının bayanların beden eğitimi dersine ilişkin tutum puanlarından istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir (P<0,05).

Çizelge 3.3 Araştırmaya katılan deneklerin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının demografik özellikler bakımından karşılaştırılması.

Değişkenler	Kareler toplamı	Kareler ortalaması	F	P
Sınıflar arası (9, 10 ve 11. sınıf)	13167,646	6583,823	11,399	0,000*
Yaşlar arası (14-16, 17-19, 20 ve üstü)	8168,016	4084,008	6,870	0,001*
Kardeş sayısı (0-1, 2-3, 4-5, 6-7 ve üstü)	1252,864	417,621	0,674	0,569
Babanın eğitim durumu (okuryazar değil, okuryazar, ilkokul, ortaokul, lise, üniversite)	658,272	164,568	0,264	0,901
Annenin eğitim durumu(okuryazar değil, okuryazar, ilkokul, ortaokul, lise, üniversite)	5896,400	1179,280	1,939	0,088
Babanın mesleği(işçi,memur,özelşirkette çalışıyor, serbest meslek, iş yeri sahibi, emekli, işsiz)	1024,211	146,316	0,233	0,977
Annenin mesleği (ev hanımı, işçi, memur, özel şirkette çalışıyor, serbest meslek, iş yeri sahibi, emekli,)	6122,026	1224,405	2,015	0,076
Ailenin ortalama aylık geliri (asgari ücret ve altı, 450–750, 750–1000, 1000–1500, 1500 ve üstü)	3389,672	847,418	1,378	0,241
Hazırlık kurslarına gitme durumu (evet, bazen, hayır)	697,000	348,500	0,562	0,570
Boş zamanlarda spor veya egzersiz yapma durumu (her zaman, ara sıra, nadiren, hiç)	33382,440	11127,480	21,775	0,000*
Kulüpte düzenli olarak spor yapma durumu (evet, bazen, hayır)	9961,624	4980,812	8,465	0,000*

*P<0,05

Çizelge 3.3 incelendiğinde araştırmaya katılan deneklerin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının sınıflar arası, yaşlar arası, boş zamanlarda egzersiz yapma durumu ve kulüpte düzenli olarak spor yapma durumları bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir ($P<0,05$). Buna karşın deneklere ilişkin kardeş sayısı, babanın, annenin eğitim durumları, babanın annenin meslekleri, ailenin ortalama aylık geliri ve deneklerin hazırlık kurslarına gitme durumları bakımından beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olmadığı tespit edilmiştir ($P>0,05$).

Çizelge 3.4. Araştırmaya katılan deneklerin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının sınıf değişkeni bakımından çoklu karşılaştırılması.

(I) Sınıf	(J) Sınıf	Ortalamalar farkı (I-J)	Std. Hata	P
9. sınıf	10. sınıf	-0,824	3,754	0,974
	11. sınıf	14,189	4,179	0,002*
10. sınıf	9. sınıf	0,824	3,754	0,974
	11. sınıf	15,013	3,247	0,000*
11. sınıf	9. sınıf	-14,189	4,179	0,002*
	10. sınıf	-15,013	3,247	0,000*

* $P<0,05$

Çizelge 3.4. incelendiğinde araştırmaya katılan deneklerin okumuş oldukları sınıflar bakımından beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının karşılaştırılmasında 9. ve 10. sınıftakilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutum puanları 11. sınıftakilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutumları puanlarından anlamlı derecede yüksek bulunmuştur ($P<0,05$). Beden eğitimi dersine ilişkin tutum puanları bakımından 9. ve 10. sınıflar arasında ise anlamlı farklılık tespit edilmemiştir ($P>0,05$).

Çizelge 3.5. Araştırmaya katılan deneklerin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının yaş grupları bakımından çoklu karşılaştırılması.

(I) Yaş	(J) Yaş	Ortalamalar farkı (I-J)	Std. Hata	P
14-16 yaş	17-19 yaş	10,493	2,930	0,001*
	20 yaş ve üzeri	20,420	17,332	0,467
17-19 yaş	14-16 yaş	-10,493	2,930	0,001*
	20 yaş ve üzeri	9,927	17,397	0,836
20 yaş ve üzeri	14-16 yaş	-20,420	17,332	0,467
	17-19 yaş	-9,927	17,397	0,836

*P<0,05

Çizelge 3.5. incelendiğinde araştırmaya katılan deneklerin yaş grupları bakımından beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının karşılaştırılmasında 14-16 yaş deneklerin beden eğitimi dersine ilişkin tutum puanları 17-19 yaş deneklerin beden eğitimi dersine ilişkin tutum puanlarından anlamlı derecede yüksek bulunmuştur (P<0,05). Beden eğitimi dersine ilişkin tutum puanları bakımından 20 yaş ve üzeri denekler ile 14-16 yaş ve 17-19 yaş denekler arasında ise anlamlı farklılık tespit edilmemiştir (P>0,05).

Çizelge 3.6. Araştırmaya katılan deneklerin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının boş zamanlarda spor veya egzersiz yapma değişkeni bakımından çoklu karşılaştırılması.

(I) Boş zamanlarda spor veya egzersiz yapma durumu	(J) Boş zamanlarda spor veya egzersiz yapma durumu	Ortalamalar farkı (I-J)	Std. Hata	P
Her zaman	Ara sıra	13,119	3,387	0,001*
	Nadiren	20,019	3,852	0,000*
	Hiç	41,186	5,388	0,000*
Ara sıra	Her zaman	-13,119	3,387	0,001*
	Nadiren	6,900	3,291	0,156
	Hiç	28,067	5,002	0,000*
Nadiren	Her zaman	-20,019	3,852	0,000*

	Ara sıra	-6,900	3,291	0,156
	Hiç	21,167	5,328	0,001*
Hiç	Her zaman	-41,186	5,388	0,000*
	Ara sıra	-28,067	5,002	0,000*
	Nadiren	-21,167	5,328	0,001*

*P<0,05

Çizelge 3.6. incelendiğinde araştırmaya katılan deneklerin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının boş zamanlarda spor veya egzersiz yapma durumu bakımından karşılaştırılmasında boş zamanlarda spor veya egzersiz her zaman yapanların beden eğitimi dersine ilişkin tutum puanı boş zamanlarda spor veya egzersiz ara sıra, nadiren ve hiç yapmayanların puanlarından anlamlı derecede yüksek bulunmuştur (P<0,05). Boş zamanlarda spor veya egzersiz ara sıra yapanların beden eğitime ilişkin tutum puanları boş zamanlarda spor veya egzersiz hiç yapmayanların puanlarından anlamlı derecede yüksek bulunmuştur (P<0,05). Boş zamanlarda spor veya egzersiz nadiren yapanların puanları boş zamanlarda spor veya egzersiz hiç yapmayanların puanlarından anlamlı derecede yüksek bulunmuştur (P<0,05). Bu karşılaştırmalara karşın boş zamanlarda spor veya egzersiz nadiren yapanların tutum puanları boş zamanlarda spor veya egzersiz ara sıra yapanların tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiştir (P>0,05).

Çizelge 3.7. Araştırmaya katılan deneklerin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının kulüpte düzenli olarak spor yapma değişkeni bakımından çoklu karşılaştırılması.

(I) Kulüpte düzenli olarak spor yapma durumu	(J) Kulüpte düzenli olarak spor yapma durumu	Ortalamalar farkı (I-J)	Std. Hata	P
Evet	Bazen	6,934	4,915	0,337
	Hayır	15,584	4,162	0,001*
Bazen	Evet	-6,934	4,915	0,337
	Hayır	8,649	3,575	0,043*
Hayır	Evet	-15,584	4,162	0,001*
	Bazen	-8,649	3,575	0,043*

*P<0,05

Çizelge 3.7. incelendiğinde araştırmaya katılan deneklerin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının kulüpte düzenli olarak spor yapma durumu bakımından karşılaştırılmasında kulüpte düzenli olarak spor yapan ve bazen spor yapanların, kulüpte düzenli olarak spor yapmayanların puanlarından anlamlı derecede yüksek bulunmuştur ($P<0,05$). Buna karşın kulüpte düzenli olarak spor yapan ve bazen spor yapanların beden eğitimi dersine ilişkin tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiştir ($P>0,05$).

Çizelge 3.8. Araştırmaya katılan deneklerin akademik motivasyonlarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması.

Akademik motivasyon	Cinsiyet	N	Sıra ortalamaları	Mann-Whitney U	Z	P
Dışsal	Bayan	142	163,86	9179,000	-2,642	0,008*
	Erkek	157	137,46			
İçsel	Bayan	142	160,17	9703,500	-1,935	0,053
	Erkek	157	140,81			
Motivasyonsuzluk	Bayan	142	138,95	9577,500	-2,114	0,035*
	Erkek	157	160,00			

* $P<0,05$

Çizelge 3.8. incelendiğinde araştırmaya katılan bayanların akademik motivasyonlarına ilişkin dışsal puanlarının erkeklerin akademik motivasyonlarına ilişkin dışsal puanlarından istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir ($P<0,05$). Buna karşın erkeklerin akademik motivasyonlarına ilişkin motivasyonsuzluk puanlarının bayanların akademik motivasyonlarına ilişkin motivasyonsuzluk puanlarından istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir ($P<0,05$). Akademik motivasyonlarına ilişkin içsel puanların karşılaştırılmasında ise bayan ve erkekler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($P>0,05$).

Çizelge 3.9. Araştırmaya katılan deneklerin akademik motivasyonlarının sınıf değişkeni bakımından karşılaştırılması.

Akademik motivasyon	Sınıf	N	Sıra ortalamaları	Ki-Kare	P
Dışsal	9. sınıf	55	171,25	12,917	0,002*
	10. sınıf	161	156,99		
	11. sınıf	83	122,36		
İçsel	9. sınıf	55	169,06	14,478	0,001*
	10. sınıf	161	158,99		
	11. sınıf	83	119,92		
Motivasyonsuzluk	9. sınıf	55	144,46	23,546	0,000*
	10. sınıf	161	170,31		
	11. sınıf	83	114,27		

*P<0,05

Çizelge 3.9. incelendiğinde deneklerin akademik motivasyon puanlarının sınıflar arası bakımdan karşılaştırılmasında farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir (P<0,05).

Çizelge 3.10. Araştırmaya katılan deneklerin akademik motivasyonlarının sınıf değişkeni bakımından çoklu karşılaştırılması.

Akademik motivasyon	(I) Sınıf	(J) Sınıf	Ortalamalar farkı (I-J)	Std. Hata	P
Dışsal	9. sınıf	10. sınıf	0,483	0,968	0,872
		11. sınıf	3,055	1,078	0,014*
	10. sınıf	9. sınıf	-0,483	0,968	0,872
		11. sınıf	2,571	0,838	0,007*
	11. sınıf	9. sınıf	-3,055	1,078	0,014*
		10. sınıf	-2,571	0,838	0,007*
İçsel	9. sınıf	10. sınıf	0,329	1,661	0,979
		11. sınıf	5,797	1,849	0,005*
	10. sınıf	9. sınıf	-0,329	1,661	0,979
		11. sınıf	5,468	1,437	0,001*

	11. sınıf	9. sınıf	-5,797	1,849	0,005*
		10. sınıf	-5,468	1,437	0,001*
Motivasyonsuzluk	9. sınıf	10. sınıf	-1,110	0,612	0,167
		11. sınıf	1,304	0,682	0,137
	10. sınıf	9. sınıf	1,110	0,612	0,167
		11. sınıf	2,414	0,530	0,000*
	11. sınıf	9. sınıf	-1,304	0,682	0,137
		10. sınıf	-2,414	0,530	0,000*

*P<0,05

Çizelge 3.10. incelendiğinde araştırmaya katılan deneklerin okumuş oldukları sınıflar bakımından akademik motivasyonlarına ilişkin dışsal ve içsel puanların karşılaştırılmasında 9. ve 10. sınıftakilerin akademik motivasyonlarına ilişkin dışsal ve içsel puanları 11. sınıftakilerin akademik motivasyonlarına ilişkin dışsal ve içsel puanlarından anlamlı derecede yüksek bulunmuştur (P<0,05). Akademik motivasyonlarına ilişkin dışsal ve içsel puanları bakımından 9. ve 10. sınıflar arasında ise anlamlı farklılık tespit edilmemiştir (P>0,05). Bu karşın, akademik motivasyonlarına ilişkin motivasyonsuzluk puanlarının karşılaştırılmasında 10. sınıftakilerin akademik motivasyonlarına ilişkin motivasyonsuzluk puanları 11. sınıftakilerin akademik motivasyonlarına ilişkin motivasyonsuzluk puanlarından anlamlı derecede yüksek bulunmuştur (P<0,05). Deneklerin akademik motivasyonlarına ilişkin motivasyonsuzluk puanları bakımından 9. sınıflar ile 10. sınıflar ve 9. sınıflar ile 11. sınıflar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiştir (P>0,05).

Çizelge 3.11. Araştırmaya katılan deneklerin akademik motivasyonlarının yaş grupları değişkeni bakımından karşılaştırılması.

Akademik motivasyon	Yaş	N	Sıra ortalamaları	Ki-Kare	P
Dışsal	14–16 yaş	187	160,89	10,121	0,006*
	17–19 yaş	110	133,44		
	20 yaş ve üzeri	2	42,75		
İçsel	14–16 yaş	187	160,32	7,718	0,021*
	17–19 yaş	110	133,62		

	20 yaş ve üzeri	2	86,00		
Motivasyonsuzluk	14–16 yaş	187	156,96	7,428	0,024*
	17–19 yaş	110	140,61		
	20 yaş ve üzeri	2	15,50		

*P<0,05

Çizelge 3.11. incelendiğinde araştırmaya katılan deneklerin akademik motivasyonlarına ilişkin dışsal, içsel ve motivasyonsuzluk puanlarının yaş grupları bakımından karşılaştırılmasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir (P<0,05).

Çizelge 3.12. Araştırmaya katılan deneklerin akademik motivasyonlarının yaş grupları değişkeni bakımından çoklu karşılaştırılması.

