

T.C.
MUNZUR ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN BEDEN EĞİTİMİ DERSİNE
YATKINLIKLARI İLE FİZİKSEL AKTİVİTE DÜZEYLERİ VE SINAV
KAYGILARININ İNCELENMESİ: DİCLE İLÇESİ ÖRNEĞİ**

Mahmut BOZKURT

YÜKSEK LİSANS TEZİ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI

DANIŞMAN
Dr. Öğr. Üyesi Akif BOZKIR

TUNCELİ 2024

T.C.
MUNZUR ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

ORTA OKUL ÖĞRENCİLERİNİN BEDEN EĞİTİMİ DERSİNE
YATKINLIKLARI İLE FİZİKSEL AKTİVİTE DÜZEYLERİ VE SINAV
KAYGILARININ İNCELENMESİ: DİCLE İLÇESİ ÖRNEĞİ

Mahmut BOZKURT
200190046

YÜKSEK LİSANS TEZİ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI

DANIŞMAN
Dr. Öğr. Üyesi Akif BOZKIR

TUNCELİ 2024

T.C.
MUNZUR ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

**ORTA OKUL ÖĞRENCİLERİNİN BEDEN EĞİTİMİ DERSİNE
YATKINLIKLARI İLE FİZİKSEL AKTİVİTE DÜZEYLERİ VE SINAV
KAYGILARININ İNCELENMESİ: DİCLE İLÇESİ ÖRNEĞİ**

**Mahmut BOZKURT
YÜKSEK LİSANS TEZİ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI**

Bu tez 12/01/2024 tarihinde aşağıdaki jüri üyeleri tarafından oybirliği ile kabul edilmiştir.

İmza

Doç. Dr.
Aysel KIZILKAYA NAMLI
(Fırat Üniversitesi)
BAŞKAN

İmza

Dr. Öğr. Üyesi
Akif BOZKIR
(Munzur Üniversitesi)
DANIŞMAN

İmza

Dr. Öğr. Üyesi
Mehmet Burak DEMİR
(Munzur Üniversitesi)
ÜYE

Bu tez, Enstitümüz Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı'nda hazırlanmıştır.

Doç. Dr. Murat KORUNUR
Enstitü Müdürü

NOT: Bu tezde kullanılan özgün ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı “Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu”ndaki hükümlere tabidir.

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

İmza
Mahmut BOZKURT

Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Akif BOZKIR

TEŞEKKÜR

Çalışmamda bana yön gösteren , destek ve emeklerini esirgemeyen , beni yüreklendiren , öğrencisi olmaktan her zaman gurur duyacağım tez danışmanım Sayın Dr. Öğr. Üyesi Akif BOZKIR'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Lisans ve Yüksek lisans eğitimim boyunca bilgileriyle ışık tutan , yüreklendirici sözleriyle bana akademik yolda yürüme şevki kazandıran Munzur Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Ana bilim dalı bölümündeki tüm hocalarıma sonsuz teşekkür ederim.

Çalışmanın uygulama sürecinde yardımlarını esirgemeyen okul yöneticilerine, öğretmen arkadaşlarıma ve öğrencilerime teşekkür ederim.

Hayatım boyunca beni destekleyen, haklarını asla ödeyemeyeceğim annem ve babama teşekkürlerimi sunarım.

Mahmut BOZKURT
TUNCELİ 2023



İÇİNDEKİLER

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	I
TEŞEKKÜR.....	II
İÇİNDEKİLER.....	III
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	V
TABLOLAR LİSTESİ.....	VI
SEMBOLLER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	VII
ÖZET.....	VIII
ABSTRACT.....	IX
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Eğitim.....	5
1.1.1. Beden eğitimi ve spor dersi.....	5
1.1.2. Beden eğitimi ve sporun amaçları.....	6
1.1.3. Beden eğitime yatkınlık.....	8
1.1.4. Beden eğitime karşı tutum.....	9
1.1.5. Beden eğitimi özyeterliliği.....	12
1.2. Liselere geçiş sistemi (LGS).....	16
1.3. Kaygı nedir?.....	16
1.3.1. Durumluk ve sürekli kaygı.....	17
1.3.1.1. Sınav kaygısı.....	18
1.4. Fiziksel aktivite kavramı.....	21
1.4.1. Fiziksel aktiviteyi etkileyen faktörler.....	23
1.4.1.1. Demografik ve biyolojik etkenler.....	23
1.4.1.2. Psikolojik, zihinsel ve duygusal etkenler.....	24
1.4.1.3. Beceriler ve davranışsal nitelikler.....	24
1.4.1.4. Sosyal ve kültürel etkenler.....	24
1.4.1.5. Fiziksel çevre.....	25
1.4.2. Fiziksel aktivitenin genel sağlık açısından faydaları.....	25
1.4.3. Fiziksel aktivitenin psikolojik açıdan yararları.....	26
1.4.4. Fiziksel aktivitenin sosyal açıdan yararları.....	27
2. GEREÇ VE YÖNTEM.....	30
2.1. Araştırmanın amacı.....	30
2.2. Araştırmanın gerekçesi ve önemi.....	30
2.3. Araştırmanın sınırlılıkları.....	30
2.4. Araştırmanın varsayımları.....	30
2.5. Araştırmanın modeli.....	31
2.6. Araştırmanın hipotezleri.....	31
2.7. Araştırmanın yöntemi ve veri toplama araçları.....	32
2.8. Verilerin analizi ve değerlendirilmesi.....	33
2.7. Tanımlar.....	33
3. BULGULAR ve TARTIŞMA.....	35
3.1. Demografik Bulgular.....	35
3.2. Güvenirlilik Analizi.....	36
3.3. İstatistikî Bulgular.....	36
3.4. İstatistikî Bulgular.....	37
4. TARTIŞMA.....	44
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	51
6. KAYNAKLAR.....	55

EKLER	65
ÖZGEÇMİŞ	69



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1.1. Gençlik fiziksel aktivite teşvik modeli.....	8
Şekil 2.1. Araştırmanın Modeli	31



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1.1.	Beden eğitimi dersi öğretim programları”nda genel amaçlar	7
Tablo 3.1.	Katılımcıların cinsiyet dağılımları	35
Tablo 3.2.	Katılımcıların sınıf düzeyine göre dağılımları.....	35
Tablo 3.3.	Kullanılan ölçeklerin ve alt boyutlarının güvenirlik katsayıları	36
Tablo 3.4.	Kullanılan ölçeklerin ve alt boyutlarının normallik testi sonuçları	36
Tablo 3.5.	Kullanılan ölçeklerin ve alt boyutlarının genel ortalama puanı	37
Tablo 3.6.	Öğrencilerinin beden eğitimi yatkınlıklarının sınıf değişkenine göre ANOVA Testi Analizi	38
Tablo 3.7.	Öğrencilerinin beden eğitimi yatkınlıklarının cinsiyet değişkenine göre t-testi Analizi	38
Tablo 3.8.	Öğrencilerinin bilişsel davranışçı fiziksel aktivitelerinin sınıf değişkenine göre ANOVA testi Analizi	39
Tablo 3.9.	Öğrencilerinin bilişsel davranışçı fiziksel aktivitelerinin cinsiyet değişkenine göre t-testi analizi	40
Tablo 3.10.	Öğrencilerinin sınav kaygı düzeyinin sınıf değişkenine göre Anova-testi Analizi	40
Tablo 3.11.	Öğrencilerinin sınav kaygı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre t-testi Analizi	41
Tablo 3.12.	BEY-BDFA arasında korelasyon ilişkisi sonuçları	41
Tablo 3.13.	BEY-SK Arasındaki korelasyon Analizi Sonuçları.....	42
Tablo 3.14.	BDFA- SK Arasında korelasyon Analizi Sonuçları	42
Tablo 3.15.	Hipotezlerin kabul/red Durumları.....	43

SEMBOLLER VE KISALTMALAR LİSTESİ

ANOVA	: Tek Yönlü Varyans Analizi
BES	: Beden Eğitmi ve Sopr
BEY	: Beden Eğitimi Yatkınlık Ölçeği
BDFA	: Bilişsel Davranışçı Fiziksel Aktivite
df	: Serbestlik Derecesi
F	: Varyans
FA	: Fiziksel aktivite ()
F_{Kay}	: Farklılık Kaynağı
GFAT	: <i>Gençlik Fiziksel Aktivite Teşvik Modeli</i>
K_{ort}	: Kareler ortalaması
K_{top}	: Kareler Toplamı
LGS	: Liselere geçiş sistemi
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
N	: Sayı (Frekans)
p	: Anlamlılık düzeyi
r	: Pearson korelasyon katsayısı
SK	: Sınav Kaygısı
SKÖ	: Sınav Kaygı ölçeği
ss	: Standart Sapma
t	: T testi değeri
TFAR	: Türkiye Fiziksel Aktivite Rehberi
V_{Kay}	: Varsayns Kaynağı
WHO	: Dünya Sağlık Örgütü (World Health Organization,
WSKÖ	: Westside Sınav Kaygısı Ölçeği ()
x	: Ortalama

ÖZET

Eğitim sistemi içinde öğrencilerin her eğitim kademesinde sınav yapılmaları bilinen bir durumdur. Özellikle ortaokul düzeyinden ortaöğretim düzeyine geçerken yapılan sınavlar öğrenciler üzerinde genel olarak büyük stres kaynağı olarak görülmektedir. Dolayısıyla bu stresli durumların kaygıyı artırması beklenen bir durumdur. Eğitim sistemi belirli bir sistematik düzene göre yapılır ve bu dersler sınavlarda sağlayacağı faydaya göre belirli bir önem sırasına konularak belirlenmektedir.

Eğitim sisteminde yer alan dersler sınav açısından sağlayacağı katkıyla eş olarak önem sırasına konulmaktadır. Bu sıralama bireyin daha çok kendisinin yaptığı bir sıralama iken aslında sınav sistemi içinde puanlamaya göre de bir gösterge olmaktadır. Bundan dolayı bedede eğitimi dersi sınava katkısı olmadığı düşüncesi ile bazı bireyler tarafından önemsiz ya da sınava katkısı olmadığı gerekçesiyle sadece not sisteminde etkisi olan bir ders olarak görülmektedir. Ancak eğitim hayatı sınav sorularına eşlik eden dersler kadar fiziksel aktivite yapmak, ruhsal ve bedensel katkıları amacıyla beden eğitimi dersinin varlığını da gerekli görmektedir.

Bu amaçla yoğun stres yaşayan öğrencilerin fiziksel aktivite ve spor faaliyetleri ile rahatlamaları, sosyalleşmeleri ve özellikle takım sporları gibi faaliyetlerle psikolojik destek niteliğinde fayda sağlamaları muhtemeldir.

Araştırma ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine yatkınlıkları ile fiziksel aktivite düzeyleri ve sınav kaygılarının incelenmesi amacıyla Dicle ilçesi bağlamında bir çalışma yapılması ve elde edilen sonuçların alana katkı sunması amaçlanmaktadır. Araştırma Dicle ilçenin eğitim gören 589 ortaokul öğrencisi üzerinden yapılmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden biri olan anket ölçme tekniği kullanılmıştır. “Öğrencilerin, beden eğitimi dersine yönelik tutum ve öz-yeterliklerini tespit etmek için, Hilland ve arkerleri (2009) tarafından geliştirilen ve Öncü ve ark., (2015) tarafından Türkçeye uyumlanan “Beden Eğitimi Yatkınlık Ölçeği”, Schembre ve arkadaşları (2015) tarafından geliştirilen ve Eskiler ve arkadaşları (2016) tarafında türkçeye uyarlanan Bilişsel Davranışçı Fiziksel Aktivite Ölçeği ve Driscoll (2007) tarafından geliştirilmiş Türkçeye Totan ve Yavuz (2009) tarafından uyarlanan Sınav Kaygı ölçeği kullanılmıştır.

Beden eğitimi derslerini özellikle sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin fiziksel aktivitelerle kaygılarını azaltmaya yardımcı faaliyetler olarak düzenlenmesinin amaçlandığı çalışmada ortaokul öğrencilerinin sınav kaygısı ölçeği ile bilişsel davranışçı fiziksel aktivite ölçeği arasında yapılan korelasyon analizi sonucunda bilişsel davranışçı fiziksel aktivite ölçeğinin alt boyutlarından sonuç beklentisi sınav kaygısı arasında zayıf bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda Dicle ilçesi örneğinde sonuçlar elde edilerek analiz edilmiştir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin kaygı düzeylerinin fiziksel aktivitelerle bir ölçüde azaldığı görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Beden Eğitimi, Sınav Kaygısı, Fiziksel Aktivite

ABSTRACT

Examination of Secondary Students' Sufficiency to Physical Education Course, and Physical Activity Levels and Exam Anxiety: Dicle District Example

It is a known fact that students are given exams at every educational level within the education system. Exams, especially when moving from secondary school level to secondary school level, are generally seen as a major source of stress for students. Therefore, it is expected that these stressful situations increase anxiety. The education system is carried out according to a certain systematic order and these courses are determined in a certain order of importance according to the benefits they will provide in the exams.

Courses in the education system are ranked in order of importance according to their contribution to the exam. While this ranking is a ranking made by the individual, it is actually an indicator based on the scoring within the exam system. For this reason, physical education course is seen by some individuals as unimportant, as it does not contribute to the exam, or as a course that only has an impact on the grading system, on the grounds that it does not contribute to the exam. However, educational life requires the existence of physical education classes for the purpose of physical activity and spiritual and physical contributions as well as the lessons accompanying the exam questions.

For this purpose, students who experience intense stress are likely to relax and socialize with physical and sports activities, and benefit from psychological support, especially through activities such as team sports.

The aim of the research is to conduct a study in the context of Dicle district in order to examine the dispositions of secondary school students to physical education lessons, their physical activity levels and exam anxiety, and the results obtained will contribute to the field. The research was conducted on 589 secondary school students studying in Dicle district. Survey measurement technique, one of the quantitative research methods, was used in the research. "Physical Education Susceptibility Scale", developed by Hilland et al. (2009) and adapted to Turkish by Öncü et al. (2015), was used by Schembre et al. (2015) to determine students' attitudes and self-efficacy towards the physical education course. The Cognitive Behavioral Physical Activity Scale, developed by Eskiler et al. (2016) and adapted to Turkish, and the Exam Anxiety Scale, developed by Driscoll (2007) and adapted to Turkish by Totan and Yavuz (2009), were used.

In the study, which aims to organize physical education lessons as activities that help reduce the anxiety of students, especially those experiencing test anxiety, through physical activities, as a result of the correlation analysis between the test anxiety scale of secondary school students and the cognitive behavioral physical activity scale, a weak relationship was found between result expectation and test anxiety, one of the sub-dimensions of the cognitive behavioral physical activity scale. conclusion has been reached. In this regard, the results were obtained and analyzed in the example of Dicle district. According to these results, it is seen that students' anxiety levels decrease to some extent with physical activities.

Key Words: Physical Education, Exam Anxiety, Physical Activity

1. GİRİŞ

Eğitim sistemi içinde öğrencilerin bir üst düzey eğitim seviyesine geçmesini sağlayan çeşitli sınavlar yapılmaktadır. Öğrencilerin bir üst eğitim kurumuna geçmesini sağlayan, geleceğine yön veren merkezi sınavlar eğitim sistemimiz içinde çok önemli bir yere sahiptir. Öğrenciler için sınav dönemleri kritik bir dönemdir ve bu dönemde olan sınav dönemleri kaygı ve stres gibi duyguları da beraberinde getirmektedir. Öğrencilerin sınav öncesi yaptıkları hazırlıklar ne kadar fazla olursa olsun kaygı düzeyleri istenen seviyede olmadığı sürece başarı durumu olumsuz yönde etkilenmektedir. Bu sınav dönemlerinden öğrencilerin sosyal ortamlardan uzakta kalmaları kaygı düzeylerinin artmasına neden olmaktadır. Sosyal ortamlar bireyin başarısına olumlu katkı sağlayan, bireyin mutluluğu ve başarısı için adeta vazgeçilmez bir alternatif olmaktadır.

Okullar bütün öğrenciler için en kaliteli eğitimin verilmesi gereken mecralardır (Glasser, 1999). Okulların amacı sadece öğrencilerin mevcut kapasitelerini geliştirmekle kalmayıp aynı zamanda öğrencilerin bireysel gelişimleri için deneyimler sağlayan bir araç görevi yapmaktadır (Halsey ve Porter, 1963). Bu deneyimlerin kaliteli bir şekilde yapılabilmesi adına “fiziksel aktivitenin uygulama alanı” görevi yapan beden eğitimi ve spor (BES) dersi de okul programlarında yer almaktadır.

Ülkemizin eğitim sistemine göre BES dersi, genellikle haftada 2 saat şeklinde uygulanmaktadır. Fiziksel aktivite (FA) bireyin hem bedensel gelişiminde önemlidir hem de sağlıklı olması ve ruhsal açıdan çok önemli olmaktadır (Bunker, 1998; Ekelund vd., 2007). Düzenli bir şekilde yapılmaya devam edilen FA, genel sağlığı iyileştirmekte ve aynı zamanda kilo kontrolüne, kas ve kemik yapısının güçlenmesine ve zihinsel sağlığı da iyileştirici etkileri bulunmaktadır (Burrows, 2007; Saygın, Polat ve Karacabey, 2005). Dünya Sağlık Örgütü (World Health Organization [WHO], 2009) “haftada 5 gün yapılan ortalama yarım saatlik FA’nın, sağlık için önemli olduğunu” ifade etmektedir. “5-17 yaş aralığındaki adolesanlarda, şeker hastalığı, aşırı alınan kilonun önlenmesi, iskelet sisteminin gelişmesi ve depresyonun önlenmesi için gün içinde 1 saat orta veya zor seviyede fiziksel aktivitenin yapılması” önerilmektedir.

