

Sarıkamış'taki Ortaöğretim Öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Spora Karşı İlgileri

Nermin Gizem Arıkan
Doç. Dr. Mehmet Şirin Güler

Editör:
Doç.Dr. Ergün ÇAKIR



ÖZGÜR
YAYINLARI

Sarıkamış'taki Ortaöğretim Öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Spora Karşı İlgileri

Nermin Gizem Arıkan

Doç. Dr. Mehmet Şirin Güler

Editör: Doç. Dr. Ergün ÇAKIR



Published by
Özgür Yayın-Dağıtım Co. Ltd.
Certificate Number: 45503

📍 15 Temmuz Mah. 148136. Sk. No: 9 Şehitkamil/Gaziantep
☎ +90.850 260 09 97
📞 +90.532 289 82 15
🌐 www.ozgurayinlari.com
✉ info@ozgurayinlari.com

Sarıkamış'taki Ortaöğretim Öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Spora Karşı İlgileri

Interest of Secondary School Students in Sarıkamış towards Physical Education and Sports

Nermin Gizem Arıkan • Doç. Dr. Mehmet Şirin Güler • Editör: Doç. Dr. Ergün ÇAKIR

Language: Turkish
Publication Date: 2023
Cover design by Mehmet Çakır
Cover design and image licensed under CC BY-NC 4.0
Print and digital versions typeset by Çizgi Medya Co. Ltd.

ISBN (PDF): 978-975-447-761-0

DOI: <https://doi.org/10.58830/ozgur.pub317>



This work is licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0). To view a copy of this license, visit <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>
This license allows for copying any part of the work for personal use, not commercial use, providing author attribution is clearly stated.

Suggested citation:

Arıkan, N. G., Güler, M. Ş., Çakır, E. (ed) (2023). *Sarıkamış'taki Ortaöğretim Öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Spora Karşı İlgileri*. Özgür Publications.

DOI: <https://doi.org/10.58830/ozgur.pub317>. License: CC-BY-NC 4.0

The full text of this book has been peer-reviewed to ensure high academic standards. For full review policies, see <https://www.ozgurayinlari.com/>



Sarıkamış'taki Ortaöğretim Öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Spora Karşı İlgileri

Nermin Gizem Arıkan

Doç. Dr. Mehmet Şirin Güler

Editör: Doç. Dr. Ergün ÇAKIR



Teşekkür

Gerçekleştirmiş olduğum tez çalışmasında deneyim, yardım ve katkılarıyla beni yönlendiren ve destek olan tez danışmanım saygı değer hocam Doç. Dr. Mehmet Şirin GÜLER'e teşekkürü borç bilirim.

Çalışmalarım süresince hiçbir desteğini esirgmeden yanımda olan aileme; ölçeklerin uygulanması aşamasında yardımlarını esirgemeyen öğretmen arkadaşlarıma ve anketleri dolduran değerli öğrencilere teşekkürlerimi sunarım.

İçindekiler

| | |
|--|----|
| Teşekkür | v |
| 1. Giriş | 1 |
| 2. Genel Bilgiler | 5 |
| Beden Eğitimi | 5 |
| Spor | 6 |
| Beden Eğitimi ve Sporun Tarihsel Süreci | 7 |
| Beden Eğitimi ve Spor Arasındaki Farklar | 9 |
| Tutum | 9 |
| Duyuş (Affect) Kavramı | 17 |
| Davranış Kavramı ve Kuramlar | 21 |
| 3. Materyal ve Metot | 27 |
| Araştırma Deseni | 27 |
| Araştırma Grubu | 27 |
| Verilerin Toplanması | 28 |
| Verilerin Analizi | 29 |

| | |
|----------------------|----|
| 4. Bulgular | 31 |
| 5. Tartışma ve Sonuç | 41 |
| Kaynaklar | 47 |
| Ekler | 57 |

1. Giriş

Geçmişten bugüne insanoğlu bir yerden bir yere hareket etme şeklinde dizayn edilmiş bir canlıdır. İnsanoğlu hareket etmenin yanında bazen temel ihtiyaçların karşılanması bazen de düşmanlardan kaçmak için de hareket etme gereği duymuştur. Dolayısıyla insanoğlu belirli amaçlar temelinde hareket etmek zorunda kalmıştır. İnsanoğlu zamanla bu hareketleri geliştirmek ve bedenlerini eğitmek için özel çabalara yönelmiştir. Çünkü hareket etmenin yanında, bazen bir savaşçı olarak toplumuna hizmet etme sorumluluğu almıştır. O dönemlerde beden eğitimi ve spor olarak ifade edilmemiş olsa da düzenli ve programlı yapılması aslında bir eğitim olduğunu bize göstermektedir. Bir diğer boyut ise avlanma ve beslenme işlerinden sorumlu olan bireylerin bu mücadeleye hazır olmak için gösterdikleri çaba da aslında bedensel eğitimin doğuşu olarak düşünülmektedir. İnsanoğlu ayrıca koşma, atlama, tırmanma gibi yetenekleri ortaya koyma, erken dönemlerde taş fırlatma ve sopa kullanma, sonraki dönemlerde ise mızrak ve ok atma gibi eylemleri de yapmıştır. İnsanoğlu doğadaki ve çevresindeki rakipleriyle yakın mücadeleye girmiş onlarla bazen

boğuşmuş bazen güreş tutmuştur. Bu aktiviteler günümüze sportif etkinliklerin ilk formları olarak aktarılmıştır. Bedensel eğitimin ve sportif hareketlerin çıkış noktası sayılacak bu etkinlikler, beden eğitimi ve spor tarihinin başlangıcı olarak kabul edilmiştir (Ersoy ve ark., 2019).

Geçmişten bugüne birçok farklı süreçlerde kendini gösteren bedensel hareketlerin eğitim süreci ile buluşması özellikle günümüzde çok daha farklı boyutlardadır. Günümüzde sadece insanlar değil aynı zamanda devletler ve eğitim sistemleri beden eğitimi ve spor dersine karşı daha yoğun bir bakış içerisinde. Bu bakış günümüzde sadece beden hareketlerinden ziyade ruhsal eğitim için de önemli bir anahtar olarak kabul edilmektedir. Dolayısıyla günümüzde beden eğitimi ve spor dersi çağdaş eğitimin bir parçası olmuş ve eğitim kurumlarının önemli bir parçası haline gelmiştir.

Çağdaş eğitim bireylerin gizli güçlerinin yanında onların yeteneklerini ortaya çıkararak bu yeteneklerin en üst düzeyde gelişmesine katkı sunmaktadır. Çağdaş eğitim bireyin duygusal, zihinsel ve aynı zamanda toplumsal yönlerini geliştirmeyi hedeflemektedir. Ayrıca çağdaş eğitim bireylerin fiziksel eğitimine de önem vermektedir. Özellikle hareket etmeyi öğrenme ve hareketler aracılığıyla öğrenmeyi amaçlayan beden eğitimi tartışılmaz bir şekilde çağdaş eğitimin vazgeçilemez bir parçasıdır. Bu yönüyle beden eğitimi çağdaş eğitimin hedeflerine hareketler aracılığıyla önemli düzeyde katkı sunmaktadır (Kangalgil ve ark., 2006).

Çağdaş eğitim kapsamında beden eğitimi ve sporun ana hedefi çocukların fiziksel etkinlikler aracılığıyla her bireyin hareket yeteneğini en üst seviyeye çıkmasına olanak sunmasıdır. Ayrıca beden eğitimi bireylerde fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimi en üst seviyeye çıkararak mental iyi oluş gibi bir çok ruhsal gelişim sürecini de geliştirmektedir

(Türkçapar ve Yasul 2020). Bu kapsamda beden eğitimi dersi okullarda bireylerin gelişimini, bilgisini, tutumunu, motor becerilerini ve davranışsal yeteneklerini geliştiren ve fiziksel devamlılık içeren aktif hayat biçimidir (Pate ve ark., 1998).

Bedensel ve ruhsal süreç üzerindeki etkisi göz önüne alındığında bu dersi veren kişinin, alan kişinin ve ilgili müfredatın da önemli olduğunu ifade etmek gerekir.

Beden eğitimi dersinin amacına ulaşabilmesi için öğretmen, öğrenci ve program düzeni önemli faktörlerdir. Bu üç öge arasındaki ilişkinin pozitif yönde olması bireylerin bir bütün olarak gelişmesine kapı aralamaktadır. Billhassa ders hakkındaki öğrenci tutumları hem öğretmen hem de program için önemlidir. Diğer derslerde olduğu şekliyle öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersi ile alakalı da tutumlar oluşturdukları bilinmektedir. Öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin ortaya koymuş oldukları olumlu tutumların dersin daha verimli işlenmesine katkı sağlamaktadır (Demirhan ve Altay, 2001). Amerikan Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Birliği (NASPE) okullardaki beden eğitimi derslerinin bireylerde pozitif tutumlar geliştirerek onların hayat boyu fiziksel aktivite süreçlerini artırma konusunda katkı sunacağını vurgulamaktadır (NASPE, 1995).

Dolayısıyla bu çalışma hareketli bir yaşam alışkanlığı kazanma hususunda beden eğitimi dersi alan öğrencilerin beden eğitimi ve spora ilişkin tutumlarını belirlemeyi amaçladı.

2. Genel Bilgiler

2.1. Beden Eğitimi

Ülkemizdeki ders müfredatlarında bulunan beden eğitimi dersinin önemi olimpiyatlar veya dünya şampiyonalarında sporcuların başarı elde edemediği esnada vurgulanmaktadır. Ancak kısa süre içerisinde iyileştirme çalışmaları yapılmadan unutulmaktadır. Oysaki beden eğitimi dersi okul müfredatlarında temelde kişinin bilişsel, duyuşsal ve aynı zamanda devinişsel gelişimine katkı sunarak topluma sağlıklı bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir (Tamer, 1987).

Seghers ve ark., (2009) okulların ve ailelerin beden eğitimi dersine çocukların katılması konusunda rehberlik etmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu yüzden çocuk ve gençlerin beden eğitimi dersine yönelimleri sadece okulla sınırlı kalmaktansa müfredatın dışına da taşması gerekmektedir. Bu kapsamda beden eğitimi dersine katılma konusunda okulların, toplumun, toplum idare birimlerinin ve ailelerin gençleri yönlendirmeleri ve cesaretlendirmeleri gerekmektedir. Ayrıca beden eğitimi dersinin bireylere

hareketli bir yaşam tarzı kazandırmak açısından önemli olduğunu ayrıca vurgulamıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) 2010-2011 öğretim yılından bu güne beden eğitimi dersi ile ilgili haftalık ders saatlerinde yapmış olduğu düzenleme ile 1 saat olan beden eğitimi dersini 2 saat olarak iyileştirmiştir. Ülkemizde bir iyileşme süreci olarak görünüyorsa da bir çok Avrupa ülkesinde haftalık 4-6 saate kadar olduğu ifade edilmiştir (Karahüseyinoğlu ve ark., 2005). Bazı Avrupa devletleri ile Türkiye'deki beden eğitimi ders süreleri toplamı karşılaştırıldığında ülkemizin bu ülkelerin gerisinde kaldığı görülmüştür. Avrupa ülkelerindeki beden eğitimi derslerinin toplam saatlerine baktığımızda Fransa'da yaklaşık olarak 1200 saat, İngiltere'de 960 saat olduğu, İsviçre, İzlanda, Portekiz, Finlandiya ve Lüksemburg'ta ise yaklaşık olarak 720 saat olduğunu görmekteyiz. Ülkemizde ise bu saat 512'dir (MEB, 1992). Türkiye ve Avrupa'daki beden eğitimi ve spor ders saatlerine baktığımızda, ders saatlerinin Avrupa ülkelerinde iki kat daha fazla olduğunu görmekteyiz (Karip, 2012).

2.2. Spor

Okullardaki beden eğitimi dersleri aracılığıyla sporu daha kolay bir şekilde büyük kitlelere ulaştırarak öğrencilerin zihinsel, duygusal ve fiziksel gelişimiyle birlikte çocukların üretken, nitelikli ve sağlıklı bir birey oluşturulabileceği belirtilmiştir. Özellikle enerji yüklü çocuklar, hem gençlik dönemlerinde hem okul içinde hem de okul dışında yapılacak olan hareket temelli sportif faaliyetlere katılma konusunda daha istekli olacaktırlar (Dalkıran ve ark., 2004). Beden eğitimi ve spor tutum gelişimi sadece okul güdümlü olarak kalması gerektiğini ifade etmek doğru bir yaklaşım değildir. Bu kapsamda beden eğitimi ve spora ilişkin tutum gelişimi konusunda aile ve toplumun diğer dinamikleri de önemli yer

tutmaktadır. Ancak Karakuş (2003) ailelerin beden eğitimi dersine karşı ilgilerini tespit etmeye çalışırken ailelerin bu konudaki tutumlarının yok denecek kadar az olduğunu ifade etmiştir. Bu yüzden hem aile hem de toplumun diğer sorumlu birimleri çocukların beden eğitimi ve spor dersine karşı tutumlarını destekleyerek bireylerin sağlıklı kişisel gelişimlerine katkı sunabilirler (Aslanargun, 2007). Çünkü çocukların temel becerilerinin gelişimi konusunda beden eğitimi ve spor derslerinin önemi kadar okul, aile ve toplumun da bu sürece bakış açısı önemlidir. Ayrıca Hergüner (2001) sporcunun geleceği için de bu tutumun önemli olduğunu altını çizmektedir.

2.3. Beden Eğitimi ve Sporun Tarihsel Süreci

İnsan vücudunun belirli amaçlar temelinde eğitilme düşüncesinin, insanlık tarihi kadar eski olduğu bilinir. Tarihte en ilkel kavimlerde bile bedenlerini geliştirmek için özel çabaların olduğu görülmektedir. Tarih öncesi çağlarda bir savaş eğitim aracı olarak tercih edilen spor ve beden eğitimi, 1800'lü yıllardan sonra düzenli ve programlı olarak eğitim çalışmalarında yerini almıştır. 1900'lü yıllara gelindiğinde ise devletlerarası barış ve propaganda simgesine dönüşerek hızla gelişmiştir. Özellikle 2. Dünya Savaşından sonra spor bilimleri alanında meydana gelen gelişmeler antrenman bilimindeki gelişmeleri de tetiklemiştir. İnsan hareketlerindeki çeşitlilik onların yaşadıkları bölgenin şartlarıyla buldukları toplumun uygarlık seviyesine göre farklılaşabilmektedir. Tarih boyunca erkekler avlanma, beslenme, korunma ve barınma gibi işlerden sorumlu tutulmuş ve bu sorumluluklarını yerine getirmek için her türlü mücadeleye hazır olma çabası içinde olmuşlardır. Avlanırken koşma, atlama, tırmanma gibi yetenekleri sergileme, erken dönemlerde taş atma ve sopa kullanma, sonraki dönemlerde ise mızrak ve ok atma gibi eylemleri yapmışlardır. İnsanoğlu

doğadaki ve çevresindeki rakipleriyle yakın mücadeleye girmiş onlarla bazen boğuşmuş bazen güreş tutmuştur. Bu aktiviteler günümüze sportif etkinliklerin ilk formları olarak aktarılmıştır. Bedensel eğitimin ve sportif hareketlerin çıkış noktası sayılacak bu etkinlikler, beden eğitimi ve spor tarihinin başlangıcı olarak kabul edilmiştir (Ersoy ve ark., 2019).