Akademik motivasyon	(I) Yaş	(J) Yaş	Ortalamalar farkı (I-J)	Std. Hata	P
Dışsal	14–16 yaş	17–19 yaş	1,944	0,747	0,026*
		20 yaş ve üzeri	8,217	4,421	0,153
	17–19 yaş	14–16 yaş	-1,944	0,747	0,026*
		20 yaş ve üzeri	6,273	4,437	0,335
	20 yaş ve üzeri	14–16 yaş	-8,217	4,421	0,153
		17–19 yaş	-6,273	4,437	0,335
İçsel	14–16 yaş	17–19 yaş	3,691	1,293	0,013*
		20 yaş ve üzeri	8,382	7,650	0,518
	17–19 yaş	14–16 yaş	-3,691	1,293	0,013*
		20 yaş ve üzeri	4,691	7,679	0,814
	20 yaş ve üzeri	14–16 yaş	-8,382	7,650	0,518
		17–19 yaş	-4,691	7,679	0,814

Motivasyonsuzluk	14–16 yaş	17–19 yaş	,513	0,483	0,538
		20 yaş ve üzeri	6,404	2,856	0,046*
	17–19 yaş	14–16 yaş	-,513	0,483	0,538
		20 yaş ve üzeri	5,891	2,867	0,101
	20 yaş ve üzeri	14–16 yaş	-6,404	2,856	0,046*
		17–19 yaş	-5,891	2,867	0,101

*P<0,05

Çizelge 3.12. incelendiğinde araştırmaya katılan deneklerin yaş grupları bakımından akademik motivasyonlarına ilişkin dışsal ve içsel puanların karşılaştırılmasında yaş grubu 14–16 yaş olanların akademik motivasyonlarına ilişkin dışsal ve içsel puanları yaş grubu 17–19 yaş olanların akademik motivasyonlarına ilişkin dışsal ve içsel puanlarından anlamlı derecede yüksek bulunmuştur (P<0,05). Akademik motivasyonlarına ilişkin dışsal ve içsel puanları bakımından 14–16 yaş grubu ile 20 yaş ve üzeri, 17–19 yaş grubu ile 20 yaş ve üzeri olanlar arasında ise anlamlı farklılık tespit edilmemiştir (P>0,05). Buna karşın, akademik motivasyonlarına ilişkin motivasyonsuzluk puanlarının karşılaştırılmasında yaş grubu 14–16 yaş olanların akademik motivasyonlarına ilişkin motivasyonsuzluk puanları yaş grubu 20 yaş ve üzeri olanların akademik motivasyonlarına ilişkin motivasyonsuzluk puanlarından anlamlı derecede yüksek bulunmuştur (P<0,05). Deneklerin akademik motivasyonlarına ilişkin motivasyonsuzluk puanları bakımından 14–16 yaş grubu ile 17–19 yaş grubu 17–19 yaş grubu ile 20 yaş ve üzeri olanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiştir (P>0,05).

Çizelge 3.13. Araştırmaya katılan deneklerin akademik motivasyonlarının kardeş sayıları değişkeni bakımından karşılaştırılması.

Akademik motivasyon	Kardeş sayısı	N	Sıra ortalamaları	Ki-Kare	P
Dışsal	0–1	124	144,77	1,376	0,503
	2–3	145	154,68		
	4–5	28	138,30		
İçsel	0–1	124	153,04	1,395	0,498
	2–3	145	148,86		

	4-5	28	131,84		
Motivasyonsuzluk	0-1	124	147,67	2,070	0,355
	2-3	145	145,90		
	4-5	28	170,95		

Çizelge 3.13. incelendiğinde araştırmaya katılan deneklerin akademik motivasyonlarına ilişkin dışsal, içsel ve motivasyonsuzluk puanlarının kardeş sayıları bakımından karşılaştırılmasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olmadığı tespit edilmiştir ($P>0,05$).

Çizelge 3.14. Araştırmaya katılan deneklerin akademik motivasyonlarının babanın eğitim durumu değişkeni bakımından karşılaştırılması.

Akademik motivasyon	Babanın eğitim durumu	N	Sıra ortalamaları	Ki-Kare	P
Dışsal	Okuryazar	2	219,00	4,654	0,325
	İlkokul	46	136,43		
	Ortaokul	29	130,21		
	Lise	86	153,49		
	Üniversite	136	155,58		
İçsel	Okuryazar	2	111,50	4,815	0,307
	İlkokul	46	129,32		
	Ortaokul	29	170,71		
	Lise	86	152,51		
	Üniversite	136	151,56		
Motivasyonsuzluk	Okuryazar	2	186,00	3,789	0,435
	İlkokul	46	161,98		
	Ortaokul	29	149,45		
	Lise	86	136,21		
	Üniversite	136	154,26		

Çizelge 3.14. incelendiğinde araştırmaya katılan deneklerin akademik motivasyonlarına ilişkin dışsal, içsel ve motivasyonsuzluk puanlarının babanın eğitim durumu bakımından karşılaştırılmasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olmadığı tespit edilmiştir ($P>0,05$).

Çizelge 3.15. Araştırmaya katılan deneklerin akademik motivasyonlarının annenin eğitim durumu bakımından karşılaştırılması.

Akademik motivasyon	Annenin eğitim durumu	N	Sıra ortalamaları	Ki-Kare	P
Dışsal	Okuryazar değil	4	73,38	3,720	0,590
	Okuryazar	10	148,20		
	İlkokul	117	151,31		
	Ortaokul	43	144,08		
	Lise	63	156,23		
	Üniversite	62	150,53		
İçsel	Okuryazar değil	4	105,50	7,437	0,190
	Okuryazar	10	124,30		
	İlkokul	117	147,78		
	Ortaokul	43	129,47		
	Lise	63	158,30		
	Üniversite	62	167,02		
Motivasyonsuzluk	Okuryazar değil	4	124,62	4,249	0,514
	Okuryazar	10	166,05		
	İlkokul	117	151,83		
	Ortaokul	43	130,51		
	Lise	63	147,10		
	Üniversite	62	162,06		

Çizelge 3.15. incelendiğinde araştırmaya katılan deneklerin akademik motivasyonlarına ilişkin dışsal, içsel ve motivasyonsuzluk puanlarının annenin eğitim durumu bakımından karşılaştırılmasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olmadığı tespit edilmiştir ($P>0,05$).

Çizelge 3.16. Araştırmaya katılan deneklerin akademik motivasyonlarının babanın mesleği bakımından karşılaştırılması.

Akademik motivasyon	Babanın mesleği	N	Sıra ortalamaları	Ki-Kare	P
Dışsal	İşçi	44	149,84	4,868	0,561
	Memur	104	157,19		
	Özel	30	159,42		
	Serbest meslek	43	154,59		
	İşyeri sahibi	33	135,91		
	Emekli	43	136,08		
	İşsiz	2	71,25		
İçsel	İşçi	44	155,36	2,597	0,857
	Memur	104	147,63		
	Özel	30	160,73		
	Serbest meslek	43	156,49		
	İşyeri sahibi	33	138,42		
	Emekli	43	148,02		
	İşsiz	2	88,00		
Motivasyonsuzluk	İşçi	44	125,15	13,442	0,037*
	Memur	104	137,84		
	Özel	30	185,53		
	Serbest meslek	43	161,19		
	İşyeri sahibi	33	152,92		
	Emekli	43	164,45		
	İşsiz	2	196,50		

*P<0,05

Çizelge 3.16. incelendiğinde araştırmaya katılan deneklerin akademik motivasyonlarına ilişkin dışsal ve içsel puanlarının babanın mesleği bakımından karşılaştırılmasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olmadığı tespit edilmiştir (P>0,05). Buna karşın deneklerin akademik motivasyonuna ilişkin motivasyonsuzluk puanları babanın mesleği bakımından karşılaştırılmasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir (P<0,05).

Çizelge 3.17. Araştırmaya katılan deneklerin akademik motivasyonun alt boyutu olan motivasyonsuzluk puanlarının babanın mesleği değişkeni bakımından çoklu karşılaştırılması.

(I) Babanın mesleği	(J) Babanın mesleği	Ortalamalar farkı (I-J)	Std. Hata	P
İşçi	Memur	-0,212	0,715	1,000
	Özel	-2,918	0,941	0,034*
	Serbest meslek	-1,644	0,852	0,463
	İşyeri sahibi	-1,227	0,915	0,832
	Emekli	-1,644	0,852	0,463
	İşsiz	-2,318	2,874	0,984
Memur	İşçi	0,212	0,715	1,000
	Özel	-2,706	0,824	0,019*
	Serbest meslek	-1,431	0,721	0,426
	İşyeri sahibi	-1,015	0,794	0,862
	Emekli	-1,431	0,721	0,426
	İşsiz	-2,106	2,838	0,990
Özel	İşçi	2,918	0,941	0,034*
	Memur	2,706	0,824	0,019*
	Serbest meslek	1,274	0,946	0,829
	İşyeri sahibi	1,691	1,003	0,626
	Emekli	1,274	0,946	0,829
	İşsiz	0,600	2,903	1,000
Serbest meslek	İşçi	1,644	0,852	0,463
	Memur	1,431	0,721	0,426
	Özel	-1,274	0,946	0,829
	İşyeri sahibi	0,416	0,920	0,999
	Emekli	0,000	0,857	1,000
	İşsiz	-0,674	2,876	1,000
İşyeri sahibi	İşçi	1,227	0,915	0,832
	Memur	1,015	0,794	0,862
	Özel	-1,691	1,003	0,626

	Serbest meslek	-0,416	0,920	0,999
	Emekli	-0,416	0,920	0,999
	İşsiz	-1,091	2,895	1,000
Emekli	İşçi	1,644	0,852	0,463
	Memur	1,431	0,721	0,426
	Özel	-1,274	0,946	0,829
	Serbest meslek	0,000	0,857	1,000
	İşyeri sahibi	0,416	0,920	0,999
	İşsiz	-0,674	2,876	1,000

Çizelge 3.17. incelendiğinde araştırmaya katılan deneklerin akademik motivasyonlarına ilişkin motivasyonsuzluk puanlarının babanın mesleği bakımından karşılaştırılmasında özel şirkette çalışan babaların motivasyonsuzluk puanları işçi ve memur olan babaların motivasyonsuzluk puanlarından istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek bulunmuştur ($P<0,05$). Buna karşın babaların diğer meslekleri arasında motivasyonsuzluk puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunamamıştır ($P>0,05$).

Çizelge 3.18. Araştırmaya katılan deneklerin akademik motivasyonlarının annenin mesleği değişkeni bakımından karşılaştırılması.

Akademik motivasyon	Annenin mesleği	N	Sıra ortalamaları	Ki-Kare	P
Dışsal	Ev hanımı	230	146,78	6,136	0,293
	Memur	43	150,98		
	Özel	6	182,92		
	Serbest meslek	5	207,70		
	İşyeri sahibi	1	290,50		
	Emekli	14	155,11		
İçsel	Ev hanımı	230	143,48	7,675	0,175
	Memur	43	169,91		
	Özel	6	173,50		
	Serbest meslek	5	165,60		
	İşyeri sahibi	1	292,50		
	Emekli	14	170,11		
Motivasyonsuzluk	Ev hanımı	230	148,68	3,557	0,615

	Memur	43	154,35		
	Özel	6	189,00		
	Serbest meslek	5	190,80		
	İşyeri sahibi	1	101,50		
	Emekli	14	130,57		

Çizelge 3.18. incelendiğinde araştırmaya katılan deneklerin akademik motivasyonlarına ilişkin dışsal, içsel ve motivasyonsuzluk puanlarının annenin mesleği bakımından karşılaştırılmasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olmadığı tespit edilmiştir ($P>0,05$).

Çizelge 3.19. Araştırmaya katılan deneklerin akademik motivasyonlarının ailenin aylık ortalama gelir durumu değişkeni bakımından karşılaştırılması.

Akademik motivasyon	Ailenin aylık ortalama geliri (TL)	N	Sıra ortalamaları	Ki-Kare	P
Dışsal	450 ve altı	10	123,00	6,114	0,191
	450-750	22	174,77		
	750-1000	58	133,85		
	1000-1500	100	146,91		
	1500 ve üstü	109	158,90		
İçsel	450 ve altı	10	177,75	2,755	0,600
	450-750	22	161,48		
	750-1000	58	139,29		
	1000-1500	100	146,30		
	1500 ve üstü	109	154,23		
Motivasyonsuzluk	450 ve altı	10	144,75	0,402	0,982
	450-750	22	141,25		
	750-1000	58	151,07		
	1000-1500	100	148,86		
	1500 ve üstü	109	152,73		

Çizelge 3.19. incelendiğinde araştırmaya katılan deneklerin akademik motivasyonlarına ilişkin dışsal, içsel ve motivasyonsuzluk puanlarının ailenin aylık ortalama gelir durumu bakımından karşılaştırılmasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olmadığı tespit edilmiştir ($P>0,05$).

Çizelge 3.20. Araştırmaya katılan deneklerin akademik motivasyonlarının dersaneye gitme değişkeni bakımından karşılaştırılması.

Akademik motivasyon	Hazırlık kursları	N	Sıra ortalamaları	Ki-Kare	P
Dışsal	Evet	202	147,28	0,854	0,653
	Bazen	28	148,98		
	Hayır	69	158,37		
İçsel	Evet	202	148,96	0,862	0,650
	Bazen	28	164,27		
	Hayır	69	147,26		
Motivasyonsuzluk	Evet	202	142,79	6,602	0,037*
	Bazen	28	144,55		
	Hayır	69	173,31		

*P<0,05

Çizelge 3.20. incelendiğinde araştırmaya katılan deneklerin akademik motivasyonlarına ilişkin dışsal ve içsel puanlarının dersaneye gitme durumu bakımından karşılaştırılmasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olmadığı tespit edilmiştir (P>0,05). Buna karşın motivasyonsuzluk puanlarının hazırlık kurslarına gitme durumu bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir (P<0,05).