Öğrencilerin fiziksel aktivite olarak aktif olmalarını ve bunu alışkanlık haline getirmeleri için BES dersi kapsamında kazanacağı alışkanlıklar ayrıca önemli olmaktadır. Bu sebeple öğrencilerin bireysel olarak gelişimleri ve sağlıkları açısından BES dersine yatkınlıkları önemli olduğundan öncelikle bunun belirlenmesi gerekir. Araştırmalara göre ki

Subramaniam ve Silverman (2007) yapılan çalışmaya göre “öğrenci tutumlarının, FA’yave BES dersine katılımın ayrıca önemli olduğu” ifade edilmektedir. Öğrencilerin BES dersi ile ilgili tutumlarının ve yeterliklerinin beden eğitimi dersi yatkınlıklarının açılımı olarak ifade edilmiştir. Okuldan sonraki zamanlarda fiziksel aktivite faaliyetlerine katılan öğrencilerin, BES dersine daha yatkın olduğu görülmüştür (Belton, O’Brien, Meegan, Woods ve Issartel 2014; Hilland, Stratton, Vinson ve Fairclough, 2009).

Sınav sırasında oluşan kaygı ilk defa Richard Alpert tarafından 1960 yılında araştırılmaya konu edilmiştir. Alpert’in meslektaşı olan Ralph Haber ile birlikte girdikleri sınav sırasında yaşanan kaygı araştırılmış ve iki bireyde de farklı sonuçların ortaya çıktığı belirlenmiştir. Yaşanılan bu kaygının sonucunda Alpert’in başarısız olduğu görülürken, Haber sınavı başarı ile geçmiştir. (Goleman, 1999). Öğrencilerin ya da bireylerin geleceğini yakından ilgilendiren ve bütün yaşam aktiviteleriyle yaşam kalitesine etkisi olan sınav kaygısının üzerinde durulması gereken bir problem olduğu literatür araştırmasında ve alan yazında pek çok çalışma ortaya konulmaktadır. Bu yüzden öğretmenler ve aileler için de bir kaygı durumunun olması, sınav kaygısı yaşayan öğrencilerinde sınava yönelik tutumlarını etkileyip bu davranışlarında değişiklik yapmalarını gerekli kılmaktadır.

Baltaş’ın ifadesine göre “bireyler girdikleri sınavda her yönüyle değerlendirildiklerini düşündükleri için kaygı düzeyleri artmakta, yaşanan bu kaygı durumu, öğrenmeyi ve sağlıklı düşünmeyi olumsuz etkilediği gibi zihinsel faaliyetleri de bozmaktadır. Böylece öğrenci sınav esnasında yaşadığı yüksek kaygıdan dolayı başarısız olabilmektedir” (Baltaş ve Baltaş, 1987). Ölçme ve değerlendirme durumunda öğrencilerin pek çok gerekçeyle kaygı duymaları olağan bir durum olarak karşılanmaktadır. Ancak araştırmalar göstermektedir ki “*öğrencilerin sınavlardan önce yaşadıkları kaygı, ameliyat öncesi kaygı düzeyinden fazladır*” (Baltaş ve Baltaş, 1998).

Burada üzerinde durulması gereken esas konu ise sınavın öğrencinin kişiliğini ölçmek için belirteç olamadığı, sadece bilgi seviyesiyle ve çalışma düzeyini değerlendirmeye yarayan süreç” olduğu ifade edilmektedir. Bu durumda hem ailelere hem de okullardaki görev yapan başta rehberlik ve psikolojik danışmanlık birimleri ve ders öğretmenlerine önemli görev düşmektedir (Baltaş ve Baltaş, 1998).

Günümüzde sağlık problemlerinin başında fiziksel aktivitelerin yetersizliği gelmektedir (Blair, 2009). Özellikle çocukların ileriki yaşlarda sağlıklı bir şekilde yaşamlarını sürdürebilmeleri için ve toplumun da sağlıklı bir toplum olabilmesi adına günde en az 60 dakika olacak şekilde orta dereceden başlayarak artan bir seviyede uygun bir fiziksel

aktivite yapmaları ya da doğru bir fiziksel aktiviteye katılmaları önerilmektedir (CDC, 2013; THSK, 2014). Düzenli olarak yapılan fiziksel aktiviteler çocuklarda mental sağlığı destekleyici olduğu gibi fiziksel uygunluğa da katkı sağlamaktadır. Ayrıca birçok sağlık problemini de engelleme ve iyileştirme etkisinin olduğu da bilinmektedir (Kriemler ve ark., 2011).

Çocukluk döneminde yapılan birçok fiziksel aktivitenin çocuk sağlığı üzerinde olumlu etkisi, çocuk gelişine katkısı, yetişkinlik döneminde biyolojik aktarıma ve yaşamsal davranışlara etkileri gibi üç temel katkıdan bahsedilmektedir (Ridgers, Stratton ve Fairclough, 2005). Yetişkinlikteki sağlık durumu ile çocukluk döneminde yapılan fiziksel aktivite arasında olumlu bir ilişki olduğu öne sürülmektedir. Bunun bir alışkanlık olarak aktarılması, faal bir şekilde sürdürülmesi ve sağlıklı olunması adına son derece önemli olduğu görüşü hakimdir (Kjønniksen, Fjørtoft ve Wold, 2009).

Bu durumun aksine çocukların ve yetişkinlerin yeterince fiziksel aktivitelere katılım sağlamadıkları belirtilmiştir (Cvejic ve Ostojić, 2018; Hardy, King, Espinel, Cosgrove ve Bauman, 2016). Sedanter yaşamla bağlantılı bir şekilde çocuklarda obezite oranının giderek arttığı ve bu durumun uzun vadede sağlık durumunu negatif yönde etkileyeceği ifade edilmektedir (CDC, 2013; WHO, 2011).

Çocuklarda fiziksel aktivite oranlarının azalması ve obezitenin artmasına çözüm olarak acil çözümle bulunması gerekli görülmektedir (WHO, 2011). Bu nedenle çocukluk döneminde başlayan düzenli yapılan fiziksel aktivitelerin yetişkinlik döneminde de devam etmesinin önemi vurgulanmaktadır (Gammon, 2016). Buna çözüm olarak sunulan genel sağlık durumlarıyla fiziksel aktivite davranışlarının açıklaması olarak farklı modeller alan yazında yer almaktadır (Spencer, Adams, Malone, Roy ve Yost, 2006).

Son yıllarda “*Kuramlar üstü model (Transtheoretical model)*” olarak kullanılan bireylerin davranışlarını değiştirme amacıyla oluşturulan birtakım davranışların aşamalarından oluşan, bu bağlamda çeşitli egzersiz davranışları ve açıklamalarının yer aldığı bir modelden bahsedilmektedir. Bu modele göre, “*insanlar, istenmeyen davranışları ortadan kaldırmaya ve istenen bir davranışı benimsemeye çalıştıkları için hareket ederler*” anlayışı hâkimdir (Prochaska, DiClemente ve Norcross, 1992).

Bu modelin tasarım amacı; farklı aşamalarda bulunan bireyleri tanılamak ve her bir birey için uygun olan girişimleri planlamak ve uygulamak’tır. Ayrıca “bireyin davranış değişimine hazırlığını değerlendirir, pozitif davranış kazanmasına ve devam ettirmesine yardım eden” bir niteliktedir (Koyun, 2013). Bu bağlamda çocuklar ve gençler için fiziksel

aktivite ve egzersiz davranışlarının kazanılmasında okulların beden eğitimi dersleriyle sağlayacağı katkı çok önemlidir (Steele, 2011). Haftalık zamanın büyük bir kısmını okulda geçiren çocuklar ve gençler için beden eğitimi dersler fiziksel aktivitelere katılımda önemli bir araç olmaktadır (Glickman, Parker, Sim, Cook ve Miller, 2012).

Beden eğitimi derslerinin katkıları arasında *“sağlıkla ilgili fiziksel uygunluğa, sağlıklı vücut kompozisyonuna, esnekliğe, aerobik kapasiteye, kas kuvvetine ve dayanıklılığa sahip olmaları bunun yanında beceri ile ilgili özellikleri; hız, çeviklik, reaksiyon zamanı, denge, koordinasyon ve temel hareket becerilerinin gelişmesi”* gibi faydaları sayılmaktadır (Glickman ve ark., 2012).

Beden eğitimi dersleri çocuklara egzersiz faaliyetlerinin tanımlanması ve egzersiz davranışının kazandırılmasıyla anahtar görevi yapmaktadır. Çocukların fiziksel aktivitelere katılım sağlamaları ve egzersiz davranışı kazanmalarının ve derse katılımların artırılmasıyla beden eğitimi derslerinin ehemmiyetinin anlaşıldığı düşünülmektedir.

Başka bir araştırma bulgusunda beden eğitimi dersine yatkınlığın okul dışında da devam etmesi ve fiziksel aktivite katılımlarına yatkın oldukları ifade edilmektedir (Belton ve ark., 2014; Hilland ve ark., 2009). Bu açıdan ele alındığında beden eğitimi dersine çocukların katılımları, derse yeterlikleri ve derse yönelik tutumlarının önemli olduğu düşünülmektedir. Beden eğitimi dersi kapsamında çocuklar ve yetişkinler daha aktif bir şekilde ve uygun stratejik yaklaşımlarla katılabilmeleri için hedef kitle kapsamında olanların fiziksel aktivite davranışları aracılığıyla temel bir bilgi hazır bulunuşluğuna sahip olunması gereklidir (Sert ve Temel, 2014).

Sağlıklı yaşam biçimi davranışları arasında önemli bir yeri olan egzersiz düzeyinin belirlenmesi, egzersiz alışkanlığı kazandırma programlarının da temelini teşkil etmektedir” (Gürbüz, 2012). Bu açıdan ele alındığında, *“çocuklarda ve gençlerde fiziksel aktivite egzersiz davranışları değişiminin ve beden eğitimi dersine yatkınlıklarının belirlenmesinin önemli olduğu”* düşünülmektedir. Ortaokul öğrencileri bağlamında *“fiziksel aktivite egzersiz davranışları değişimi”* (Cengiz ve ark., 2009; Cengiz ve ark., 2014; Çeker ve ark., 2013) ve *“beden eğitimi dersine yönelik yatkınlıklarını”* (Erbaş ve Kalemoglu, 2015; Hilland ve ark., 2009; Erbaş ve Ünlü, 2016;) belirlemek amacıyla yapılmış alan yazında sınırlı sayıda çalışma bulunmakta ve yapılan çalışmış olsa da bu çalışmalarda fiziksel aktiviteyle davranış değişikliği ve beden eğitimi dersine yatkınlıklarının tespit edilmeye çalışıldığı herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Bu bilgiler doğrultusunda araştırma kapsamında *“ortaokul öğrencilerinin fiziksel aktivite egzersiz davranışları değişimi ve beden eğitimi dersine*

yatkınlıkları belirlenerek; fiziksel aktivite egzersiz değişim davranışları ile beden eğitimi dersine yatkınlıkları arasındaki ilişkide sınav kaygısının ne derece azaldığı” araştırmanın asıl problemini oluşturmaktadır.

1.1. Eğitim

Ertürk’e göre eğitim, “Bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istenilen yönde (eğitimin amaçlarına uygun) değişme meydana getirme sürecidir” (Ertürk, 1972). Fidan eğitimi “İnsanları belli amaçlara göre yetiştirme süreci” olarak tanımlamaktadır. En geniş anlamı ile eğitim toplumdaki “kültürlenme” sürecinin bir parçasıdır. “Toplumda bireylerin doğumundan ölümüne kadar kendi kültürünün istek ve beklentilerine uyacak şekilde etkilenmesi ve değiştirilmesine” “kültürlenme” denir. Kültürlenmenin amaçlı olarak yapılan kısmı ise eğitimidir. Bu amaçla eğitim “kasıtlı kültürlenme süreci” olarak da ifade edilmektedir (Fidan, 1985:118). Farabi’ye göre eğitim ise, “Milletlerde ahlaki erdemleri ve iş sanatlarını var etmenin yöntemidir” (Büyükkaragöz, 1998:45).

1.1.1. Beden eğitimi ve spor dersi

Beden eğitimi “genel olarak ferdi yönden insan sağlığı, karakter gelişimi, morali ve verimliliği, milli yönden sağlam, güçlü, ortak duygu, davranışları yüksek bir insan gücü potansiyeli ve varlığı ile doğrudan ilgili, en etkili bir eğitim, sağlık faaliyetlerinin bütünü” ifadesiyle tanımlanmaktadır. Bu yönüyle bakıldığında zihni ve fikri gelişimin, ancak bedeni gelişmeyle uyumlu ve dengeli olması halinde insanın ve toplumun daha sağlıklı, dengeli, mutlu, uzun ömürlü, başarılı ve verimli olabileceğinde tam bir görüş birliği” vardır (DPT, 1983:5). Tarcan’ın beden eğitimi dersi tanımı ise “Cismen ve fikren en az yorgunluğa mukabil insana en çok fayda temin eden ruhi ve mihaniki faaliyetler” bütünü ifadesidir (Tarcan, 1932:143).

Aslan’ın tanımına göre beden eğitimi; “Milli Eğitimin temel ilkelerine uygun olarak kişinin beden, ruh ve fikir gelişimini sağlamak” durumudur. Bedensel etkinliklerin amacı kişinin bedensel olarak sağlam, fikir bakımından uyanık ve ruhen sağlıklı olması demektir (Harmandar, 2004:87). Strchmeyer’in görüşüne göre beden eğitimi “insan vücudunun eğitimi olmakla birlikte bu eğitim anlayışında bedensel hareketlerin kendi özünde bir değeri

olmayıp araçsal bir değerin var olması” fikrini savunmuştur (Strchmeyer, 1983:190). Günışık’ın beden eğitimi için tanımı; “Büyük kas etkinlikleri aracılığı ile bireyin bedensel, ruhsal ve toplumsal bütünlüğünü zedelemeyen, kişinin kendisi ve toplumun yararına optimal gelişimini gerçekleştirme eğitimi” ifadesini kullanmıştır (Günışık, 1973:5).

Beden eğitimi ve spor eğitimin kapsamında ele alınır ve “vücudun yapı ve fonksiyonları ile eklem ve kasların kontrollü psikolojik ilerleme ve dengeli bir biçimde gelişmeyi sağlamayı okul çağı sonrası iş ve rekreatif faaliyetleri süresi içinde harcanan fiziki gücü en ekonomik biçimde kullanmayı, dolayısıyla organların kontrolü ile metotlu bir şekilde hareket etmesini öğreten bir faaliyet sistemi” olarak ifade edilir (Berktekin, 1969:15).

Beden eğitimi dersinin eğitim faaliyetleri içinde genel eğitimin bir parçası olarak kabul edilir. Beden eğitiminin faydaları eğitimle bütünleştiğinde faydaları da bütünlük kazanır ve bedensel sağlığın, ruhsal, zihinsel ve sosyal açılardan toplumda sağlıklı bireylerin olmasını sağlayarak genel eğitimin amacına ulaşmasında önemli bir rolü vardır (Karaküçük, 1991:66).

Öztürk, beden eğitimi dersinin kapsamını “beden her bireyin kendi fiziksel sağlık ve yeterliliği ölçüsünde katılacağı, kendini ifade edeceği etkinlikler olduğunu, vücudun yapı ve fonksiyonunu geliştirebilmeyi eklem ve kasların kontrollü ve dengeli bir biçimde didaktik olarak gelişmelerini sağlamayı, okul çağı sonrası iş ve rekreatif faaliyetlerin süresi içinde harcanan fiziki gücü, en ekonomik tarzda kullanmayı, dolayısıyla organların kontrolünü metotlu bir şekilde hareket ettirmesini öğreten faaliyet sistemi” olarak açıklamaktadır (Öztürk, 1982:9).

1.1.2. Beden eğitimi ve sporun amaçları

Eğitim kapsamında beden eğitimi dersi ve spor faaliyetlerinin amacı, “öğrencilerin beden, fikir ve ruh sağlığını koruyarak, kendine güveni olan, isabetli karar verebilen, dürüst, kontrollü ve disiplinli insanlar olarak yetişmelerine yardımcı olmak ve mücadele güçlerini geliştirmek, sağlıklı yaşama alışkanlıkları edinmelerini sağlamak, milli birlik ve beraberlik duyguların güçlenmesini sağlamak’tır (MEB, 1997). UNESCO raporlarında beden eğitimi dersi için “fiziksel özellikleri geliştirmeye yardım eder, sağlık ve hijyeni, kişinin fiziksel potansiyeline zarar veren endüstriyel çevre ve modern yaşamın sıkıntıları himaye etmek için yaşamsal değerdedir” açıklaması yer almaktadır (Çiçek, 1998:2).

Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurul Başkanlığının 4.12.1987 tarih ve 232 sayılı kararı ile 1987–1988 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanan Yayınlar Dairesi Başkanlığının 30.09.1997 tarih ve 6242 sayılı emri” ile tekrar geliştirilerek basımı yapılan “İlköğretim Okulları, Lise ve Dengi Okullar Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programlarında genel amaçlar şöyle belirtilmiştir.