Beden eğitimi ve spor faaliyetleri ilk olarak Mısır, Mezopotamya ve Anadolu'da görülmüştür. Sonraki zamanlarda ise Anadolu, Yunanistan, İtalya ile Akdeniz ve Ege bölgesindeki adaları da içine almış ve Antik Yunan medeniyetine yayılmıştır. Babil, Asur, Mısır, Pers gibi İlk Çağ medeniyetlerinin özellikle genç erkekleri savaşa hazırlanma maksadıyla sportif etkinlikler ve beden eğitimi egzersizlerini yoğun olarak tercih etmişlerdir. Çinliler, Taoizm ve Budizm gibi itikatların etkisinde kalmışlardır. Bu yüzden ifade edilen itikatların etkisiyle sakin bir hayata önem vermişlerdir. Fakat bunun yanında zengin aile çocukları müzik, dans, okçuluk, güreş, boks, polo ve su oyunları gibi sporlara katılım göstermişlerdir. Zaman içerisinde hareketsizliğin birçok rahatsızlık ve hastalığın nedeni olduğuna inanmışlar. Bu hastalık ve rahatsızlıklardan kurtulmak için ise bazı nefes çalışmalarıyla birlikte yapılan bükülme, duruş ve uzanma etkinliklerinden oluşan tıbbi jimnastikle uğraşmışlardır. Hindistan'da Hinduizm ve Budizm itikatları etkisinde kalan insanlar, bedensel etkinliklerden uzak durmuş ve sadece ruh ile ilgilenmişlerdir. Antik Çağ'da, Mezopotamya'nın kuzeyinde yer alan Asur ve Babil medeniyetlerinde bazı egzersiz etkinlikleri görülmektedir. Özellikle eğitim ve eğlence maksadıyla boks, güreş ve okçuluk gibi sporların yapıldığı görülmektedir. Soyluların ise aslan avcılığı ile meşgul olduğu bilinmektedir. Hattiler'de halk ve yöneticiler yaygın olarak sportif etkinlik tercihleri savaş esnasında kullanılan mızrak, ok ve yay gibi araçları kullanabilme yeteneklerini geliştirmek

maksadıyla yapılmıştır. Hitit, Frig, Lidya ve Antik Anadolu-Helen topluluklarında vücutla birlikte ruhu da güzelleştirdiği düşünülen sporun birçok dalına yer verdikleri görülmektedir. Türk toplumlarındaki eğitim anlayışı ve uygulamalarına baktığımızda ise tarihteki en eski dönemlerinden günümüze kadar diğer medeniyetlerde olduğu gibi toplumun yaşayış tarzına etki etmiştir. Eğitim faaliyetlerinin önemli bir kısmını şekillendiren bedensel ve sportif eğitim faaliyetleri hem düzenli ordunun hem de orduda onluk sistemin temelini oluşturan Türk topluluklarındaki askerî eğitimin ana omurgasını da oluşturmaktadır. Türklerin beden eğitimi ve spora göstermiş oldukları yaklaşım tarih boyunca yaşanan göçlerin, din değişimlerinin ve diğer önemli toplumsal olayların etkisinde kalmıştır (Ersoy ve ark., 2019).

2.4. Beden Eğitimi ve Spor Arasındaki Farklar

| Beden Eğitimi ve Spor Arasındaki Farklar | |
|--|-------------------|
| BEDEN EĞİTİMİ | SPOR |
| Müsabaka değildir | Müsabakadır |
| Reklam aracı değildir | Reklam aracıdır |
| Üretime yönelik değildir | Üretimi artırır |
| Seyir aracı değildir | Seyir aracıdır |
| Politika aracı değildir | Politika aracıdır |
| Meslek değildir | Meslektir |

2.5. Tutum

Bazı sosyal nesnelere ortak olduğu bir dizi durumda, kişinin bu durumların

bir sonucu olarak gösterdiği bir dizi sosyal davranış da vardır. İfade edilen bu sosyal davranışlar arasında benzerlik varsa kişinin sosyal nesnelere karşı bir tutumu olduğunu

söyleyebiliriz (Triandis, 1971). Bu yaygın düşünce, tutumların sosyal nesneye tepkide tutarlılığı temsil ettiğini ifade eden Campbell (1963) tarafından da desteklenmiştir.

Tutum kavramı tanımsal olarak birçok psikolog ve sosyolog tarafından uzun bir süre boyunca değiştirilse de tutum kavramından çıkarılan ortak kanı “ cevap vermeye hazır olma” durumudur. Tutum ile ilgili en yaygın tanım Allport (1935) tarafından yapılmıştır. Allport tutumu, “deneyim yoluyla organize edildiğini, bireyin ilişkili olduğu tüm nesnelere ve durumlara karşı tepkisi üzerinde yönlendirici ya da dinamik bir etki uygulayan zihinsel ve sinirsel bir hazır olma” olarak ifade etmiştir.

Triandis (1971) ise tutumu “belirli bir sosyal durum sınıfına bir eylem sınıfını hazırlayan duygu yüklü fikir” olarak açıklamış ve tutumun üç bileşeni olduğunu ifade etmiştir.

a) Bilişsel Bileşen: Fikir genellikle insanlar tarafından düşünmede kullanılan bir kategoridir. Kategoriler ise ayırt edilebilir derecede farklı uyaranlara verilen tepkilerdeki tutarlılıklardan çıkarılır.

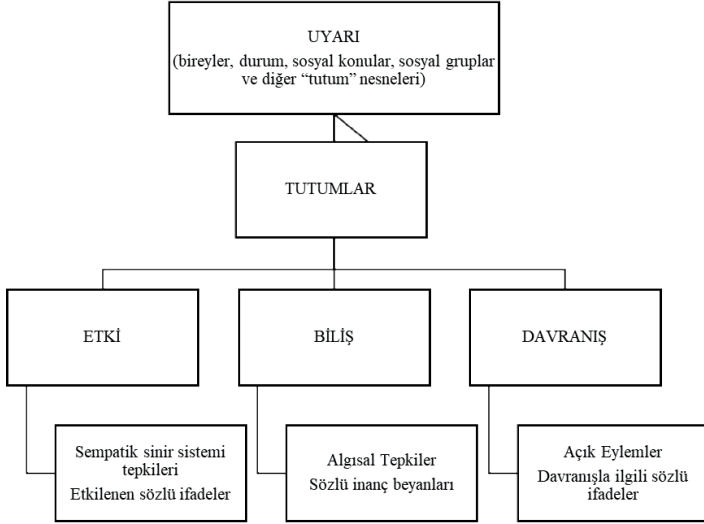
b) Duygusal Bileşen: Fikri yükleyen duygudur. Eğer bir kişi kategori hakkında düşünürken iyi veya kötü hissediyorsa bu kategorinin üyelerine karşı da olumlu veya olumsuz bir etkisinin olduğunu söyleyebiliriz. Örneğin birey arabaları düşündüğünde kendini iyi hissediyorsa onlara karşı olumlu bir duygusal bileşeni vardır.

c) Davranışsal Bileşen: Eyleme yatkınlık olarak ifade edilen bu bileşen araba kullanmak, satın almak veya arabalara hayran olmak ile karşılık gelmektedir.

Yukarıda ifade edilen fikir, duygu ve bir eylem sınıfı kelimelerinin tamamı kişinin etkileşimine bağlı olan davranışsal, bilişsel ve duyuşsal olmak üzere tutum

kavramının üç bileşenine denk gelmektedir. Ayrıca Triandis, bir kategori hoş ya da hoş olmayan olaylarla eşleştirdiğinde, duygunun klasik koşullanma yoluyla elde edildiğini vurgulamıştır. Bilişsel yapılar veya kategoriler, bir kişinin içinde büyüdüğü belirli çevredeki diğer kategoriler veya olaylarla sıklıkla eşleştirdiğinde edinileceğini ifade etmiştir. Üç bileşen genellikle yakından ilişkili olmasına rağmen, Triandis tutarsız bileşenler üretebilecek durumları da örneklemiştir. Triandis otomobil kazası geçirmiş bir kişinin olumsuz bir duygusal bileşene sahip olacağını vurgulamıştır (kişi, arabaları düşündüğünde kötü hissedecektir). Ancak yaşadığı kasabada araba kullanmadan dolaşamayacağını bilir. Bu nedenle kişi olumlu bir davranışsal bileşenine sahiptir ve bu davranışları göstermeye yatkın olacağını bildirmiştir (Triandis, 1971).

1960'da Rosenberg ve Hovland, tutumları bir şekil ile ifade etmiştir (Şekil 1). Rosenberg ve Hovland şematik tutum bakış açısına göre, tutum nesnesini temsil eden uyarılar bir kategoride gruplandırılmıştır. Bu kapsamda tutumun üç yönü vardır. Onlara göre tutumun bu üç farklı yönü çeşitli özne yanıtlarıyla ölçülür.



Şekil 1. Tutumların şematik ifadesi (Rosenberg ve Hovland, 1960)

2.5.1. Örtük ve Açık Tutumlar

Tutumu ikiye ayırmak mümkündür. Bu şekilde örtük ve açık tutumlar olarak sınıflandırılabilir. Örtük tutumlar, bireyin farkında olmadığı veya üzerinde kontrolünün daha düşük olduğu değerlendirmeleridir. Açık tutumlar ise, kişinin bilişsel olarak farkında olduğu tutumlardır. Yani birey davranışı tahmin etmede daha iyi bir tutum gösterir (Alpay, 2017).

Uzun yıllar boyunca, bireylerin kendi değerlendirmelerinin farkında oldukları kabul edilmiş. Bu bakış açısı aynı zamanda tutumların açık olduğu ile bağdaştırılmış. Ancak zaman içerisinde bireylerin kendi tutumları konusunda farkında olabileceği gerçeği de kabul görmeye başlamıştır (Eagly ve Chaiken, 2007).

Örtük ve açık tutumlar ile ilgili bir diğer yaygın inanç, bireylerin bir nesneye karşı sadece bir tutumu gösterdiğidir. Fakat bir nesneye yönelik tutumun değişmesine bağlı olarak, yeni tutum şekli var olanın yerini alamayacağı ifade edilmektedir (Ajzen, 2001). İkili tutum modeli olarak vurgulanan bu durum, insanların belirli bir nesneye karşı hem örtük hem de açık bir tutum göstereceği bildirilmiştir (Wilson ve ark., 2000). Dolayısıyla eski tutum yok olmamış ve halen örtük biçimde kalacağı düşünülmektedir.

2.5.2. Tutum Oluşumu ve Değişimi

Tutumlar birçok disiplinde dikkat çeken bir konu olmuş ve bu ilgi tutumların nasıl oluştuğuna dair geniş kapsamlı bir literatürün oluşmasına kapı aralamıştır. Özellikle bireyin tutumları oluşurken duygusal tepkiler, deneyimler ve diğerlerinin girdilerin etkisi altında oluşmaktadır (Hogg ve Vaughan, 2018). Baysal (1981) tutum ile ilgili tutumun olgunlaşma sürecini ifade ederken genetik, fizyolojik faktörlerden kişisel deneyimler, sosyalleşme tarzı, grup üyelikleri, toplumsal sınıflar ve sosyolojik ortam tutumu etkileyen doğrudan deneyimler olarak ifade etmektedir.

İktisadi olarak da bireyin davranışlarında değişimler ve dönüşümler meydana gelebilir. Babür Tosun (2020), bir markanın tüketici davranışlarını etkilemek amacıyla ortaya koyduğu nitelik ve faydaların bilisi etkilediği, deneyim ve figüratif çağrışımların ise duygulanım sürecini etkilediğini, ayrıca kalite ve faydalarla ilgili çağrışımların da davranışsal tutumları etkilediğini bildirmiştir.

Dahası, tutumlar iletişim yoluyla da değişebilmektedir. Belch ve Belch (2017) temel araçlarla çok özellikli tutum modellerinin değişebileceğini ifade eder. Belch'e göre bu modeller tüketicilerin ürünlere ve markanın özellikleri gösterdikleri inançları odaklarına almaktadır (Tabassum ve

Rahman, 2012). Dolayısıyla tüketici bir marka veya ürüne ilgili bir birinden bağımsız inançları olsa da tutumun oluşma sürecinde yalnız göze çarpanlar harekete geçer (Belch ve Belch, 2017).

Belirgin inançlar ile ilgili tanımla ise “nesneyle ilgili akla hemen gelen inançlar” olarak açıklanabilir (Fishbein ve Ajzen, 2010).

Tutum oluşumu ve değişimi konusunda literatüre baktığımızda çeşitli teorilerinde ortaya koyduğunu görmekteyiz. Özellikle kuramsal temelde devam eden bu süreç Davranışçı/Öğrenme, Tutarlılık, Sosyal Yargı ve İşlevsel kuramlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Genel olarak bakıldığında tutum değişikliğini temele alan öğrenme kuramlar, bir bireyin yeni bir öğrenme deneyimi yaşamamasına bağlı olarak sahip olduğu tutumlarının kalacağı fikrini içerir. Ayrıca tutumların oluşumunu açıklamak için klasik koşullanmanın sıklıkla kullanıldığını ve bu tercihin ise çevredeki olaylara verilen duygusal tepkilerin yol açtığı şeklindeki fikre dayanmaktadır (Werder, 2009). Dahası dikkat çeken bir diğer teori de Daryl Bem’in kendini algılama kuramıdır. Bu kuram, bireyin kendi davranışını gözlemlemesinin ve bu gözlemlerin bireyin kendi tutumlarının oluşmasına sebep olduğunu ifade eder (Olufemi, 2012).

Tutarlılık teorileri, tutumlardaki değişiklikleri açıklamada da faydalıdır. Bu teorilere göre, kişinin çeşitli tutumları, çeşitli davranışları, tutum ve davranışları birbiriyle tutarlı olmalıdır. Tutarlılık olmadıkça, birey rahatsızlık hissedecek ve tutum ve davranışlarını tekrar tutarlı hale getirmek için ayarlamaya çalışacaktır. Heider’in denge teorisi, Abelson ve meslektaşlarının bilişsel tutarlılık teorisi ve Festinger’in bilişsel uyumsuzluk teorisi bu kategori altında sıralanabilir (Werder, 2009).

Tutum değişikliğinin üçüncü teorisi, sosyal yargı teorisi. Bu teoriye göre: “Mesajlar, yargısal süreçler ve etkiler yoluyla tutum değişikliği üretir. Daha spesifik olarak iddia, ikna edici bir iletişimin etkisinin, alıcının savunduğu pozisyonu değerlendirme biçimine bağlı olduğudur” (O’Keefe, 2016).