Çizelge 3.21. Araştırmaya katılan deneklerin akademik motivasyonlarından motivasyonsuzluk puanlarının hazırlık kurslarına gitme değişkeni bakımından çoklu karşılaştırılması.

(I) Hazırlık kursları	(J) Hazırlık kursları	Ortalamalar farkı (I-J)	Std. Hata	P
Evet	Bazen	0,110	0,811	0,892
	Hayır	-1,242	0,561	0,028*
Bazen	Evet	-0,110	0,811	0,892
	Hayır	-1,352	0,901	0,135
Hayır	Evet	1,242	0,561	0,028*
	Bazen	1,352	0,901	0,135

*P<0,05

Çizelge 3.21. incelendiğinde araştırmaya katılan deneklerin akademik motivasyonlarına ilişkin motivasyonsuzluk puanlarının hazırlık kurslarına gitme durumları bakımından karşılaştırılmasında hazırlık kurslarına gitmeyenlerin puanları hazırlık kurslarına gidenlerin puanlarından istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek bulunmuştur ($P<0,05$).

Çizelge 3.22. Araştırmaya katılan deneklerin akademik motivasyonlarının boş zamanlarda spor veya egzersiz yapma değişkeni bakımından karşılaştırılması.

Akademik motivasyon	Boş zamanlarda egzersiz veya spor yapma sıklığı	N	Sıra ortalamaları	Ki-Kare	P
Dışsal	Her zaman	66	166,71	5,810	0,121
	Ara sıra	137	152,53		
	Nadiren	72	137,57		
	Hiç	24	126,90		
İçsel	Her zaman	66	178,08	13,272	0,004*
	Ara sıra	137	147,15		
	Nadiren	72	143,82		
	Hiç	24	107,58		
Motivasyonsuzluk	Her zaman	66	159,68	11,396	0,010*
	Ara sıra	137	151,47		
	Nadiren	72	125,61		
	Hiç	24	188,17		

* $P<0,05$

Çizelge 3.22. incelendiğinde araştırmaya katılan deneklerin akademik motivasyonlarına ilişkin dışsal puanlarının boş zamanlarda spor veya egzersiz yapma durumu bakımından karşılaştırılmasında anlamlı farklılıklar olmadığı tespit edilmiştir ($P>0,05$). Buna karşın içsel ve motivasyonsuzluk puanları bakımından anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($P<0,05$).

Çizelge 3.23. Araştırmaya katılan deneklerin akademik motivasyonun alt boyutu olan içsel puanların boş zamanlarda spor veya egzersiz yapma değişkeni bakımından çoklu karşılaştırılması.

(I) Boş zamanları	(J) Boş zamanları	Ortalamalar farkı (I-J)	Std. Hata	P
Her zaman	Ara sıra	4,063	1,603	0,057
	Nadiren	4,609	1,823	0,058
	Hiç	8,678	2,550	0,004*
Ara sıra	Her zaman	-4,063	1,603	0,057
	Nadiren	0,545	1,557	0,985
	Hiç	4,615	2,367	0,210
Nadiren	Her zaman	-4,609	1,823	0,058
	Ara sıra	-0,545	1,557	0,985
	Hiç	4,069	2,521	0,372
Hiç	Her zaman	-8,678	2,550	0,004*
	Ara sıra	-4,615	2,367	0,210
	Nadiren	-4,069	2,521	0,372

*P<0,05

Çizelge 3.23. incelendiğinde araştırmaya katılan deneklerin akademik motivasyonlarına ilişkin içsel puanların boş zamanlarda spor veya egzersiz yapma durumları bakımından karşılaştırılmasında boş zamanlarda her zaman spor veya egzersiz yapanların içsel puanları boş zamanlarda hiç spor veya egzersiz yapmayanların puanlarından istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek bulunmuştur (P<0,05). Diğer karşılaştırmalarda ise istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiştir (P>0,05).

Çizelge 3.24. Araştırmaya katılan deneklerin akademik motivasyonun alt boyutu olan motivasyonsuzluk puanlarının boş zamanlarda spor veya egzersiz yapma değişkeni bakımından çoklu karşılaştırılması.

(I) Boş zamanları	(J) Boş zamanları	Ortalamalar farkı (I-J)	Std. Hata	P
Her zaman	Ara sıra	0,354	0,597	0,934
	Nadiren	1,592	0,679	0,090
	Hiç	-1,394	0,950	0,458

Ara sıra	Her zaman	-0,354	0,597	0,934
	Nadiren	1,238	0,580	0,145
	Hiç	-1,748	0,882	0,197
Nadiren	Her zaman	-1,592	0,679	0,090
	Ara sıra	-1,238	0,580	0,145
	Hiç	-2,986	0,939	0,009*
Hiç	Her zaman	1,394	0,950	0,458
	Ara sıra	1,748	0,882	0,197
	Nadiren	2,986	0,939	0,009*

*P<0,05

Çizelge 3.24. incelendiğinde araştırmaya katılan deneklerin akademik motivasyonlarına ilişkin motivasyonsuzluk puanlarının boş zamanlarda spor veya egzersiz yapma durumları bakımından karşılaştırılmasında boş zamanlarda hiç spor veya egzersiz yapmayanların motivasyonsuzluk puanları boş zamanlarda nadiren spor veya egzersiz yapanların motivasyonsuzluk puanlarından istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek bulunmuştur (P<0,05). Diğer karşılaştırmalarda ise istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiştir (P>0,05).

Çizelge 3.25. Araştırmaya katılan deneklerin akademik motivasyonlarının kulüpte spor yapma değişkeni bakımından karşılaştırılması.

Akademik motivasyon	Kulüpte spor yapma durumu	N	Sıra ortalamaları	Ki-Kare	P
Dışsal	Evet	41	171,61	3,178	0,204
	Bazen	60	150,89		
	Hayır	198	145,26		
İçsel	Evet	41	192,20	11,412	0,003*
	Bazen	60	146,08		
	Hayır	198	142,45		
Motivasyonsuzluk	Evet	41	164,16	5,592	0,061
	Bazen	60	167,92		
	Hayır	198	141,64		

*P<0,05

Çizelge 3.25. incelendiğinde araştırmaya katılan deneklerin akademik motivasyonlarına ilişkin dışsal ve motivasyonsuzluk puanlarının kulüpte spor yapma durumu bakımından karşılaştırılmasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olmadığı tespit edilmiştir ($P>0,05$). Buna karşın içsel puanların kulüpte spor yapma durumu bakımından karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($P<0,05$).

Çizelge 3.26. Araştırmaya katılan deneklerin akademik motivasyonun alt boyutu olan içsel puanların kulüpte spor yapma değişkeni bakımından çoklu karşılaştırılması.

(I) Kulüpte spor yapma durumu	(J) Kulüpte spor yapma durumu	Ortalamalar farkı (I-J)	Std. Hata	P
Evet	Bazen	4,677	2,183	0,083
	Hayır	5,316*	1,849	0,012*
Bazen	Evet	-4,677	2,183	0,083
	Hayır	0,639	1,588	0,915
Hayır	Evet	-5,316*	1,849	0,012*
	Bazen	-0,639	1,588	0,915

* $P<0,05$

Çizelge 3.26. incelendiğinde araştırmaya katılan deneklerin akademik motivasyonlarına ilişkin içsel puanların kulüpte spor yapma durumları bakımından karşılaştırılmasında kulüpte spor yapanların içsel puanları kulüpte spor yapmayanların içsel puanlarından istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek bulunmuştur ($P<0,05$). Diğer karşılaştırmalarda ise istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiştir ($P>0,05$).

Çizelge 27. Araştırmaya katılan deneklerin beden eğitimi dersine ilişkin tutumları ile akademik motivasyonlarına ilişkin puanları arasındaki ilişki.

		Dışsal	İçsel	Motivasyonsuzluk
Tutum	R	0,249	0,389	-0,070
	P	0,000*	0,000*	0,230
	N	299	299	299
Dışsal	R		0,522	0,063
	P		0,000*	0,277
	N		299	299

İçsel	R			0,050
	P			0,386
	N			299

*P<0,05

Çizelge 3.27. incelendiğinde araştırmaya katılan deneklerin beden eğitimi dersine ilişkin tutumları ile akademik motivasyonlarına ilişkin dışsal ve içsel puanları arasında istatistiksel olarak aynı yönde bir korelasyon olduğu tespit edilmiştir (P<0,05). Ayrıca deneklerin akademik motivasyonlarına ilişkin dışsal ve içsel puanları arasında da istatistiksel olarak aynı yönde bir korelasyon olduğu tespit edilmiştir (P<0,05).

Buna karşın akademik motivasyona ilişkin motivasyonsuzluk puanlarının içsel, dışsal ve beden eğitimine ilişkin tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir korelasyon tespit edilmemiştir (P>0,05).

4. TARTIŞMA

Bu çalışmaya 2008- 2009 öğretim yılında Konya ilinde Anadolu Lisesinde öğrenim gören 142 bayan, 157 erkek öğrenci toplam 299 denek katılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin Beden Eğitimi dersine yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla 35 maddeden oluşan Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği (Güllü ve Güçlü 2008) ile Akademik Başarı Motivasyonlarını ölçmek için 22 maddeden oluşan Akademik Motivasyon Ölçeği (AMS) (Vallerand ve ark 1992) kullanılmıştır.

Çizelge 3.1. incelendiğinde tutum için elde edilen verilerin P değerinin 0.05’den büyük olduğu, dolayısıyla tutum değişkeninin normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Akademik Motivasyonun alt boyutları olan Dışsal, İçsel ve Motivasyonsuzluk için elde edilen verilerin P değerleri ise 0,05’ den küçük olup, bu verilerin normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir.

Çizelge 3.2. incelendiğinde araştırmaya katılan deneklerin beden eğitimi dersine ilişkin tutum puanları cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermektedir. Erkeklerin tutum puanlarının bayanların puanlarından yüksek olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$). Öğrencilerin cinsiyetlerine göre tutum puan ortalamaları arasındaki bu fark istatistiksel açıdan da anlamlıdır.

Ankara’nın merkez ilçelerinde ilköğretim, lise ve üniversite düzeyinde öğrenim gören öğrencilerden spor yapan ve yapmayan 2630 öğrencinin beden eğitimi ve spora ilişkin tutumlarını saptamak ve karşılaştırmak amacıyla yapılan bir çalışma cinsiyet yönüyle incelendiğinde, erkek öğrencilerin tutum puanları kız öğrencilere göre daha yüksek çıkmıştır (Kangalgil ve ark 2004).

İlköğretim ve liselerde öğrenim gören kız ve erkek öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutumları adlı araştırmada öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutum puanları arasında erkek öğrencilerin lehine farklılık bulunmuştur (Şişko ve Demirhan 2002).

Benzer olarak erkek öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının genellikle kız öğrencilere göre daha olumlu olduğunu belirlenmiştir (Smoll ve Schutz 1980).

Ankara ili merkez ilçelerindeki ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının sınıf düzeyi, öğrenci cinsiyeti, öğretmen cinsiyeti ve spora aktif katılım açısından karşılaştırılmasının yapıldığı araştırmanın sonucu öğrenci cinsiyeti açısından incelendiğinde erkekler lehine istatistiksel olarak önemli bir fark görülmüştür (Hünük 2006).

Yapılan bir çalışmada cinsiyet ile beden eğitimi dersini sevme arasında erkek öğrencilerin bu dersi daha çok sevdiği görülmektedir (Arslan ve Mendes 2002).

Benzer olarak yapılan bir çalışmada da erkek öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutumları kız öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutum puanlarına göre daha olumlu olduğu görülmüştür (Güllü 2007).

Lise 9. sınıf öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumları ve atletik yeterlik düzeylerinin incelendiği 312 kız ve 318 erkekten oluşan öğrencinin katıldığı çalışmanın sonucuna göre erkekler kızlara oranla beden eğitimi dersine karşı daha pozitif bir yaklaşım göstermişlerdir (Koca ve Aşçı 2002).

Elde ettiğimiz bulgular, Kangalgil ve ark. (2004), Şişko ve Demirhan (2002), Smoll ve Schutz (1980), Hünük (2006), Arslan ve Mendes (2002), Güllü (2007) ve Koca ve Aşçı (2002)'nin araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Bu neticeler, ortaöğretim erkek öğrencilerinin kız öğrencilere göre beden eğitimi derslerinden daha çok zevk aldıklarını, derslere daha çok katıldıklarını, derslerde üzerlerine düşen görev ve sorumlulukları daha çok yerine getirdiklerini ve beden eğitimi dersine ilişkin görüş ve düşüncelerinin daha olumlu olduğunu göstermektedir. Araştırmada bulunan bu sonucu yapılan benzer araştırma verileri de desteklenmektedir.

Çizelge 3.3. incelendiğinde araştırmaya katılan deneklerin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının sınıflar arası, yaşlar arası, boş zamanlarda egzersiz yapma durumu ve kulüpte düzenli olarak spor yapma değişkenleri bakımından incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir ($P < 0,05$). Buna karşın beden eğitimi dersine ilişkin tutumları ile deneklerin kardeş sayısı, babanın, annenin eğitim durumları, babanın annenin meslekleri, ailenin ortalama aylık geliri ve hazırlık kurslarına gitme değişkenleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olmadığı tespit edilmiştir ($P > 0,05$).

Yapılan bir çalışmada ortaöğretim öğrencilerinin kardeş sayılarına, ebeveynlerinin hayatta olma durumlarına, babanın ve annelerinin bir işte çalışma, ailelerinin aylık ortalama gelirlerine göre beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasında anlamlı düzeyde fark olmadığı görülmüştür (Güllü 2007).

Elde ettiğimiz bulgular Güllü (2007)'nin çalışmasının sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Bu sonuçlar, ortaöğretim öğrencilerinin kardeş sayılarına göre beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasında bir farkın olmadığını göstermektedir. Yani hiç kardeşi olmayan bir öğrencinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumu ile çok kardeşi olan bir öğrencinin tutumu arasında anlamlı düzeyde bir fark yoktur.