Tablo 1.1. Beden eğitimi dersi öğretim programlarında genel amaçlar

Dersin Kazanımları
1. Atatürk ve düşünürlerin beden eğitimi ve spor konusunda söyledikleri sözleri açıklayabilme.
2. Bütün organ ve sistemlerini seviyesine uygun olarak güçlendirme ve geliştirebilme.
3. Sinir, kas ve eklem koordinasyonunu sağlayabilme.
4. İyi duruş alışkanlığı edinebilme.
5. Beden eğitimi ve sporla ilgili temel bilgi, beceri, tavır ve alışkanlıklar edinebilme.
6. Ritim ve müzik eşliğinde hareketler yapabilme.
7. Halk oyunlarımızla ilgili bilgi ve beceriler edinme ve bunları uygulamaya istekli olabilme. 8. Milli bayramlar ve kurtuluş günlerinin anlamını ve önemini kavrama, törenlere katılmaya istekli olabilme.
9. Beden eğitimi ve sporun sağlığa yararlarını kavrayarak boş zamanlarını spor faaliyetleri ile değerlendirmeye istekli olabilme.
10. Temel sağlık kuralları ve ilk yardım ile ilgili bilgi, beceri, tavır ve alışkanlıklar edinebilme.
11. Tabiatı sevmeye, temiz hava ve güneşten faydalanabilme.
12. İş birliği içinde çalışma ve birlikte davranma alışkanlığı edinebilme.
13. Görev ve sorumluluk alma, lidere uyma ve liderlik yapabilme.
14. Kendine güven duyma, yerinde ve çabuk karar verebilme.
15. Dostça oynama ve yarışma, kazanma takdir etme, kaybetmeyi kabullenme, hile ve haksızlığın karşısında olabilme.
16. Demokratik hayatın gerektirdiği tavır ve alışkanlıklar edinebilme.
17.Kamu kaynaklarını iyi kullanma ve koruyabilme (MEB, 1997:153)

Günlük genel eğitim içerisinde önemli bir yeri olan, öğrencilerin fiziksel, zihinsel, ruhsal, sosyal ve kültürel gelişimlerine katkıda bulunan beden eğitimi ve spor dört düzeyde gelişimi amaçlar. Bunlar; “Organik Gelişim, Sinir-Kas Gelişimi, Zihinsel Gelişim ve Duygusal gelişim” olarak sıralanmaktadır (Günlük, 1973:8).

Organik gelişim: “Organizmanın kalıtsal güçlenmesi hareket sonucu kas ve kemik sistemlerinin ve iç organların sağlık ve dayanıklılık kazanarak gelişmesi”dir.

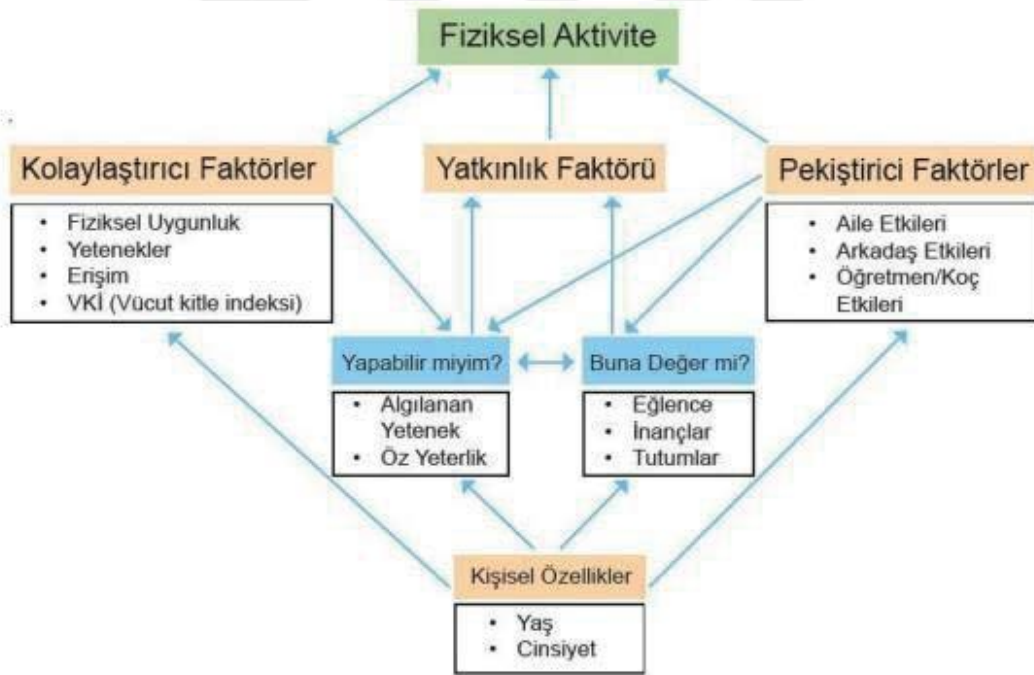
Sinir-Kas (Psikomotor) Gelişimi: “Psiko-motor gelişim, beden eğitimi ve spora özgü bir amaçtır. Kas eğitimi sonucunda yeteneklerin ve motorsal becerilerin gelişmesi” dir.

Zihinsel Gelişim: “Zihinsel gelişim, etkinlikler yoluyla özellikle ilkokulda yaparak öğrenme sonucunda, öğrenme için gerekli algılama, düşünce, akıl yürütme, kıyaslama ve temel kavramların gelişmesi”dir.

Duygusal Gelişim: “Karmaşık, dengesiz ve gergin tepkilerin bir düzen ve anlaşılır bir biçimde gelişmesi”dir. Çocuğun duygusal tepkileri bedensel ve ruhsal gereksinimlerine dayanır. Bu bakımdan duygusal gelişim çocuğun bedensel ve ruhsal dengesini bulma çabasıdır.

1.1.3. Beden eğitime yatkınlık

Beden eğitime yatkınlık, “gençlerin fiziksel aktivitelere karşı bilgi, tutum ve öz yeterlik inanışlarını içeren bir kavram” olarak ifade edilmektedir. Beden eğitime yatkınlık modeli, Welk tarafından geliştirilen “Gençlik Fiziksel Aktivite Teşvik Modeli” kapsamında oluşturulmuştur (Welk, 1999).



Şekil 1.1. Gençlik fiziksel aktivite teşvik modeli (Welk, 1999).

Welk (1999) modeline göre; çocukların ve genç bireylerin fiziksel olarak daha aktif olabilmelerini sağlamak amacıyla geliştirilebilecek unsurların kapsamı belirlenmiştir. Bunun için “teori ve uygulama boyutları arasındaki açıklığı kapatabilmek amacıyla sosyal-ekolojik bir çerçeve içerisinde bir “Gençlik Fiziksel Aktivite Teşvik Modeli”ni

oluşturmuştur. Modelde, özellikle gençlerin fiziksel aktivitelere katılımlarını sağlamak amacıyla, bireyleri psiko-sosyal açılardan etkileyen durumların net bir şekilde ortaya konulmaktadır. “*Gençlik Fiziksel Aktivite Teşvik Modeli (GFAT)*”inde üç kategori bulunmaktadır. Bu üç kategori; “kolaylaştırıcı faktörler, yatkınlık faktörü ve pekiştirici faktörler” şeklinde ifade edilmektedir. “Modelde üç faktörün de gençlerin fiziksel aktiviteye katılım davranışlarında belirleyici ve yordayıcı olarak yer aldığı vurgulanmaktadır. Bunlardan ayrı olarak bireylerin yaşları, cinsiyetleri, kişisel özellikleri, kültürleri ve sosyo-ekonomik durumlarının da fiziksel aktiviteye katılımı da etkili olduğu ifade edilmektedir” (Erbaş ve ark., 2015; Hilland ve ark., 2009; Pate ve ark., 2000). Modelin alt kategorilerinden ilki olan kolaylaştırıcı faktörler; “aktif olma, motor beceri düzeyi, çevre, spor tesislerine erişim ve biyolojik özellikler” olarak oluşturulmuştur.

Modelin ikinci kategorisi yer alan pekiştirici faktörler; “okul, aile, öğretmen ve arkadaş gibi gençlerin fiziksel aktiviteye katılımı da geri bildirim alma imkânı olan sosyal destek faktörleri”nden oluşmaktadır. Son kategoride bulunan yatkınlık faktörüne göre; “beden eğitimi veya fiziksel aktiviteye katılım konusunda bireyin tecrübeleri ve algıları”nı ifade etmektedir (Ahn ve ark., 2015; Seabra ve ark., 2013). Welk (1999) modeline göre gençlere fiziksel aktivitelere katılım sağlamaları için karar almalarında kendilerine; “Yapabilir miyim?” ve “Buna değer mi?” sorularını yönelttikleri ifade edilmektedir. Bu sorulardan “Yapabilir miyim?” ifadesiyle öz yeterlik vurgulanırken, “Buna değer mi?” sorusunun niteliği bireyin tutumunu belirlemede işe yaramaktadır. “Yapabilir miyim?” sorusunun ardında bireyde bir işi başarabilme/üstesinden gelebilme inancına yönelik bir anlama gelmekteyken (Zi ve Cardinal, 2013), “Buna değer mi?” sorusunun içeriğinde aslında birey bu faaliyete/egzersize katılırsasonçta elde edeceği faydanın (tutum, inanç ve keyif alma) getirisi ifade edilmektedir (Ahn ve ark., 2015).

1.1.4. Beden eğitime karşı tutum

Tutum terimi kelime olarak Latince 'de “harekete hazır” anlamına gelmektedir. Bu kavramın bilimsel alan yazında 19. yy'den itibaren incelendiği görülmektedir. Tutum, “*davranıştan önce oluşan ve bireyin davranışına yön veren eğilim*” olarak tanımlanmaktadır (Arkonaç, 2001). Özgüven (2000) tutumu “bireylerin bir kişiyi, grubu, kurumu ya da bir düşünciyi kabul etme veya reddetme biçiminde ortaya çıkan duygusal bir hazır oluş hali ya da eğilim” olarak ifade etmektedir. Daha genel bir tanımla tutum “bireyin

çevresinde kişi, olay ya da duruma karşı sahip olduğu eğilim” olarak tanımlanmaktadır. Tutuma konu şeyler somut olabileceği gibi savaş, barış ya da sonsuzluk gibi soyut kavramlar da tutumun konusu olabilir. Bireylerin tutum sahibi olabileceği kavramlar ve konular belirli kategorilere ayrılmaktadır. Birey her zaman yaşadığı duruma göre tutum geliştirmeyip bazı durumlarda olaylara şahit olması ve dolaylı yollardan bilgi sahibi olduğu durumlarda da tutum sergileyebilmektedir. Tutum, bilişsel sistematik bir yapı oluşturarak bireylerin çevreleriyle ilişki kurmalarında kolaylık sağlarlar. Bu açıdan sosyal psikolojinin konusu olarak toplumsallaşmanın oluşmasında ve bireyin toplum içinde sergileyeceği davranışlarda kendinin ifade edebilmesinin yansıması olarak ortaya çıkmaktadır. Sosyal psikologların işaret ettiğine göre insan hayatında meydana gelen her şey bireylerin tutumlarına bağlı olarak gelişmekte ve yaşanmaktadır.

Bu anlamda tutum araştırmaları sosyal psikolojinin bilimsel olarak incelemesi şeklinde ifade edilmiştir. Tutum araştırmalarının bu derece önemli görülmesinin sebebi; hem bireylerin çevresine uyumunu kolaylaştırıcı bir etkisini olması hem de insanların davranışlarına yön veren “gizli bir güç” olarak görülmeleridir.” Davranışa yön veren gizil güç olarak ifade edilen tutum dinamiğinin incelenmesi aracılığıyla:

- a. “Tutumların işleyiş şekli meydana çıkarılacak ve davranışların önceden kestirilme ihtimali oluşacaktır.
- b. Tutum değişimi süreçlerinin öğrenilmesiyle tutumların etkilenmesi aracılığıyla insan davranışlarının denetim altında tutulması sağlanabilecektir” (Baysal, 1981).

Tutumların oluşumlarına bakıldığında birtakım etkenlerin bir araya gelerek olduğu görülmektedir (Reich ve Adcock, 1976 akt.: Baysal, 1981):

1. Genetik etkenler
2. Fizyolojik etkenler
3. Deneyimler
4. Kişilik özellikleri
5. Toplumsallaşma
6. Grup üyeliği
7. Sosyal sınıflar

Tutumun oluşuna katkı sağlayan yukarıdaki ilk dört faktör, bireyin kendi yapısı ile ilgili özelliklerinin göstergesi iken diğer üç faktör ise bireyin toplumsal yaşantısının sosyopsikolojik özellikleriyle ilgilidir. Belirtilen bu faktörlerin her biri ise tutumun oluşumuna iki farklı etkide bulunur. Bu faktörler hem bireyin inanç sistemine özgü tutumsal

içerikle katkıda bulunur hem de bu sistemin değişime açık olmasına neden olurlar. Tutumu oluşturan bu faktör arasında en etkili faktörlerin *toplumsallaşma süreci* ve *grup üyeliği* olduğu belirtilmektedir. “Toplumsallaşma süreci ile birey içinde yaşadığı toplumun rol ve beklentilerini, değerlerini ve tutumlarını öğrenmeye çalışarak topluma uyum göstermeye çalışır. Ayrıca bireylerin üyesi olmak istedikleri grupların (aile, akraba, okul çevresi, arkadaş grupları, cemiyetler, mesleki kuruluşlar vb.) tutumlarını öğrenmeleri” de bireyler için oldukça önemlidir. “Bireyler ait olmak istedikleri grupların tutumlarını benimser ya da sahip oldukları tutum, gruba uygun değilse bunu değiştirebilirler (Baysal, 1981). Tutumların genellikle çocukluk döneminden itibaren oluştuğu ve “deneyim, pekiştirme, taklit ve sosyal öğrenme” ile kazanıldığı ifade edilmektedir (Kağıtçıbaşı, 1999 akt. Demirci, 2006). Özellikle ailelerin çocukların tutumlarının oluşmasında önemli bir etken olduğu yapılan çalışmalarda tespit edilmiştir (Tavşancıl, 2002; Hotaman, 1995 akt. Demirci, 2006). Tutumlar genel olarak ifade edildiği üzere üç bileşenden oluşmaktadır” (Baysal, 1981):

1. “Tutumun gerçeklere dayanan bilgi bölümünü oluşturan bilişsel bileşen,
2. Tutumun bireyden bireye farklılık gösterebilen ve gerçeklerle açıklanması mümkün olmayan, hoşlanıp hoşlanmamayı ifade eden duyuşsal bileşen,
3. Tutumun sözlü veya eylemsel yönünü belirten davranışsal bileşen.”

Bireyin “bir konuyla ilgili olarak o konu hakkında bildiği şeyler o konudan hoşlanmasını gerektiriyorsa bilişsel bileşeni, birey konudan hoşlanırsa duyuşsal bileşeni, birey bunu sözleri veya davranışları ile gösterirse davranışsal bileşen” ile gösterir (Baysal, 1981.; Çıttır, 2003).

Bireyin bir konu ya da olay hakkındaki olumsuz düşüncesi, bireyi o şeye karşı olumsuz olarak yönlendirir ve bu olumsuz yönlendirme sonucunda bireyin tutumu durumunu, sözleri ya da davranışlarıyla ortaya koyar (Çıttır, 2003).

Bilişsel bileşen: “Bilişsel bileşen, bireyin nesne, olay ya da kişiye karşı oluşturduğu bilgi, düşünme ve inançlardan oluşmaktadır”(Kağıtçıbaşı, 1988 akt. Demirci, 2006).

“Bireyin tutumu ile ilgili olan bilgileri ne kadar gerçeğe dayalı olursa o kadar kalıcı olmaktadır. Bireyin tutum sahibi olduğu olay, kişi ya da nesne ile ilgili sahip olduğu bilgileri değiştikçe tutumları da değişebilmektedir (Baysal, 1981). Bireyin iyi olarak nitelendirilen bir ürünü kullanması ve ifade edildiği üzere ürünün kaliteli olmadığını görmesi, ürüne karşı bilgilerinin değişmesine ve tutumunun olumsuz olmasına sebep olmaktadır” (Keskin, 2003).

Duyuşsal bileşen: “Tutumun bireyden bireye değişebilmesi, gerçeklerle açıklanamaması ve hoşlanıp hoşlanmama durumunun oluşması” tutumun duyuşsal bileşeni

olarak açıklanmaktadır (Baysal, 1981). Tutumun duyuşsal bileşeni “bireyin kişi, olay ya da kişiye karşı heyecanını içeren, tutumun sürekli olmasını sağlayan, tutumun itici bir gücü” olarak da tanımlanabilir (Erdoğan, 1999). Duyuşsal bileşen, tutuma ilişkin olarak duygularımızı da işe katmamızı gerektirir. Tutumun duyuşsal bileşenine örnek olarak kişinin sevdiği bir futbolcu gol attığında sevinmesiyle sakatlandığında üzülmeye gösterilebilir.

Davranışsal Bileşen: “Kişinin tutuma sahip olduğu kişi, olay ya da nesne ile ilgili olarak davranışta bulunması”dır. “Bu doğrultuda bireyin gerçekleştireceği davranışlar inanç ve duygulardan etkilenmektedirler (Selçuk, 1997). Birey olumlu tutum geliştirdiği şeylere karşı yaklaşma eğilimi göstererek olumlu davranışlar sergilerken, olumsuz tutum geliştirdiği şeylere karşı ise uzaklaşma eğilimi göstererek olumsuz davranışlar sergileyebilmektedir” (Hotaman, 1995; akt. Demirci, 2006). Örnek verilecek olursa; “beden eğitimi ve spor dersine yönelik olarak olumlu tutum gösteren bir birey derslere katılma davranışında bulunurken, derse karşı olumsuz tutuma sahip olan birey derse katılma davranışından” kaçınacaktır. Bu nedenle “bireylerin, nesne, kişi ya da olaya yönelik olarak sahip oldukları tutumları sonucunda gerçekleştirmiş olduğu davranışların iyi ya da kötü olması eylemlerin ahlaki yönden incelenmesinin gerekli olduğu” ifade edilmektedir. Yapılan eylemlerin incelenmesi durumunun neticesinde ise etik ve ahlak konusu gündeme gelmektedir.

1.1.5. Beden eğitimi özyeterliliği

Sosyal bilişsel kuramın önemli kavramlarından biri olan öz yeterlik inancı, “bireylerin çeşitli durumlarla başa çıkabilmesi için gerekli etkinlikleri planlaması ve başarılı olacağına yönelik algısı” olarak ifade edilmektedir (Bandura, 1977). Diğer bir deyişle “öz yeterlik inancı, bireyin bir işin üstesinden gelebilmek için gerekli bilgi ve beceri düzeyine sahip olduğuna yönelik kendine olan inancı olarak belirtilmektedir” (Akkoyunlu ve Kurbanoglu, 2003). Akkoyunlu ve ark. (2005) “öz yeterlik inancının, bireylerin hedefler belirlemelerini, belirledikleri hedeflere ulaşmak için çaba düzeylerini ve hedefe ulaşma sırasında karşılaşılabilecekleri zorluklara verecekleri tepki düzeylerini etkilemektedir” şeklinde ifade etmektedir. Araştırmacılara göre birçok yeterlik tipinin var olduğu düşünülmektedir (Beauchamp ve ark., 2012; Donlop ve ark., 2011). Başarıya götüren yollarda önemli bir rolü olan bazı yeterlik yapıları şöyle ifade edilmektedir:

1. “Öğrenme yeterliği: bireylerin yeni bir beceri öğrenme konusunda yeteneklerine olan inançlarıdır.