Son olarak, Kelman’ın işlevsel analizi ve McGuire’in aşılama teorisi gibi işlevsel teoriler, bireyin değerlerinin, güdülerinin, olaylar arasındaki ilişkilerin ve bilgilerin tutumlarda değişikliğe yol açan en önemli faktörler olduğunu varsaymaktadır (Werder, 2009). Katz’a (1960) göre tutumların faydacı, ego-savunmacı, bilgi ve değer ifade edici bir işlevi vardır.

2.5.3. Olayların Tutum Değişimi Üzerindeki Etkileri

Tutum değişikliğine yol açmak amacıyla düzenlenen ve başarılı olan etkinlikler daha çok sağlık alanında olmuştur (Ling ve ark., 2020). Bu araştırmaların çoğu ABD’de gerçekleştirilmiş ve veriler anketler yoluyla toplanmıştır. Bu olaylardan bazıları, bir konuya yönelik damgalamayı değiştirmeyi (Hankir ve ark., 2017a) veya algılardaki bir değişikliği ölçmeyi amaçlıyordu (Dy-Boarman ve ark., 2017).

Torras Melenchón ve ark., (2017), yazarlar Bilgi Fuarı adlı bir Bilim İletişim Etkinliğinin katılımcıların teknoloji ve bilime yönelik tutumları üzerindeki etkilerini inceledi. Veriler, etkinlik öncesi ve sonrası anketler aracılığıyla toplanmıştır ve etkinlik, katılımcı öğrencilerin tutumlarını değiştirmede başarılı olmuştur; öğrenciler etkinlikten sonra teknoloji ve bilime karşı daha olumlu tutumlar geliştirdiler.

Tutumları değiştirmeyi amaçlayan ancak herhangi bir değişikliğe yol açmayan olaylar literatürde göz çarpmaktadır.

Bu çalışmalara bakıldığında sağlık (Hankir ve ark., 2019; Linton ve ark., 2017), sağlık eğitimi (Allee ve ark., 2018) ve spor (Bakhsh ve ark., 2019, Cleland ve ark., 2019, Yasul ve Türkçapar, 2020) alanında yapıldığını görmekteyiz. Bu çalışmaların çoğu Birleşik Krallık'ta yürütülmüştür ve veriler anketler/sorular yoluyla toplanmıştır.

Bu olayların bazılarının tutum değiştirmede başarılı olamama nedenleri kısa süreli olmasına, örneklem büyüklüğünün küçük olması ve kontrol gruplarının olmamasına bağlanmıştır (Linton ve ark., 2017, Allee ve ark., 2018) Bakhsh ve ark., (2019) ortaya çıkan bu durumu olay öncesi ve olay sonrası önlemleri karşılaştırmak için çok az araştırma yapmanın, tutumlardaki bir değişikliği bildirmede de başarısız olabileceğine dayandırmışlardır. Bu gruptaki çalışmalardan biri de bir mega spor olayını kapsıyordu. Cleland ve ark., (2019) mega spor etkinliklerinin kendi başlarına tutumlarda bir değişikliği teşvik etmeyebileceğine dikkat çekmiş ve aslında, tutum değişikliğine yol açmak için katılımcılara fiziksel aktivite yapma ve spor yapma fırsatı verilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Tutumları değiştirmeyi amaçlamayan ancak değişikliklere neden olan olaylar da söz konusudur. Bu olaylar daha çok turizm (Chi ve Ouyang, 2018, Lee ve ark., 2016) ve sağlık eğitimi (Cyr ve ark., 2020, Hohmann ve ark., 2018) ile ilgilidir. Veriler anketler/sorular aracılığıyla toplanmış ve çalışmalar Brezilya, Polonya, ABD, Tayvan ve İspanya ülkelerinde gerçekleştirilmiştir. Lee ve ark., (2016) Tayvan Fener Festivali'nin amacı Çin Ay Yeni Yılı'nı kutlamaktı. Festival tutumları değiştirmek için yapılmaya amacı taşımamasına rağmen olumlu bir olay duygusu, şehir markasına karşı olumlu tutumlara yol açtığı görüldü. Yine, Chi ve Ouyang'ın (2018) yaptığı çalışmada Brezilya'da düzenlenen 2014 Dünya Kupası ile bölge sakinlerinin olaya karşı tutumlarının değiştiği görüldü. Bir başka çalışmada ise

başlangıçta hastalıklarla ilgili bilgi ve farkındalık yaratmayı amaçlayan bir film festivalinin tutum değişikliği yaratmada başarılı olmuştur (Reigada ve ark. (2019) Son olarak, sağlık eğitimi ile ilgili çalışmalar, etkinlik katılımcıları arasındaki etkileşim ve gruplar arası temas nedeniyle tutumlarda bir değişikliğe yol açtığı tespit edilmiştir (Cyr ve ark., 2020, Hohmann ve ark., 2018).

2.6. Duyuş (Affect) Kavramı

Affect kavramı, latince etimolojisinden “facere ve affectus” kelime köklerinden gelmektedir. Bu kavram “etkide bulunmak, etkileyip değiştirmek ya da değişmesine neden olmak” şeklindeki anlamlarda kullanılmaktadır (Frijda ve Scherer, 2014). Türkçe’ye çevrildiğinde ise “duyuş” şeklinde anlam kazanmaktadır.

Affect kavramı “etkilemek, etki etmek” şeklinde fiil olarak, “duygulanım” anlamında ise isim olarak kullanılmaktadır. Beane (1990) ise affect kavramının “duygusal bir etki”yi ifade ettiğini bildirmiştir. Dolayısıyla duyuş başlığı altında toplanan bu kavramsal temeller hissel ya da duygusal anlamda bir etkileye sahip ya da etkide bulunma, değiştirme veya değişmesine sebep olma gibi fonksiyonlara sahip bir kavramdır. Ayrıca bu kavram daha çok zihin üzerinde duygusal etki oluşturan bir kavram olarak ifade edilmiştir.

Duyuş kavramı zihinsel süreç tamamlanmadan ortaya çıkan duygusal tepkiler şeklinde görülmekten öte zihinsel süreçlere eşlik eden süreçler şeklinde de anlam bulmaktadır literatürde. Duyuş ve zihin arasındaki bu ilişki birçok psikolojik çalışma alanında ön plana çıkmış ve temel bir kavram olarak yerini almıştır. Duyuş kavramının duygu, tutum, önyargılar, sözlü iletişim ve müzakere stratejileri, karar verme, iş motivasyonu, psikopatoloji, ruh sağlığı, sağlık ve karakter gibi birçok süreci doğrudan ilgilendiren ve

bu olgularla yakın ilişki içerisinde olan bir kavram olduğunu söyleyebiliriz.

Krathwohl ve ark., (1964) duyuş hakkında içselleştirme kavramını tercih etmiştir. Bu yönüyle duyuş içselleştirmenin gerçekleştiği bir süreci temsil etmektedir. Bu sürecin yoğun bir biçimde gerçekleşmesi kişi yaşamının tamamını etkileyebilir. Ayrıca bir birey duyuşsal bakımdan bir değeri içselleştirmişse bu davranışı benimseme ve özümsemesine bağlı olarak sürekli o değere göre tutum göstermesi bekleneceği vurgulanmıştır.

Duyuş kavramını sadece kişinin iç durumu ile sınırlamak doğru değildir. Çünkü kişinin sahip olduğu duygular onun davranış gösterme eğilimine de yansiyacaktır. Bunun yanında bu kavram insani yatkınlıklarımız olarak tanımlanmaktadır. Bu gerekçe hislere ve duygulara dayalı eylemlerimize yöneliktir ve insani yatkınlıklarımıza dayandırılmaktadır (UNESCO, 1992). Daha önce ifade edildiği gibi duygular olumlu olduğu kadar olumsuz duygular da söz konusudur. İki yönlü bu süreçte eğer olumlu bir duygulanım söz konusu ise bu pozitif bir duyuştur ancak olumsuz bir duygulanım söz konusu ise bu negatif bir duygulanım olarak karşımıza çıkmaktadır. Pozitif duyuşa sahip bir birey daha istekli, daha aktif, daha uyanık, daha yüksek enerjili, daha konsantre bir tavır sergiler. Negatif duyuşa sahip bir birey ise daha sinirli, nefret duygusu ve suçluluk hissiyatı, korku ve öfke düzeyi yüksek bir tavır sergiler. Dahası negatif bir duyuşa sahip birey isteksiz katılım ve öznel stres yükü fazla olan kişilerdir (Clark ve ark., 1988). Tomkins (2008) bu iki boyut arasındaki dengenin önemli olduğunu ifade ederek pozitif duyuşun öneminin altını çizerek en üst düzeye çıkarılmasına bağlı olarak zihinsel açıdan daha sağlıklı bir birey profili oluşacağını ifade etmiştir. Bu yönüyle negatif duyuşun ise minimum düzeyde kalması gerektiğini de belirtmiştir.

Duyuşa eğitsel açıdan da bakmak gerekmektedir. Krathwohl'un duyuş konusundaki tanımına bağılı kalarak duyuşu " inanç, zevk, tercih, beğeni ve tutum ekseninde "duyuşsal öğrenme ya da duyuşsal alan ile ilişkilendirebiliriz. Bu ifadeler bireye duyuşsal nitelikli davranış modeli kazandırmaya denk gelmektedir. Yani duyuşsal öğrenmenin temelinde öğrencilere duygu ve hisleri aracılığıyla öğrenmeyi deneyimlemeleri vurgulanmaktadır. Eğitim anlayışı içerisinde duyuş bilhassa duygu, seçim, his ve tercih şeklindeki kavramlarla ilişkilili olarak ifade edilmektedir. Duyuşun bu farklı boyutları özellikle kişisel gelişim veya sosyal ilişkilerde inanç, arzu ve tutumlar konusunda istenilen durumlara yönelik takdirlere dayanmaktadır. Bu yönüyle davranış değer kazanmakta, ahlaki ve etik yönden ise pozitif etki yapmaktadır. Bu önemi fark eden Beane duyuşun hakkında davranışın oluşmasında öncül ve sonuç ile ilişkilili olduğunu düşünmektedir. Dolayısıyla duyuş sadece öğrenmenin temel yönü değil aynı zamanda eğitsel çabanın başat bir öğesidir (Beane, 1990).

İlgilerin özellikle duyuşsallık açısından tutumlar ile yakın bir ilişkisi olduğu şeklindeki vurgulara rast gelmek mümkündür. Strong, ilgiyi tanımlarken kişinin herhangi bir nesne, kişi veya bir eyleme karşı gösterdiği kayıtsızlık, hoşlanma veya hoşlanmama şeklindeki vermiş olduğu tepkiler şeklinde ifade etmiştir. Bu tanımlamaya göre, kişinin olumlu veya olumsuz tutuma sahip olması onun ilgisi kapsamına girdiğini göstermektedir. Ayrıca bazen özel bir çaba göstermeden dikkat edilen veya zevk alarak yapılan işler şeklinde de bir anlam kazanmıştır. Bir de duyuşsal sürece uyarıcı şeklindeki görüş açısına sahip olan çalışmalar da vardır. Yani belirli etkinliklere kendi isteği ile yönelme, kısıtlı koşullar altında olsa bile, birey ilgi duyduğu etkinlikleri yaptığı için daha çoşkun bir hissiyata sahip olacaktır (Kuzgun, 2003).

Bir şeye ilgisi olan birey, ihtiyaç duyduğu herhangi bir şeye yönelir ve ihtiyacını gidermeye çalışır. Ancak insanın ihtiyacını gidermesi için harekete geçmesi gerekmektedir. Kişinin ifade edilen bu hissiyatı gidermesi veya ortadan kaldırması için bedeni harekete geçirmesindeki güç ise motivasyon olarak ifade edilmiştir. Bu kapsamda motivasyon duygu, değer, tutum ve ilginin davranışa dönüştüğü noktadır (Kurt, 2014).

Duyuşsallık konu olmuşken kaygıdan da bahsetmek gerekir. Kişinin tehlike anında veya talihsizlik yaşamasına bağlı ihtimallerin ortaya çıkması kişide tedirginlik durumu olarak anlam kazanacaktır (Koç, 2013). Ortaya çıkan bu yük bireyin harekete geçmesini engelleyecektir. Buna rağmen kaygı tehlike ile başa çıkabilme açısından uyum sağlayıcı bir uyarıcı ya da çok yönlü duygu durumu olabileceği de ifade edilmiştir (Kartopu, 2013). Bu ifade tehlike esnasında kişinin kaygı duyması, bireyi tehlikeden uzaklaştırabilmek için harekete geçiren temel unsur olacağı düşüncesine göre motivasyona benzetilmektedir.

2.6.1. Duyuş (Affect), Duygu ve His

Duyuşun psikolojik bir kavram olduğu daha önce ifade edilmişti. Duyuş, duygu (emotion) ve duygudurum (mood) gibi kavramlar bir birleriyle ilişkilendirilmesi farklı alanlarda yapılan çalışmalardan önce geleneksel olarak değerlendirilmekteydi. Bu kavramlar genel olarak bir birlerinin yerine ve aynı anlamda kullanılmaktaydı. Birçok psikolog duyuş (affect) kavramını, duygu (emotion) kavramı ile aynı anlamda değerlendirmekteydi. Ancak bu kavramlar tamamen duyuşsal nitelikli olmuş olsa bile aynı anlama gelmemektedirler. Çünkü duyuş ve duygu farklı anlamlara gelmektedir. Dolayısıyla eğer duyuşu, duygu ile aynı manada kabul etmek duyuşsal yaşantıyı göz ardı etmek manasına gelebilir. Eğitim sürecinde duyuş kavramı

eğitimsel bir mesele olmaktan ziyade fiziksel bir mesele haline gelmektedir. Eğitimin bu temel üzerine inşa edilmesi yani tamamen duyuşsal boyutta bakılması bireyin davranış sürecindeki fiziksel değişikliklere odaklanmasına neden olabilmektedir. Duyguda (emotion) bedensel değişmeler olmakla birlikte duygunun oluşumunda ortaya çıkan zihinsel süreçler de vardır. Bu zihinsel süreçleri ifade eden temel kavram duyuştur. Dolayısıyla duyuşu, duygu ve diğer kavramlardan ayırmak zorundayız. Duygu, bir olaya ya da bireye karşı gösterilen kısa zamanlı yoğun hislerdir. Duygular genel olarak kısa ömürlüdür. Yani saniyeler ya da dakikalar sürebilmektedir. Duygudurum, bir ruh hali olarak ifade edilir. Ruh halleri saatler veya günler alabilir. Bu yüzden ruh halleri, duygulara kıyasla daha uzun vadeli ve daha az yoğunlukta olabilir (Bills 1976, Smith 2016, Dzhanuzakov 2020).