Çizelge 3.4. incelendiğinde araştırmaya katılan deneklerin beden eğitimi dersine ilişkin tutum puanları sınıf değişkenine göre anlamlı derecede yüksek bulunmuştur ($P < 0,05$). Bu farkın 9. ve 10. sınıf ile 11. sınıfları arasında yapılan karşılaştırmadan kaynaklandığı görülmektedir. Beden eğitimi dersine ilişkin tutum puanları bakımından 9. ve 10. sınıflar arasında ise farklılık tespit edilmemiştir ($P > 0,05$).

Ankara ili merkez ilçelerindeki ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının incelendiği bir araştırmada ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin tutum puanları ortalamaları üzerine yapılan analiz sonucunda, öğrencilerin sınıf düzeyleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmüştür. Araştırma sonucuna göre, sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin beden eğitimi dersine karşı gösterdikleri tutum azalmaktadır (Hünük 2006).

Başka bir çalışmada ortaöğretim öğrencilerinin sınıflarına göre beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasında anlamlı düzeyde fark olduğu görülmüştür. 11. sınıf öğrencilerin tutum puanlarının, 9. sınıf ve 10. sınıf öğrencilere göre daha düşük olduğu bulunmuştur (Güllü 2007).

İlköğretim ikinci kademe 1807 öğrencilerinin beden ve sağlık eğitimine yönelik olan tutumlarının incelendiği bir araştırmada birçok öğrencinin beden ve sağlık eğitimini seçerken kız ve erkek öğrencilerin 9. sınıftan 12. sınıfa doğru çarpıcı bir şekilde azaldığı görülmüştür (Luke ve Cope 1999).

Farklı bir çalışmada sınıf düzeyi arttıkça beden eğitimine ilişkin olumlu tutumda keskin bir azalma saptanmıştır (Haladyna ve Thomas 1979).

Öğrenci tutumunun yaşla ilgisinin araştırıldığı çalışmalarda tutumun sınıf düzeyinin bir fonksiyonu olarak azaldığı bulunmuş, yani sınıf düzeyi arttıkça öğrenci tutumu azalmıştır (Wersch 1992).

Özel ilköğretim okullarında öğrenim gören öğrencilerin çeşitli değişkenlere göre beden eğitimi dersi hakkındaki tutum ve görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan çalışmanın sonucunda; özel ilköğretim okullarında uygulanan beden eğitimi ve spor dersleri 6. 7. ve 8. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin bu derse karşı tutum ve görüşlerinin olumlu yönde olduğu saptanmıştır. Fakat sınıf düzeyleri ilerledikçe beden eğitimi derslerine karşı olan tutum ve görüşler olumsuz yönde azalarak değişmiştir (Tekin ve ark 2006).

Elde ettiğimiz bulgular Hünük (2006), Güllü (2007), Luke ve Cope (1999), Haladyna ve Thomas (1979), (Wersch, 1992), Tekin ve ark. (2006)'nın çalışmalarıyla tutarlılık göstermektedir.

Üniversite sınavlarına hazırlık aşamasında öğrencilerin sınıflarına göre beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının karşılaştırılmasında anlamlı düzeyde fark bulunmasının nedeninin 9. ve 10. sınıf ile 11. sınıf öğrencilerinden kaynaklandığı ve bu durumun, 11. sınıf öğrencilerinin 9. ve 10. sınıf öğrencilerine göre üniversitelerin herhangi bir bölümüne yerleştirilebilmeleri için ön şart olan LYS (Lisans Yerleştirme Sınavı) ve YGS (Yükseköğretime Geçiş Sınavı) 'ye ilişkin stres ve kaygıyı daha fazla duymalarından kaynaklanabilir. Çünkü bu sınavda beden eğitimi dersi ile ilgili hiçbir soru çıkmamaktadır. Dolayısı ile YGS ve LYS'de hiç bir sorunun sorulmadığı bir ders olan beden eğitimi derslerine karşı 11. sınıf öğrencilerinin tutum puanlarının 9. ve 10. sınıf öğrencilerine göre anlamlı düzeyde farklı çıkması hiç de şaşırtıcı olmasa gerekir. 11. sınıf öğrencilerin sınava çok sıkı hazırlanmalarından dolayı sportif ve sosyal faaliyetlere asgari düzeyde katıldıkları ve hatta bazı 11. sınıf öğrencilerin ise bu faaliyetlere hiç katılmadığı gözlenmektedir.

Çizelge 3.5. incelendiğinde araştırmaya katılan deneklerin 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 ($P<0,05$). 20 yaş ve üzeri denekler (11. sınıf) ile 14–16 yaş ve 17–19 yaş denekler arasında ise farklılık tespit edilmemiştir ($P>0,05$).

Beden Eğitimi dersine ilişkin yapılan bir çalışmada yaş küçük çocukların yaş büyük olanlara göre daha olumlu tutum gösterdiği, tutumun yaş düzeyinin bir fonksiyonu olarak azaldığı bulunmuştur (Wersch 1992).

Beden Eğitimi dersine katılan adölesan kızlar üzerinde yapılan çalışmada; adölesan kızların yaşları arttıkça fiziksel aktiviteye daha az katıldıkları rapor edilmiştir (Silverman ve Subramaniam 1999).

Beden Eğitimi dersine katılan adölesan kızlarda yapılan bir başka çalışmada, adölesan kızların yaşları arttıkça fiziksel aktiviteye daha az katıldıkları gözlemlenmiştir (Butcher 1983).

Elde ettiğimiz bulgular Wersch (1992), Silverman ve Subramaniam (1999), Butcher (1983)'in çalışmalarının sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

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 yansyacağı düşünülmüştür.

Çizelge 3.6. incelendiğinde araştırmaya katılan deneklerin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının karşılaştırılmasında boş zamanlarda spor veya egzersiz yapma değişkeni bakımından farklılık gösterdiği görülmüştür. Sporlu her zaman yapanların puanı ara sıra, nadiren yapanlar; ara sıra yapanların puanları hiç yapmayanların puanlarından ve nadiren yapanların puanları hiç yapmayanların puanlarından yüksek bulunmuştur ($P<0,05$). Bu karşılaştırmalara karşın boş zamanlarda spor veya egzersiz nadiren yapanların puanları ara sıra yapanların puanları arasında ise farklılık tespit edilmemiştir ($P>0,05$).

Ankara'nın merkez ilçelerinde ilköğretim, lise ve üniversite düzeyinde öğrenim gören 2630 öğrenciden spor yapan ve yapmayan öğrencilerin beden eğitimi ve spora ilişkin tutumlarını saptamak ve karşılaştırmak amacıyla yaptıkları çalışmada sporcu öğrencilerin tutum puanlarının spor yapmayanlara göre daha olumlu olduğu görülmüştür (Kangalgil ve ark 2004).

Boş zamanlarında her zaman egzersiz veya spor yapan ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutum puanları, diğer öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutum puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür (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) 'nin 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.

Çizelge 3.7. incelendiğinde araştırmaya katılan deneklerin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının kulüpte düzenli olarak spor yapma değişkeni bakımından karşılaştırılmasında farklılık bulunmuştur. Bir kulüpte düzenli olarak ve bazen spor yapanların puanları spor yapmayanların puanlarından yüksek bulunmuştur ($P<0,05$). Buna karşın kulüpte düzenli olarak spor yapan ve bazen spor yapanların puanları arasında farklılık tespit edilmemiştir ($P>0,05$).

Bir spor kulübünde düzenli olarak spor yapan öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutum puanları, spor yapmayan diğer öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutum puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür (Güllü 2007).

İlköğretim düzeyinde yapılan bir araştırmada aktif olarak spor yapan öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutum puanları spor yapmayan öğrencilerin tutum puanlarına göre daha yüksek olduğu bulunmuştur (Hünük 2006).

Başka bir araştırmada öğrencilerin beden eğitimi dersine karşı olan tutum ölçeği puanlarının öğrencilerin toplam tutum puanında lisanslı öğrencilerin lisansız öğrencilere göre beden eğitimi dersine karşı olan tutumları daha yüksek olduğu görülmüştür (Alparslan 2008).

Elde ettiğimiz bulgular Güllü (2007), Hünük (2006), Alparslan (2008)'in çalışmalarıyla tutarlılık göstermektedir.

Bir kulüpte spor yapan öğrenci antrenmanların yanı sıra müsabaka veya maçlara da katılmaktadır. Dolayısıyla spora aktif katılım beden eğitimi dersine karşı tutumu da olumlu yönde etkilemektedir. Sporcu olan kişiler Beden Eğitimi derslerine istekle katılmaktadır.

Çizelge 3.8. incelendiğinde araştırmaya katılan bayanların akademik motivasyonun alt boyutu olan dışsal puanların cinsiyet değişkeni açısından farklılık gösterdiği görülmüştür. Bayanların puanlarının erkeklerin puanlarından yüksek olduğu tespit edilmiştir ($P<0,05$). Buna karşın erkeklerin akademik motivasyonun alt boyutu olan motivasyonsuzluk puanlarının

bayanların puanlarından yüksek olduğu tespit edilmiştir ($P<0,05$). Akademik motivasyonun alt boyutu olan içsel puanların karşılaştırılmasında ise bayan ve erkekler arasında farklılık tespit edilmemiştir ($P>0,05$).

Araştırmaya katılan bayan sporcuların başarı güdülenmesinin “Başarısızlıktan Kaçınma Güdüsü” alt ölçeğine ilişkin ortalama puanları erkeklerin ortalama puanından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksektir (Engür 2002).

Ortaöğretimde İngilizce derslerinde motivasyon kavramının araştırılması ve motivasyonun öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisinin ortaya konulmasını amaçlayan bir araştırmada motivasyon düzeyinin cinsiyete göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Kız öğrencilerin genel motivasyon düzeyleri erkek öğrencilerin genel motivasyon düzeylerinden altı (6.02) puan fazladır. Yani cinsiyete göre motivasyon düzeyinde kızlar erkeklere oranla daha fazla motivasyona sahip görünmektedir (Yılmaz 2007).

Öğrencilerin başarı güdüsü düzeyleri cinsiyete göre farklılık göstermektedir. Kız öğrencilerin başarı güdüsü düzeylerinin erkek öğrencilerinkinden daha yüksek olduğu görülmektedir (Akdemir 2006).

Elde ettiğimiz bulgular Engür (2002), Yılmaz (2007), Akdemir (2006)'nın çalışmalarıyla tutarlılık göstermektedir.

Bayanlar Beden Eğitimi dersi tutumunda erkek öğrencilerin tutum puanlarının gerisinde olduğundan dolayı diğer derslere daha önem vermektedir. Erkek öğrenciler derslerden geri kalan zamanlarında spor yaparak deşarj olmayı tercih etmesine karşın kız öğrenciler ödev yapma, ders çalışma, test çözme gibi etkinliklerde bulunarak başarıma güdülerinin fazla olduğunu göstermektedir.

Çizelge 3.9. incelendiğinde araştırmaya katılan deneklerin akademik motivasyonlarına ilişkin puanlarının sınıf değişkeni açısından karşılaştırılmasında anlamlı farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir ($P<0,05$).

Çizelge 3.10. incelendiğinde araştırmaya katılan deneklerin akademik motivasyonun alt boyutu olan dışsal ve içsel puanların okumuş oldukları sınıf değişkeni bakımından karşılaştırılmasında farklılıklar bulunmuştur. 9. ve 10. sınıftakilerin puanları 11. sınıftakilerin

puanlarından yüksek bulunmuştur ($P<0,05$). 9. ve 10. sınıflar arasında ise farklılık tespit edilmemiştir ($P>0,05$). Buna karşın, akademik motivasyonun alt boyutu olan motivasyonsuzluk puanlarının karşılaştırılmasında 10. sınıftakilerin puanları 11. sınıftakilerin puanlarından yüksek bulunmuştur ($P<0,05$). 9. sınıflar ile 10. sınıflar ve 9. sınıflar ile 11. sınıflar arasında ise bir farklılık tespit edilmemiştir ($P>0,05$).

Sınıf düzeyi açısından bakıldığında sınıf düzeyi yükseldikçe içsel motivasyon ve dışsal motivasyon düzeyleri düşmekte buna karşılık sınıf düzeyleri yükseldikçe motivasyonsuzluk düzeyleri yükselmektedir (Çakır 2006).

Elde ettiğimiz bulgular Çakır (2006)'nın çalışmalarıyla benzerlik göstermektedir.

9. sınıf öğrencilerinin alt sınıfta olmaları, bu sebepten sınav kaygısı taşımamaları ve ergenlik döneminin başlangıcında olmalarından dolayı akademik motivasyonlarının yüksek olduğu düşünülmektedir. Okul hayatının ilerlemesiyle beraber bu öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyon kaybı motivasyonsuzluk düzeylerinin yükselmesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak 10. sınıfların motivasyonsuzluk puanlarının 11. sınıftakilere göre yüksek olmasının nedeni olarak da 11. sınıfların üniversite sınavlarına yönelik çalışmalarının daha aktif olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Çizelge 3.11. incelendiğinde araştırmaya katılan deneklerin akademik motivasyon puanlarının yaş değişkeni bakımından karşılaştırılmasında farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir ($P<0,05$).

Çizelge 3.12. incelendiğinde araştırmaya katılan deneklerin akademik motivasyonun alt boyutu olan dışsal ve içsel puanların yaş grupları bakımından karşılaştırılmasında yaş grubu 14–16 yaş olanların puanları yaş grubu 17–19 yaş olanların puanlarından yüksek bulunmuştur ($P<0,05$). 14–16 yaş grubu ile 20 yaş ve üzeri, 17–19 yaş grubu ile 20 yaş ve üzeri olanlar arasında ise farklılık tespit edilmemiştir ($P>0,05$). Akademik motivasyonun alt boyutu olan motivasyonsuzluk puanlarının karşılaştırılmasında yaş grubu 14–16 olanların puanları yaş grubu 20 yaş ve üzeri olanların puanlarından yüksek bulunmuştur ($P<0,05$). 14–16 yaş grubu ile 17–19 yaş grubu 17–19 yaş grubu ile 20 yaş ve üzeri olanlar arasında ise farklılık tespit edilmemiştir ($P>0,05$).