2. Karar verme yeterliği: bireylerin etkin bir şekilde karar verici olduklarına yönelik inançlarıdır.
3. Üstesinden gelme yeterliği: bireyin zor bir işle karşı karşıya geldiğinde başarabileceğine yönelik inancıdır.
4. Öz sunum yeterliği: bireylerin arzu ettikleri bir izlenimi diğer bireylere aktarabileceğine yönelik inancıdır (fit görünme, fiziksel açıdan çekici olma gibi).
5. Diğer yeterlikler: bireyin diğer bireylerin yeteneklerine olan inancıdır (takım arkadaşları, antrenör, koç gibi).”

Bandura tarafından ortaya konulan öz yeterlik kuramı, “psikolojinin bazı disiplinleri tarafından davranışı açıklamak amacıyla uyarlanmış ve öz güven ve sporla ilgili birçok performans odaklı araştırmanın kuramsal temelini” oluşturmuştur. “Öz yeterlik kuramı, sosyal bilişsel bir yaklaşım çerçevesinde geliştirilmiş ve öz yeterliğin davranışa olan etkileri araştıran bir model” şeklinde açıklanmaktadır (Öncü, 2015). Bu öz yeterlik kuramında bazı önemli alanlar yer almaktadır. Bunlar;

1. “Gerekli beceri ve yeterli motivasyona sahip bir kimsenin performansını belirleyen unsur öz yeterliktir. Öz yeterlik tek başına bir kişiyi başarılı yapmaz ancak gerekli şartlar oluştuğunda performansta önemli bir belirleyicidir.

2. Öz yeterlik, sporcuların çabalarını, kararlılıklarını ve etkinlik seçimlerini etkilemektedir. Kendilerine inancı olan sporcular kötü koşullar altında bile olsa dirençlidirler (Hutchinson ve ark., 2008).

3. Öz yeterlik, göreve özgü olmasına rağmen benzer görevlerde bir durumdan diğer duruma transfer edilebilmektedir.

4. Öz yeterlik bireylerin hedefler belirlemesine etki etmektedir. Öz yeterliği yüksek olan bireyler, daha yüksek hedefler belirlemektedirler” (Tolli ve Schmidt, 2008).

Öz yeterlik inancının oluşmasında etkili olan üç temel boyut vardır. Bu boyutlar; “düzey, güç ve genellik” olarak sıralanmaktadır (Kaya, 2007):

1. **“Düzey:** Yapılacak işin güçlük derecesini ifade etmektedir. Bireyin zor bir işi başardığını düşünmesi öz yeterlik inancının yüksek olduğuna işaret etmektedir.

2. **Genellik:** Geçmişteki tecrübeler bireyin yeterlik inancına etki etmektedir. Birey daha önceden başarıyla gerçekleştirdiği bir işle ya da onun benzeri başka bir işle karşılaştığında yine başarılı olacağını düşünmektedir.

3. Güç: Karşılaşılan tüm zorluklara rağmen davranışı yapmayı istemektir. Öz yeterliği düşük olan bireyler herhangi bir zorluk durumunda davranışı yapmaktan vazgeçerken; öz yeterliği güçlü olan bireyler zor durumlarla başa çıkmaya çalışmaktadırlar.”

Bandura (1997 akt. Öncü, 2015)’ya göre öz yeterlik inançları altı kaynaktan gelen bilgilerden oluşmaktadır. Bu kaynaklar, “performans başarıları, dolaylı yaşantılar (model alma), sözel ikna, imgesel deneyimler, fizyolojik durum ve duygusal durum” olduğunu belirtmektedir:

1. Performans başarıları:“Performans başarıları, öz yeterlik yargılamalarında en güvenilir kaynak olarak görülmektedir. Bağlamsal etkiler (uygun kaynaklar, durumsal engeller gibi) öz yeterlik seviyelerine etki etse de performans başarıları uzmanlık tecrübelerine dayanmaktadır (Feltz ve ark., 2008). Burada birey, deneyimlerinde başarılı olursa öz yeterlik seviyesi artmakta, deneyimlerde başarısız olursa öz yeterlik seviyesi düşmektedir.”

Görev ve beceri üzerine literetürde yapılan pek çok araştırma sonucunda “performans başarılarının öz yeterliği artırdığını, bunun sonucunda ise takip eden performansların (Samson ve Solomon, 2011) ve egzersiz isteğinin (Hu ve ark., 2007; McAuley, 1992) yükseldiği” belirlenmiştir. Bazı çalışmalarda ise performans başarı bilgisi türünün beceri düzeyine göre değişebileceği bulgusudur. Borton ve Arkerleri (2013), “yetenek seviyesi daha düşük olan sporcular performanslarını antrenmanda daha iyi görürlerken, yetenek seviyesi yüksek olan sporcular performanslarını yarışmalarda daha iyi” görmektedirler. Yani“yüksek yetenekli olan sporcular genel becerilerine güvenirlirken, daha az yetenekli olan sporcular o sırada nasıl oynadıklarıyla ilgilenmekte” şeklinde açıklanmaktadır. Başka bir çalışmada ise Valiente ve Morris (2013) tarafından ortaya konulmuş ve “golfçülerin yaptığı çok iyi bir atışın bile bir dizi başarı kadar öz yeterliği artırabildiğini” bulunmuştur.

Ayrıca Bandura (1997), “bireyin başarılı olduğu sonuçların öz yeterlik algısını güçlendirirken, başarısız olunan sonuçların ise öz yeterlik algısını zayıflattığını” ifade etmiştir. “Bireylerin başarılı olma durumlarını kendi kontrol edebilecekleri olaylar üzerinden değerlendirmesinin öz yeterlik inancının ne kadar yüksek olduğunu gösterdiğini belirtmiştir. Ancak dışsal etkenlerden ikincil kişilerin yardımına bağlaması durumunda ise öz yeterlik inancı seviyesinde bir değişiklik gözlemlenemeyeceğine vurgu yapmaktadır” (Gözüm, 2018).

2. Dolaylı yaşantılar (model alma):“Beden eğitimi ve spor dersi öğretmenleri, egzersiz liderleri ve koçlar, öğrencilerin yeni beceriler öğrenmesinde sıklıkla başkalarına ait

deneyimleri kullanırlar.” Modelleme, “özellikle görev deneyimi yaşamamış bireylerde ya da sporcularda yeterlik düzeylerinin artmasında” oldukça önemlidir. Bireylerin modelleme yoluyla öğrenebilmeleri için öncelikle modelin ne olduğuna dikkat etmeleri gerekir. Bir modele eşlik edebilmek için “yetenekler, gözlemler, modele duyulan saygı ve etkinliğe duyulan ilgi” oldukça önemli görülmektedir. Modele dikkat edildiğinde sonrasında elde edilen bilgilerin hafızaya işlenmesi gerekir. “Burada gözlemci modelin yaptığı hareketi aklında tutabilmek için; “analoji, tekrar etme ve zihinsel pratik teknikleri” kullanabilir. Birey dikkat ve akılda tutma adımlarını gerçekleştirdikten sonra mutlaka beceriyi kendisi gerçekleştirmelidir. Her ne kadar modelin davranışlarına dikkat edilip davranış zihne kodlansa da beceri taklit edilmediği zaman bütünsel olarak kalıcı olamayacaktır. Örneğin birey, bowlingde topu nasıl taşıyacağı bilgisine sahip olabilir ancak fiziksel eylemi tam olarak yapabilmek ve zamanlamayı öğrenmek için beceriyi taklit etmelidir. Modellemenin son aşaması motivasyon sürecidir. Gözlemci motive olmaması durumunda modelin davranışlarını önemsemez. Burada önemli olan nokta gözlemcinin övgüyle, ödülle ve telkinlerle harekete geçirilerek modellenen etkinliğin öğrenilmesini sağlamaktır” (Öncü, 2015).

3. Sözel ikna:“Öğretmenler, koçlar ve antrenörler, davranışı etkileyebilmek amacıyla sürekli bir şekilde ikna edici yöntemleri kullanmaktadırlar. Bir beyzbol koçu, oyuncusunun iyi bir vuruş yapması için onu cesaretlendirebilir ya da bir egzersiz lideri katılımcısının zorlansa da egzersizi bırakmaması için cesaretlendirici sözler söyleyebilir. Bu tarz telkinler katılımcıları cesaretlendirmekte ve öz yeterliklerini geliştirmekle birlikte (Weinberg ve ark., 1979), katılımcıların eğlenmelerine ve duygusal tepkilerinin artmasına etki eder” (Hutchinson ve ark., 2008). Bireyinkendisi için de sözel ikna yöntemini kullanması mümkündür.“Bireyin kendi kendine konuşmasının da öz yeterlik düzeyini artırdığı” tespit edilmiştir (Hatzigeorgiadis ve ark., 2008).

4. İmgesel deneyimler:“Bireyler, gelecekte karşılaşabilme ihtimalleri olan durumlara yönelik kendilerinin veya diğer bireylerin, etkili ya da etkisiz bir şekilde davranacaklarını imgeleyerek yeterliklere yönelik inanışa sahip olurlar. Birey, imgeleme konusunda ustalık gösterdiğini fark edince imgelemeyi bir güven kaynağı olarak görmektedir” (Munroe-Chandler ve Morris, 2011).

5. Fizyolojik durum:“Birey, kaçınmacı fizyolojik uyarılmışlığı, düşük performans, algılanmış yetersizlik ve algılanmış başarısızlık ile ilişkilendirdiği durumlarda fizyolojik durumlar öz yeterliğe etki etmektedir.” Başka bir yönden ele alındığında, “fizyolojik

uyarılma kolaylaştırıcı olarak görülürse öz yeterliğin artmasına”yol açmaktadır.“İnsanlar hoşlarına gitmeyen bir fizyolojik uyarılma ile karşılaşmışlarında (yarış sırasında kalbin hızlı atması gibi) kendi yeterliklerinden dolayı şüpheye düşmektedirler. Aksine eğer fizyolojik uyarılma (düz ve ritmik solunum gibi) bireyin hoşuna gidiyorsa yeterlik algılarının artması da mümkündür.”Bu yönden bir değerlendirme yapıldığında Hauck ve ark. (2008), “olumsuz fizyolojik durumların bireylerin yeterlik inançlarını olumsuz olarak etkilediğini” bildirmiştir.

6. Duygusal durum: Öz yeterliğin bilgi kaynakları olarak duygular ve duygu durumları görülmektedir. Araştırmacılar “ağrıları olan, güçsüz, iyileşme süreci ile ilgili bunalımda olan ve kaygı hisseden sporcuların daha düşük öz yeterlik düzeylerine sahip olduklarını” tespit etmişlerdir (Jackson ve ark., 2008). “Yapılan bazı araştırmalara göre mutluluk, neşe ve huzur gibi olumlu duyguların; kaygı, bunalım ve mutsuzluk gibi duygulara göre yeterlik düzeyini yükseltmeye daha çok etki ettiği ifade edilmiştir” (Maddux ve Meier, 1995; Martin ve Gill, 2002).

1.2. Liselere geçiş sistemi (LGS)

Liselere geçiş sınavı, ortaokul eğitiminin son yılında bireylerin bir üst kademe eğitime geçmelerinde belirleyici olan bir aracı sınav olarak uygulanmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından her yıl belirlenen müfredatlar çerçevesinde sınavın içeriği, tarihi, kapsamı ve genel nitelikleri açıklanmaktadır. Ülkemizde her kademedен sonra geçişte bir sınav sisteminin olması ve bu sınavların sürekli düzenlemelere tabi olması, her yıl bazı değişikliklerin olması ve güncellenmesinden dolayı bireylerde bazı kaygı durumlarının oluşmasına neden olmaktadır. Bu kaygı genellikle sınav kaygısı olarak ifade edilir.

1.3. Kaygı nedir?

Otto Rank’ın tanımına göre kaygı; “ayrılma, kopma sonucu ortaya çıkan bir duygulanım” olarak ifade etmiştir ve “çocuk ilk kaygıyı doğarken yaşar” savını ileri sürmüştür (Köknel, 1987; Çavuşoğlu, 1993). Carl Gustav Jung, “ortak bilinçaltından gelen, akılcı olmayan baskılar, korkular, imgeler ve tasarımlar tarafından bilincin saldırıya uğraması sonucu oluşan durum” kaygının ifadesi olduğunu belirtmiştir (Köknel, 1987; Çavuşoğlu, 1993). Adler’e göre kaygı “insanların güçsüz, yetersiz kaldıkları durumlarda

ortaya çıkan bir duygulanımlardır ve kaygı aşağılık duygusu içinde yer alır” (Köknel, 1987; Çavuşoğlu, 1993).

ErichFromm’ göre“kaygının kaynağı yalnızlık, çaresizlik ve çevreye yabancılaşma” olarak görülmekte ve “insanın yalnız kalma korkusu sonucu kaygı duyduğunu ifade etmektedir (Geçtan, 1980; Çavuşoğlu, 1993). Cannon’a (1932) göre kaygı “organizmanın iç dengesini bozacak tehlikelere karşı bir tepkidir ya da bozulan dengeyi yeniden düzenleme çabalarının başarısızlığa uğraması sonucu ortaya çıkan bir durumdur” (Geçtan, 2006: 164).

Goldstein (1940), “kaygıların ortak ögesinin, kişinin yeteneğiyle ondan beklenenler arasındaki uyumsuzluk olduğunu ve bu durumun insanın kendini gerçekleştirmesini imkânsız hale getirdiğini” belirtmiştir (Geçtan, 2006: 164).

Perls (1969)’e göre kaygı; “şimdi ile gelecek arasındaki boşluk” olarak tanımlanmıştır. Perls, “kaygının daima gelecekle ilgili olduğunu, şimdi ile arasındaki boşluğu insanların planlar yaparak, beklentiler geliştirerek doldurmaya çalıştıklarını ve insanların bugünü yaşamadıkları için kaygı yaşadıklarını” belirtmiştir (Korkut, 1992, <http://www.egitimdergisi.hacettepe.edu.tr>). Carl Rogers’a göre “birey benlik yapısına uymayan yaşantıları” kaygı olarak algılamaktadır (Yanbastı, 1986; Kısa, 1996).

1.3.1. Durumluk ve sürekli kaygı

İki faktörlü kaygı kuramında Spielberger (1966), kaygıyı ikiye ayırarak sürekli kaygı ve durumluk kaygı olarak birbirinden farklı durumlar olduğunu ifade etmektedir. Birbirinden farklı olan bu iki kaygı türünün birbirinden bağımsız olmadığı ve aralarına bir ilişkinin olduğu ifade edilmektedir (Başarır, 1990: 4). Spielberger, durumluk kaygının belirli bir anda ve belirli bir şiddet düzeyinde görülen bir süreç 18 olduğunu, sürekli kaygının ise fizikteki potansiyel enerji gibi gizli bir rotanın belirli bir tipte bir reaksiyonun şiddetini açığa çıkarmadaki farklılaşmaları kapsadığını belirtmiştir (Kozacıoğlu, 1984; Kısa, 1996).

Durumluk kaygı, “bireyin içinde bulunduğu stresli durumdan dolayı hissettiği subjektif korku” olarak tanımlanır. “Otonom sinir sisteminde meydana gelen bir uyarılma sonucu terleme, sararma, kızarma ve titreme gibi fiziksel değişmeler, bireyin gerilim ve huzursuzluk duygularının göstergeleridir.”Stresin yoğun olduğu zamanlarda durumluk kaygı seviyesinde yükselme yaşanırken, stres ortadan kalkınca durumluk kaygı seviyesinde düşüşler yaşanmaya başlar (Öner ve Le Compte, 1985: 1).

Sürekli kaygı, “bireyin kaygı yaşantısına olan yatkınlığı, kişinin içinde bulunduğu durumları genellikle stresli olarak algılama ya da stresli olarak yorumlama eğilimi”dir. Sürekli kaygı, “nötr olan durumların birey tarafından tehlikeli ve özünü tehdit edici olarak algılanması sonucu oluşan hoşnutsuzluk ve mutsuzluk duygusu”dur. “Sürekli kaygı seviyesi yüksek olan bireylerde kolaylıkla incinme ve karamsarlığa bürünme durumları görülmektedir ve bu bireyler durumluk kaygıyı da diğerlerinden daha sık ve yoğun bir şekilde yaşarlar” (Öner ve Le Compte, 1985: 2).

Köknel’e (1982) göre sürekli kaygı, “şiddeti ve süresi kişilik yapısına göre değişen, durumluk kaygıya oranla daha durağan ve sürekli olan hoşnutsuzluk ve mutsuzluk hali”dir. “Sürekli kaygı düzeylerinin birbirinden farklı olması, tehdit edici ve tehlikeli durumun algılanması, anlaşılması, yorumlanması, sürekli kaygının değerlendirilmesinde değişikliğe neden olmaktadır. Sürekli kaygı düzeyindeki değişiklik, durumluk kaygı düzeyini de değiştiren bir durumdur (Çavuşoğlu, 1993: 3). Sürekli kaygı belirtilerinden dolayı psikologlara ve psikiyatlara başvuran hastaların huzursuzluklarını gidermek, hafifletmek ya da kontrol etmek ve karşı koyabilme ya da başa çıkabilmebecerilerinin ya da savunmalarının yetersiz kaldığı düşünülmektedir” (Öner ve Le Compte, 1985: 1).