2.7. Davranış Kavramı ve Kuramlar

Tutumlar, davranışın gözlenmesi, kişinin kendini rapor etmesi, görüşme ve dereceleme ölçekleri ile değerlendirilebilir. Davranış doğrudan gözlemek en etkili yaklaşım olmasına rağmen çoğu zaman bu olanaklı olmayabilir. Bireyin kendini rapor etme çabasında ise süre ve anlatım yeteneğindeki eksiklikler açısından sorunlar ortaya çıkabilir. Görüşme yönteminde ise insanlar bazı düşüncelerini gizleyebilirler. Dereceleme ölçeklerine gelecek olursak kişi duygularının tamamını ifade edememe gibi aksaklıklar olsa bile ölçme ve uygulama konusundaki kolaylık, istatistiksel hesap ve standartlaştırma gibi konularda derecelendirme şeklindeki tutum ölçme yaklaşımı en sağlıklı olanıdır (Demirhan ve Altay, 2001). Davranışların gözlemlenmesi ile ilgili ise birçok kuram geliştirilmiştir.

2.7.1. Sosyal Öğrenme Kuramı

Sosyal öğrenme kuramına göre yeni davranışların sosyal çevre içinde kazanıldığını ifade eder. Bu sebeple bu davranış kuramına göre gelişimin temel faktörleri biliş, davranış ve çevreden oluşmaktadır. Albert Bandura, davranış ve biliş, biliş ve çevre, çevre ve davranış arasında karşılıklı bir etkileşim olduğunu bildirmiştir. Her ne kadar içerisinde bulunduğu çevre bireyin fikirlerini etkileyebilse de bilişsel yapımız temelinde tercihlerimiz mevcuttur. Dolayısıyla sosyal öğrenme sürecinde gözlem, taklit ve model alma önemlidir ve yeni davranışların kazanılmasında önemli rol oynar (Aydın ve ark., 2005).

Çocuklar çevresindeki büyüklerin davranışlarını gözlemlemektedir. Bu kapsamda gözlem, öğrenme sürecinde anahtar noktayı ifade etmektedir. Çünkü öğrenme sürecinin en önemli kapsamı diğer bireylerin davranışlarını gözlemlemektedir. Çevresindeki insanları gözlemleyen küçük yaştaki çocuk bunları hafızaya kaydeder. Kayıt işlemi ile birlikte anlamlandırılan bu bilgiler hafızada görsel ve sözel bilgiye dönüştürülür ve saklanır. Örneğin anne ve babanın öfkeli ve saldırgan davranışlarını gözlemleyen çocuk bu olayı gözlem yolu ile öğrenir ve kardeşine veya arkadaşına saldırgan davranışlar sergiler (Aydın ve ark., 2005, Taştepe ve Başbay 2015).

Sosyal öğrenme kuramına göre çocuklar, neyi veya kimi model alacağıyla ilgili seçicidirler. Çocuğa sunulan ödül ya da cezaya bağlı çocukta öz yeterlilik bilinci gelişmektedir. Çocukta gelişen bu geçerli güdülenmenin payı önemlidir. Dolayısıyla çocuğun yaşayabileceği zor durumları yenebilmesi için güdülenmesi olumlu bir katkı olacaktır (Taştepe ve Başbay 2015).

2.7.2. Davranışçı Yaklaşımlar

Davranışçı yaklaşım, Watson tarafından insan davranışlarının laboratuvar şartlarında incelenmesi gerektiğini savunmasıyla birlikte ortaya çıkmıştır. Watson, insanın gelişim sürecinde öğrenmenin üzerinde durmuş ve davranışçılığın babası olarak kabul edilmiştir (Sertelin Mercan 2017). Watson çocukların doğuştan gelen davranışlara sahip olmadıklarını ve onların adeta “boş bir levha” olduklarını bildirmiştir. Yani Watson çocukların nasıl bir birey olacaklarını onların büyüdükleri çevreye, anne ve babalarının veya diğer bireylerin onlara nasıl davrandıkları ile ilişkili olduğunu ifade etmiştir. Bu kapsamda bireyin davranış değişikliği onun çevresi ile yaşadığı etkileşim sonucunda şekillenmektedir. Yani Watson’a göre bir çocuğun nasıl bir birey olacağı çocuğun çevresi ile ilişkilidir (Sertelin Mercan 2017, Güngör Aytar 2015).

Bireyin sosyal tecrübeler ve alışkanlıklarının ne şekilde edindiğine fikir beyan eden bir başka gelişimci Skinner’dir. Skinner, deney hayvanlarıyla sürdürdüğü deneysel çalışmalar sonucunda çoğu davranışın temelini oluşturan bir öğrenme modeli ortaya koymuştur. Bu model hem insanların hem de hayvanların hoşça giden davranışları tekrarlama, hoşça gitmeyen davranışları ise tekrarlamama şeklindeki odağa dayanmaktadır. Skinner davranışların sadece operant, edimsel tepki, öğrenme deneyimleri neticesinde meydana geldiğini ifade eder. Skinner’e göre bir çocuk saldırgan davranış gösterdiğinde ve bu davranış çevresindekiler tarafından pekiştirildiği zaman daha fazla artış göstermektedir. Benzer mantık ile benzer davranış çevresindekiler tarafından cezalandırıldığı zaman bu davranış tekrarlanmayacaktır. Edimsel öğrenme davranışsal gelişimi, içgüdülerin pekiştirici veya dışsal uyaranların etkisiyle ceza temelli gerçekleşir (Sertelin Mercan, 2017).

2.7.3. Klasik Koşullanma Kuramı

Klasik koşullanma kuramı Rus bilim insanı İvan Petrovich Pavlov'un çalışmalarıyla birlikte ortaya çıkmıştır. Pavlov'dan sonra ise Watson, Thorndike ve Skinner tarafından sürdürülen çalışmalar ileriye götürülerek davranışçı psikoloji daha sağlam temeller üzerine oturtulmuştur (Yanbasta, 1996).

Pavlov çalışmalarını korku, kalp ritmindeki artış, salya üretme şeklindeki istem dışı meydana gelen duygusal veya fizyolojik tepkiler odağında yapmıştır (Avanoğlu Kızıltepe, 2012).

Pavlov, köpeğin tükürük salgılarını ve midesini incelerken, henüz eti görmemesine rağmen, eti gördüğü zamandaki gibi, eti getiren kişinin ayak seslerini duyduğu andan itibaren yoğun bir salgı gerçekleşmesi dikkatini çekmiştir. Bu hadiseden sonra Pavlov psişik veya koşullu refleks olarak adlandırdığı bu tepkiyi düzenli olarak incelemiştir (Kırınç ve ark., 2015)

Dolayısıyla Pavlov insan veya hayvanlara bir davranış öğretilirken öğrenme aşamasında olumlu, olumsuz veya nötr şeklinde bir tepki vermemesine rağmen canlı istem dışı tepki gösterebilir. Yani uyarıcı tepkiyi kendiliğinden ortaya çıkarabilir. Bu kapsamda Pavlov öğrenmeyi uyaran ve tepki arasındaki eşleşme olarak ifade etmiştir (Gülçay, 2018).

2.7.4. Edimsel Koşullanma Kuramı

Edimsel koşullanma kuramı, canlının istemli bir şekilde ortaya koyduğu davranışların, kendi neden olduğu sonuçların tesiriyle meydana gelme sıklığındaki artışı açıklar (Işık Terzi, 2015).

Skinner edimsel koşullanmayı doğal seleksiyon süreci gibi bir yol olarak öne sürmüştür. Skinner bu kuramı

geliştirirken istemsiz davranışlar ve istemli davranışlar arasındaki değişkenlikler üzerine çalışmalarını sürdürmüştür (Kring ve ark., 2015).

Skinner canlı davranışlarını tepkisel ve edimsel şeklinde ikiye ayırmıştır. Skinner'e göre tepkisel davranış bilinen bir uyarana karşı tepki olarak gösterilen davranıştır. Edimsel davranışı ise canlı tarafından ortaya konan ve meydana getirdiği neticeler tarafından denetlenebilen davranışların tümü olarak ifade edilmiştir. İnsanların karanlık bir ortamda göz bebeklerinin büyümesi, yine insanların limonu görünce ağzının sulanması şeklindeki refleks davranışlar tepkisel davranışlara örnek olarak verilebilir. Ancak edimsel davranışlar gözlemlenebilen ve bilinen bir uyarıcı vasıtasıyla oluşmaz. Yani edimsel davranışlar organizma tarafından ortaya çıkar. Dolayısıyla bu davranışlar kendi kendine ortaya çıkar ve sonuçları kontrol edilebilir. Konuşma, emikleme, yürüme ve ısıklık çalma şeklindeki insani davranışlarının birçoğu edimsel davranışa örnek verilir (Uçar, 2015).

2.7.5. Bağlaşımıcılık Kuramı

Thorndike bağlaşımıcılık kuramını ifade ederken öğrenmeyi duyuşal uyarıcılar ile harekete geçiriciler arasında ortaya çıkan bağ şeklinde yorumlamıştır. Thorndike, alışkanlıkların sergilenmesinde ya da sergilenmemesinde duyuşal uyarıcılar ile tepkiler arasındaki bağların sağlam veya zayıf olmasına bağli olarak gerçekleştiğini düşündüğü için bu kurama *bağ* veya *bağlaşımıcılık* demiştir (Uçar, 2015).

Bu kurama göre deneme ve yanılma yoluyla öğrenme bu sürecin en temel yolu olarak ifade edilmiştir. Thorndike, insanın problemlili bir davranışla karşılaştığı zaman sırfamacına ulaşabilmek adına birden fazla eylem gerçekleştirebileceğini

savunmuştur. Ancak bu eylemlerden bazıları amaca ulaşma konusunda yardımcı olurken bazıları olmaz. Bu süreçte haz ile neticelenen, başarı sağlayan tepkiler daha kalıcı duruma gelmektedir (Senemoğlu, 2018).

3. Materyal ve Metot

Çalışma için gerekli etik izin Kafkas Üniversitesi Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Kurulunun 31/12/2021 tarihli, 81829502.903 evrak ve 298 sayılı oturum toplantısında alındı.

3.1. Araştırma Deseni

Araştırma kümeler modelinde betimsel bir çalışmadır. Kümeleme analizi, gruplanmamış verileri benzerliklerine göre gruplandırarak araştırmacıya özetleyici bilgiler sunmaktır (Kalaycı, 2010).

3.2. Araştırma Grubu

Araştırmanın evrenini Kars ili Sarıkamış ilçesi ortaöğretim öğrencileri kapsadı. Araştırmanın örneklemi ise Sarıkamış Anadolu İmam Hatip Lisesi, Sarıkamış Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (Turizm Lisesi), Kazım Karabekir Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (Sağlık Lisesi), Şehit İlhan Yıldız Anadolu Lisesi, Şehit Binbaşı Bedir Karabıyık Anadolu Lisesi, Sarıkamış Şehitleri Mesleki ve Teknik Anadolu

Lisesi ile Sarıkamış Güzel Sanatlar ve Spor Lisesinde eğitim görmekte olan 9, 10, 11 ve 12. sınıftaki orta öğretim öğrencilerinden oluştu. Çalışmaya 539 öğrenci katıldı.

3.3. Verilerin Toplanması

Veri toplama işlemi başlamadan önce öğrencilere çalışma hakkında bilgiler verildi ve çalışmaya katılmak isteyenlerden onam formu alındı. Onam formu alınan öğrencilerden iki aşamadan oluşan veri toplama işlemi yapıldı. Öncelikle öğrencileri tanımlayacak olan demografik bilgileri doldurmaları istendi. Kişisel bilgi formu olarak sunulan formda cinsiyet, yaş, okul, lise, sınıf, anne ve baba eğitim durumları ve aylık gelir gibi tanımlayıcı bilgilere yer verildi. Tanımlayıcı bilgiler edinildikten sonra öğrencilerden Beden Eğitimi ve Spora İlişkin Tutum Ölçeğini (BESİTÖ) doldurmaları istendi. Deliceoğlu (2018) tarafından geliştirilen, güvenilirlik ve geçerliliği yapılan BESİT toplam 34 maddeden oluşmaktaydı. Beşli likert ölçeği tipi olan BESİTÖ öğrencilerin Beden Eğitimi ve Spora İlişkin olumlu ve olumsuz tutumlarını ölçmeyi amaçladı. Ölçeğin olumlu tutum ifade seçenekleri “kesinlikle katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum ve kesinlikle katılmıyorum” şeklinde sıralanmıştı ve 5,4,3,2 ve 1 şeklinde puanlanmıştı. Olumsuz ifade seçenekleri ise 1,2,3,4 ve 5 şeklinde ters olarak puanlanmıştı. Ölçek iki alt boyuttan oluşmaktaydı. Bu alt boyutlar duyuşsal ve davranışsal boyutlar olarak ifade edilmişti. BESİT’e karşı olumlu ve olumsuz duyguların ifade edilmesi duyuşsal boyuta karşılık gelirken, uygulanan aktivitelerde uygulama kısmına denk geldiği için davranışsal boyut olarak ifade edilmişti.

Duyuşsal ve davranışsal boyut 17 madde olmak üzere toplam 34 maddeden oluşmaktaydı. Bu maddeler sırasıyla; 2,5,6,7,8,12,17,18,19,21,22,24,25,29,30,31,33 duyuşsal

boyutu, 1,3,4,9,10,11,13,14,15,16,20,23,25,26,27,28,32 maddeleri ise davranışsal boyutu ifade etmektedir.

3.4 Verilerin Analizi

Veriler Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) 22,0 programı aracılığı ile analiz edildi. Veriler analiz edilmeden önce tanımlayıcı bilgilere (sayı, yüzde, ortalama, standart sapma) bakıldı. Uygulanan ölçekten elde edilen puanların güvenilirliği test etmek için Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısına bakıldı. Hesaplanan güvenilirlik kat sayısının 0.93 olduğu görüldü. Elde edilen bu değer test puanlarının güvenilirliği için yeterliydi. Ayrıca her bir madde-toplam test korelasyonlarının 0.270-0.682 arasında değiştiği görüldü. Maddelerin her birinin ölçekten atıldığı takdirde güvenilirlik katsayısını düşürmediği ve dolayısıyla çıkan sonuçlar ölçeğin güvenilir olduğunu gösterdi. Daha sonra çalışmada BESİTÖ ile araştırmacı tarafından oluşturulan tanımlayıcı değişkenlerin puanlarında normal bir dağılım olup olmadığını tespit etmek için Kolmogorov Smirnov testi yapıldı. Yapılan test sonucuna göre veriler normal dağılım gösterdi. Dolayısıyla ikili grup karşılaştırmaları için Mann-Whitney U testi, üç ve daha fazla grup karşılaştırmalarında ise Kruskal Wallis testi kullanıldı. Ölçek alt boyutları arasında ise Pearson korelasyon analizi yapıldı. İstatistiksel anlamlılık düzeyi $p < 0.05$ olarak kabul edildi.