Ergenin yaşına göre, akademik başarı durumu değerlendirilmiş, istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Buna göre yaş ilerledikçe akademik başarı azalmıştır (Keskin ve Sezgin 2009).

Spor yapan lise öğrencilerinin spora katılım motivasyonlarında yaş farklılığını test etmek için yapılan bir araştırma sonucunda anlamlı fark bulunmuş, 15 yaşındaki öğrenciler için 17 ve 18 yaşındaki öğrencilere göre, 16 yaşındaki öğrenciler için 17 ve 18 yaşındaki öğrencilere göre spora katılmakta daha önemlidir (Şirin ve ark 2008).

Elde ettiğimiz bulgular Keskin ve Sezgin 2009, Şirin ve ark 2008'in çalışmalarıyla benzerlik göstermektedir.

Bu durumun yaşları daha genç olan öğrencilerin diğer öğrencilere göre öğrenmeye karşı daha motivasyonlu olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Çizelge 3.13. incelendiğinde araştırmaya katılan deneklerin akademik motivasyon puanlarının kardeş sayıları değişkeni bakımından karşılaştırılmasında anlamlı farklılıklar olmadığı tespit edilmiştir ($P>0,05$).

Ortaöğretim öğrencilerinin kardeş sayılarına göre beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasında anlamlı düzeyde fark olmadığı görülmüştür (Güllü 2007).

Yapılan başka bir araştırmada kardeş sayısı değişkeninin öğrencilerin başarı düzeyleri üzerine önemli bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir (Şeker ve ark 2004).

Elde ettiğimiz bulgular Şeker ve ark (2004) ve Güllü (2007)'nin çalışmalarıyla tutarlılık göstermektedir.

Bu da bize ailedeki kardeş sayısının çok ya da az oluşunun öğrencilerin, kişisel özellikleri ile bu öğrencilerin Anadolu Lisesinde olması ve belirli bir başarı düzeyine sahip olmuş olmalarından dolayı ders motivasyonlarını etkilemediğini söyleyebiliriz.

Çizelge 3.14. incelendiğinde araştırmaya katılan deneklerin akademik motivasyon puanlarının babanın eğitim durumu değişkeni bakımından karşılaştırılmasında farklılıklar olmadığı tespit edilmiştir ($P>0,05$).

Çizelge 3.15. incelendiğinde araştırmaya katılan deneklerin akademik motivasyon puanlarının annenin eğitim durumu değişkeni bakımından karşılaştırılmasında farklılıklar olmadığı tespit edilmiştir ($P>0,05$).

Yapılan bir çalışmada öğrencilerin başarı düzeylerine babanın öğrenim durumu, annenin öğrenim durumu gibi değişkenlerin önemli bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir (Şeker ve ark 2004).

Elde ettiğimiz bulgular Şeker ve ark (2004)'nın çalışmasıyla benzerlik göstermektedir.

Baba ve annenin eğitim durumuna göre Akademik Başarı Motivasyonlarında farklılık olmaması, öğrencilerin eğitim düzeylerinin normalin üzerinde olmuş olması olarak gösterilebilir.

Çizelge 3.16. incelendiğinde araştırmaya katılan deneklerin akademik motivasyonun alt boyutu olan dışsal ve içsel puanlarının baba mesleği değişkeni bakımından karşılaştırılmasında farklılıklar olmadığı tespit edilmiştir ($P>0,05$). Buna karşın deneklerin akademik motivasyonun alt boyutu olan motivasyonsuzluk puanları baba mesleği değişkeni bakımından karşılaştırılmasında ise farklılıklar olduğu tespit edilmiştir ($P<0,05$).

Çizelge 3.17. incelendiğinde araştırmaya katılan deneklerin akademik motivasyonun alt boyutu olan motivasyonsuzluk puanlarının baba mesleği değişkeni bakımından karşılaştırılmasında özel şirkette çalışan babaların motivasyonsuzluk puanları işçi ve memur olan babaların motivasyonsuzluk puanlarından yüksek bulunmuştur ($P<0,05$). Buna karşın babaların diğer meslekler arasında farklılık bulunamamıştır ($P>0,05$).

Ekonomik düzey öğrencilerin kendilerine olan güveni, öz saygılarını gelişimi üzerine etkisi olan önemli bir etkidir. Ekonomik açıdan refah düzeyi yüksek olan ailede yetişen ergenlerin, benlik saygılarının yüksek, özgüvenli bireyler olduğu gözlenmektedir. Bu durum da, ekonomik düzeyi yüksek olan bireylerin, ekonomik düzeyi düşük olan öğrencilere göre akademik başarı bakımından daha iyi durumda olmalarına imkân sağlamaktadır (Dursun 2004).

Okulların sosyo-ekonomik düzeyine göre öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumları önemli farklılık göstermektedir. Üst sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda okuyan öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumları, orta sosyoekonomik düzeydeki okullarda okuyan öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarından daha olumludur (Akdemir 2006).

Elde ettiğimiz bulgular Dursun (2004), Akdemir (2006)'in çalışmalarıyla tutarlılık göstermektedir.

Akademik motivasyonun alt boyutu olan motivasyonsuzluk puanlarının baba mesleği değişkenine göre farklılık göstermesi, özel şirkette çalışan babaların meslek yaşamlarının garanti olmamasından dolayı öğrencilerin kendine güven duygularında azalma olabileceğinden kaynaklandığı düşünülebilir.

Çizelge 3.18. incelendiğinde araştırmaya katılan deneklerin akademik motivasyon ilişkin puanlarının anne mesleği değişkeni bakımından karşılaştırılmasında farklılıklar olmadığı tespit edilmiştir ($P>0,05$).

Ortaöğretim öğrencilerinin annelerinin bir işte çalışma durumlarına göre beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasında anlamlı düzeyde fark olmadığı görülmüştür (Güllü 2007).

Elde ettiğimiz bulgular Güllü (2007)'nin çalışmalarıyla tutarlılık göstermektedir.

Öğrencilerin, akademik motivasyonlarının annelerinin mesleklerine göre şekillenmesinde fazla bir rolü olmadığı sonucu çıkartılabilir.

Çizelge 3.19. incelendiğinde araştırmaya katılan deneklerin akademik motivasyon puanlarının ailenin aylık ortalama gelir durumu değişkeni bakımından karşılaştırılmasında farklılıklar olmadığı tespit edilmiştir ($P>0,05$).

Ortaöğretim öğrencilerinin ailelerinin aylık ortalama gelirlerine göre beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasında anlamlı düzeyde fark olmadığı görülmüştür (Güllü 2007).

Elde ettiğimiz bulgular Güllü (2007)'nün çalışmasıyla tutarlılık göstermektedir.

Çizelge 3.20. incelendiğinde araştırmaya katılan deneklerin akademik motivasyonun alt boyutu olan dışsal ve içsel puanlarının hazırlık kurslarına gitme değişkeni bakımından karşılaştırılmasında farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($P>0,05$). Buna karşın motivasyonsuzluk puanlarının hazırlık kurslarına gitme durumu bakımından farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($P<0,05$).

Çizelge 3.21. incelendiğinde araştırmaya katılan deneklerin akademik motivasyonun alt boyutu olan motivasyonsuzluk puanlarının hazırlık kurslarına gitme değişkeni bakımından

karşılaştırılmasında farklılık gözlenmiştir. Kursa gitmeyenlerin puanları gidenlerin puanlarından yüksek bulunmuştur ($P<0,05$).

Yoğun bir sınav temposunda olan ortaöğretim gençliğinin boş zamanlarını beden eğitimi ve spor etkinlikleriyle değerlendirmeleri, gerek enerjinin boşaltılması, gerekse zihinsel yorgunluğun giderilmesi bakımından önem taşımaktadır (Gökmen 1988).

Hazırlık kursları öğrencilerin başarı motivasyonunu etkileyen bir etken olarak görülmektedir. Kursa gitmeyen bir öğrenci akademik motivasyon olarak kendini daha yetersiz görmektedir.

Çizelge 3.22. incelendiğinde araştırmaya katılan deneklerin akademik motivasyonun alt boyutu olan dışsal puanlarının boş zamanlarda spor veya egzersiz yapma değişkeni bakımından karşılaştırılmasında farklılıklar olmadığı tespit edilmiştir ($P>0,05$). Buna karşın içsel ve motivasyonsuzluk puanların boş zamanlarda spor veya egzersiz yapma değişkeni bakımından farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($P<0,05$).

Çizelge 3.23. incelendiğinde araştırmaya katılan deneklerin akademik motivasyonun alt boyutu olan içsel puanların boş zamanlarda spor veya egzersiz yapma değişkenleri bakımından karşılaştırılmasında farklılık bulunmuştur. Her zaman spor veya egzersiz yapanların puanları hiç spor veya egzersiz yapmayanların puanlarından yüksek bulunmuştur ($P<0,05$). Diğer karşılaştırmalarda ise farklılık tespit edilmemiştir ($P>0,05$).

Konuyla ilgili yapılmış bir araştırmada, öğrencilerde, beden eğitimi dersinin, genel bilgi derslerinin yarattığı zihinsel yorgunluğu azaltmada önemli rolü olduğu görüşü ağırlık kazanmıştır. Kültür derslerinin yarattığı zihin yorgunluğunun giderilmesinde spor etkinliklerinin önemli bir yer tuttuğu düşünülmektedir (Gökmen 1988).

Elde ettiğimiz bulgular Gökmen (1988)'in çalışmasıyla tutarlılık göstermektedir.

Boş zamanlarda yapılan sporun ve egzersizin içsel ve motivasyonsuzluk puanlarını etkilemesi, sporun motivasyon açısından önemini gözler önüne sermiştir.

Çizelge 3.24. incelendiğinde araştırmaya katılan deneklerin akademik motivasyonun alt boyutu olan motivasyonsuzluk puanlarının boş zamanlarda spor veya egzersiz yapma değişkenleri bakımından karşılaştırılmasında farklılık bulunmuştur. Boş zamanlarında hiç spor

veya egzersiz yapmayanların puanları nadiren spor veya egzersiz yapanların puanlarından yüksek bulunmuştur ($P<0,05$). Diğer karşılaştırmalarda ise bir farklılık tespit edilmemiştir ($P>0,05$).

Yapılan bir çalışmada sporla beş yıl ve daha az ilgilenen sporcuların motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür (Akandere ve Taşgın 2000).

Elde ettiğimiz bulgular Akandere ve Taşgın (2000)'in çalışmasıyla tutarlılık göstermektedir.

Sporun akademik motivasyonun alt boyutu olan motivasyonsuzluk üzerine öğrencilerde bedensel ve ruhsal açıdan rahatlama ve motive etmesi özelliğinin olması öğrencilerin başarılarına katkıda bulunduğu, spor yapmayanların motivasyonsuzluk puanlarının düşük olmasının nedeni olarak görülebilir.

Çizelge 3.25. incelendiğinde araştırmaya katılan deneklerin akademik motivasyonun alt boyutu olan dışsal ve motivasyonsuzluk puanlarının kulüpte spor yapma değişkeni bakımından karşılaştırılmasında farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($P>0,05$). Buna karşın içsel puanların kulüpte spor yapma değişkeni bakımından karşılaştırılmasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($P<0,05$).

Yapılan bir çalışmada spor yapan ve bir spor kulübüne üye olan öğrencilerle, sadece okulda sporla ilgilenen ve spor kulübü üyesi olmayan öğrencilerin eğitim motivasyonlarında bazı farklılıklar belirlenmiştir (Gençay ve Gençay 2007).

Elde ettiğimiz bulgular Gençay ve Gençay (2007)'in çalışmasıyla benzerlik göstermektedir.

Bu farklılıklar incelendiğinde öncelikle içsel motivasyonu oluşturan ve dışsal motivasyonu oluşturan faktörlerin ortalamalarının spor kulübüne üye olmayan öğrencilere nazaran yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir. İçsel motivasyondaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Çizelge 3.26. incelendiğinde araştırmaya katılan deneklerin akademik motivasyonun alt boyutu olan içsel puanların kulüpte spor yapma değişkeni bakımından karşılaştırılmasında

kulüpte spor yapanların puanları yüksek bulunmuştur ($P<0,05$). Diğer karşılaştırmalarda ise anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($P>0,05$).

Daha önce yapılan çalışmalarda ortaya konulan ise sporcuların dışsal ihtiyaçları tamamlanmadığı takdirde spora devamlılık için bir neden göremedikleri yönündedir. Bununla birlikte eğer sporcuların performansları ortalama düzeyde olup spordan zevk alıyorlar ve arkadaşlarıyla birlikte iseler spora katılımları büyük ölçüde devam edecektir. Başka bir deyişle içsel motivlerle katılıma devamlılık gösterirler (Hellandsig 1998).

Elde ettiğimiz bulgular Hellandsig (1998)'in çalışmasıyla tutarlılık göstermektedir.

Düzenli olarak bir kulüpte spor yapan öğrencilerin spor yaparken spor yapmanın güven duygusu ile içsel motivasyonlarının yüksek olduğu, buna karşı düzenli olarak bir kulüpte spor yapmayanların dışsal motivasyonsuzluk puanlarında herhangi bir değişikliğin olmaması öğrencilerin spor yapmamlarından kaynaklanmaktadır.

Çizelge 3.27. incelendiğinde araştırmaya katılan deneklerin beden eğitimi dersine ilişkin tutumları ile akademik motivasyonun alt boyutu olan dışsal ve içsel puanlar ile; deneklerin dışsal ve içsel puanları arasında aynı yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($P<0,05$). Buna karşın akademik motivasyonun alt boyutu olan motivasyonsuzluk puanlarının içsel, dışsal puanlar ve beden eğitimi dersine ilişkin tutum puanları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir ($P>0,05$).