Sürekli kaygı “kişilik özelliğini belirleyen, aynı zamanda bireyin yaşadığı geçici ve normal bir kaygı olarak kabul edilen tehlikeli koşulların yarattığı korku ve tedirginlikten farklı olarak kişinin o anda içinde bulunduğu duruma doğrudan bağlı olmayan kaygı” olarak ifade edilir. Bu nedenle sürekli kaygı bireyleri ayırt edici bir özelliğe sahiptir. Bu ayırımın yapılabilmesi için Spielberger’in (1966) iki faktörlü kaygı kuramı ile kaygı türlerinin ölçülmesi Spielberger ve arkadaşları(1970) tarafından ortaya konulan “Durumluk / Sürekli Kaygı Envanteri” ile mümkün olmuştur (Öner ve Le Compte, 1985: 1).

1.3.1.1. Sınav kaygısı

Hodge sürekli kaygıyı, sınav kaygısının en iyi tahmincisi olduğu şeklinde tanımlanmaktadır (Szetla, 1973; Mcdonald, 2001). Hem durumluk kaygı hem de sürekli kaygı okul başarısını etkileyen bir faktördür. “Bazı araştırma sonuçlarına göre başarısız öğrencilerde kaygı düzeyinin yüksek olduğunu göstermiştir” (Öner, 1972; Çavuşoğlu, 1993).

Kaygı, “temelde kişiye rahatsızlık veren olayın kendisinden değil olayın kişi için taşıdığı anlamdan kaynaklanan bir durumdur.” Birçok öğrenci, “gireceği sınavın

değerlendirilmesiyle birlikte, kendi kişiliğinin ve öz varlığının da değerlendirildiğini” düşünür. “Bu düşüncenin oluşturduğu kaygı sırasında beden kimyasında meydana gelen değişiklikler, öğrenmeyi olumsuz etkilemekte, aynı zamanda akıl yürütme ve soyut düşünme yönündeki zihinsel faaliyetleri bozmaktadır. Bundan dolayı yüksek sınav kaygısı, öğrencinin başarısız olmasına neden olabilmektedir (Baltaş ve Baltaş, 1993; Kutlu ve Bozkurt, 2003: 210). Bütün bunların yanında okul ortamında olumlu yaşantılardan çok olumsuz yaşantılar yaşıyorsa sınav kaygısı kendiliğinden gerçekleşir” (Öner, 1989; Kutlu ve Bozkurt, 2003).

Sınav kaygısı, “yetersiz ders çalışma tekniklerini, aşırı fizyolojik tepkileri ve sınavla ilişkili olmayan düşünceleri kapsayan, okul ve sınavlardaki başarıya etki eden davranışlar bütünü” olarak tanımlanabilir. “Sınav kaygısı yaşayan öğrenci sınav stresi ile ilgili olarak mide bulantısı, baş ağrısı, kalp atışlarında artış gibi fizyolojik belirtiler, konsantrasyon bozukluğu, hiçbir şey düşünememe ve sınavdan kaçma isteği gibi zihinsel belirtiler gösterebilir (Kutlu ve Bozkurt, 2003: 209–210). Sınav kaygısıyla ilgili olarak verilen tepkiler, sınav sırasında ağlamak, sınav yapıldığında okula gelmemek, derste gösterilen başarının sınavda gösterilememesi gibi durumları içerebilir” (Hobson, 1996: 316).

Sınav kaygısı iki boyutlu olarak ele alınmaktadır. Birbirinden farklı bu iki boyut “kuruntu ve duyuşallık” durumudur. Kuruntu, “bireyin sınav esnasında performansı hakkında zihinsel ifadelerini kapsar ve genellikle düşünce veya iç konuşmaları içerir”(Öner, 1990: 1). Sınav kaygısı, olumsuz düşünceler ve duygular, öğrencinin konuya odaklaşmasını engeller, öğrencilerin zihinleri stres anında etki altındadır. Olumsuz duygular kişinin kendisinden şüphelenmesine, güvensizlik ve endişe duymasına neden olurken, aynı zamanda onun sınav anında sınavla ilgilenmesini de engeller ve onu iş yapamaz hale getirir. Zihnin başka şeylerle meşgul olması zihni yorar ve bu durum düşük performansa veya sınavda başarısızlığa yol açar (Kutlu ve Bozkurt, 2003: 210 – 211).

Duyuşallık, otonom sinir sisteminin uyarılmasıdır ve sınav kaygısının duyuşal fizyolojik yönünü oluşturur. Duyuşallık belirtileri, bireyin hızlı kalp atışları, terleme, üşüme, kızarma, sararma, mide bulantıları, sinirlilik ve gerginlik gibi bedensel yaşantılarıdır (Öner, 1990: 1).

Araştırmacıların sınav kaygısına neden olan durumlarla ilgili yaptıkları çalışmalar incelediğinde, sınav kaygısı kaynağının iki temel görüş üzerinde birleştiği görülmektedir (Kutlu ve Bozkurt, 2003: 211). “Öğrenme ve çalışma becerilerinde yetersiz olan öğrencilerin yüksek sınav kaygısı yaşadıkları birinci görüştür. Öğrenme ve çalışma becerilerinde yetersiz olan öğrenciler, bilgiyi tekrar hatırlayabilmek için gerekli olan örgütleme becerilerine sahip

değillerdir ve bu yüzden sınav ortamında yüksek kaygı yaşarlar. Aslında bu öğrencilerde sorun sınav değil, sınava hazırlanma durumudur” (Boujon&Quaireau, 1997; Kutlu ve Bozkurt, 2003).

İkinci bir görüş ise “bazı öğrencilerin sınav sırasındaki olumsuz düşünceleri ile ilgilidir. Olumsuz deneyimler, bazı öğrencilerin kendi haklarında olumsuz düşünmesine neden olmakta ve sınav sırasında sınavla ilgili olmayan endişeleri olan öğrencilerde başarısız olacağı şeklinde bir önyargı ve öğrenilmiş çaresizlik oluşturmaktadır.” Yapılan araştırmalar sonucunda öğrencilerin “öğrenme ve çalışma becerileri yetersizliği ile öğrenilmiş çaresizlik yaşantıları arasında bir ilişki olduğu” belirlenmiştir (Kutlu ve Bozkurt, 2003: 211).

Cullar ve Holahan (1980), “yüksek sınav kaygısı olan öğrencilerin, verimsiz çalışma alışkanlıklarına sahip olduğunu, bu durumun yüksek sınav kaygılı öğrencileri öğrenme süreçlerinde yetersizliğe ittiğini belirtmişlerdir. Sınav anında yeterince hazırlanmadığını düşünüp üzülen öğrencilerin kaygıları da bu düşünceler sonucunda gittikçe artmaktadır” (Kutlu ve Bozkurt, 2003: 211 – 212). “

Baltaş (1995), öğrenme ile sınav kaygısı arasındaki ilişkiye değinmiş ve “öğrenme” kavramının içeriğini ne olduğu bilinmeden, sınavın neden kaygı doğurduğunu anlamının pek mümkün olmadığını belirtmiştir” (Yurdabakan, 1999; Erkan ve Kaya, 2005).

Birey tarafından çoğu zaman farkına varılmadan yapılan uyarıcı genellenmesi durumu da kaygıyı oluşturan unsurlardan biri olarak görülmektedir. “Uyarıcı genellemesi, birey tarafından farkında olunmadan meydana gelebilir. Kişi, herhangi bir uyarıcı ile daha önce yaşadığı başarısızlığı, aynı uyarıcıyla tekrar karşılaştığında yine yaşayacağı düşüncesine kapılabilir” (Şahin, 1998; Kutlu ve Bozkurt, 2003). “

Kaygının yol açtığı kontrol dışı duygular, olumsuz durumlarla işbirliği içine girer. Kaygılı öğrenci ders çalışmak istese de çalışamaz, yetersizlik duygusu ile çalışmaz veya çok çalışır ama sınavda bilgilerini hatırlayamaz, yanlışlar yapar. Bu olumsuz durumların tekrarlanacağı düşüncesi öğrencinin zihninde yer ederek sınav kaygısı yaşamasına neden olur” (Maviş ve Saygın, 2004: 143).

Öner’e (1989) göre “sınav kaygısı şeklinde kavramlaştırılan değerlendirme korkusu ve özgüven tehdidi öğrencilerin sıkça yaşadığı bir durum olup otoriter ana – baba tutumuyla yakından ilişkilidir” (Kısa, 1996: 5 – 6). Öner’e (1990) göre “evde ve okuldaki otoriter yapı, bununla birlikte sık yaşanan okul başarısızlıkları ve olumsuz değerlendirmeler sınav kaygısının küçük yaşlarda gelişmesine” neden olmaktadır. “

Sınav kaygısı yüksek olan bireyler herhangi bir sınav veya değerlendirilme karşısında özvarlığının tehdit edildiğini düşünür ve korkuya kapılır. Bu durum bireyi yalnızca sınav sırasında değil günlük yaşamında da etkiler. Bireylerin kendilerine yönelik olumsuz düşünceleri dikkatlerinin kolay dağılmasına neden olur ve dikkat gerektiren durumlarda başarısızlık yaşarlar” (Öner, 1990: 1).

Yüksek kaygının bazı durumlara engel olduğu bilinmektedir ve bunlar “işinin enerjisini verimli bir şekilde kullanması, dikkatini ve gücünü işine yönlendirmesinin engellenmesi” olarak sayılabilir. Yapılan çalışmalar göstermektedir ki esasında “yüksek sınav kaygısı olan öğrencilerin genel olarak sınav anında dikkatlerini toplayamadıklarını, sorunlara odaklaşamadıklarını, uygun olmayan problem çözme stratejilerini kullandıklarını” göstermiştir (Boujon & Quaireau, 1997; Kutlu ve Bozkurt, 2003). “

Yüksek sınav kaygılı öğrencilerin sınav sırasında performans düşüklüğüne gösterdiği bazı gerekçeleri bulunmaktadır. Öğrenciler, genellikle sınava dikkatlerini veremediklerini, sinirli olduklarını, bir probleme takılıp kaldıklarını ve bildiklerini hatırlayamadıklarını belirtirler” (Cülen, 1993: 2).

1.4. Fiziksel aktivite kavramı

Fiziksel aktivite, “yapılan tüm vücut hareketleri” olarak tanımlanır. “Temel vücut hareketlerinin tümünü ya da bir kısmını içeren yapılan tüm hareketlere” fiziksel aktivite denilmektedir. “Fiziksel aktivite yürüme koşma atlama dans oyun spor dalları ya da gün içerisinde yapılan tüm hareketler fiziksel aktivite olarak tanımlanabilmektedir” (Aksoydan ve Çakır, 2011). Yürüme, bisiklete binme, koşma, hoplama, zıplama veya spor yapma gibi yapılan tüm aktiviteler fiziksel aktivite olarak adlandırılır. Bu düzenli fiziksel aktivitenin sağlık için ve ergenlik dönemindeki çocuk için çok önemli olduğu düşünülmektedir (Kudas ve ark. 2005). “

Her yaş grubunda özellikle ortaokul çağı çocuklarının, fiziksel olarak aktif olmalarının ve düzenli aktivite yapmalarının faydaları ve fiziksel, psikolojik ve sosyal gelişimleri için önemi büyüktür” (Yabancı ve Pekcan, 2010). “Küçük yaşlarda fiziksel aktiviteye katılmaları ve bunu alışkanlık haline getirmeleri çocukların, aktif bir yaşam tarzına, daha sağlıklı büyümelerine ve alışkanlık haline getirmeleri amaçlanmıştır” (Bayrakdar ve Saygın, 2010). “

Yetersiz fiziksel aktivite ve dengesiz beslenme, genel sağlık sorunları için başta gelen risk faktörlerinden biridir. Birçok hastalığı, iyileşme sürecini ve genel sağlığı tümüyle etkilemektedir (Kaymaz ve İrez, 2016). Düşük veya azalan fiziksel aktivite seviyeleri genellikle beraberinde çeşitli sağlık sorunsalı oluşturabilmektedir. Fiziksel aktivitelerdeki düşüş, son iki yılda dünya da yaşanan pandemi sürecindeki hareketsizlik, düzensizlik ve aktif olunmayan zamanlardan kaynaklanmaktadır.”

Fiziksel aktiviteyi artırmaya yönelik yapılması gerekenler bazı politikalarla açıklanmakta ve uygulamaya konulması önerilmektedir.“Okullar ile iş birliği içinde fiziksel aktivitenin günlük yaşam aktiviteleri yoluyla teşvik edilmesini, yürüyüş, bisiklet, koçu ve arker aktif ulaşım biçimleri fiziksel aktiviteyi teşvik eder. Okullarda beden eğitimi dersleri, çocukların yaşamları boyunca fiziksel olarak aktif tutacak davranış kalıpları geliştirmeleri için destekler. Okullar öğrencilerin beden eğitimi derslerini aktif olarak geçirmeleri için güvenli alanlara ve olanaklara sahip olmaları fiziksel aktiviteye teşvik eder” (Keleş, 2016).

Fiziksel aktivite ve spora katılan çocukların, sağlıklı gelişim ve büyümeleri, sosyal çevrelerinde daha düzenli, verimli ve aktif olmaları amaçlanmaktadır. Çocuklar fiziksel aktivite ve spora katılım sayesinde, serbest zamanlarını daha verimli geçirmektedirler. Serbest zamanlarını daha aktif olarak verimli geçirmeleri sağlanmışır. Fiziksel aktivite ve spor etkinlikleri sayesinde öğrencilerin özgüvenleri gelişir ve kendilerini daha iyi ifade edebilirler. Bu sayede öğrencilerin liderlik, arkadaşlık, sosyal, yardımlaşma birbirlerine karşı saygı sevgi ve hoşgörü algıları gelişmektedir” (Keleş, 2016). Bu bağlamda “ocukların kaybetme ve kazanma duygularını tatmalarına, hırslanmaları ve yenilgiyle bahsedebilme duygusunun öğrenilmesi” amalanmışır.

Fiziksel aktivite ve spor etkinliklerinin olumlu katkı sağladığı durumlar vardır. Bu durumlar, çocukların özgüvenlerinin ve kişiliklerinin gelişmesine yönelik olumlu etkilerdir. Öğrencilerin “başta kendilerine ve çevrelerine saygılı ve sevgili davranma becerileri” gelişmektedir (Kaymaz ve İrez, 2016).

Fiziksel aktivite ve spor etkinliklerinin büyük bir bölümünde çocuklar akranlarıyla iş birliği içinde çalışırlar. Bu ortak çalışmalar sayesinde çocukların kişilik özelliklerinde gelişmeler meydana gelir ve iletişim becerileri güçlenir. Sosyal evre ve sorumluluk bilinçlerinin gelişmesine çocukların yaratıcı ve üretken olarak dayanışma içerisinde çalışmaları sağlanmaktadır. Fiziksel aktivite ve spor etkinliklerine katılım öğrencilerin okul ve sosyal hayatlarının verim düzeylerinin artmasına, motivasyonun yükselmesine, psikolojik

olarak daha olumlu ve daha sağlıklı birey olmalarına yardımcı olmaktadır”(Fedewa ve Ahn, 2011).

“Fiziksel aktivite, egzersizlere katılım, spor etkinlikleri ve aktiflik”, öğrencilerin fiziksel yapılarını güçlendirmektedir. Aynı zamanda bireylerin daha sağlıklı ve zinde olmalarına destek olmaktadır. “Çocukların küçük yaşlarda spor organizasyonlarına katılmaları karşılaştıkları problemlerin çözümlerine odaklanmayı ve güçlü tutum sergileme becerileri gelişmektedir. Spor organizasyonlarına katılım, çocukların ve gençlerin, sosyalleşmeleri, pozitif yönde duyarlılıkları ve bakış açılarında gelişmeler olmaktadır” (Kaymaz ve İrez, 2016).

1.4.1. Fiziksel aktiviteyi etkileyen faktörler

Fiziksel aktivite belirleyicileri olarak; “biyolojik, fiziksel ve sosyal çevre boyutları” önemli rol oynamaktadır. “Bu boyutlar fiziksel etkinliklere katılımı arttırıcı ve kolaylaştırıcı etkenler olarak da ifade edilmektedir.” Fiziksel aktivitenin “engelleyici faktörlerinden en önemlisinin zaman eksikliği olduğu belirtilmiş olmakla birlikte psikolojik, fizyolojik ve davranışsal değişkenleri de içeren birçok değişkenin fiziksel aktiviteyi etkilediği” gösterilmiştir (Trost, vd., 2002); (Kirtland vd., 2003).

Yapılan bazı araştırmalar “teknolojinin hızlı gelişmesi, ekonomik büyüme, şehirleşme oranının artış göstermesi ve internet bağımlılığı gibi durumların bireyleri hareketsiz bir yaşama yönlendirdiğini ve hareketsizlik oranının gelişmiş ülkelerde daha fazla olduğunu”göstermektedir (Branca, vd., 2007). Bazı çalışmalar ise “yüksek sosyo-ekonomik gelire sahip bireylerin çeşitli ve daha güvenli rekreasyonel alanlara ulaşılabilir olduğunu ve böylece bireylerin aktif yaşama yönlendirilmesiyle pozitif yönlü bir ilişki olduğunu belirtmektedir. FA’ya katılımda rekreasyonel alanlara ulaşılabilirlik önemli olmakla birlikte (Cerin ve Leslie, 2008), cinsiyet, yaş, sosyo-ekonomik düzey, eğitim, çevresel (iklim, hava kirliliği, hava durumu gibi), psikolojik ve biyolojik faktörlerin de FA’ya katılımı etkilediği”belirtilmektedir (Karaca, 2008). Fiziksel aktiviteyi etkileyen başlıca etkenler.

1.4.1.1. Demografik ve biyolojik etkenler

Yaş, meslek, çocuk sayısı, eğitim durumu, cinsiyet, kalıtım, kronik hastalıkların varlığı, gelir düzeyi, medeni durumu ve sosyo – ekonomik durumu, yaralanma hikayesi, ırk

ve obezite” gibi değişkenler demografik ve biyolojik etkenler olarak sıralanmaktadır (Branca vd. 2007).