BÖLÜM 4

4. Bulgular

Tablo 1. Cinsiyet, Okul, Yaş, Aylık Gelir, Baba Ve Anne Eğitim Değişkenine Göre Frekans Dağılımı

| | Frekans | Yüzde |
|-----------------|---------|-------|
| Cinsiyet | | |
| Kadın | 316 | 58,6 |
| Erkek | 223 | 41,4 |
| Okul | | |
| İmam Hatip | 99 | 18,4 |
| Türizm Lisesi | 51 | 9,5 |
| Sağlık Lisesi | 100 | 18,6 |
| Düz Lise | 107 | 19,9 |
| Anadolu Lisesi | 95 | 17,6 |
| METEM | 46 | 8,5 |
| Spor Lisesi | 41 | 7,6 |
| Yaş | | |
| 14 | 102 | 18,9 |
| 15 | 151 | 28,0 |
| 16 | 92 | 17,1 |
| 17 | 127 | 23,6 |

| | | |
|----------------------|-----|------|
| 18 | 67 | 12,4 |
| Sınıf | | |
| 9. Sınıf | 162 | 30,1 |
| 10. Sınıf | 169 | 31,4 |
| 11. Sınıf | 123 | 22,8 |
| 12. Sınıf | 85 | 15,8 |
| Aylık Gelir | | |
| 0-999 | 121 | 22,4 |
| 1000-1999 | 94 | 17,4 |
| 2000-2999 | 109 | 20,2 |
| 3000-3999 | 98 | 18,2 |
| 4000-4999 | 117 | 21,7 |
| Baba Eğitim | | |
| İlkokul | 160 | 29,7 |
| Ortaokul | 223 | 41,4 |
| Lise | 132 | 24,5 |
| Üniversite+Lisans Ü. | 24 | 4,5 |
| Anne Eğitim | | |
| İlkokul | 316 | 58,6 |
| Orta Okul | 170 | 31,5 |
| Lise | 42 | 7,8 |
| Üniversite+Lisans Ü. | 11 | 2,0 |

Yukarıdaki tabloya göre 316 kadın ve 233 erkek olmak üzere çalışmaya toplamda 539 lise öğrencisi katıldı. Okul türü açısından, İmam Hatip Lisesi (99), Turizm Lisesi (51), Sağlık (100), Düz Lise (107), Anadolu Lisesi (95), METEM Lisesi (46) ve Spor Lisesinden 41 öğrenci ile çalışma sürdürüldü. Yaş değişkenine göre ise öğrencilerinin 102'si 14 yaşında, 151'i 15 yaşında, 92'si 16 yaşında, 127'si 17 yaşında, 67'si ise 18 yaşındaydı. Sınıf açısından, 162 öğrenci 9. Sınıf, 169 öğrenci 10. Sınıf, 123 öğrenci 11. Sınıf, 85 öğrenci ise 12. sınıftaydı. Aylık gelirden ise

çalışmaya katılan öğrencilerin 121'i 0-999, 94'ü 1000-1999, 109'u 2000-2999, 98'i 3000-3999, 117'si ise 4000-4999 arasında aylık gelire sahip oldukları görüldü. Baba eğitim durumuna baktığımızda 160 öğrencinin babası ilkokul, 223'ü ortaokul, 132'si lise, 24'ü ise üniversite+lisans Ü. mezunuydu. Anne eğitim durumu ise 316 öğrencinin annesi ilkokul, 170'i ortaokul, 42'si lise, 11'i üniversite+lisans Ü. mezunudur.

Tablo 2. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrencilerin BESİT Alt Boyut Sonuçları (Independent Sample T testi)

| BESİT Alt Boyut | Cinsiyet | N | Ortalama | Sd | T | P |
|-------------------|----------|-----|----------|-------|--------|-------|
| Duyuşsal Boyut | Kadın | 316 | 66.53 | 12.46 | 0.048 | 0.937 |
| | Erkek | 223 | 66.47 | 15.24 | | |
| Davranışsal Boyut | Kadın | 315 | 66.60 | 12.08 | -2.237 | 0.02* |
| | Erkek | 223 | 69.00 | 12.50 | | |

**p<0.05, BESİT; Beden Eğitimi ve Spora İlişkin Tutum*

Yukarıdaki tabloya göre BESİT ölçeği duyuşsal boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur. Ancak davranışsal boyutta cinsiyete göre anlamlı fark tespit edildi ($p<0.05$) Bu fark erkek öğrencilerin lehineydi. Yani erkek öğrenciler kız öğrencilere göre beden eğitimi ve spor aktivitelerini daha rahat uygulayabildi sonucuna varıldı.

Tablo 3. Okul Değişkenine Göre Öğrencilerin BESİT Alt Boyut Sonuçları (One Way ANOVA testi)

| BESİT Alt Boyut | Okul | N | Ortalama | SD | df | F | P | Grup Fark |
|-------------------|-----------------------------|-----|----------|-------|----|-------|--------|---------------|
| Duyuşsal Boyut | İmam Hatip ¹ | 99 | 67.63 | 13.18 | 6 | 2.954 | 0.008* | 2<1,3,4,5,6,7 |
| | Turizm Lisesi ² | 51 | 59.45 | 14.73 | | | | |
| | Sağlık Lisesi ³ | 100 | 67.40 | 14.21 | | | | |
| | Düz Lise ⁴ | 107 | 68.55 | 12.49 | | | | |
| | Anadolu Lisesi ⁵ | 95 | 65.82 | 12.69 | | | | |
| | METEM ⁶ | 46 | 66.71 | 14.43 | | | | |
| | Spor Lisesi ⁷ | 41 | 66.43 | 14.36 | | | | |
| Davranışsal Boyut | İmam Hatip | 99 | 67.47 | 11.98 | 6 | 0.509 | 0.802 | |
| | Turizm Lisesi | 51 | 66.07 | 10.14 | | | | |
| | Sağlık Lisesi | 100 | 67.97 | 13.26 | | | | |
| | Düz Lise | 106 | 67.43 | 13.29 | | | | |
| | Anadolu Lisesi | 95 | 66.94 | 10.99 | | | | |
| | METEM | 46 | 68.10 | 13.82 | | | | |
| | Spor Lisesi | 41 | 70.19 | 11.96 | | | | |

* $p < 0.05$, BESİT; *Beden Eğitimi ve Spora İlişkin Tutum*, METEM; *Sarıkamış Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi*

Yukarıdaki tabloya göre BESİT ölçeği duyuşsal alt boyutunda okul değişkenine göre anlamlı farklılık vardır ($p < 0.05$). Bu fark Turizm ve diğer liseler arasındaydı. Yani Turizm Lisesindeki öğrenciler diğer öğrencilere göre BESİT duyuşsal boyutta en az puanı alarak beden eğitimi ve spor aktivitelerinin önemsiz olduğunu en az düşünen lisedir. Aksine düz lisedeki öğrenciler ise en yüksek puanı alarak beden eğitimi ve spor aktivitelerinin en çok önemsiz olduğunu ifade eden gruptu. Davranışsal boyutta ise tüm liseler bir birine yakın puan alarak beden eğitimi ve spor aktivitelerini rahat uygulayabileceği sonucuna varıldı.

Tablo 4. Yaş Değişkenine Göre Öğrencilerin BESİT Alt Boyut Sonuçları (One Way ANOVA).

| BESİT Alt Boyut | Yaş | N | Ortalama | SD | df | F | P |
|-------------------|-----|-----|----------|-------|----|-------|-------|
| Duyuşsal Boyut | 14 | 102 | 64.85 | 15.16 | 4 | 1.145 | 0.335 |
| | 15 | 151 | 67.43 | 13.12 | | | |
| | 16 | 92 | 68.29 | 12.09 | | | |
| | 17 | 127 | 65.41 | 12.72 | | | |
| | 18 | 67 | 66.56 | 15.98 | | | |
| Davranışsal Boyut | 14 | 102 | 66.94 | 12.89 | 4 | 1.083 | 0.365 |
| | 15 | 151 | 68.62 | 10.77 | | | |
| | 16 | 91 | 66.76 | 12.25 | | | |
| | 17 | 127 | 66.49 | 14.08 | | | |
| | 18 | 67 | 69.47 | 10.98 | | | |

BESİT; Beden Eğitimi ve Spora İlişkin Tutum

Yukarıdaki tabloya göre BESİT ölçeği duyuşsal ve davranışsal boyutta yaş değişkenine göre anlamlı farklılık görülmedi.

Tablo 5. Sınıf Değişkenine Göre Öğrencilerin BESİT Alt Boyut Sonuçları (One Way ANOVA)

| BESİT Alt Boyut | Sınıf | N | Ortalama | SD | df | F | P |
|-------------------|-----------|-----|----------|-------|----|-------|-------|
| Duyuşsal Boyut | 9. Sınıf | 162 | 65.29 | 14.87 | 3 | 1.576 | 0.194 |
| | 10. Sınıf | 169 | 68.14 | 12.32 | | | |
| | 11. Sınıf | 123 | 65.40 | 12.65 | | | |
| | 12. Sınıf | 85 | 67.18 | 15.01 | | | |
| Davranışsal Boyut | 9. Sınıf | 162 | 67.37 | 12.54 | 3 | 0.834 | 0.476 |
| | 10. Sınıf | 168 | 68.29 | 10.99 | | | |
| | 11. Sınıf | 123 | 66.27 | 13.44 | | | |
| | 12. Sınıf | 85 | 68.54 | 12.62 | | | |

BESİT; Beden Eğitimi ve Spora İlişkin Tutum

Yukarıdaki tabloya göre BESİT ölçeği duyuşsal ve davranışsal boyutta sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık çıkmadı.

Tablo 6. Aylık Gelir Değişkenine Göre Öğrencilerin BESİT Alt Boyut Sonuçları (One Way ANOVA)

| BESİT Alt Boyut | Aylık Gelir | N | Ortalama | SD | df | F | P |
|-------------------|-------------|-----|----------|-------|----|-------|-------|
| Duyuşsal Boyut | 0-999 | 121 | 65.84 | 13.45 | 4 | 0.355 | 0.840 |
| | 1000-1999 | 94 | 66.69 | 13.48 | | | |
| | 2000-2999 | 109 | 65.68 | 13.88 | | | |
| | 3000-3999 | 98 | 66.83 | 12.48 | | | |
| | 4000-4999 | 117 | 67.54 | 14.85 | | | |
| Davranışsal Boyut | 0-999 | 121 | 67.64 | 11.62 | 4 | 0.067 | 0.992 |
| | 1000-1999 | 94 | 67.11 | 11.95 | | | |
| | 2000-2999 | 109 | 68.00 | 12.08 | | | |
| | 3000-3999 | 98 | 67.56 | 11.37 | | | |
| | 4000-4999 | 116 | 67.56 | 14.29 | | | |

BESİT; Beden Eğitimi ve Spora İlişkin Tutum

Yukarıdaki tabloya göre BESİT ölçeği duyuşsal ve davranışsal boyutta aylık gelir değişkenine göre anlamlı farklılık çıkmadı.

Tablo 7. Baba Eğitim Değişkenine Göre Öğrencilerin BESİT Alt Boyut Sonuçları (One Way ANOVA)

| BESİT Alt Boyut | Baba Eğitim | N | Ortalama | SD | df | F | P |
|-------------------|-----------------------|-----|----------|-------|----|-------|-------|
| Duyuşsal Boyut | İlkokul | 160 | 66.86 | 13.14 | 3 | 0.496 | 0.738 |
| | Orta Okul | 223 | 65.98 | 14.15 | | | |
| | Lise | 132 | 66.39 | 13.77 | | | |
| | Üniversite+ Lisans Ü. | 23 | 68.84 | 12.29 | | | |
| Davranışsal Boyut | İlkokul | 160 | 67.78 | 11.38 | 3 | 0.283 | 0.889 |
| | Orta Okul | 223 | 68.02 | 12.46 | | | |
| | Lise | 132 | 66.67 | 13.08 | | | |
| | Üniversite+ Lisans Ü. | 24 | 67.05 | 13.70 | | | |

BESİT; Beden Eğitimi ve Spora İlişkin Tutum

Yukarıdaki tabloya göre BESİT ölçeği duyuşsal ve davranışsal boyutta baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık çıkmadı.

Tablo 8. Anne Eğitim Değişkenine Göre Öğrencilerin BESİT Alt Boyut Sonuçları (One Way ANOVA)

| BESİT Alt Boyut | Anne Eğitim | N | Ortalama | SD | df | F | P |
|-------------------|-----------------------|-----|----------|-------|----|-------|-------|
| Duyuşsal Boyut | İlkokul | 316 | 67.05 | 13.51 | 3 | 0.749 | 0.523 |
| | Orta Okul | 170 | 65.54 | 14.04 | | | |
| | Lise | 42 | 67.26 | 13.17 | | | |
| | Üniversite+ Lisans Ü. | 11 | 62.91 | 14.45 | | | |
| Davranışsal Boyut | İlkokul | 316 | 67.75 | 11.85 | 3 | 0.396 | 0.756 |
| | Orta Okul | 170 | 67.57 | 13.33 | | | |
| | Lise | 41 | 67.53 | 11.87 | | | |
| | Üniversite+ Lisans Ü. | 11 | 63.63 | 10.92 | | | |

BESİT; Beden Eğitimi ve Spora İlişkin Tutum

Yukarıdaki tabloya göre BESİT ölçeği duyuşsal ve davranışsal boyutta anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık çıkmadı.

Tablo 9. BESİT Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Sonuçları

| BESİT Alt Boyutları | Maddeler | N | Ortalama | SD | Duyuşsal Boyut | Davranışsal Boyut | P |
|---------------------|--|-----|----------|-------|----------------|-------------------|------|
| Duyuşsal Boyut | 2,5,6,7,8,12,17,18,19,21,22,24,25,29,30,31,33 | 539 | 66.51 | 13.66 | 1 | 0.533 | 0.00 |
| Davranışsal Boyut | 1,3,4,9,10,11,13,14,15,16,20,23,25,26,27,28,32 | | 68.59 | 12.07 | 0.533 | 1 | |

BESİT; Beden Eğitimi ve Spora İlişkin Tutum

Yukarıdaki tabloya göre BESİT ölçeği davranışsal boyut ve duyuşsal boyut arasında orta şiddette pozitif ilişki vardır ($r=0.533$, $p<0.05$). Bu sonuca göre Beden Eğitimi ve Spor derslerinde uygulanan fiziksel aktiviteler bireyin duyuşsal duygu durumunu pozitif yönde etkiledi. Bu etki bireyin olumsuz duygu durumunu etkileyerek duyuşsal ifade yönünü Beden Eğitimi ve Spor dersine karşı iyileştirebilir.

Tablo 10 incelendiğinde çalışmamızda elde edilen veriler kapsamında madde-toplam test korelasyonlarının 0.270-0.682 arasında değiştigi görüldü. Maddelerin her birinin ölçekten atıldığı takdirde güvenilirlik katsayısını düşürmediği gözlemlendi. Dolayısıyla çıkan sonuçların bu çalışma için güvenilir olduğunu gösterdi.