Yapılan bir araştırmada spora katılımı ilişkili motivleri içeren 11 çalışma tartışılmıştır. Bu 11 çalışmadan 7 tanesi içsel haz almanın spora katılımı en önemli motivasyon kaynağı olduğunu ortaya koymuştur. Yaptıkları çalışmalarda, bireylerin içsel nedenlerden dolayı spora katıldıkları ortaya konulmuştur (öğrenme, zevk alma) (Bakker ve ark 1990).

Farklı bir araştırmada dışsal motivlerin genel olarak spora katılım için başlangıçta en önemli neden olduğunu, bununla birlikte içsel motivlerin ise sporu devam ettirmede oldukça önemli bir etki yarattığı ortaya koyulmuştur (Ryan ve ark 1997).

Elde ettiğimiz bulgular Bakker ve ark (1990), Ryan ve ark (1997)'nin çalışmalarıyla tutarlılık göstermektedir.

Beden eğitimi dersine katılımı ve ilgisi çok olan öğrencilerin beden eğitimi dersinin motive edici özelliğinden yararlanarak akademik motivasyonun alt boyutu olan içsel, dışsal puanlarının yüksek olduğu söylenebilir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bütün bunlar göstermiştir ki; Ortaöğretim Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutumu ve Akademik Başarı Motivasyonunun incelendiği bu çalışmada, araştırmaya katılan deneklerin Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutumlarına ilişkin değerleri ile kardeş sayısı, babanın ve annenin eğitim durumları, babanın ve annenin meslekleri, ailenin ortalama aylık geliri, deneklerin hazırlık kurslarına gitme değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken; cinsiyet, sınıflar arası, yaşlar arası, boş zamanlarda egzersiz yapma ve bir kulüpte düzenli olarak spor yapma değişkenleri arasında ise anlamlı derecede farklılıklar tespit edilmiştir.

Ayrıca Akademik Motivasyonlarına ilişkin değerleri incelendiğinde kardeş sayısı, babanın ve annenin eğitim durumları, annenin mesleği, ailenin aylık gelir durumu değişkenleri ile, akademik motivasyonun alt boyutu olan dışsal ve içsel puanlarının dersaneye gitme değişkeni, içsel puanlarının cinsiyet değişkeni, dışsal puanlarının boş zamanlarda egzersiz yapma değişkeni ve dışsal ve motivasyonsuzluk puanlarının kulüpte spor yapma değişkeni bakımından karşılaştırılmasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Buna karşın deneklerin Akademik Motivasyonlarına ilişkin puanlarının sınıflar arası, yaş grupları; motivasyonsuzluk puanlarının baba mesleği, hazırlık kurslarına gitme, içsel ve motivasyonsuzluk puanlarının boş zamanlarda spor ve egzersiz yapma, içsel puanlarının bir kulüpte spor yapma değişkenlerinin karşılaştırılması bakımından anlamlı derecede farklı olduğu görülmüştür.

Akademik Motivasyonun alt boyutu olan Motivasyonsuzluk puanları ile İçsel, Dışsal puanlar ve Beden Eğitimi Dersine İlişkin Tutum puanları incelenmiş ve anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir; buna karşın araştırmaya katılan deneklerin Beden Eğitimi Dersine İlişkin Tutumları ile Akademik Motivasyonun alt boyutu olan Dışsal ve İçsel puanları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Sonuç olarak; Ortaöğretim Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutum ve Akademik Motivasyonlarının incelenmesi amacı ile yapılan çalışmada beden eğitimi dersine ilgisi ve tutumu fazla olan öğrencilerin akademik motivasyonlarında artış olduğu ve buna bağlı olarak beden eğitimi dersine yönelik tutum ile akademik başarı motivasyonu arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmüştür.

Ortaöğretim Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutum ve Akademik Başarı Motivasyonlarının incelenmesi amacı ile yapılan çalışma sonucunda, beden eğitimi dersine ilgisi ve tutumu fazla olan öğrencilerin akademik başarı motivasyonlarında artış olduğu belirlenmiştir. Buna bağlı olarak öğrencilerin akademik çalışmalarını planlamada, yürütmede ve ileri düzeyde hedeflerini belirlemede beden eğitimi dersine yönelik tutum ile akademik başarı motivasyonu arasındaki ilişkinin başarıyı etkilediği görülmektedir.

ÖNERİLER:

1- Ortaöğretim beden eğitimi dersi yeni ders programında kazanımlar ve etkinlikler yazılırken bu araştırma sonuçları göz önünde tutulmalıdır.

2- Etkinlikler oluşturulurken kız öğrencilere yönelik daha fazla faaliyetlere yer verilmelidir.

3- 11. ve 12. sınıf öğrencileri için, beden eğitimi dersi daha zevkli hale getirilmeli ve derste onları üniversite giriş sınav kaygısından uzaklaştıracak kazanım ve etkinliklere yer verilmelidir.

4- Derse olan ilginin ve dersin ciddiyetinin sağlanması için zorunlu Beden Eğitimi Ders saatlerinin 1 saatten 2 saate çıkarılmalıdır.

5- Ders saatleri 1 saat olduğundan öğrenci 1 saat için spor kıyafetlerini giyiniş- çıkarmak istememediği için ders saatlerinin artışı ilgi düzeyi düşük olan öğrenciler üzerinde olumlu etki yapabilir.

6- Bu çalışma ilköğretim 1. ve 2. kademe öğrencilerine ve daha kapsamlı bir şekilde lise öğrencilerine yapılması yarar sağlayabilir.

6. ÖZET

T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Ortaöğretim Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutumları ve Akademik Başarı Motivasyonlarının İncelenmesi (Konya Anadolu Lisesi Örneği)

“Nur Tuba Özyalvaç”

Danışman

Yard. Doç. Mehibe Akandere

Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı

YÜKSEK LİSANS TEZİ / KONYA-2010

Beden Eğitimi Dersinin öğrencilerin okul başarısını olumlu etkilediği düşünülmektedir. Bu nedenle, çalışma Ortaöğretim Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutumları ile Akademik Başarı Motivasyonlarının İncelenmesi amacı ile yapılmıştır.

Araştırmanın örneklemini 2008/2009 öğretim yılında Konya ilinde Anadolu Lisesindeki 9.- 10. ve 11. sınıftardan oluşan toplam 299 kişi oluşturmaktadır. Öğrencilere, Kişisel Bilgi Formu, Beden Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği ve Akademik Motivasyon Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma verilerinin değerlendirilmesinde normallik sınamasına göre, parametrik testlerden bağımsız gruplarda t testi ve One-Way ANOVA, Tamkare, Khi-Kare testleri kullanılmış, hata düzeyi 0,05 olarak alınmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutumları incelendiğinde; kardeş sayısı, babanın ve annenin eğitim durumları, babanın ve annenin meslekleri, ailenin ortalama aylık geliri, deneklerin hazırlık kurslarına gitme durumları arasında farklılık bulunmazken ($P>0,05$); cinsiyet, sınıflar arası, yaşlar arası, boş zamanlarda egzersiz yapma durumu, kulüpte düzenli olarak spor yapma durumları arasında farklılıklar ($P<0,05$) tespit edilmiştir.

Akademik Motivasyonlarına ilişkin değerleri incelendiğinde; kardeş sayısı, babanın ve annenin eğitim durumları, annenin mesleği, ailenin aylık gelir durumu değişkenleri ile, akademik motivasyonu alt boyutu olan dışsal ve içsel puanlarının dersaneye gitme değişkeni, içsel puanlarının cinsiyet değişkeni, dışsal puanlarının boş zamanlarda egzersiz yapma değişkeni ve dışsal ve motivasyonsuzluk puanlarının kulüpte spor yapma değişkeni bakımından karşılaştırılmasında fark bulunmazken ($P>0,05$); sınıflar arası, yaş grupları; motivasyonsuzluk puanlarının baba mesleği,

hazırlık kurslarına gitme, içsel ve motivasyonsuzluk puanlarının boş zamanlarda spor ve egzersiz yapma, içsel puanlarının bir kulüpte spor yapma değişkenlerinin karşılaştırılması bakımından anlamlı derecede farklılık olduğu ($P<0,05$) bulunmuştur.

Akademik Motivasyonun alt boyutu olan Motivasyonsuzluk puanları ile İçsel, Dışsal puanlar ve Beden Eğitimi Dersine İlişkin Tutum puanları incelenmiş ve anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir ($P>0,05$). Buna karşın Beden Eğitimi Dersine İlişkin Tutumları ile Akademik Motivasyonun alt boyutu olan Dışsal ve İçsel puanları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($P<0,05$).

Ortaöğretim Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutum ve Akademik Başarı Motivasyonlarının incelenmesi amacı ile yapılan çalışma sonucunda, beden eğitimi dersine ilgisi ve tutumu fazla olan öğrencilerin akademik başarı motivasyonlarında artış olduğu belirlenmiştir. Buna bağlı olarak öğrencilerin akademik çalışmalarını planlamada, yürütmede ve ileri düzeyde hedeflerini belirlemede beden eğitimi dersine yönelik tutum ile akademik başarı motivasyonu arasındaki ilişkinin başarıyı etkilediği görülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Beden Eğitimi; Tutum; Başarı; Motivasyon

7. SUMMARY

The Attitudes of the Students in Secondary Education to Physical Education Lesson and The Investigation of Their Success Motivations (Konya Anatolian High Scholl Sample)

It was considered that physical education lesson favorably affects the academic success of the students. Therefore, the objective of this study was the investigation of the academic success motivations of the students in secondary education with respect to their attitudes to physical education lesson

The sampling of the research was formed by 299 students in 9st, 10nd and 11th class students in Konya Anatolian High School in 2008. In order to obtain the demographic information of each student, the Personal Information Form, Physical Education Lesson Attitude Scale and Academic Motivation Scale were applied to the students. The evaluation of the research data was made using t-test, One-Way ANOVA, Full-Square and Chi-Square tests for the groups independent from parametric tests due to normality tests. The error level for this study was taken as 0.05.

When the attitudes of the secondary education students (attended to the research) to the physical education lesson were examined, the number of brothers/sisters, education levels of parents, jobs of parents, average monthly income of the family and attendance to preparatory courses of the students did not show any statistically significant differences ($P>0,05$). However, statistically significant differences were observed in terms of their sex, class levels, ages, the condition of making exercise in their spare times and making regular sports in a sports club ($P<0,05$).

After evaluating the results related to the academic motivations of the secondary education students attending to the research; any statistically significant outcome could not be determined during the comparison of the variables of the number of brothers/sisters, the education level of parents, the job of the mother, monthly net income of the family with the preparatory course taking variable of the sub-dimensions of academic motivation i.e. the extrinsic and intrinsic scores, the sex variable of intrinsic scores, the exercising in spare times variable of extrinsic scores and the sports making in sports club variable of extrinsic and amotivation scores ($P>0,05$). On the other hand, the comparison of Academic Motivation scores of the students with their classes and age groups; the comparison of amotivation scores with the father's job and preparatory course taking; the comparison of intrinsic and amotivation scores with making sports and exercise; and the comparison of intrinsic scores with making sports in a sports club were determined to be significantly different ($P<0,05$).

A significant relationship could not be determined after comparing the Amotivation (sub-dimension of Academic Motivation) scores, intrinsic and extrinsic motivation scores and the scores of the attitudes related to physical education lesson with each other ($P>0,05$). However, a significant relationship was obtained between the attitudes of the students to the physical education lesson and the sub-dimensions of academic motivation i.e. extrinsic and intrinsic scores ($P<0,05$).

As a conclusion of this study carried out to investigate the attitudes of the secondary education students to the physical education lesson and their academic success motivations, the academic success motivations of the students having more attitude and interest to the physical education lesson increased significantly that this means there is a positive relationship between the attitudes of the students and the academic success motivation.

Key Words: Physical education, attitude, success, motivation

8. KAYNAKLAR

1. Abacı R. Yaşamın Kalitelendirilmesi. İstanbul, Sistem Yayıncılık, , 2000;87.
2. Ahmann JS, Marvin D. Evaluating Pupil Growth: Principles Of Tests And Measurement. 4. Baskı, Boston, Allyn and Bacon Inc, 1971.
3. Akandere M, Taşgın Ö. Sporda motivasyonun çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. 6. Uluslar arası Spor Bilimleri Kongresi: 3-5 Kasım 2000, Ankara.
4. Akdemir Ö. İlköğretim Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Tutumları ve Başarı Güdüsü. İzmir, Dokuz Eylül Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2006.
5. Alparslan S. Ortaöğretim Öğrencilerinin Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Sergilediği Öğretim Davranışlarına İlişkin Algıları Ve Öğrencilerin Bu Dersle Karşı Geliştirdikleri Tutumları. Bolu, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2008; 87.
6. Alpar R. Spor Bilimlerinde Uygulamalı İstatistik. Ankara, Nobel Yayın Dağıtım, 2001; 284.
7. Aracı H. Okullarda Beden Eğitimi. Ankara, Bağrgan Yayınevi, 1999.
8. Anık IA. Motivasyon ve Heyecana Giriş. İstanbul, Çantay Yayınevi. 1996; 313-15.
9. Arseven A. Çocuklukta Benlik Gelişimine Ailenin Etkisi. Eğitim ve Bilim, Türk Eğitim Derneği, Ankara, 1986; 10-60.
10. Arslan C, Mendeş B. Orta dereceli okullarda beden eğitimi dersine yönelik öğrencilerin ilgi ve tutumlarının araştırılması (Elazığ Örneği). Ege Üniversitesi Performans Dergisi, 2002; 8: 1-2, 30-47.
11. Aydın A. Sınıf Yönetimi. İstanbul, Alfa Yayın Basımevi, 2000.
12. Aytekin H. Çağdaş Sınıf Yönetimi Yaklaşımında İdeal Öğretmen Modeli, In: Küçükahmet L, ed. Sınıf Yönetimi. Ankara, Nobel Yayın Dağıtım, 2000.
13. Bakker FC, Whiting HTA, Van der brug H. Sport Psychology: Concepts and Applications. NewYork, John Wiley and Sons, 1990.
14. Balcı A. Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem Teknik ve İlkeler. 5. Baskı, Ankara, Pegem A. Yayıncılık, 2005; 100-12.
15. Bandura A. Self-efficacy mechanism in human agency. American Psychologist, 1982; 37(2): 122-47.
16. Barrett DW, Patock-Peckham JA, Hutchinson GT, Nagoshi CT. Cognitive 19. motivation and religious orientation. Personality and Individual Differences 2005, 38: 461-74.
17. Baysal AC, Tekarslan E. Davranış Bilimleri. 2. Baskı, İstanbul, Avciol Basım-Yayın, 1996; 254.
18. Binbaşoğlu C. Eğitim Psikolojisi. Ankara, Gül Yayınevi. 1995; 115.
19. Bozkurt N. Üniversite Giriş Sınavı. Çağdaş Eğitim, Sayı; 296, Mart, Ankara, 2003.
20. Bozanoğlu İ. Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grup rehberliğinin güdülenme, benlik saygısı, başarı ve sınav kaygısı düzeylerine etkisi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 2005; 38: 1, 17-42.
21. Butcher AC. Foundations of Physical Education and Sport. London, The C.V. Mosby Company, 1983.
22. Büyüköztürk S. Veri Analizi El Kitabı. Ankara, Pegem A Yayıncılık, 2004.
23. Carter V, Good E. Dictionary of Education. 4nd ed, New York, McGraw Hill Book Company, 1973.