1.4.1.2. Psikolojik, zihinsel ve duygusal etkenler

Tavırlar, fiziksel alıştırma hakkında bilgi sahibi olma ve “haz ve istek duyma, vakit bulamama, psikolojik isteksizlik, motivasyon, ruh sağlığı, kendine güven, motivasyon ve stres gibi değişkenler psikolojik, zihinsel ve duygusal etkenler arasında sayılmaktadır. Ergenlik döneminde çocuklar üzerine yapılan başka bir çalışmada çocukların istemedikleri aktivitelere zorlanması fiziksel aktivitelere karşı olumsuz bir davranış takınmalarına sebep olmaktadır”(Sallis vd., 1996).

1.4.1.3. Beceriler ve davranışsal nitelikler

Beceriler ve davranışsal nitelikler olarak “çocukluk ve yetişkinlik dönemindeki aktivite hikayesi, A tipi kişilik, alkol, beslenme alışkanlıkları, spor geçmişı, okul sporları, engellerle başa çıkma becerileri, sigara içme” gibi durumlar bu değişkenlerin içinde gösterilmektedir (Vanhees vd., 2005; Branca vd., 2007).

1.4.1.4. Sosyal ve kültürel etkenler

Değişkenler olarak sıralandığında “sosyal sınıf, egzersiz modelleri, grup uyumu, aile ve arkadaş grupları” durumlarının fiziksel aktiviteye katılmaya yönelik davranışlarda önemli bir rolünün olduğu düşünülmektedir. “İşverenlerce sağlanan sosyo-kültürel ortam, çalışanların fiziksel aktiviteye katılım durumunu belirleyen bir öncül olarak görölmektedir. Özellikle masa başı işlerde çalışan bireylerin sayısının artması, fiziksel aktiviteye katılım oranlarında da azalmaya neden olan bir faktör olduğundan iş ortamında fiziksel aktivite olanaklarının sağlanması, spor ve fitness aktivitelerine katılma ve aktif ulaşım fırsatlarının sunulması önem taşımaktadır” (Branca vd., 2007).

1.4.1.5. Fiziksel çevre

Mevsim/hava koşulları, programların maliyeti, yoğun trafik, ev ekipmanları (egzersiz bisikleti, egzersiz videosu), yürüme/bisiklete binme ve rekreasyonel alanların (basketbol veya golf sahası, jimnastik salonu, park) varlığı ve bu alanların kolay ulaşılabilir olması, suç işleme oranı ve güvenlik, fiziksel aktivitenin yapıldığı zeminin yüzeyi vb. Gibi etkenler fiziksel aktiviteyi etkilemektedir (Kirtland vd., 2003); (Trost vd., 2002); (Nahas, 2003).

1.4.2. Fiziksel aktivitenin genel sağlık açısından faydaları

Fiziksel aktivitenin sayılabilecek pek çok faydası vardır. Fiziksel aktivitenin bireysel sağlığı olumlu etkilediği ve bu sayede daha zinde, kasların daha güçlü ve vücudun daha aktif olmasına destek olduğu belirtilmektedir. “Sağlıklı bir yaşam için fiziksel aktivite olmazsa olmazdır. Bu nedenle yapılan tüm bedensel hareketler fiziksel aktivite sayılmaktadır. Vücut hareketlerinin kullanılmasıyla birlikte yapılan yürüme, dans, koşma gibi aktivitelerin yapılması oldukça önemlidir. Kas oranının arttırma, yağ oranının azalması, vücudun su mineral oranının dengelenmesi, yorgunluğun azalması, kemik yapısının güçlenmesi, kalp damar sağlığının korunması ve en önemli yaralarından biri olan kilo kontrolünün sağlanması amaçlanmaktadır.”

Tüm sağlığı ve obeziteyi olumsuz etkileyen “davranışların başında harcanan enerjinin az” olmasıdır. “Sağlıksız davranış biçimleri olan düzensiz ve dengesiz beslenme ve fiziksel aktivite azlığı oluşturmaktadır. Tüm sağlığı korumak için fiziksel aktivite yapılması şarttır ve sağlığı tehdit eden kilo artışının önlenmesinde ve bedensel sağlığın korunması da fiziksel aktiviteye katılmanın önleyici olduğu belirtilmiştir. Düzenli yapılan fiziksel aktivite ile yağ oranında azalmalar meydana gelir ve obezite önlenmesindeki en büyük unsurdur. Kilo kontrolünün sağlanması ve önlenmesi obezite ile mücadelenin en temel unsurudur” (Yorulmaz ve ark., 2012).

Çocuk yaşlarda alışkanlık haline getirilemeyen fiziksel aktivite ve spor alışkanlığının, bireylerin yaşamları boyunca hareketsiz yaşam tarzıyla karşı karşıya kalmalarına neden olduğu bilinmektedir (Bayrakdar ve Saygın, 2010). Bireysel sağlığın korunmasında fiziksel aktivitenin çok önemli ve büyük katkıları bulunmaktadır.

Sağlıklı olmak demek sadece bir hastalık durumunun olmaması değil aynı zamanda bireyin hem bedensel hem de ruhsal yönlerden iyi olma halidir.

Dünya Sağlık Örgütü sağlığı, “bireyin her yönden iyilik hali” olarak tanımlamaktadır. Başka bir tanımda da “bir hastalığın ya da sakatlığın hastalık olarak bilinmesi ile bireyin bedensel ruhsal ve sosyal yönden de yaşadığı olumsuz durumlar hastalık” olarak tanımlanmaktadır. “Sağlıklı ve dengeli bir yaşam biçimi kişinin tüm davranışlarını kontrol etmesi, fiziksel aktivite ve düzenli beslenme davranışları sergilemesidir. Yapılan davranışların bir tutum çerçevesi halinde uygulanması ve yaşam boyu devam etmesi bireyin sağlığını etkileyecek en önemli unsurlardan biridir. Sağlıklı yaşam şekli kişinin sağlıklı olmak için çabaladığı ve uyguladığı unsurların bütünüdür” (Bozkuş ve ark, 2013).

1.4.3. Fiziksel aktivitenin psikolojik açıdan yararları

İnsanların “psikolojik olarak kendilerini iyi hissetmeleri, mental olarak zinde ve aktif olmalarında fiziksel aktiviteye katılımları” açısından önemli bir faktördür. Yapılan tüm araştırma ve çalışmalarda “fiziksel aktiviteye düzeyi, spor yapmak ve spor organizasyonlarına katılmak, kişinin motivasyonu yükseltir ve psikolojik sağlığın korunmasında” büyük bir katkı sağlamaktadır. Yapılan bazı araştırmalar psikolojik sağlığın bozulmaması ve önlenmesinde fiziksel aktiviteye katılımın ve aktifliğin önleyici önemli bir unsur olduğu belirtilmiştir. Yapılan araştırmalar ışığında ifade edildiği üzere “fiziksel aktiflik ve spor organizasyonlarına katılan öğrencilerin mental olarak daha iyi ve güçlü oldukları” bilgisine ulaşılmıştır (Arslan, 2011).

Ergenlik döneminde bulunan kız çocukları üzerinde yapılan bir çalışmada “fiziksel aktivite ve spora katılımın öğrencilerin mental olarak daha sağlıklı oldukları ve psikolojik dengenin bozulmasında önleyici olduğu” tespit edilmiştir. “Fiziksel aktiviteye ve spora katılımın, çocuklar üzerinde psikolojik faydalarının olduğu” bilinmektedir. Çocukların “kişilik yapısında gelişmeler, problem çözme becerilerinin gelişimi, sosyal ilişkilerinde gelişmeler, akranları ile daha sağlıklı iletişim kurabilme, hedefe odaklanabilme, yoğunlaşma ve özgüven gelişimine destek olduğu” bilinmektedir. Fiziksel aktiviteye katılan çocukların enerjisini attığı ve saldırganlık dürtülerini en aza ineceği gibi büyük katkı sağlar (Aytan, 2010).

1.4.4. Fiziksel aktivitenin sosyal açıdan yararları

Fiziksel aktivitenin sosyal açıdan da faydaları bireyin sağlığına olumlu katkılarda bulunmaktadır. “Fiziksel aktifliği yüksek ve spor organizasyonlarına katılan öğrencilerin hem fiziksel hem psikolojik hem de sosyal olarak gelişimlerine katkı sağlamaktadır. Spor etkinliklerine katılan çocukların, özgüvenleri artmakta, sosyal sorumlulukları gelişmekte ve kişilik gelişimlerine önemli değişimler meydana gelmektedir. Kazananı takdir etme, kaybetme duygusunu öğrenme ve bununla başa çıkabilmeyi öğrenme, paylaşmayı, saygı göstermeyi, mücadele etmeyi, yardımlaşma gibi özellikler gelişmektedir” (Küçük ve Koç, 2004). Fiziksel aktivite farklı açılardan ele alındığında, “spor etkinliklerine ve fiziksel aktiviteye katılım çocuklarda daha girişken ve aktif olmalarına, sosyal çevreleri ile iletişim içinde olmalarına” katkı sağlamaktadır. Böylece çocukların sosyal gelişimleri de desteklemektedir.

Günlük yaşantının içinde, “spor dolu bir ortam ve spor etkinlikleri çocukların sosyal açıdan, etkileşim ve iletişimlerinde” büyük katkı sağlamaktadır. “Takım veya bireysel spor yapan çocuklar kendilerini daha iyi ifade ederler ve daha sosyaldirler. Kişilik gelişimi ve disiplini, mücadele ruhu ve özverili olmaları ve spor alışkanlığı kazanmaları gelişmektedir. Takım sporu yapan öğrenciler yardımlaşma, iş birliği içinde olma, problem çözme becerileri da yüksektir” (Tunç ve İşler, 2007). “

Düzenli ve doğru bir şekilde yapılan fiziksel aktiviteler fiziksel gelişimde olduğu gibi motor beceriler için de oldukça önemlidir. Yapılan araştırmalarda her yaş da kişinin fiziksel aktiviteye katılması sağlanmalıdır. Her yaş da yapılan fiziksel aktivite motor becerilerin de desteklenmesine katkı sağlamaktadır.”Bu gelişimlere ilaveten “kas kuvvetinin artması ve gelişimi, daha güçlü olunması, el ayak koordinasyonun sağlanması” gibi birçok etmen sayılabilmektedir. “Ergenlik dönemlerinde gerçekleştirilen fiziksel aktiviteler motor becerilerin gelişimini etkileyen en yüksek zaman dilimi olarak belirtilmektedir (Tunç ve İşler, 2007).”

Çocukluk yıllarında yapılan “fiziksel aktiviteye katılımın motor becerilerdeki performans üzerinde ve sağlıklı bir birey olma yönünde olumlu katkıları ve anlamlı bir ilişki olduğu” bilinmektedir (Bayrakdar ve Saygın, 2010).“Fiziksel aktivite yapmayı destekleyici, geliştirici, aktivite yoğunluğunu ve çeşitliliğini sağlayıcı veya engelleyici birçok nedenler bulunmaktadır. Kişilerin hayatlarında yaşam kaliteleri, sağlıkları, sosyal statü, toplum kültürü, sosyal hayat gibi durumlar fiziksel aktivite seviyelerini olumlu ya da olumsuz

yönden etkilemektedir.” Kişinin fiziki yapısı, fizyolojik etmenleri, kişinin ilgi alanı, kültürel etmenler sosyal çevre gibi durumlar fiziksel aktivite seviyelerini destekleyici veya önleyici yönde olumlu ya da olumsuz etkilemede etkin unsurlardır” (Aksoydan ve Çakır, 2011).

“Fiziksel aktivite” terimi ve “egzersiz” terimi birbiri yerine kullanılan terimler olarak bilinmektedir ancak bu terimlerin kavramsal anlamları tamamen aynı değildir. Bu kavramları birbirinden ayırt edici özellikleri vardır. “Fiziksel aktivite yapılan tüm bedensel hareketler olarak adlandırılır. Vücudun dinlenme durumu dışında gerçekleştirdiği tüm durumlar fiziksel aktivite olarak adlandırılmaktadır (Hekim, 2014).

Egzersiz kavramı ise fiziksel aktivite ile bağlantılıdır ve fiziksel aktivitenin alt sınıfını oluşturmaktadır. Egzersiz kavramını fiziksel aktiviteden ayıran en önemli olgu ise planlı programlı yapılan aktiviteler olmasıdır. Egzersiz, “vücut bölümlerinin planlı ve sistemli bir şekilde çalıştırarak gelişmesini amaçlayan aktivitelerin tümü” olarak tanımlanmaktadır. Fiziksel aktivite kişinin günlük hayatında yaptığı en temel hareket sistemidir” (Özer, 2006).

Fiziksel koşullar:“Kişinin çevresel etmenleri, hava koşulları, spor parkları, kullandığı ulaşım araçları gibi çevresinde bulunan imkânlar doğrultusunda fiziksel aktivite ve çevre koşulları” değişiklik gösterilebilir (Akyol vd. 2008).

Mental etmenler: Fiziksel aktivite sayesinde kişi, “psikolojik olarak rahatlama, kendini iyi hissetme, haz duygusunu yaşama, kaybetme ve kazanma duygusunu yaşama, gibi durumları öğrenir ve bu durumlar mental sağlık için gerekli olan durumlar” olarak ifade edilir (Küçük ve Koç, 2004).

Biyolojik etmenler:“Yaş, kilo, boy ve kalıtım özellikleri etmenler fiziksel aktivite içerisinde biyolojik etmenler” arasında gösterilebilir (Zorba ve Saygın, 2009).

Bireysel aktivitesi ve beceriler:“Kişinin bireysel farklılıkları kendine has özellikleri, aktivite bilgi ve deneyimleri, sevdiği ve zevk aldığı aktiviteler vb. etmenler fiziksel aktivite içerisinde birey özellikleri olarak gösterilebilir” (Soyuer, 2012).

Sosyal ve kültürel etmenler:“Kişinin çevresel faktörleri, kültürel faktörler, toplum, alışkanlıklar, yaşanılan çevre, oturulan semt, kültürel anlayış vb. etmenler fiziksel aktivite içerisinde sosyal ve kültürel etmenler” olarak gösterilebilir (Arslan ve Ersöz, 2014).

Fiziksel sağlık için “fiziksel koşullar, çevresel faktörler, mental süreçler, genetik etmenler, bireysel faktörler, motorik ve beceri özellikler, sosyal çevre ve kültürel etmenler ile birlikte fiziksel aktiviteye etki eden diğer etmenler araştırmalarda hala güncel olarak konu olan başlıklar arasındadır. “Fiziksel aktiviteye devam eden kişilerin üzerinde çalışmalar

yapılmaktadır. Bu çalışmalar sayesinde fiziksel aktiviteyi geliştirici, daha sağlıklı olma yolunda yol gösterici ve yönlendirici birçok çalışma ve öncülük yapılmaktadır (Çiçek, 2010). Sağlık için aktif olunması şarttır. Sağlıklı yaşam sürdürülebilmesi için fiziksel aktivite yoğunluğu ve sıklığı dikkate alınmalı ve nasıl yapılması ile ilgili çizelge aşağıdaki piramit şeklinde verilmiştir. Piramidin en üst kısmında yapmamamız gereken durum olan hareketsiz yaşam belirtilmiştir. Türkiye Fiziksel Aktivite Rehberi piramidin en aşağısındaki kısımda ise günlük aktivitelerin yapılması ve hareketli yaşam tarzı gösterilmektedir(TFAR, 2014).



2. GEREÇ VE YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Amacı

Araştırma ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine yatkınlıkları ile fiziksel aktivite düzeyleri ve sınav kaygılarının incelenmesi amacıyla Dicle ilçesi bağlamında bir çalışma yapılması ve elde edilen sonuçların alana katkı sunmasını sağlamaktır. Sınav kaygısının ortadan tamamen kalkması mümkün olmasa da bu kaygıyı azaltmanın sınava hazırlanan öğrenciler üzerinde sağlayacağı olumlu katkıların etkisi büyük önem taşıdığından çalışma ile bu katkının ortaya konulması amaç edinilmiştir.

2.2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi

Beden eğitimi dersinin amacı öğrencilerin fiziksel faaliyetleri ve hareket yoluyla öğrencilerin fiziksel etkinlikler, yani hareketler yolu ile gelişim ve eğilimlerini sağlayarak her öğrencinin hareket kapasitesinin en üst düzeye ulaşmasına yardımcı olmaktır. Eğitimde amaçların gerçekleştirilmesinde öğrencilerin zihinsel ve duygusal eğitimleri içinde şartların düzenlenmesine bağlıdır. Bu nedenle beden eğitimi ve spor genel eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır. Günümüzde beden eğitimi ve spor yetişmekte olan yeni nesillerin temel kaynağı olan insana, fikren ve bedenen sağlık kazandıran bir etkinlik planı olarak kabul edilmektedir.

2.3. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın yapıldığı evren ve örneklem ülke genelinden bir il bazında seçilen bir ilçenin olması bir kısıt olarak görülmektedir. İkinci bir kısıt ise çalışmanın veri toplanması için zaman kısıtının olmasıdır.