Tablo 10. BESİT Cronbach Alfa Sonuçları

| BESİTÖ ait maddeler | Madde Toplam Korelasyon | Madde Silindiğinde Alpha |
|---|-------------------------|--------------------------|
| 1. Beden eğitimi ve spor aktiviteleri eğlencelidir | ,386 | ,935 |
| 2. Beden eğitimi ve spor aktivitelerinde huzursuz hissederim | ,504 | ,934 |
| 3. Beden eğitimi ve spor aktivitelerinden sonra kendimi rahatlamış hissederim | ,518 | ,934 |
| 4. Beden eğitimi ve spor aktiviteleri heyecan vericidir | ,529 | ,934 |
| 5. Beden eğitimi ve spor aktivitelerinden önce telaşlı olurum | ,270 | ,936 |
| 6. Beden eğitimi ve spor aktiviteleri gereksizdir | ,545 | ,934 |
| 7. Beden eğitimi ve spor aktivitelerinde sınırlı olurum | ,514 | ,934 |
| 8. Beden eğitimi ve spor aktivitelerinde rahat hissetmem | ,446 | ,935 |
| 9. Beden eğitimi ve spor aktivitelerinde kendimden eminimdir | ,496 | ,934 |
| 10. Beden eğitimi ve spor aktivitelerini rahat uygulamam | ,556 | ,933 |
| 11. Beden eğitimi ve spor aktiviteleri fiziksel olarak gelişmemi sağlar | ,577 | ,933 |
| 12. Beden eğitimi ve spor aktiviteleri zaman kaybettirir | ,619 | ,933 |
| 13. Beden eğitimi ve spor aktivitelerinde kazanmayı severim | ,471 | ,934 |
| 14. Beden eğitimi ve spor aktivitelerinde mücadele hoşuma gider | ,517 | ,934 |
| 15. Beden eğitimi ve spor aktiviteleriyle daha popüler hissediyorum | ,400 | ,935 |
| 16. Beden eğitimi ve spor aktiviteleri statü ve saygınlığı artırır | ,488 | ,934 |

| | | |
|---|------|------|
| 17. Beden eğitimi ve spor aktivitelerinde çok sıklırım | ,682 | ,932 |
| 18. Beden eğitimi ve spor aktivitelerine katılmaktan daima çekinirim | ,579 | ,933 |
| 19. Beden eğitimi ve spor aktivitelerine katılmak istemiyorum | ,603 | ,933 |
| 20. Beden eğitimi ve spor aktiviteleri yaşantım için vazgeçilmez bir süreçtir | ,464 | ,934 |
| 21. Serbest zamanım olsa bile beden eğitimi ve spor aktivitelerine katılmam | ,627 | ,933 |
| 22. Beden eğitimi ve spor aktivitelerine hiç ilgi duymuyorum | ,606 | ,933 |
| 23. Beden eğitimi ve spor aktiviteleri her zaman ilgimi çeker | ,568 | ,933 |
| 24. Beden eğitimi ve spor aktiviteleri hiç bir şey ifade etmiyor | ,656 | ,932 |
| 25. Beden eğitimi ve spor aktivitelerinde küçük düştüğüme inanıyorum | ,483 | ,934 |
| 26. Beden eğitimi ve spor aktiviteleri ile yeteneklerimin farkına vardım | ,515 | ,934 |
| 27. Beden eğitimi ve spor aktiviteleri ile yeni şeyler öğreniyorum | ,607 | ,933 |
| 28. Beden eğitimi ve spor aktiviteleri ile yapabildiklerim farkına varıyorum | ,591 | ,933 |
| 29. Beden eğitimi ve spor aktivitelerinde hiçbir şey yapmadığımı düşünüyorum | ,572 | ,933 |
| 30. Beden eğitimi ve spor aktivitelerine zorunlu olarak katılıyorum | ,524 | ,934 |
| 31. Beden eğitimi ve spor aktivitelerinde kendimi beceriksiz hissediyorum | ,510 | ,934 |
| 32. Beden eğitimi ve spor aktiviteleri beni güçlü kılar | ,552 | ,933 |
| 33. Beden eğitimi ve spor aktiviteleri hayatımı zorlaştırır | ,514 | ,934 |
| 34. Beden eğitimi ve spor aktiviteleri hayatımı kolaylaştırır | ,519 | ,934 |

5. Tartışma ve Sonuç

Sarıkamış'taki Ortaöğretim Öğrencilerinin Beden Eğitimi Ve Spora Karşı İlgileri olarak amaçlanan çalışmamızda BESİT ölçeği duyuşsal boyuta cinsiyet değişkeninde anlamlı fark ortaya çıkmamıştır. Bu sonuca göre örneklem grubundaki öğrencilerin vermiş oldukları olumsuz ifade toplamında, *beden eğitimi ve spor aktiviteleri gereksizdir*, şeklindeki duyuşsal boyuta karşılık gelen ifade açısından cinsiyet belirleyici bir değişken değildir. Ancak davranışsal boyutta cinsiyet değişkeninde ise anlamlı fark vardır. Bu farka baktığımızda erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre beden eğitimi ve spor etkinliklerini daha rahat uygulayabileceği sonucuna varıldı. Öncelikle erkek ve kız öğrenciler arasında, *beden eğitimi ve spor aktivitelerini rahat uygulayırım*, şeklindeki ifadeye karşılık gelen davranışsal boyutta cinsiyetin önemli bir kriter olduğu görülmektedir. Dolayısıyla örneklem grubumuzdaki erkek öğrenciler kız öğrencilere göre beden eğitimi ve spor etkinliklerine karşı daha pozitif bir tutum içerisinde olduğu görülmektedir. Literatürde öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine karşı tutumlarını alt boyutlar kapsamında çalışma olmamasına karşın direkt olarak

öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine karşı tutumlarını inceleyen birçok çalışma ile karşılaşmak mümkündür. Bu kapsamda Taşgın ve Tekin (2009) sürdürmüş oldukları bir çalışmada erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre beden eğitimi ve spor dersine karşı daha fazla ilgili ve olumlu bir tutum içinde olduklarını ifade etmiştir. Stelzer ve ark., (2004), sürdürmüş oldukları çalışmada erkek ve kız öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olduğunu ifade etmiştir. Yine Koca ve ark., (2003) ve Hünük'te benzer sonuçları ifade ederek öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine karşı pozitif tutum içerisinde olduklarını ifade etmiştir. İmamoğlu ise (2011) okul takımında olan öğrencilerin okul takımında olmayan öğrencilere göre beden eğitimi ve spor dersine karşı tutumlarının daha yüksek olduğunu ifade ederek beden eğitimi ve spor dersine karşı olan bu tutumlarını derse karşı gösterdikleri ilgi ile ilişkilendirmiştir. Literatürde cinsiyet açısından beden eğitimi dersine karşı gösterilen tutum konusunda erkeklerin daha sıcak olduğunu ifade eden çalışmaların aksini ifade eden çalışmalara da rastlamak mümkündür. Yıldız ve Özbek (2018) beden eğitimi ve spor dersine karşı öğrenci velilerinin tutumlarını araştırdıkları bir çalışmada öğrencilerin cinsiyetlerine göre beden eğitimi ve spor dersine karşı tutumlarını karşılaştırmışlar ve cinsiyete göre anlamlı bir fark tespit edememişlerdir. Wersch ve ark., ise (1992) kız öğrencilerin tutumlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu bildirmiştir. Farklı çalışmalarda farklı sonuçlar ifade edilmiş olsa da bir genelleme yapıldığında çalışmamız ile benzer çalışmaların daha fazla olduğunu görmekteyiz. Yani erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre beden eğitimi ve spor dersine karşı gösterdikleri tutum daha yüksektir.

Örneklem grubundaki öğrencilerin okul değişkenine göre BESİT ölçeği duyuşsal alt boyutuna baktığımızda anlamlı

bir fark vardır ($p < 0.05$). Bu farka göre Turizm Lisesi diğer liselere göre en düşük puan ortalamasına sahipti. Dolayısıyla öğrencilerin vermiş oldukları olumsuz ifadelerin toplamında, *beden eğitimi ve spor aktiviteleri gereksizdir*, şeklindeki duyuşsal boyuta karşılık gelen ifade açısından öğrencilerin okudukları okulun önemi vardı ve bu kapsamda Turizm Lisesi'ndeki öğrenciler diğer lisedeki öğrencilere göre beden eğitimi ve spor aktivitelerinin gereksiz olduğunu en az düşünen gruptu. Aksine düz lisedeki öğrenciler ise en yüksek puanı alarak beden eğitimi ve spor aktivitelerinin en çok önemsiz olduğunu ifade eden gruptu. Davranışsal boyutta ise tüm liseler bir birine yakın puan alarak beden eğitimi ve spor aktivitelerini rahat uygulayabileceğini ifade etti. Yıldız (2018) ilköğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine karşı tutumlarını incelediği çalışmada okul takımından bir branşta oynayan öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine karşı tutumlarının herhangi bir branşta olmayan öğrencilere göre daha pozitif bir düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Kangalgil ve ark., (2004) ilköğretim, lise ve üniversite eğitim gören öğrencileri spor yapan ve yapmayan şeklinde ayırmış ve beden eğitimi ve spor dersine karşı tutumlarını karşılaştırmışlardır. Çalışmanın sonucunda, spor yapan öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine karşı göstermiş oldukları tutum spor yapmayan öğrencilere göre daha olumlu olduğunu ifade etmiştir. Güllü (2007) ise, boş zamanlarda egzersiz ya da spor yapan ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine karşı tutum puan ortalamalarının diğer ortaöğretim öğrencilerine (spor yapmayan) göre beden eğitimi dersine karşı tutum puan ortalamaları daha yüksek olduğunu ifade etmiştir.

Çalışmamızda BESİT ölçeği duyuşsal ve davranışsal alt boyutları ile yaş değişkeni arasındaki fark durumuna baktığımızda anlamlı bir farklılık yoktu. Dolayısıyla örneklem grubumuzda, *beden eğitimi ve spor aktiviteleri*

gereksizdir, şeklindeki duyuşsal boyuta veya *beden eğitimi ve spor aktivitelerini rahat uygulamam*, şeklindeki davranışsal boyut yaş ile ilişkili değildi. Benzer durum öğrencilerin sınıf değişkeninde de mevcut idi. Yani öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça beden eğitimi ve spor dersine karşı tutumlarında da anlamlı bir farklılık yoktu. Bu yüzden, *beden eğitimi ve spor aktiviteleri gereksizdir*, şeklindeki duyuşsal boyuta veya *beden eğitimi ve spor aktivitelerini rahat uygulamam*, şeklindeki davranışsal boyutun sınıf değişkeninden etkilenmediğini gördük. Ancak Yıldız (2018)'de 6. sınıftaki öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine karşı 7 ve 8. sınıftaki öğrencilere göre daha olumlu bir yaklaşım içerisinde olduklarını sınıf düzeyi arttıkça beden eğitimi ve spor dersine karşı olan tutum veya ilginin azaldığını ifade etmiştir. Ryan ve ark., (2009)'da benzer şekilde sınıf düzeyi arttıkça beden eğitimi ve spor dersine karşı olan tutumların azalabileceğini ifade etmiştir. Çalışmamız ve literatürdeki mevcut benzeşik olmamasındaki gerekçenin örneklem grubundaki farklılık ile ilişkili olduğunu düşünmekteyiz. Öncelikli olarak lise düzeyindeki öğrencilerin sınıf düzeylerinin ve dolayısıyla diğer örneklem gruplarına göre büyük yaş niteliklerinin beden eğitimi ve spora karşı olan tutum konusunda önemli olmadığını düşünmekteyiz. Ayrıca örneklem grubumuzdaki beden eğitimi ve spor dersine karşı, *beden eğitimi ve spor aktiviteleri gereksizdir*, şeklindeki duyuşsal boyut temelli olumsuz bakış veya *beden eğitimi ve spor aktivitelerini rahat uygulamam*, şeklindeki davranışsal boyut temelli olumlu bakış konusunda olumsuz bir yargının olmamasını yaşanan bölgedeki yaşam şartları ile ilgili olduğu kanaatindeyiz. Çünkü beden eğitimi ve spor dersleri kış mevsiminin daha uzun olduğu bölgelerde hareket etmek için önemli bir fırsat olarak değerlendirilebiliriz.

BESİT ölçeği duyuşsal ve davranışsal alt boyutunda gelir değişkeninde de anlamlı fark yoktur. Bu sonuca

göre örneklem grubundaki öğrencilerin vermiş oldukları olumsuz ifade toplamında, *beden eğitimi ve spor aktiviteleri gereksizdir*, şeklindeki duyuşsal boyuta ve *beden eğitimi ve spor aktivitelerini rahat uygulamam*, karşılık gelen ifade davranışsal boyut açısından öğrencilerin aylık gelir değişkeni belirleyici değildir. Yine araştırma grubundaki öğrencilerin anne ve baba eğitim durumları ile beden eğitimi ve spora karşı tutumları arasında anlamlı bir fark yoktur. Akandere ve ark., (2009) erkek uzun mesafe koşucuları üzerinde sürdürmüş oldukları çalışmada sporcuların sosyal çevrelerinin spora yönelme konusunda ailelerin önemli bir etken olduğunu bildirmiştir. Ancak ailenin etkisi okuldaki ortam, yerleşim yeri, arkadaş grubundan sonra geldiğini de vurgulamıştır. Özdiç ise (2005) sporun sosyolojik boyutlarının kişilerin gelişimine, eğitimine ve sosyalleşmesine etki edeceğini düşünerek sürdürmüş oldukları çalışmada aile teşvikinin olmamasına rağmen çocukların spora yönelim tercihlerinin yüksek olduğunu bildirmiştir. Ortaya çıkan bu sonucu ise çocukların sporla sosyalleşmesi ile ilişkilendirmişlerdir. İmamoğlu (2011)'de aktif spor yapan ve yapmayan ailelerin çocuklarını beden eğitimi ve spora karşı göstermiş oldukları reaksiyonlar temelinde değerlendirmiş ve ailenin spor yapması çocuklarının beden eğitimi ve spora karşı olan tutumlarını etkilemediğini ifade etmişlerdir. Dolayısıyla anne ve baba eğitim durumu veya totalde ailenin spor yapması veya yapmaması çocukların beden eğitimi ve spora karşı olan tutumları üzerinde herhangi bir etki oluşturmamaktadır.

Sonuç olarak lise öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine karşı olan tutumları cinsiyet ve okul değişkenine göre farklılık gösterdi. Ancak beden eğitimi ve spor dersine karşı yaş, sınıf, aylık gelir, anne ve baba eğitim durumu lise öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine karşı gösterilen tutum açısından önemli değildir.

Bu çalışmayla birlikte daha sonraki çalışmalarda farklı örneklem gruplarında ve farklı değişkenler ile birlikte beden eğitimi ve spor dersine karşı olumlu ve olumsuz tutumların tespit edilmesi önemlidir.