24. Celep C. Öğretmenlik Yeterlilik Duygusu, Yaşadıkça Eğitim Dergisi, İstanbul, 1997.
25. Colangelo N, Davi GA. Handbook of Gifted Education. 2nd ed, Allyn and Bacon, MA, 1997, 408–409.
26. Cox RH. Sport Psychology. Concepts and Applications, Second Edition, 1990, 10.
27. Cox AE, Smith AL, Williams L. Change in physical education motivation and physical activity behavior during middle school. USA, School of Kinesiology and Recreation, Illinois State University, 2008.
28. Cüceloğlu D. Duygusal Zekâ. Eğitim Öğretimde Çağdaş Yaklaşımlar Sempozyumu kitapçığı, İstanbul, Harp Akademileri Basım Evi, 2008.
29. Cüceloğlu D. Kastamonu Eğitim Dergisi 33–46 Ocak 2009, Cilt:17 No:1.
30. Çakır E. Anadolu Öğretmen Liselerinde Okuyan Öğrencilerin Depresyon Ve Motivasyon Düzeyleri. Sakarya, Sakarya Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2006.
31. Çam İ. Lise ve Dengi Okullarda Spor Motivasyonu İle Beden Eğitimi Dersi Motivasyonunun Karşılaştırılması. İzmir, Dokuz Eylül Üniversitesi, Doktora Tezi, 1999.
32. Çetin S. Öğretmenlik mesleği tutum ölçeğinin geliştirilmesi. Ankara, Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi, 2006;18: 28-37.
33. Çoban B. Spor lisesi öğrencilerinin tercih ettikleri alana ilişkin tutum ve beklentileri. Milli Eğitim Dergisi, 2006; 172.
34. Dalkıran O, Tuncel F. Ortaöğretim kurumlarında beden eğitimi dersinin seçmeli ders olarak işlenmesinin öğrenciler gözüyle değerlendirilmesi. Ankara, Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 2007; 5 (1): 37–42.
35. Demirel Ö. Eğitimde Program Geliştirme. Ankara, Pegem Yayıncılık, 2002.
36. Demirel Ö. Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı. Ankara, Pegem Yayıncılık, 2003.
37. Demirel Ö. Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Sanatı, 8.Baskı, Pegem A Yayıncılık, 2005.
38. Demirel Ö, Kaya Z. Eğitim Bilimlerine Giriş. 1. Baskı, Ankara, Pegem Yayıncılık, 2006.
39. Demirtaş H. Orta öğretim kurumlarında sorumluluğa dayalı sınıf yönetimi. Ankara, Öğretmen Dünyası Dergisi, 1999; 238.
40. Derman O. Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi ergenlerde psikososyal gelişim. İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Sürekli Tıp Eğitimi Etkinlikleri Adolesan Sağlığı 2. Sempozyum Dizisi 63: 19–21, Mart 2008, İstanbul.
41. Dickhauser O, Reinhard MA. Factors underlying expectancies of success and achievement: the influential roles of need for cognition and general or specific self-concepts. Journal of Personality and Social Psychology, 2006; 90, 490–500.
42. Dömyei Z. Teaching and Researching Motivation. Longman, Essex. 2001.
43. DPT. Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı- Beden Eğitimi, Spor ve İstanbul Olimpiyatları-ÖİK Raporu Ankara, 2005 [yıl 2005 Kasım 10]. URL:<http://ekutup.dpt.gov.tr/egitim/beden/oik530.pdf>. 10.11.2005.
44. Dursun S. Öğrencilerin matematikte başarısını etkileyen faktörler: matematik öğretmenlerinin görüşleri bakımından. Ankara, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2004; 24(2): 217–230.
45. Engür M. Elit Sporcularda Başarı Motivasyonunun Durumluluk Kaygı Düzeyleri Üzerine Etkisi. İzmir, Ege Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2002.
46. Erden M. Eğitim Bilimlerine Giriş. Ankara, Devlet Kitapları, 2004.

47. Erden M, Akman Y. Gelişim ve Öğrenme. 13. Baskı, Ankara, Arkadaş Basımevi, 2004.
48. Eren E. Örgütsel Davranış Yönetim Psikolojisi. İstanbul, Beta Basım, 2001; 174–180.
49. Eres F. Eğitimin sosyal faydaları. Milli Eğitim Sosyal Bilimler Dergisi, 2005; 167.
URL: <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/167/index3-eres.htm>. 2005
50. Ersöz A. İngilizce Öğretiminde İçsel Güdüleme. Eğitim ve Bilim, 2004; 29(132) :67–71.
51. Gençay ÖA, Gençay S. Beden Eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. 2007; 241–253.
URL: www.sosyalbil.selcuk.edu.tr/sos-mak/2007
52. Graham GH, Hale S, Parker M. Children Moving: A Reflective Approach to Teaching Physical Education. 6th Ed, Mt. View, CA, Mayfield, 2004.
53. Gökçe B. Toplumsal Bilimlerde Araştırma. 3. Baskı, Ankara, Savaş Yayınevi, 1999; 141.
54. Gökmen H. Gençlerin gelişmelerinde beden eğitimi rolü. Ortaöğretim Kurumlarında Beden Eğitimi Ve Sorunları V. Öğretim Toplantısı, TED Yayınları: 1988, Ankara.
55. GSGM. Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Okulları, Lise Ve Dengi Okullar Beden Eğitimi Ders Öğretim Programları. İstanbul, Milli Eğitim Basımevi, 1988.
56. Güleriyüz H. Eğitim Programlarının Dili ve Yaratıcı Öğrenme. 1. Cilt, Ankara, Pagem Yayıncılık, 2001.
57. Güllü M. Ortaöğretim Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersine İlişkin Tutumlarının Araştırılması. Ankara, Gazi Üniversitesi, Doktora Tezi, 2007.
58. Güllü M, Güçlü M. Ortaöğretim Öğrencileri İçin Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği Geliştirilmesi. Ankara, Gazi Üniversitesi, Doktora Tezi, 2008.
59. Gürşimşek I. Öğretmen adaylarında öğrenmeye ilişkin motivasyonel inançlar ve strateji kullanımı. Muğla Üniversitesi, SBE Bahar Dergisi 2002; 8.
60. Haladyna T, Thomas G. The attitudes of elementary school children toward school and subject matters. Journal Of Experimental Education, 1979; 48: 18–23.
61. Hellandsg E. Motivation predictors of high performance and discontinuation in different types of sports among talented teenage athletes. International Journal of Sports Psychology. 1998, 29: 27–44.
62. Hünük D. 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. Ankara, Hacettepe Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2006.
63. İmamoğlu F. Beden eğitimi ve sporun genel eğitim içinde yeri. Ankara, Eğitim Dergisi, 1992; 1(2).
64. İnal AN. Beden Eğitimi ve Spor Bilimi. Ankara, Nobel Yayın Dağıtım, 2003.
65. İnceoğlu M. Tutum, Algı, İletişim. Ankara, Kesit Tanıtım Ltd. Şti, 2004, 19.
66. Julian C, Stanley KD. Educational and Psychological Measurement and Evaluation. New Jersey, 50. Baskı, Prentice-Hall Inc, 1972.
67. Julian AR. diğerleri. Promoting lifelong physical activity in physical education: what should physical educators be accountable for in the 21st century. Journal of Teaching in Physical Education, 2007; 43(3): 5–9.
68. Kangalgıl M, Hünük D, Demirhan G. Spor yapan ve yapmayan öğrencilerin beden eğitimine ilişkin tutumları. (Sözel Bildiri) 10. Ichper.Sd ve 8.Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi: 2004, Kemer/ANTALYA.

69. Karasar N. Bilimsel Araştırma Yöntemi, Nobel Yayınevi, Ankara, 1998, 48.
70. Keskin G, Sezgin B. Bir grup ergende akademik başarı durumuna etki eden etmenlerin belirlenmesi, Elazığ, Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi, 2009; 4(10).
71. Kıncal RY. Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Ankara, Nobel Yayın Dağıtım, 2004.
72. Koca C, Aşçı FH. Lise birinci sınıf öğrencilerinin beden eğitimine yönelik tutumları ve atletik yeterlik düzeyleri. 7. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi: 27-29 Ekim 2002, Antalya.
73. Lin YG, McKeachie W J, Kim YC. College student intrinsic and/or extrinsic motivation and learning. Learning and Individual Differences, 2003; 13: 251–258.
74. Luke M, Cope D. Student attitudes toward teacher behavior and program content in school physical education. The Physical Educator, 1999; 51(2).
75. MEB. Lise Ders Programları. 1. Cilt, İstanbul, Milli Eğitim Basımevi, 1998.
76. MEB. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Ders İçi ve Dışı Çalışmaları Rehberi, Ankara, Milli Eğitim Basımevi, 2000.
77. Mosston M, Ashworth S. Çeviri: Tüzemen E. Düzenleme: Demirhan G. Beden Eğitimi Öğretimi. Ankara, Bağrgan Yayınevi, Sporsal Kuram Dizisi, 2000; 30:1.
78. Öğülmüş S. Eğitimde Güdülenme, Öğrencilerin Öğrenmeye Güdülenmesi, Ankara Üniversitesi, Doktora Tezi, 1991.
79. Özer DS, Özer K. Çocuklarda Motor Gelişim. Ankara: Nobel, 2001.
80. Özlü Ö. Ortaöğretim Öğrencilerinin Matematiğe Karşı Tutumları. İstanbul, Marmara Üniversitesi. Yüksek Lisans Tezi. 2001;5.
81. Özmenteş G. Müzik dersine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. İlköğretim Online, 2006; 5(1): 23–29. URL:<http://ilkogretim-online.org.tr>. 2006.
82. Özpolat A. Öğretmenlik mesleğindeki değişmelerin tarihsel-toplumsal bağlamı, Milli Eğitim, Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi, Bahar 2005, (33): 166. [yıl 2005 Kasım 20] URL:<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/166/orta3-Ozpolat.htm>. 20.11.2005.
83. Öztürk F. Toplumsal Boyutlarıyla Spor, Ankara, Bağrgan Yayınevi, 1998.
84. Pehlivan Z. Beden eğitimi dersi tutum ölçeği ön çalışma raporu. 1.Uluslararası Spor Psikolojisi Sempozyumu, Bağrgan Yayınevi: 1997; 117–127, Ankara.
85. Peker M, Mirasyedioğlu Ş. Ortaöğretim öğrencilerinin matematik ve fen dersine yönelik tutumları ve başarı arasındaki ilişki. Denizli, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 2003; 2-14/ 157-166.
86. Ryan RM, Frederick CM, Lepes D, Rubio N, Sheldon K.M. Intrinsic motivation and exercise adherence. International Journal of Sport Psychology, 1997; 28: 335-354.
87. Sadık F. Sınıf içindeki problem davranışların nedenleri. eğitim araştırmaları, Sayı.9 Ankara Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 2002; 5:17 (95–106) URL:<http://www.e-sosder.com> ISSN:1304-0278 Yaz -2006.
88. Selçuk Z. Gelişim ve Öğrenme. 7. Baskı, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım Ltd. Şti, 2000.
89. Senemoğlu N. Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya. Ankara, Gazi Kitabevi, 2002.
90. Siedentop D, Tannehill D. Developing Teaching Skills in Physical Education. USA, Mountain View, CA, Mayfield Publishing Co, 2000; 324.