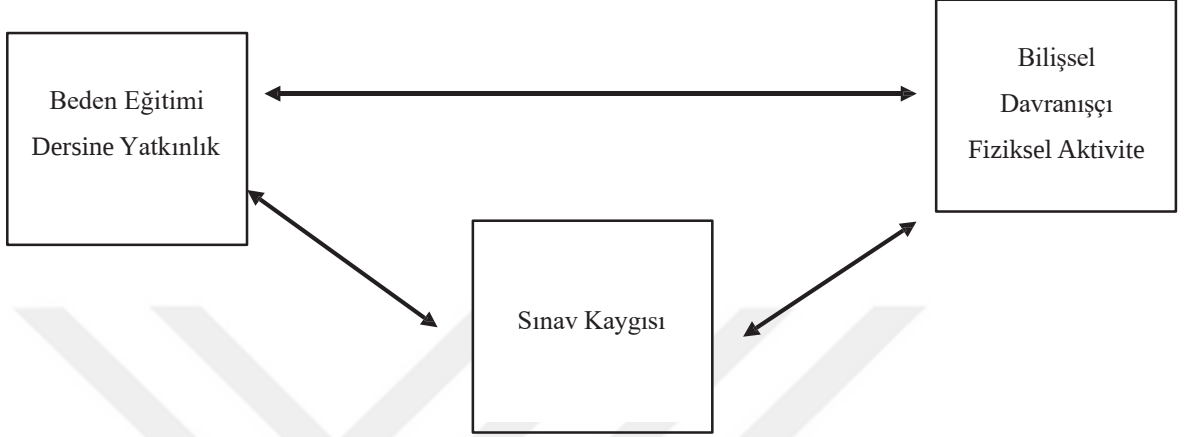
2.4. Araştırmanın Varsayımları

a) Araştırma kapsamında yer alan anket formlarında objektiflik ilkesine uyulduğu varsayılmıştır.

b) Araştırma “yüz yüze olmak şekliyle cevaplandırıldığı için öğrencilerin sorulara doğru cevaplar verdiği” varsayılmıştır.

c) Araştırmada “alınan örneklemin evrenin tüm özelliklerini taşıdığı ve evreni yeterli oranda temsil ettiği” varsayılmıştır.

2.5. Araştırmanın Modeli



Şekil 2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma kapsamında oluşturulan Model Şekil 2.1.’de verilmiştir. Bu modele göre Beden Eğitimi Dersine Yatkınlıkları ile Bilişsel Davranışçı Fiziksel Aktive arasındaki ilişkiye, Beden Eğitimi Dersine Yatkınlıkları ile Sınav kaygısına ve Bilişsel Davranışçı Fiziksel Aktive ile Sınav kaygısı arasında ilişkinin düzeyine ve yönüne bakılacaktır,

2.6. Araştırmanın Hipotezleri

Araştırma kapsamında oluşturulan hipotezler aşağıda verilmiştir. Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine yatkınlıkları cinsiyet değişkeni ve sınıf düzeyi açısından ele alınıp incelenmiştir.

- H1.Ortaokul Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersine Yatkınlıklarında cinsiyet açısından anlamlı bir fark vardır
- H2.Ortaokul Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersine Yatkınlıklarında sınıf düzeyleri açısından anlamlı bir fark vardır
- H3.Ortaokul öğrencilerinin bilişsel davranışçı fiziksel aktivitelerinde cinsiyet açısından anlamlı bir fark vardır
- H4.Ortaokul öğrencilerinin bilişsel davranışçı fiziksel aktivitelerinde sınıf düzeyleri açısından anlamlı bir fark vardır

- H5.Ortaokul öğrencilerinin sınav kaygılarında cinsiyet açısından anlamlı bir fark vardır
- H6.Ortaokul öğrencilerinin sınav kaygılarında sınıf düzeyleri açısından anlamlı bir fark vardır
- H7.Beden Eğitime yatkınlık ile bilişsel davranışçı fiziksel aktivite arasında ilişki vardır
- H8.Beden Eğitime yatkınlık ile sınav kaygısı arasında ilişki vardır
- H9.Bilişsel Davranışçı Fiziksel Aktivite ile sınav kaygısı arasında ilişki vardır

2.7. Araştırmanın Yöntemi ve Veri Toplama Araçları

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden biri olan anket ölçme tekniği kullanılmıştır. “Öğrencilerin, beden eğitimi dersine yönelik tutum ve öz-yeterliklerini tespit etmek için, Hilland ve diğerleri (2009) tarafından geliştirilen, Öncü, Gürbüz, Kılıç ve Keskin (2015) tarafından Türkçeye uyumlanan “Beden Eğitimi Yatkınlık Ölçeği” kullanılmıştır. 11 maddeden oluştuğu görülen ölçek, 2 faktörlüdür. Faktörlerden biri “Tutum” (6 madde), ikincisi ise “Öz-Yeterlik ” (5 madde) dir. Ölçeğin maddeleri “5’li Likert Tipi Ölçek” formundadır. Likert seçenekleri “Hiç Katılmıyorum (1)”, “Katılmıyorum (2)”, “Kararsızım (3)”, “Katılıyorum (4)” ve “Tamamen Katılıyorum (5)” şeklindedir. Puanlama bu derecelendirmeye göre yapılmıştır. Ölçekle alınması muhtemel en az puan 11, en çok puansa 55’tir. Ölçeğin “Tutum” alt boyutundan alınması muhtemel en az puan 6, en çok puansa 30 dur. “Öz-yeterlik” alt boyutunda ise en az 5, en çok ise 25 puan alınabilmektedir. Ölçeğin orijinalinde, iç tutarlık katsayısını “Tutum” boyutu için 0.91, “Öz-Yeterlik” boyutu için 0.89 olarak hesaplamıştır (Hilland vd., 2009). Ölçeğin Türkçeye adaptasyon çalışmasında, iki faktör olan yapısının doğrulandığını görülmüştür. Bu kapsamda verilerin güvenilirliğini belirlemede Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları hesaplanmış ve ön test için “Tutum”: 0.86, “Öz-Yeterlik”: 0.89; son test için “Tutum”: 0.88, “Öz-Yeterlik”: 0.89 olarak hesaplanmıştır.

Schembre ve arkadaşları (2015) tarafından geliştirilen üç boyutlu Bilişsel Davranışçı Fiziksel Aktivite Ölçeği; Eskiler ve arkadaşları (2016) tarafından Türkçeye uyarlanmış ve geçerlilik güvenilirlik çalışması yapılmıştır.

Westside Sınav Kaygısı Ölçeği (WSKÖ) Ölçek Driscoll (2007) tarafından geliştirilmiş Türkçeye üniversite öğrencileri için Totan ve Yavuz (2009) tarafından

uyarlanmıştır. Ölçek özgün formunda sınav kaygısını azaltmaya yönelik bir programın etkisini incelemede kullanılmak amacıyla geliştirilmiştir. Driscoll (2007) tek bir boyutta on madde olarak ölçeği şekillendirirken Totan ve Yavuz (2009) bir maddenin iki farklı işaret değişken olarak tanımlanmasının Türkçe dil bilgisi için daha uygun olacağını düşünerek ölçeği on bir madde olarak Türkçeye çevirmişlerdir.”

Veri toplamak amacıyla evrenini 2022-2023 eğitim öğretim döneminde Diyarbakır ili Dicle ilçesinde eğitim gören 3140 ortaokul öğrencilerinin oluşturduğu ve rastgele seçilen örneklemle 5, 6, 7 ve 8. Sınıf öğrencilerinin katılımcı olarak örneklem grubu üzerinde anket ölçeği uygulanmıştır. Toplamda 589 katılımcıya ulaşılmış ve anket verileri elde edilmiştir.

2.8. Verilerin Analizi ve Değerlendirilmesi

Araştırmaya yönelik katılımcıların Beden Eğitimi Dersine Yatkınlıkları ile Bilişsel Davranışçı Fiziksel Aktive ve sınav kaygısı arasındaki ilişkiye yönelik anket verilerin analizi SPSS 24.0 istatistik paket programı kullanılarak analiz edildi. Verilerin normallik analizi için çarpıklık ve basıklık testleri ile kontrol edilmiştir. Normal dağılım gösterdiği belirlenen verilere parametrik testler uygulanmıştır. Farklı demografik özelliklere sahip katılımcıların analizinde ikili değişken için bağımsız örneklem t-testi, çoklu değişken gruplarında tek yönlü varyans analizi “Anova” testi ile belirlenmiş ve yorumlanmıştır. Tek yönlü varyans analizinde anlamlı farklılığı hangi grupların desteklediğini anlamak için LSD testleri uygulanmıştır. Yorumlar tablolarla desteklenir. Yapılan analizlerde anlamlılık düzeyi $p<0,05$ olarak kabul edilmiştir.

2.7. Tanımlar

Araştırmada kullanılan bazı tanımlamalar bu bölümde kısaca açıklanmaktadır. Beden eğitimi kavramı, fiziksel aktivite ve sınav kaygısı çalışmanın kapsamında kullanılan temel kavramlardır.

Beden eğitimi: Tarcan beden eğitimi “Cismen ve fikren en az yorgunluğa mukabil insana en çok fayda temin eden ruhi ve mihaniki faaliyetler” olarak tanımlamaktadır (Tarcan, 1932:143). Aslan’a göre beden eğitimi; “Milli Eğitimin temel ilkelerine uygun olarak kişinin beden, ruh ve fikir gelişimini sağlamak”tır. “Bedensel etkinlikler, kişinin bedenen sağlam, fikirce uyanık ve ruhen sağlıklı olmasını amaçlar” (Harmandar, 2004:87). Strehmeyer ise

“beden eğitiminin insan vücudunun eğitimi olduğunu, bu eğitim anlayışında bedensel hareketlerin kendi özünde bir değeri olmayıp araçsal bir değeri” olduğunu savunmuştur (Strchmeyer, 1983:190). Günışık’ın tanımına göre “*Büyük kas etkinlikleri aracılığı ile bireyin bedensel, ruhsal ve toplumsal bütünlüğünü zedelemeyen, kişinin kendisi ve toplumun yararına optimal gelişimini gerçekleştirme eğitimi*” tanımını yapmıştır (Günışık, 1973:5).

Fiziksel aktivite: Fiziksel aktivitenin tanımı “*günlük yaşam içinde kas ve eklemlerin kullanılarak enerji harcaması ile gerçekleşen, kalp ve solunum hızını artıran ve farklı şiddetlerde yorgunlukla sonuçlanan aktiviteler*” toplamıdır (Tunay, 2008).Fiziksel Aktivite (FA): “Temel vücut hareketlerinin tümünü ya da bir kısmını içeren yapılan tüm hareketlere fiziksel aktivite denir. Fiziksel aktivite yürüme koşma atlama dans oyun spor dalları ya da gün içerisinde yapılan tüm hareketler” fiziksel aktivite olarak ifade edilmektedir (Aksoydan ve Çakır 2011).

Sınav kaygısı: Freud’un tanımına göre kaygı “*çaresizliğe karşı gösterilen bir tepki*” olarak belirtilmekte ve “*bir tehlikenin bulunduğu gösteren bir işaret*” şeklinde tanımlanmakta ayrıca bireyin “*çaresizlik durumunun başlamasını beklediğini*” ifade edilmektedir (Yalom, 2001).Sınav kaygısı ise beklenen çaresizlik durumunun sınav döneminde ortaya çıkması halidir.

3. BULGULAR

Araştırma kapsamında toplanan veriler SPSS 24.0 ile analiz edilerek çeşitli bulgulara ve sonuçlara ulaşılmıştır. Öncelikle araştırmanın evren ve örnekleme belirlenmesiyle başlayan araştırma süreci, 2022-2023 eğitim öğretim yılı birinci dönemi içinde gerçekleştirilmiştir. Kısa sürede verilerin toplanmasından sonra analiz sürecine geçilmiş ve verilerin analizi yapılmıştır. Analiz bulgularına göre ölçekte yer alan soruların ortalama, yüzde ve kümülatif yüzde değerleri tablolarda tek tek gösterilmektedir. Bu değerlerin ayrıntılı olarak ele alınmasının gerekçesi her sorunun kendi içinde değerlendirmeye ihtiyacı olabileceği fikrinden kaynaklanmaktadır. Araştırmanın hipotezleri ise yapılan analizler bağlamında değerlendirilmiştir.

3.1. Demografik Bulgular

Tablo 3.1. Katılımcıların cinsiyet dağılımları

	N	Yüzde (%)
Erkek	305	51,8
Kadın	284	48,2
Toplam	589	100,0

Verilerin analizi sonucunda frekans dağılımları ile ilgili demografik değerler aşağıdaki tabloda yer almaktadır. Bu bulgulara göre katılımcıların 305'i erkek 284'ü kadından oluşmaktadır. Toplam katılımcı sayısı 589 kişi olup %51,8 erkek ve %48,2 kadın katılımcı yer almaktadır.

Tablo 3.2. Katılımcıların sınıf düzeyine göre dağılımları

	N	Yüzde (%)
5. sınıf	157	26,7
6. sınıf	156	26,5
7. sınıf	148	25,1
8. sınıf	128	21,7
Toplam	589	100,0

Tablo 3.2'deki verilere göre katılımcıların sınıf değişkenine göre dağılımları verilmiştir. Bu dağılıma göre toplam 589 katılımcıdan 157 kişi 5. Sınıf, 156 kişi 6. Sınıf, 148 kişi 7. Sınıf ve 128 kişi 8. Sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. En fazla katılımcı Yüzde (%)

26,7 oranla 5. Sınıflardan oluşmakta ve en az katılımcı da Yüzde (%) 21,7 oranında 8. Sınıflardan oluşmaktadır.

3.2. Güvenirlik Analizi

Tablo 3.3. Kullanılan ölçeklerin ve alt boyutlarının güvenirlik katsayıları

	Cronbach's Alpha	Soru Sayıları
BEY	,742	11
BEY Özyeterlik	,541	5
BEY Tutum Ölç.	,656	6
BDFA	,753	15
BDFA Kişisel Engeller	,616	5
BDFA Özdüzenleme	,683	5
BDFA Sonuç Beklentisi	,648	5
SK	,834	11

Tablo 3.3'te araştırmanın güvenirlik analizi sonucunda elde edilen Cronbach alpha değerleri beden eğitimi dersine yatkınlık düzeyi için 0,742, bilişsel davranışçı fiziksel aktivite düzeyi için 0,753 ve sınav kaygısı düzeyi için ise 0,834 olarak bulunmuştur. Bu değerlerin genel kabul açısından değeri 0.7 ve daha büyük olması gerektiğidir. Cronbach alfa katsayısı değerinin yorumlanmasında literatürde farklı yaklaşımlar vardır. Genel bir ifadeyle yapılan sınıflamaya göre elde edilen değerlerin güvenilir olduğunu göstermektedir (George ve Mallery, 2003). Kullanılan ölçeklerin ve alt boyutlarının güvenirlik katsayıları ise tabloda yer aldığı şekildedir.

3.3. İstatistikî Bulgular

Tablo 3.4. Kullanılan ölçeklerin ve alt boyutlarının normallik testi sonuçları

	Çarpıklık	Basıklık
BEY Tutum	-,765	,670
BEY Öz yeterlik	-,957	,645
BEY Toplam	-,853	,955
BDFA Öz düzenleme	-,437	,054
BDFA Sonuç beklentisi	-,774	,303
BDFA Kişisel Engeller	-,455	-,088
BDFA Toplam	-,178	-,034
SK Toplam	,085	-,704

Tablo 3.4'te verilerin normal dağılıp dağılmadığına bakılmış olup Çarpıklık ve basıklık normallik testi sonuçları gösterilmiştir. Tüm boyut ve alt boyutları -1 ile +1 arasında dağılım gösterdiği için dağılımın normal olduğu görülmüş ve parametrik testler kullanılmıştır (Dökme, 2020).

3.4. İstatistikî Bulgular

Tablo 3.5. Kullanılan ölçeklerin ve alt boyutlarının genel ortalama puanı

	N	Min	Max	x	ss
BEY Tutum	589	1,67	5,00	4,1551	0,61905
BEY Öz yeterlik	589	1,60	5,00	4,1735	0,63158
BEY Toplam	589	1,64	5,00	4,1635	0,54983
B DFA Öz düzenleme	589	1,00	5,00	3,4961	0,82260
B DFA Sonuç beklentisi	589	1,40	5,00	4,0910	0,70354
B DFA Kişisel Engeller	589	1,00	5,00	3,5205	0,88360
B DFA Toplam	589	1,67	5,00	3,7025	0,59349
SK Toplam	589	1,00	5,00	2,8410	0,89988

Tablo 3.5'de araştırma kapsamında kullanılan ölçeklere öğrencilerin katılım puanları verilmiştir. Buna göre öğrencilerin beden eğitimi dersine yatkınlık toplam puanı ($x=4,16$), Tutum puanı ($x=4,15$), Özyeterlik puanı ($x=4,18$) olarak bulunmuştur. Bu ortalama puanlara göre öğrencilerin beden eğitimi dersine yatkınlık ölçeğine maddelerine “Katılıyorum” düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin bilişsel davranışçı fiziksel aktiviteleri ortalama toplam puanı ($x=3,70$), Öz düzenleme ortalama puanı ($x=3,49$), Sonuç beklenti ortalama puanı ($x=4,09$), Kişisel Engeller ortalama puanı ($x=3,52$) olarak belirlenmiştir.

Öğrencilerin sınav kaygısı ortalama toplam puanı ($x=2,80$) olarak belirlemiştir. Bu sonuç öğrencilerin sınav kaygılarının düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 3.6. Öğrencilerin beden eğitimi yetkinliklerinin sınıf değişkenine göre anova testi analizi

		N	x	ss	V _{Kay}	K _{top}	df	K _{ort}	F	p	F _{Kay}
BEY Tutum	5. sınıf	157	4,2654	,60032	Garası	2,934	3	,978	2,572	,053	
	6. sınıf	156	4,1282	,59171	Giçi	222,404	585	,380			
	7. sınıf	148	4,1374	,57529	Top	225,337	588				
	8. sınıf	128	4,0729	,70579							
	Toplam	589	4,1551	,61905							
BEY Özyeterlik	5. sınıf	157	4,2280	,59029	Garası	,922	3	,307	,769	,511	
	6. sınıf	156	4,1705	,62084	Giçi	233,625	585	,399			
	7. sınıf	148	4,1703	,66491	Top	234,547	588				
	8. sınıf	128	4,1141	,65529							
	Toplam	589	4,1735	,63158							
BEY Ort	5. sınıf	157	4,2484	,50923	Garası	1,852	3	,617	2,053	,105	
	6. sınıf	156	4,1474	,52598	Giçi	175,908	585	,301			
	7. sınıf	148	4,1523	,55132	Top	177,760	588				
	8. sınıf	128	4,0916	,61409							
	Toplam	589	4,1635	,54983							

Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi yetkinlikleri anlamında sınıf seviyeleri açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p:0,105$; $p>0,05$) Benzer şekilde beden eğitimi yetkinlikleri tutum, beden eğitimi yetkinlikleri özyeterlilik düzeyinde de sınıf seviyelerini farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir.