Yapılan olumsuz tespitler, *beden eğitimi ve spor aktiviteleri gereksizdir*, için iyileştirme çalışmaları yapılması ve beden eğitiminin önemi tüm yaş gruplarına aşılmalıdır. Özellikle beden eğitimi ve spor derslerinin sadece fiziksel hareket etmenin yanı sıra ruhun da hareket etmesi hususunda önemli olduğu tüm kademedeki eğitimciler tarafından özümsererek olumlu tutum göstermeleri sağlanmalıdır.

Kaynaklar

- Ajzen I.** (2001) Nature and Operation of Attitudes, Annual Review of Psychology, Vol. 52(1), 27–58.
- Akandere M, Özyalvaç NT, Duman S.** (2010). Ortaöğretim Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutumları ile Akademik Bağları Motivasyonlarının İncelenmesi (Konya Anadolu Lisesi Örneği). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (24).
- Allee L, Dechert T, Rao SR, Crandall M, Christmas A, Eastman A, Duncan T And Foster S.** (2018). The Eastern Association for the Surgery of Trauma's Injury Control and Violence Prevention Committee's annual distracted driving outreach event: Evaluating attitude and behavior change in high school students, *The Journal of Trauma and Acute Care Surgery*, Vol. 84(1), 31–36.
- Allport GW.** (1935). *A handbook of social psychology*. Chicago: Clark University Press.
- Alpay N.** (2017). *Reklama Karşı Tutum*, in Bir AA and Suher HK, eds., *Reklam teorileri: Reklamın insan davranışına etkileri*. İstanbul: The Kitap. 244-272.

- Aslanargun E.** (2007). Okul - Aile İşbirliği Ve Öğrenci Başarısı Üzerine Bir Tarama Çalışma. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 11-135.
- Avanoğlu Kızıltepe Z.** *Öğretişim Eğitim Psikolojisine Çağdaş Bir Yaklaşım* sf.163, 3.Basım. Pelikan Yayıncılık Ltd. Şti. Ankara, 2012.
- Aydın B.** *Çocuk ve Ergen Psikolojisi* sf.12, 92- 203, 2.Basım. Atlas Yayın Dağıtım Ltd. Şti. Ankara, 2005.
- Babür Tosun N.** (2020) Marka Yönetimi. İstanbul: Beta.
- Baysal, A. C.** (1981) Sosyal psikolojide tutumlar, *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, Vol. 10(1), 121-138.
- Bakhsh J, Potwarka L. and Snelgrove R.** (2019) Are “youth days” effective at motivating new sport participation? Evidence from a pre-post event research design, *International Journal of Event and Festival Management*, Vol. 11(1), 89-104.
- Beane JA.** (1990). *Affect in the Curriculum: Toward Democracy, Dignity, and Diversity*. New York: Teachers College Press.
- Belch GE and Belch ME.** (2017) *Advertising and Promotion: An Integrated Marketing Communications Perspective*. 11th edition. New York: McGraw-Hill Education.
- Bills RE.** (1976). Affect and Its Measurement. W. J. Gephart (Ed.), *Evaluation in the Affective* , (7-50).
- Campbell DT.** (1963). Social attitudes and other acquired behavioral dispositions. In S. Koch (Ed.). *Psychology: A study of a science*. (94-172). New York, NY, US: McGraw-Hill.
- Chi C and Ouyang Z.** (2018) Changing perceptions and reasoning process: Comparison of residents’ pre- and

post-event attitudes, *Annals of Tourism Research*, Vol. 70, 39-53.

- Clark LA, Watson D ve Tellegen A.** (1988). Development and Validation of Brief Measures of Positive and Negative Affect: The PANAS Scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063-1070.
- Cleland CL, Ellaway A, Clark J and Kearns A.** (2019) Was Glasgow 2014 inspirational Exploring the legacy impacts of a mega-sport event via the theorized demonstration and festival effects, *Sport in Society*, Vol. 23(5), 810–831.
- Cyr PR, Schirmer JM, Hayes V, Martineau, C. and Keane, M.** (2020) Integrating Interprofessional Case Scenarios, Allied Embedded Actors, and Teaching Into Formative Observed Structured Clinical Exams, *Family Medicine*, Vol. 52(3), 209-212.
- Dalkıran O, Altıntaş A, Gündüz N, Sunay H, Akgül M.** (2004). Ankara ili devlet-özel ilk ve orta öğretim okullarındaki beden eğitimi öğretmenlerinin ders dışı etkinliklerinde kapalı spor alanlarının etkin kullanımı üzerine görüşleri, 8. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi'nde sunulmuş bildiri. Antalya.
- Deliceoğlu G.** (2018). Orta Öğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Beden Eğitimi Ve Spora İlişkin Tutum Ölçeği. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 12(1), 29-37.
- Demirhan G ve Altay E.** (2001). Lise birinci sınıf öğrencilerinin beden eğitimi ve spora ilişkin tutum ölçeği II. *Spor Bilimleri Dergisi*, 12(2), 9-20.
- Dzhanuzakov K, Türkçapar Ü, Yasul Y, & Çakar A.** (2020). Üniversite Öğrencilerinin İletişim Becerisi Düzeylerinin Farklı Değişkenlere Göre

İncelenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 14(2), 292-301.

Eagly AH and Chaiken S. (2007) The advantages of an inclusive definition of attitude, *Social Cognition*, Vol. 25(5) 582-602.

Ersoy A, Yalçın KY, Kazak ÖK. *Beden Eğitimi ve Spor Tarihi*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, p. 12-14, 1. baskı, 2019.

Fishbein I, and Ajzen I. (2010) Predicting and Changing Behavior: The Reasoned Action Approach. New York,: Psychology Press, Taylor & Francis Group. National Association for Sport and Physical Education (NASPE), (1995). Moving into the future: National Physical Education Standarts: A Guide to Content and Assessment. Boston: CB/McGraw-Hill.

Frijda NH ve Scherer KR. (2014). The Oxford Companion to Emotion and the Affective Sciences. (D. Sander ve K. R. Scherer, Ed.) Affect. London: Oxford University Press.

Gülçay Ç. (2018). *Psikolojide Yaklaşımlar -Davranışçı Yaklaşım* (Çev.Ed. Kaynak H.) sf. 98-109 6.Basım. Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti. Ankara.

Güllü M. (2007). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersine İlişkin Tutumlarının Araştırılması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Güngör Aytar A. (2015). *Her Yönüyle Okul Öncesi Eğitim-Ruh Sağlığı* (Ed. Güngör Aytar A.) sf.22. 2.Basım, Hedef CS Basın Yayın. Ankara.

- Hankir A, Ghafoor S, Abushaala R, Kraria L, Sardar A, Al-Obaidly D, Carrick FR and Zaman R.** (2019). The Federation of Student Islamic Societies Programme to Challenge Mental Health Stigma in Muslim communities in Scotland: *The FOSIS Glasgow Study, Psychiatria Danubina*, Vol. 31(3), 312-317.
- Hergüner G.** (2001). *Farklı liselerdeki sporcu öğrencilerin problem ve beklentilerinin belirlenmesi ve karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi Gazi Üniversitesi, Ankara. Hohmann, L. A., Hastings, T. J., McFarland, S. J., Hollingsworth, J. C. and Westrick,
- Hogg MA and Vaughan GM.** (2018). *Social Psychology*. 8th edition. Harlow: Pearson Education Limited.
- Işık Terzi Ş.** (2015). *Eğitim Psikolojisi- Edimsel (Operant) Koşullanma* (Ed. Işık Terzi Ş.) sf.375, 2.Basım. Ankara.
- İmamoğlu C.** (2011). *Aktifolarak spor yapan ve yapmayan lise öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kalaycı Ş.** (2010). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Yay. Dağıtım.
- Kangalgil M, Hünü D, Demirhan G.** (2004) Spor Yapan ve Yapmayan Öğrencilerin Beden Eğitimi İlişkin Tutumları. 10. ICHPER.SD & 8.Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi, Antalya.
- Karahüseyinoğlu M, Ramazanoğlu F, Nacar E, Savucu Y, Ramazanoğlu O, Altungül O.** (2005). Türkiye'nin Spordaki Konumunun Bazı Avrupa Ülkeleri İle Karşılaştırılması. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 3 (3), 75-82.

- Karakuş E.** (2005). *Resmi ortaöğretim kurumlarında beden eğitimi dersinin uygulamalarında karşılaşılan sorunlara ilişkin öğrencilerin ve beden eğitimi öğretmenlerinin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Karip E.** (2012). *Türk Eğitim Sistemi İçerisinde Eğitim Reformu*. Ankara: Milli Eğitim Yayınları.
- Kartopu S.** (2013). “Kaygının Kader Algıları ile İlişkisi (Kahramanmaraş Örneği)”. *Gümüşhane Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2(3), 238-260.
- Katz D.** (1960) The functional approach to the study of attitudes, *Public Opinion Quarterly*, Vol. 24(2),163-204.
- Koca C, Güven B, Bulgu N, Demirhan G.** (2003). İlköğretim Sekizinci Sınıf Kız Ve Erkek Öğrencilerin Beden Eğitimi Ders Ortamındaki Beden Yaşantıları. *Spor Bilimleri Dergisi*. 14 (4), 162-174.
- Koç M.** (2013). “Dinsel Yönelim Kaygısı Nasıl Etkiler? Almanyalı Müslüman-Türk Göçmenler Üzerine Bir Alan Araştırması”. *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (29), 39-72.
- Krathwohl DR, Bloom BS. ve Masia BB.** (1964). *Taxonomy Of Educational Objectives The Classification Of Educational Goals Handbook II: Affective Domain*. London: Longman Group Limited.
- Kring AM, Johnson SL, Davison G, Neale J.** (2015). *Anormal Psikolojisi* sf.22-23-392, 12.Basım (Çev. Muzaffer Şahin) Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic.Ltd.Şti. Ankara.

- Kurt İ.** (2014). *Yetişkin Psikolojisi*. 2. baskı. Ankara: Akçağ Yayınları Kangalgil M, Hünük D & DEMİRHAN G. (2006). İlköğretim Lise ve Üniversite Öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Spora İlişkin Tutumlarının Karşılaştırılması. *Spor Bilimleri Dergisi*, 17(2), 48-57.
- Kuzgun Y.** (2003). *Meslek Rehberliği ve Danışmanlığına Giriş*. 1. baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Lee TS, Huh CL, Yeh HM and Tsaur WG.** (2016) Effectiveness of a communication model in city branding using events: The case of the Taiwan Lantern festival, *International Journal of Event and Festival Management*, Vol. 7(2),137-148.
- Linton S, Hankir A, Anderson S, Carrick FR and Zaman R.** (2017) Harnessing the power of film to combat mental health stigma. A University College london psychiatry society event, *Psychiatria Danubina*, Vol. 29(3)300–306.
- O’Keefe DJ.** (2015). *Persuasion: Theory and Research*. 3rd edition. Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc.
- Olufemi TD.** (2012). Theories of attitudes, in Logan, C .D. and Hodges, M. I., eds., *Psychology of Attitudes*. Nova Science Publishers, pp.62-78.
- R Corbin, C & Pangrazi B.** (1998). Physical activity for young people. *President’s Council on Physical Fitness and Sports Research Digest*, 3(3), 1–6.
- Reigada C, Martín-Utrilla S, Pérez-Ros P, Centeno C, Sandgren A and Gómez-Baccaredo B.** (2019). Understanding illnesses through a film festival: An observational study, *Heliyon*, Vol. 5(8).

- Rosenberg MJ & Hovland CI.** (1960). Cognitive, affective, and behavioural components of attitudes. In Hovland, C. I. & Rosenberg, M. J. (Ed.). *Attitude organization and change: An analysis of consistency among attitude components.* (1-14). New Haven, CT: Yale University Press.
- Ryan S, Todorovich JR, Bridges FS, Mokgwathiani MM.** (2009). Body Shape Perceptions, Attitudes Toward Physical Education, And Physical Activity Levels Of Middle School Students. *International Journal of Fitness.* 5(2), 21-30.
- SC.** (2018). Implementation of a Medicare Plan Selection Assistance Program through a community partnership, *American Journal of Pharmaceutical Education,* Vol. 82(9).
- Seghers J, Martelaer K, Cardon G.** (2009). Young People's Health As A Challenge For Physical Education In Schools In The Twenty-First Century: The Case Of Flanders (Belgium). *Physical Education And Sport Pedagogy.* 14 (4), 407- 420.
- Senemoğlu N.** (2018). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya* sf.34, 102-121, 26.Basım. Anı Yayıncılık. Ankara.
- Sertelin Mercan Ç.** (2017). *Gelişim Psikolojisi-Gelişim Psikolojisinde Kuramlar ve Araştırma Yöntemleri* sf.10-12 8.Basım. Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic.Ltd.Şti. Ankara.
- Smith EE.** (2016). *Psikolojiye Giriş* (Atkinson\$Hilgard). (Ö. Öncül, Çev.) (4.Baskı.). Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Stelzer J, Ernest JM, Fenster MJ, Langford G.** (2004). Attitudes Toward Physical Education: A Study Of Highschool Students From Four Countries-Austria,

Czechrepublic, England, And USA. *College Student Journal*. 38 (2), 171-178.

Tabassum A and Rahman T. (2012) Differences in consumer attitude towards selective fast food restaurants in Bangladesh: An implication of multiattribute attitude model, *World Review of Business Research*, Vol. 2(3), pp. 12-27.

Tamer K. (1987). *Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi*. Ankara: Açık öğretim Fakültesi Yayınları. Triandis, H. C. (1971). *Attitude and attitude change*. New York: John Wiley & Sons, Inc.

Taşgın Ö ve Tekin M. (2009). Çeşitli Değişkenlere Göre İlköğretim ve Orta Öğretim Kurumlarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Beden Eğitimi ve Spor Dersine İlişkin Tutum ve Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17 (2), 457-466.

Taştepe T, Başbay M. (2015). *Bebeklik ve İlk Çocukluk Döneminde (0-36 Ay) Gelişim-Gelişim Kuramları ve Eğitim Programlarında Duyu Gelişimi* (Ed. Yıldız Bıçakçı M.) sf.236, 1.Basım Eğitim Kitap Yayıncılık Org. Ltd. Şti. Ankara.

Tomkins SS. (2008). *Affect Imagery Consciousness: The Complete Edition*. New York: Springer.

Türkcapar U & Yasul Y. (2020). Examination of mental well-being levels of individuals who are studying at university and who are receiving compulsory physical education according to different variables. *Technium Soc. Sci. J.*, 7, 214.

Uçar ME. (2015). *Eğitim Psikolojisi- Bağlaşım Kuramı (Araçsal) Koşullanma* (Ed. Işık Terzi Ş.) sf.352- 357 2.Basım. Ankara.