91. Silverman S, Scrabis KA. A review of research on instructional theory in physical education 2002-2003. *International Journal of Physical Education*, 2004; 41, (1): 4-12.
92. Silverman S, Subramaniam PR. Student attitude toward physical education and physical activity: a review of measurement issues and outcomes. *Journal of Teaching in Physical Education*. 1999; 19(1).
93. Smoll FL, Schutz RW. Children attitudes toward physical activity. A Longitudinal Analysis *Journal of Sport Psychology*. 1980; 2: 137-147.
94. Sönmez V. *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Ankara: Anı Yayıncılık, 2004.
95. Sunay H. Türkiye’de sporun yaygınlaştırılması kapsamında çağdaş spor yöneticilerinin rolü ve önemi, 7. Uluslar arası Spor Bilimleri Kongresi: 2002, 263-64, Antalya,Kemer.
96. Şeker R, Çınar D, Özkaya A. Çevresel faktörlerin üniversite öğrencilerinin başarı düzeyine etkileri. 13. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı:9, 6-9 Temmuz 2004, Malatya.
97. Şen Aİ, Özgün Koca SA. Orta öğretim öğrencilerinin matematik ve fen dersine yönelik tutumları ve nedenleri. *Eğitim Araştırmaları*. 2005;18: 236-252.
98. Şirin FE ve Bozkurt İ. İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersi ile ilgili tutum ve uygulamaları. 4.Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Sempozyumu: 96-102, 2005; Bursa.
99. Şirin FE, Çağlayan HS, Çetin MÇ, İnce A. Spor yapan lise öğrencilerinin spora katılım motivasyonlarına etki eden faktörlerin belirlenmesi. Niğde, Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 2008; 2 (2).
100. Şişko M, Demirhan G. İlköğretim okulları ve liselerde öğrenim gören kız ve erkek öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutumları. *Ankara, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2002; 23: 205-210.
101. Tamer K, Pulur A. *Beden Eğitimi ve Sporda Öğretim Yöntemleri*. Ada Matbaacılık, Ankara, 2001; 2-17.
102. Tavşancıl E. *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Nobel yayınları, Ankara, 2002; 224.
103. Tekin H. *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. 17. Baskı, Ankara, Yargı Yayınevi, 2004; 45.
104. Tekin M, Taşgın Ö, Yıldız M. Özel ilköğretim okullarında öğrenim gören öğrencilerin çeşitli değişkenlere göre beden eğitimi dersi hakkındaki tutum ve görüşleri. 9.Uluslararası Spor Bilimler Kongresi: 2006; 993-996, Muğla.
105. Tiryaki Ş. *Spor Psikolojisi, Kavramlar Kuramlar ve Uygulama*. Ankara, Eylül Kitap ve Yayınevi, 2000; 21.
106. Türkmen F. *Eğitimin Ekonomik ve Sosyal Faydaları ve Türkiye’de Eğitim Ekonomik Büyüme İlişkisinin Araştırılması*. DPT, Uzmanlık Tezi, Ankara, 2002.
107. Usal A. Arslan Z. *Davranış Bilimleri*. İzmir, Barış Yayınları- Fakülteler Kitabevi, 1995; 115.
108. Üstün A. *Bilgi kurumlarının eğitimde yeniden yapılanmadaki işlevi*. 2005. URL:<http://www.archimac.org/JAS/JAS2001/JAS03/02.spml>. 2005.
109. Vallerand RJ, Pelletier LG, Blais MR, Briere NM, Senecal C, Valleres EF. The academic motivation scale: a measure of intrinsic, extrinsic and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 1992; 52.
110. Webb JT, Meckstroth MS, Tolan SS. *Guiding teh Gifted Child*. Arizona, Gifted Psychology Press, 1994; 64-65.
111. Weinberg RS, Gould D. *Foundation of Sport and Exercise Physiology*. 1995, 74-83.
112. Wersch AV, Trew K, Turner I. Post-primary school pupils interests in physical education, age and gender differences. *British Journal of Educational Psychology*, 1992; 62: 56-72.
113. Wolman B. *Dictionary Of Behavioral Science*, New York, Van Nostrand Company, 1973.

114. Wuest AD, Bucher CA, Foundations of Physical Education and Sport, McGraw- Hill, Boston, 1999; 43-45.
115. Wu X. Intrinsic motivation and young language learners: the impact of the class, 20. room environment, System, 2003; 31: 501-517.
116. Yaka A. Eğitimde Bütünlük Kavramı Açısından Okullarda Beden Eğitiminin Yeri ve Önemi, I. Eğitim Kurumlarında Beden Eğitimi ve Spor Sempozyumu, İzmir, MEB Yayınları, 1991.
117. Yavuz, B. The relationship between the attitudes of prospective teachers of English towards English and towards being a teacher. İzmir, Dokuz Eylül Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2004.
118. Yayılcı F. İlköğretim Okulları Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi.
URL:<http://www.egitim.aku.edu.tr/yayla0.htm>, 29/03/2007.
119. Yergin S. Beden eğitim ve sporun önemi. Çağdaş Eğitim. 2002; 290.
120. Yılman M. Sınıf Yönetimi. Ankara, Nobel Yayın Dağıtım. 2006.
121. Yılmaz E. Ortaöğretimde İngilizce Derslerinde Öğrenci Başarısında Motivasyonun Rolü: Bartın İli Örneği. Zonguldak, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2007; 39.

9- EKLER: EK: A

ANKET FORMU

Bu anket, “Ortaöğretim Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutumları ve Akademik Başarı Motivasyonlarının İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde kullanılmak üzere hazırlanmıştır. Lütfen soruları dikkatli okuduktan sonra size en uygun gelen seçeneğin üzerini (X) işaretleyiniz. Göstereceğiniz ilgi ve yardımlar için şimdiden teşekkür eder, derslerinizde başarılar dilerim.

Nur Tuba ÖZYALVAÇ
S.Ü. BESYO

KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz? () Kız () Erkek
2. Sınıfınız? () 9.Sınıf () 10. Sınıf () 11.Sınıf
3. Yaşınız? () 14-16 () 17-19 () 20 - ve üstü
4. Kaç kardeşiniz var? () 0-1 () 2- 3 () 4-5 () 6-7 ve üstü
5. Ebeveynleriniz hayatta mı?
Anne () Sağ () Ölü
Baba () Sağ () Ölü
6. Babanızın eğitim durumu nedir?
() Okur –yazar değil () Okur-yazar () İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite
7. Annenizin eğitim durumu nedir?
() Okur –yazar değil () Okur-yazar () İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite
8. Babanızın mesleği nedir?
() İşçi () Memur () Özel şirkette çalışıyor () Serbest meslek () İşyeri sahibi () Emekli () İşsiz
9. Annenizin çalışıyor mu?
() Ev hanımı () İşçi () Memur () Özel şirkette çalışıyor () Serbest meslek () İşyeri sahibi
() Emekli
10. Ailenizin ortalama aylık geliri ne kadardır (TL) ?
() 450 (Asgari ücret) ve altı () 450 -750 () 750-100 () 1000- 1500 () 1500 ve üstü
11. Hazırlık kurslarına (Dershane, Etüt Merkezi, Özel Ders, vb) gidiyor musunuz?
() Evet () Bazen () Hayır
12. Okul dışı boş zamanlarınızda egzersiz veya sporu ne sıklıkla yapıyorsunuz?
() Her zaman () Ara sıra () Nadiren () Hiç
13. Bir kulüpte (futbol, basketbol, karate, masatenisi, güreş, vb) düzenli olarak spor yapıyor musunuz?
() Evet () Bazen () Hayır

EK: B

BEDEN EGİTİMİ DERSİ TUTUM ÖLÇEĞİ	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Beden eğitimi derslerini sabırsızlıkla beklerim.					
2. Beden eğitimi derslerinde kendimi zinde hissedirim					
3. Beden eğitimi dersini gereksiz bir ders olarak görüyorum.					
4. Beden eğitimi ders aktivitelerinde iyi duruş alışkanlığı kazanıyorum.					
5. Beden eğitimi derslerinde karşılaştığımız spor dallarının (voleybol, futbol vs.) saha ölçüleri, araç ve gereçleri ile ilgili bilgiler ilgimi çekiyor.					
6. Beden eğitimi dersinde karşılaştığımız spor dalları ile ilgili temel becerileri (parmak pas, vs) öğrenmekten zevk alıyorum.					
7. Beden eğitimi dersleri sayesinde sporun sağlığa ne kadar yararlı olduğunu anlıyorum.					
8. Beden eğitimi derslerinde öğrendiğim becerileri okul dışı aktivitelerde de uyguluyorum.					
9. Beden eğitimi derslerinde temel sağlık kuralları ile ilgili bilgilerim artıyor.					
10. Beden eğitimi ders etkinlikleri az iletişim kurduğum sınıf arkadaşlarımla iletişimimizi artırıyor.					
11. Beden eğitimi ders etkinlikleri yakın olduğum arkadaşlarımla samimiyetimizi daha da güçlendiriyor					
12. Beden eğitimi ders aktiviteleri kendime güven duymamı sağlıyor.					
13. Beden eğitimi ders aktivitelerinde arkadaşlarımla dostça oynuyorum.					
14. Beden eğitimi derslerinin, günlük hayatın düzenine ve kurallarına uymayı kolaylaştırdığını düşünüyorum					
15. Beden eğitimi dersine katılmaktan zevk duyuyorum					
16. Beden eğitimi dersleri sınıf içi etkileşimimizi artırıyor					
17. Beden eğitimi dersinde bir şey öğrenmediğimi düşünüyorum					
18. Haftalık beden eğitimi ders saat sayısı daha fazla olmalıdır					
19. Beden eğitimi derslerinde genellikle eşofmanlarımızı giyinip hiçbir şey yapmadan tekrar çıkartıyoruz					
20. Beden eğitimi dersinde öğrendiğimiz bilgi, beceriler ve aktivitelerin ileriki hayatımızda hiç isimize yaramayacağını düşünüyorum					
21. Beden eğitimi ders aktiviteleri fiziksel gelişime katkı sağladığını düşünüyorum					
22. Beden eğitimi derslerinde rahatlayıp gevşiyorum					
23. Beden eğitimi dersleri sayesinde spor dallarını daha iyi tanıdığımı düşünüyorum					
24. Beden eğitimi dersi yaramaz ve tembel öğrencilerin dersidir					
25. Beden eğitimi dersi okul programlarından çıkartılmalıdır.					
26. Beden eğitimi ders aktivitelerine katılmak istemiyorum.					
27. Beden eğitimi dersleri sayesinde yeteneklerimin farkına varıyorum					
28. Beden eğitimi ders aktiviteleri sayesinde sağlığımı daha iyi koruyorum					
29. SBS sınav kaygısı varken beden eğitimi dersine katılmak beni rahatsız ediyor..					
30. Beden eğitimi derslerinde çoğunlukla gereksiz bilgi ve beceriler öğreniyoruz					
31. Beden eğitimi dersleri insanı okul dışında da egzersiz ve spor yapmaya teşvik ediyor					
32. Beden eğitimi derslerinde sinir, kas ve eklem koordinasyonumuzu geliştirici hareketler yapıyoruz					
33. Beden eğitimi ders aktiviteleri sayesinde zararlı alışkanlıklardan uzak duruyorum					
34. Beden eğitimi ders etkinliklerine sadece yüksek not almak için katılıyorum					
35. Beden eğitimi ders aktiviteleri öğrencileri okul kurallarını çiğnemeye teşvik ediyor					

EK: C

AKADEMİK MOTİVASYON ÖLÇEĞİ

Niçin liseye gittiğinizin sebeplerini belirtmek için aşağıdaki ölçeği kullanarak her bir maddeye karşılık gelen en uygun rakamı işaretleyiniz.

Asla	çok az		orta	çok		tamamen
1	2	3	4	5	6	7

Niçin liseye gidersiniz?

1- İleride yüksek ücretli bir iş bulabilmek için en azından lise derecesine ihtiyacım var.	1	2	3	4	5	6	7
2- Yeni şeyler öğrenirken tatmin oluyorum ve keyif alıyorum.	1	2	3	4	5	6	7
3- Lise eğitiminin beni seçtiğim mesleğe daha iyi hazırlayacağına inanıyorum	1	2	3	4	5	6	7
4- Gerçekten okula gitmekten çok hoşlanıyorum.	1	2	3	4	5	6	7
5- Dürüst olmak gerekirse bilmiyorum. Gerçekten okulda zamanımı boşa harcadığımı düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6	7
6- Mezun olduktan sonra daha itibarlı bir işe sahip olmak için	1	2	3	4	5	6	7
7- Daha önce görülmemiş yeni şeyleri keşfetmekten büyük keyif alıyorum.	1	2	3	4	5	6	7
8- Er - geç, lise eğitimi beğendiğim iş piyasasına girmeme imkan sağlayacak.	1	2	3	4	5	6	7
9- Bir zamanlar liseye gitmek için iyi sebeplerim vardı, fakat şimdi devam etmeli miyim emin değilim.	1	2	3	4	5	6	7
10- Lise derecesini bitirme yeteneğine sahip olduğumu kendime kanıtlamak için.	1	2	3	4	5	6	7
11- Daha sonra iyi bir hayata sahip olmak istiyorum.	1	2	3	4	5	6	7
12- Sevdiğim dersler hakkındaki bilgimi artırmak hoşuma gidiyor.	1	2	3	4	5	6	7
13- Meslek yönlendirme ile ilgili olarak daha iyi bir seçim yapmamda bana yardımcı olacağına inanıyorum.	1	2	3	4	5	6	7
14- İlginç öğretmenlerle tartışma ortamına girmek benim için iyi bir deneyim.	1	2	3	4	5	6	7
15- Zor akademik çalışmalarını başarma sürecinde bulunmaktan çok memnunum.	1	2	3	4	5	6	7
16- Kendime zeki bir insan olduğumu göstermek istiyorum.	1	2	3	4	5	6	7
17- Mezun olduktan sonra daha iyi bir maaşa sahip olmak istiyorum	1	2	3	4	5	6	7
18- Yaptığım çalışmalar, ilgimi çeken birçok şey hakkında öğrenmeyi sürdürmemi sağlıyor.	1	2	3	4	5	6	7
19- Çeşitli ilginç konular hakkında okurken güzel duygular ediniyorum.	1	2	3	4	5	6	7
20- Hiçbir fikrim yok ve okulda ne yaptığımı bir türlü anlamıyorum.	1	2	3	4	5	6	7
21- Lise, kişisel çalışmalarında mükemmellik için kişisel hoşnutluk edinmemi sağlıyor.	1	2	3	4	5	6	7
22- Çalışmalarında başarılı olabileceğimi kendime kanıtlamak istiyorum.	1	2	3	4	5	6	7

10- ÖZGEÇMİŞ

1979 Konya'da doğdu. İlkokul, ortaokul, lise tahsilini Konya'da tamamladı. 1997 yılında Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler M.Y.O. Turizm ve Otelcilik bölümü, 2002 yılında Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulundan mezun olduktan sonra 2002 yılında Konya Meram Naciye Mumcuğlu Lisesinde göreve başladı. Sonra sırasıyla Batman Özel İdare Lisesi, Doğanhisar Anadolu Lisesi ve Meram Konya Anadolu Lisesinde çalıştı. Halen Meram Konya Anadolu Lisesinde çalışmaktadır.