- UNESCO.** (1992). Education for Affective Development: A Guidebook on Programmes and Practices. Bangkok: Unesco Principal Regional Office for Asia and the Pacific.
- Van Wersch AK, Trew E ve Turner I.** (1992). Post-Primary School Pupil's Interest In Physical Education: Age And Gender Differences. *British Journal of Educational Psychology.* 62 (1) 56-72.
- Werder OH.** (2009). Attitude Theory, in Littlejohn, S.W. and Foss, K.A., eds., Encyclopedia of Communication Theory. Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc., pp. 55-60.
- Wilson TD, Lindsey S and Schooler TY.** (2000). A model of dual attitudes, *Psychological Review*, Vol. 107(1), pp. 101-126.
- Yaldız AS ve Özbek O.** (2018). İlköğretim okullarında beden eğitimi dersine yönelik öğrenci ve ana-baba tutumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26 (1), 75-82.
- Yanbastı G.** (1996). Kişilik Kuramları- Ders Kitabı sf. 139, 2. Basım. Ege Üniversitesi Basımevi. İzmir.
- Yasul Y & Türkçapar Ü.** (2020). Investigation of the Basic Psychological Needs of Physical Education and Sports School Students According to Several Variables. *The Journal of Eurasia Sport Sciences and Medicine*, 2 (2), 33-40.

Ekler

Ek 1. Çalışmada kullanılan “Veli Onay Mektubu”

T.C. Kars Kafkas Üniversitesi Etik Kurulu

Veli Onay Mektubu

Sayın Veliler, Sevgili Anne-Babalar,

Kars Kafkas Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü olarak yüksek lisans tezi kapsamında “Sarıkaş’taki Ortaöğretim Öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Spora Karşı İlgileri” başlıklı araştırma projesini yürütmekteyim. Araştırmamın amacı, ortaöğretim kurumlarında okuyan öğrencilerin beden eğitimi ve spora karşı ilgileri konusunda tutumlarının belirlenerek bilgi sahibi olunması, beden eğitimi ve spor dersine yönelik olumlu ve olumsuz tutumların çeşitli değişkenlere göre ilişkisinin tespit edilmesi, ortaöğretim kurumlarında beden eğitimi ve spora karşı oluşan tutumların toplum sağlığına olan etkilerinin saptanmasıdır. Bu amaçla çocuklarımızın anketleri doldurmalarına ihtiyaç duymaktayım.

Katılmasına izin verdiğiniz takdirde çocuğunuz anketi okulda ders saatinde dolduracaktır. Çocuğunuzun cevaplayacağı soruların onun psikolojik gelişimine olumsuz etkisi olmayacağından emin olabilirsiniz. Çocuğunuzun dolduracağı anketlerde cevapları kesinlikle gizli tutulacak ve bu cevaplar sadece bilimsel araştırma amacıyla kullanılacaktır. Bu formu imzaladıktan sonra çocuğunuz katılımlıktan ayrılmaya hakkına sahiptir.

Anketleri doldurarak bize sağlanacak bilgiler çocukların Beden Eğitimi dersi ve spora ilgilerinin saptanmasına önemli bir katkıda bulunacaktır. Araştırmayla ilgili sorularınızı aşağıdaki e-posta adresini veya telefon numarasını kullanarak bize yöneltebilirsiniz.

Saygılarımla,

Araştırmacı : Nermin Gizem ARIKAN

Kafkas Üniversitesi Sarıkamış Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu - 36500 Sarıkamış/KARS
Tel: 0 (474) 413 52 52
e-posta: sabsyo@kafkas.edu.tr
web-adresi: <https://www.kafkas.edu.tr/>

Lütfen bu araştırmaya katılmak konusundaki tercihinizi aşağıdaki seçeneklerden size en uygun gelenine altına imzanızı atarak belirtiniz ve bu formu çocuğunuzla okula geri gönderiniz.

- A) Bu araştırmaya çocuğum’nın katılımcı olmasına izin veriyorum izin vermiyorum
- B) Çalışmayı istediğim zaman yarıda kesip bırakabileceğimi biliyorum ve verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlı olarak kullanılmasını kabul ediyorum. Kabul etmiyorum

Baba Adı-Soyadı..... Anne Adı-Soyadı.....

İmza İmza

Ek 2. Çalışmada kullanılan "Anket Formu"

SARIKAMIŞ'TAKİ ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN BEDEN EĞİTİMİ VE SPORA KARŞI İLGİLERİ

1. Bölüm

Aşağıda demografik özelliklere yönelik sorular yer almaktadır. Lütfen sizin için doğru cevabı işaretleyiniz.

Okulunuzun Adı:

Cinsiyetiniz:

- Kadın
- Erkek

Yaşınız:

Sınıfınız:

- 9. Sınıf
- 10. Sınıf
- 11. Sınıf
- 12. Sınıf

Ailenizin Aylık Geliri:

- 0 - 1000 TL
- 1000 - 2000 TL
- 2000 - 3000 TL
- 3000 - 4000 TL
- 4000 TL +

Babanızın Eğitim Düzeyi:

- İlkokul
- Ortaokul
- Lise
- Lisans
- Lisansüstü

Annelerinizin Eğitim Düzeyi:

- İlkokul
- Ortaokul
- Lise
- Lisans
- Lisansüstü

2. Bölüm

Aşağıda öğrencilerin Beden Eğitimi ve Spora karşı ilgilerine yönelik ifadeler yer almaktadır. Lütfen kendi eğitim düzeyinizi dikkate alarak, aşağıdaki derecelemeye göre size en yakın gelen ifadeyi işaretleyiniz.

| Maddeler | Kesinlikle Katılıyorum | Katılıyorum | Katılmıyorum | Kesinlikle Katılmıyorum |
|--|------------------------|-------------|--------------|-------------------------|
| 1) Beden eğitimi ve spor aktiviteleri eğlencelidir. | | | | |
| 2) Beden eğitimi ve spor aktivitelerinde huzursuz hissedirim. | | | | |
| 3) Beden eğitimi ve spor aktivitelerinden sonra kendimi rahatlamış hissedirim. | | | | |
| 4) Beden eğitimi ve spor aktiviteleri heyecan vericidir. | | | | |
| 5) Beden eğitimi ve spor aktivitelerinden önce telaşlı olurum. | | | | |
| 6) Beden eğitimi ve spor aktiviteleri gereksizdir. | | | | |
| 7) Beden eğitimi ve spor aktivitelerinde sınırlı olurum. | | | | |
| 8) Beden eğitimi ve spor aktivitelerinde rahat hissetmem. | | | | |
| 9) Beden eğitimi ve spor aktivitelerinde kendimden eminimdir. | | | | |
| 10) Beden eğitimi ve spor aktivitelerini rahat uygulardım. | | | | |
| 11) Beden eğitimi ve spor aktiviteleri fiziksel olarak gelişmemi sağlar. | | | | |
| 12) Beden eğitimi ve spor aktiviteleri zaman kaybettirir. | | | | |
| 13) Beden eğitimi ve spor aktivitelerinde kazanmayı severim. | | | | |
| 14) Beden eğitimi ve spor aktivitelerinde mücadele hoşuma gider. | | | | |

| | | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|--|
| 15) Beden eğitimi ve spor aktiviteleriyle daha popüler hissediyorum. | | | | | | |
| 16) Beden eğitimi ve spor aktiviteleri statü ve saygınlığı artırır. | | | | | | |
| 17) Beden eğitimi ve spor aktivitelerinde çok sıkılırm. | | | | | | |
| 18) Beden eğitimi ve spor aktivitelerine katılmaktan daima çekinirim. | | | | | | |
| 19) Beden eğitimi ve spor aktivitelerine katılmak istemiyorum. | | | | | | |
| 20) Beden eğitimi ve spor aktiviteleri yaşantım için vazgeçilmez bir süreçtir. | | | | | | |
| 21) Serbest zamanım olsa bile beden eğitimi ve spor aktivitelerine katılmam. | | | | | | |
| 22) Beden eğitimi ve spor aktivitelerine hiç ilgi duymuyorum. | | | | | | |
| 23) Beden eğitimi ve spor aktiviteleri her zaman ilgimi çeker. | | | | | | |
| 24) Beden eğitimi ve spor aktiviteleri hiçbir şey ifade etmiyor. | | | | | | |
| 25) Beden eğitimi ve spor aktivitelerinde küçük düştüğüme inanıyorum. | | | | | | |
| 26) Beden eğitimi ve spor aktiviteleri ile yeteneklerimin farkına vardım. | | | | | | |
| 27) Beden eğitimi ve spor aktiviteleri ile yeni şeyler öğreniyorum. | | | | | | |
| 28) Beden eğitimi ve spor aktiviteleri ile yapabildiklerimin farkına varıyorum. | | | | | | |
| 29) Beden eğitimi ve spor aktivitelerinde hiçbir şey yapmadığımı düşünüyorum. | | | | | | |
| 30) Beden eğitimi ve spor aktivitelerine zorunlu olarak katılıyorum. | | | | | | |
| 31) Beden eğitimi ve spor aktivitelerinde kendimi beceriksiz hissediyorum. | | | | | | |
| 32) Beden eğitimi ve spor aktiviteleri beni güçlü kılar. | | | | | | |
| 33) Beden eğitimi ve spor aktiviteleri hayatımı zorlaştırır. | | | | | | |
| 34) Beden eğitimi ve spor aktiviteleri hayatımı kolaylaştırır. | | | | | | |

Ek 3. Milli Eğitim Bakanlığı İzin Belgesi



T.C.
KARS VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-91782061-605.01-46380610
Konu : Kurum İzi (Nermin Gizem ARIKAN)

24.03.2022

SARIKAMIŞ KAYMAKAMLIĞINA
(İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü)
KARS

İlgi : 23.03.2022 tarih ve 46326250 sayılı Yalılık Makam Onayı.

Kafkas Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Nermin Gizem ARIKAN'ın "Sarıkamış taki Ortaöğretim Öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Spora Karşı İlgileri" konulu tez çalışmasını ilçenizdeki liselerde öğrenim gören öğrencilere gönüllülük esasına dayalı olarak Covid-19 tedbirleri kapsamında uygulanması ile ilgili alınan Valilik makam onayı ve mühürü veri toplama araçları ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Aydın ACAY
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdür V.

EKİ:
-Valilik Makam Onayı (1 Sayfa)
-Veri Toplama Araçları (2 Sayfa)

[Bu belge güvenli elektronik imza ile onaylanmıştır.](http://www.milliegitim.gov.tr)

Adres: Cumhuriyet Mahallesi Bulvarı Katıp 30100/KARS

Belge Doğrulama Adresi: <http://www.turkiye.gov.tr/meh.oby>

Teléfono No: 0438 312 82 31

Bilgi için: Dışık ARAS Sinekli İnce

E-Posta: enayigitirme@milliegitim.gov.tr

İnternet Adresi: www.mek.gov.tr

Ünvan: İlgç

Rep Adresi: meh@meb.gov.tr

Faks: 0438 312 82 35

Bu belge güvenli elektronik imza ile onaylanmıştır. <http://www.milliegitim.gov.tr> adresinden d88e2-c561-338f-1b9271-3811 koduyla teyit edilebilir.

Ek 4. Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Kurul Raporu

T.C.
KAFKAS ÜNİVERSİTESİ
Sağlık Bilimleri Fakültesi
Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Kurulu

SAYI : 81829502.903/298

KONU : Etik Kurul Değerlendirmesi





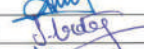
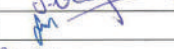
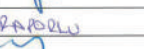
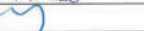

GİRİŞİMSEL OLMAYAN ARAŞTIRMALAR ETİK KURUL RAPORU

Karar Tarihi : 31.12.2021

Karar No : 22

Kafkas Üniversitesi Sarıkamış Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'nda görev yapan Doç.Dr.Mehmet ŞİRİN GÜLER tarafından hazırlanan " Sarıkamış'taki Ortaöğretim Öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Spora Karşı İlgileri " başlıklı çalışması kurumumuzca değerlendirilmiş olup, Etik Kurul yönergesindeki şartlara uygun olduğu sonucuna varılmıştır.

| | | |
|---|---|---------------------------------------|
| Araştırmanın Yürütücüsü : | Doç.Dr.Mehmet ŞİRİN GÜLER | |
| Yardımcı Araştırmacı: | Nermin Gizem ARIKAN | |
| Yürütücünün Çalıştığı Kurum : | Kafkas Üniversitesi Sarıkamış Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu | |
| Araştırmanın Amacı / Hipotezler Tanımlanmış mı? | | ■ Evet <input type="checkbox"/> Hayır |
| Araştırmanın Metodu Uygun mudur? | | ■ Evet <input type="checkbox"/> Hayır |
| Araştırmanın Başlığı Çalışma Konusunu Açık ve Yeterli Olarak Tanımlanmış mıdır? | | ■ Evet <input type="checkbox"/> Hayır |
| Araştırmanın Önemi, Bilime ve Uygulamaya Yapacağı Katkı Güncel Literatüre Dayılı ve Metin İçinde Kaynaklar Belirtilerek Açıklanmış mı? | | ■ Evet <input type="checkbox"/> Hayır |
| Bilgilendirilmiş Olur Formu: Görülürken Anlayacağı Şekilde Yazılmış mıdır? | | ■ Evet <input type="checkbox"/> Hayır |
| Tamam Dahi Olmaksızın Üzere İhtilalin İmzaları İçin Yer Ayırılmış mıdır? | ■ Evet <input type="checkbox"/> Hayır | |
| Araştırmanın Süresi ve Nerede Yapılacağı Belirtilmiş mi? | | ■ Evet <input type="checkbox"/> Hayır |
| Araştırma Sürecinde Ormaya Çıkabilecek Olası Yan Etkiler / Komplikasyonlar ile İlgili Değerlendirilmiştir mi? | | ■ Evet <input type="checkbox"/> Hayır |
| Araştırmanın Yapılacağı Birimlerin / Kurumların İzin Durumu Belirtilmiş mi? (Başhekimlik, Dekanlık, Müdürlük, İl Sağlık Müdürlüğü, İl Millî Eğitim Müdürlüğü, Anabilim Dalı Başkanlığı gibi) | | ■ Evet <input type="checkbox"/> Hayır |

| | | |
|----------------------|---------------------------------|---|
| Başkan | Dr.Öğr.Üyesi Fazime KAYA |  |
| Başkan Yard. | Dr.Öğr.Üyesi Arzu KARABAĞ AYDIN |  |
| Üye | Prof.Dr. Yeliz AKKUŞ |  |
| Üye | Prof.Dr. Engin GEZER |  |
| Üye | Doç.Dr. Ali YIGİT |  |
| Üye | Dr.Öğr.Üyesi Semra ERDAĞI ORAL |  |
| Üye | Dr.Öğr.Üyesi Şökran YEDİEL ARAS |  |
| Fakülte Dışı Üye | Avukat Muratye ZENGİN |  |
| Etik Kurul Sekreteri | Erkan TAN |  |

Sarıkamış'taki Ortaöğretim Öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Spora Karşı İlgileri

Nermin Gizem Arıkan
Doç. Dr. Mehmet Şirin Güler

Editör: Doç. Dr. Ergün ÇAKIR

 ÖZGÜR
YAYINLARI

ISBN 978-975-447-761-0



9 789754 477610