Tablo 3.7. Öğrencilerinin beden eğitimi yetkinliklerinin cinsiyet değişkenine göre t-testi analizi

	Cinsiyet	N	x	ss	t	p
BEY	Bay	305	4,2213	,61172	2,706	,007*
Tutum	Bayan	284	4,0839	,62006		
BEY	Bay	305	4,1633	,68285	-,407	,684
Özyeterlik	Bayan	284	4,1845	,57243		
BEY	Bay	305	4,1949	,56839	1,441	,149
Ort	Bayan	284	4,1296	,52808		

* $p<0,05$

Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi yetkinlikleri (BEY) anlamında cinsiyet açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. ($p:0,149$; $p>0,05$). Fakat öğrencilerin tutum alt boyutunda beden eğitimi yetkinliklerinin ortalamada erkek öğrencilerin daha yüksek düzeyde olduğu ve anlamlı farklılık oluşturduğu ($p:0,007$; $p<0,05$), beden eğitimi yetkinliklerinin özyeterlilik düzeyinde de cinsiyet değişkenine göre farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir ($p:0,684$; $p>0,05$).

Tablo 3.8. Öğrencilerinin bilişsel davranışçı fiziksel aktivitelerinin sınıf değişkenine göre anova testi analizi

		N	x	ss	V _{Kay}	K _{top}	df	K _{ort}	F	p	F _{Kay}
BDFA Öz düzenleme	^a 5. sınıf	157	3,7121	,71229	Garası	12,350	3	4,117	6,247	,000*	a/b,c,d
	^b 6. sınıf	156	3,4462	,81719	Giçi	385,531	585	,659			
	^c 7. sınıf	148	3,4838	,81550	Top	397,881	588				
	^d 8. sınıf	128	3,3063	,90977							
	Toplam	589	3,4961	,82260							
BDFA Sonuç beklentisi	5. sınıf	157	4,0930	,67768	Garası	2,208	3	,736	1,491	,216	
	6. sınıf	156	4,0179	,66016	Giçi	288,834	585	,494			
	7. sınıf	148	4,1851	,69168	Top	291,042	588				
	8. sınıf	128	4,0688	,79027							
	Toplam	589	4,0910	,70354							
BDFA Kişisel engeller	5. sınıf	157	3,6446	,82543	Garası	4,549	3	1,516	1,951	,120	
	6. sınıf	156	3,5462	,83854	Giçi	454,533	585	,777			
	7. sınıf	148	3,4459	,97927	Top	459,081	588				
	8. sınıf	128	3,4234	,87974							
	Toplam	589	3,5205	,88360							
BDFA Ort	^a 5. sınıf	157	3,8166	,54101	Garası	3,566	3	1,189	3,416	,017*	a/b,c,d
	^b 6. sınıf	156	3,6701	,55249	Giçi	203,547	585	,348			
	^c 7. sınıf	148	3,6050	,62010	Top	207,113	588				
	^d 8. sınıf	128	3,6095	,65237							
	Toplam	589	3,7025	,59349							

*p<0,05

Ortaokul öğrencilerinin bilişsel davranışçı fiziksel aktiviteleri düzeylerinde sınıf seviyeleri açısından anlamlı bir fark bulunmuştur (p:0,017; p<0,05). 5. Sınıf öğrencilerinin bilişsel davranışçı fiziksel aktivitelerinin 6., 7. Ve 8. Sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğunu belirlenmiştir. Benzer şekilde ortaokul öğrencilerinin bilişsel davranışçı fiziksel aktiviteleri öz düzenleme alt boyutunda öğrencilerinin bilişsel davranışçı fiziksel aktivitelerinin düzeyinde de 5. Sınıf öğrencilerinin 6., 7. ve 8. Sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğunu belirlenmiş ve anlamlı farklılık oluştururken (p:0,000; p<0,05), öğrencilerinin bilişsel davranışçı fiziksel aktiviteleri sonuç beklentisi alt boyutu ve öğrencilerinin bilişsel davranışçı fiziksel aktiviteleri kişisel engeller alt boyutunda sınıf seviyelerine göre anlamlı farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir (p>0,05).

Tablo 3.9. Öğrencilerinin bilişsel davranışçı fiziksel aktivitelerinin cinsiyet değişkenine göre t-testi analizi

	Cinsiyet	N	x	ss	t	p
BDFA	Bay	305	3,6033	0,839	3,305	,001*
Öz düzenleme	Bayan	284	3,3810	0,789		
BDFA	Bay	305	4,1141	0,728	,825	,409
Sonuç beklentisi	Bayan	284	4,0662	0,676		
BDFA	Bay	305	3,4715	0,887	-1,398	,163
Kişisel engeller	Bayan	284	3,5732	0,877		
BDFA Toplam	Bay	305	3,7296	0,608	1,147	,252
	Bayan	284	3,6735	0,576		

*p<0,05

Ortaokul öğrencilerinin bilişsel davranışçı fiziksel aktiviteleri düzeylerinde cinsiyet seviyeleri açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır (p:0,252; p>0,05). Benzer şekilde ortaokul öğrencilerinin bilişsel davranışçı fiziksel aktiviteleri sonuç beklentisi, bilişsel davranışçı fiziksel aktiviteleri kişisel engeller alt boyutunda da cinsiyet açısında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir (p>0,05). Ortaokul öğrencilerinin bilişsel davranışçı fiziksel aktiviteleri öz düzenleme, alt boyutunda erkek öğrencilerinin ortalamasının kadın öğrencilerine göre daha yüksek olduğu belirlenmiş ve anlamlı farklılık oluşturmuştur (p:0,001; p<0,05).

Tablo 3.10. Öğrencilerinin sınav kaygı düzeyinin sınıf değişkenine göre anova-testi analizi

	N	x	ss	V _{Kay}	K _{top}	df	K _{ort}	F	p	F _{Kay}
^a 5. sınıf	157	2,7730	,85767	Garası	6,409	3	2,136	2,660	,047*	c,d/a,b
^b 6. sınıf	156	2,7168	,83069	Giçi	469,747	585	,803			
^c 7. sınıf	148	2,9484	,96990	Top	476,155	588				
^d 8. sınıf	128	2,9517	,92961							
Toplam	589	2,8410	,89988							

*p<0,05

Ortaokul öğrencilerinin sınav kaygısı düzeylerinde sınıf seviyeleri açısından anlamlı bir fark bulunmuştur (p:0,047; p<0,05). 7. ve 8. Sınıf öğrencilerinin sınav kaygılarının 5. ve 6. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğunu belirlenmiştir.

Tablo 3.11. Öğrencilerinin sınav kaygı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre t-testi analizi

	Cinsiyet	N	x	ss	t	p
Sınav	Bay	305	2,749	0,888	-2,583	0,010*
kaygısı	Bayan	284	2,939	0,902		

*p<0,05

Ortaokul öğrencilerinin sınav kaygısı düzeylerinde cinsiyet seviyeleri açısından anlamlı bir fark bulunmuştur (p:0,010; p<0,05). Bayan öğrencilerinin sınav kaygılarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 3.12. BEY-BDFA arasında korelasyon ilişkisi sonuçları

		BDFA	BDFA Öz düzenleme	BDFA Sonuç beklentisi	BDFA Kisisel engeller
Beden Eğitimi Yatkınlık (BEY)	r	0,600**	0,483**	0,540**	0,329**
	p	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	589	589	589	589
Beden Eğitimi Yatkınlık Tutum	r	0,547**	0,471**	0,481**	0,281**
	p	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	589	589	589	589
Beden Eğitimi Yatkınlık Özyeterlik	r	0,506**	0,372**	0,469**	0,299**
	p	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	589	589	589	589

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

0.00 ilişki yok; 0.01 - 0.29 düşük düzeyde ilişki; 0.30 - 0.70 orta düzeyde ilişki; 0.71 - 0.99 yüksek düzeyde ilişki; 1.00 mükemmel ilişki (Köklü ve diğ., 2006)

BEY–BDFA arasındaki ilişkiye bakıldığında beden eğitimi yatkınlık ölçeğiyle bilişsel davranışçı fiziksel aktivite ölçeği arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki belirlenmiştir (r:0,600; p<0,01). Benzer şekilde tutum ve özyeterlilik alt boyutlarında davranışçı fiziksel aktivite düzeyi arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki belirlenmiştir.

Beden eğitimi yatkınlığı ile bilişsel davranışçı fiziksel aktivite düzeyleri alt boyutları olan öz düzenleme, sonuç beklentisi ve kişisel engeller arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki belirlenmiştir.

Tablo 3.13. BEY-SK arasındaki korelasyon analizi sonuçları

		Sınav kaygısı
BEY Ort	R	-,204**
	p	,000
	N	589
BEY Tutum	R	-,159**
	p	,000
	N	589
BEY Özyeterlik	R	-,204**
	p	,000
	N	589

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

0.00 ilişki yok; 0.01 - 0.29 düşük düzeyde ilişki; 0.30 - 0.70 orta düzeyde ilişki; 0.71 - 0.99 yüksek düzeyde ilişki; 1.00 mükemmel ilişki (Köklü ve diğ., 2006)

BEY – SK arasındaki ilişkiye bakıldığında beden eğitimi yatkınlığı ile sınav kaygısı arasında negatif yönlü düşük düzeyde bir ilişki belirlenmiştir (r:-0,204; p<0,01). Benzer şekilde tutum ve özyeterlilik alt boyutlarında sınav kaygısı arasında negatif yönlü düşük düzeyde bir ilişki belirlenmiştir.

Tablo 3.14. BDFA- SK arasında korelasyon analizi sonuçları

		Sınav kaygısı
BDFA	r	-,317**
	p	,000
	N	589
BDFA Öz düzenleme	r	-,143**
	p	,000
	N	589
BDFA Sonuç beklentisi	r	-,073
	p	,076
	N	589
BDFA Kişisel engeller	r	-,448**
	p	,000
	N	589

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

0.00 ilişki yok; 0.01 - 0.29 düşük düzeyde ilişki; 0.30 - 0.70 orta düzeyde ilişki; 0.71 - 0.99 yüksek düzeyde ilişki; 1.00 mükemmel ilişki (Köklü ve diğ., 2006)

BDFA– SK arasındaki ilişkiye bakıldığında; bilişsel davranışçı fiziksel aktivite ile sınav kaygısı arasında negatif yönlü orta düzeyde bir ilişki belirlenmiştir (r:-0,317; p<0,01). Benzer şekilde öz düzenleme, özyeterlilik ve Kişisel engeller alt boyutlarında bilişsel

davranışçı fiziksel aktivite düzeyi arasında negatif yönlü orta düzeyde bir ilişki belirlenmiştir.

Tablo 3.15. Hipotezlerin kabul red durumları

HİPOTEZ	KABUL/RED
H1	Red
H2	Red
H3	Red
H4	Kabul
H5	Kabul
H6	Kabul
H7	Kabul
H8	Kabul
H9	Kabul

Araştırma kapsamında yapılan analizler neticesinde belirlenen hipotezlerin kabul/red durumları aşağıda verilmiştir.

H1.Ortaokul Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersine Yatkınlıklarında cinsiyet açısından anlamlı bir fark yoktur (H1: Red)

H2.Ortaokul Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersine Yatkınlıklarında sınıf düzeyleri açısından anlamlı bir fark yoktur (H2: Red)

H3.Ortaokul öğrencilerinin bilişsel davranışçı fiziksel aktivitelerinde cinsiyet açısından anlamlı bir fark yoktur (H3: Red)

H4.Ortaokul öğrencilerinin bilişsel davranışçı fiziksel aktivitelerinde sınıf düzeyleri açısından anlamlı bir fark vardır (H4: Kabul)

H5.Ortaokul öğrencilerinin sınav kaygılarında cinsiyet açısından anlamlı bir fark vardır (H5: Kabul)

H6.Ortaokul öğrencilerinin sınav kaygılarında sınıf düzeyleri açısından anlamlı bir fark vardır (H6: Kabul)

H7.Beden Eğitime yatkınlık ile bilişsel davranışçı fiziksel aktivite arasında ilişki vardır (H7: Kabul)

H8.Beden Eğitime yatkınlık ile sınav kaygısı arasında ilişki vardır (H8: Kabul)

H9.Bilişsel Davranışçı Fiziksel Aktivite ile sınav kaygısı arasında ilişki vardır (H9: Kabul)

4. TARTIŞMA

Araştırma kapsamında kullanılan ölçeklere öğrencilerin katılımlarında öğrencilerin beden eğitimi dersine yatkınlık toplam puanı, tutum puanı özyeterlilik puanı yüksek düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Literatür incelendiğinde. Çivril-Kara (2018); spor yapmayan öğrencilerin spora yatkınlıkları orta, spor yapan öğrencilerde ise yüksek düzeyde belirlenmiştir. Küçük-Kılıç (2017), Akbulut (2017); Öğretmen sınıflarına göre öğrencilerin spora yatkınlık düzeyi genel düzeyini orta düzeyde olduğunu belirlemiştir. Hilland ve diğ., (2018); Keskin (2015) ve Şengül (2016) yaptığı çalışmalarla spora yatkınlık düzeylerini orta düzeyde belirlemişlerdir. Bu sonuçlara göre çalışma bulgularımız yapılan bazı çalışmalardaki spora yatkınlık düzeylerinden yüksek bulunmuştur.

Öğrencilerin bilişsel davranışçı fiziksel aktiviteleri düzeyi yüksek, düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Doğaner (2019) çalışanların davranışçı fiziksel aktiviteye yönelik çalışmada genel ortalama “orta düzeyde” olarak bulunmuştur. Öğrencilerin sınav kaygısı ortalama toplam puanı “Orta düzeyde” olarak belirlemiştir. Bu sonuç öğrencilerin sınav kaygılarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi yatkınlıkları anlamında sınıf seviyeleri açısından beden eğitimi yatkınlıkları tutum, beden eğitimi yatkınlıkları özyeterlilik düzeyinde de sınıf seviyelerini farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir. Literatür incelendiğinde Akbulut (2017); Öğretmen liderlik stiline öğrencilerini sınıf düzeyi yükseldikçe beden eğitimi yatkınlıklarını azaldığını, öğrencileri başaka uğraşlarla ilgilendiklerini belirtmişlerdir. Çivril-Kara (2018); son sınıf öğrencilerinin birinci sınıf öğrencilerini göre spor yapma eğilimlerini azaldığı bildirmiştir. Hilland ve diğ.(2018); Şengül’ün (2016) ve yaptığı çalışmalarda sınıf düzeyi yükseldikçe beden eğitime yatkınlıklarını da azaldığı belirlenmiştir. Bu sonuçlar çalışma bulgularımızla farklılık göstermektedir. Bu sonuçların çalışma örneklemini ile ilişkilendirilmiştir. Ortaokul öğrencileri spor yapma eğilimlerinin eğlenme amaçlı olduğu, özellikle son dönemde teknolojik araçlara olan ilginin bu yaş grubu öğrencileri benzer olarak etkilediği sonucuyla ilişkilendirilebilir.

Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi yatkınlıkları cinsiyet açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Fakat öğrencilerin tutumlarında beden eğitimi yatkınlıklarında erkek öğrencilerin daha yüksek düzeyde olduğu özyeterlilik düzeyinde de ise benzer özyeterliliğe sahip oldukları belirlenmiştir.

Alan yazında yapılan çalışmalara bakıldığında fiziksel aktivite, beden eğitimi dersi ve kaygı durumlarını ele alan araştırmalar oldukça fazla bulunmaktadır. Öğrencilerin kaygı düzeyleri üzerinde yapılan bir çalışmaya göre; öğrencilerin cinsiyetine bağlı olarak durumluk kaygı ve sürekli kaygı düzeyleri arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin cinsiyetine bağlı olarak sınav kaygısı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu” da başka bir bulgudur. Araştırmanın sonucuna göre kız öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinin, erkek öğrencilerden daha fazla olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu şu şekilde açıklanabilir: Erkeklerin kızlara göre toplumsal rolleri gereği sınav sonuçlarında daha kaygılı olduklarını belirtmiş ve Maccoby ve Jacklin (1974), kızların sınav sonuçlarına ilişkin olarak yine kadınının toplumsal rollerrinin sınav kaygılarının düşüklüğünü bu şekilde bir açıklama getirmiştir”(Zeidner, 1990: 148).

Alyaprak (2006) tarafından yapılan bir çalışmada “kızların sınav kaygısı düzeyinin erkeklere göre yüksek olmasının nedenlerinden biri olarak kültürümüzde kaygı, korku gibi duygusal özelliklerin kadınlara atfedilmesini” göstermiştir. Ayrıca “toplumumuzda pek çok kadının toplumsal kimliğine mesleği ve ekonomik bağımsızlığı sonucu ulaştığını ve sınavların meslek sahibi olma konusunda bir adım olduğunu” belirtmiştir. “Bu durumun kızların daha fazla sınav kaygısı yaşamasında etkili olabileceğini ifade etmiştir. Kısa (1996), yapmış olduğu araştırmasında kız öğrencilerin kaygı düzeylerinin erkek öğrencilerin kaygı düzeylerine göre daha yüksek olduğu”sonucuna ulaşmıştır.

Beydoğan (1993) tarafından yapılan araştırmaya göre “kızların sınav kaygı düzeyi ortalamalarının, erkeklerin ortalamalarından daha yüksek çıktığı” görülmektedir (Beydoğan, 1995). “Bacanlı ve Sürücü (2006), yapmış oldukları araştırmada 8. sınıftaki kız öğrencilerin sınav kaygılarının erkeklerinkinden yüksek olduğunu bulmuşlardır. Gençdoğan (2002), “araştırmasında kız öğrencilerin sınav kaygısı ölçeği tüm test puanlarının erkeklerinkinden daha fazla” olduğunu bulmuştur. Şahin ve arkadaşları (2006: 107), yaptıkları araştırmada “lise son sınıf öğrencilerinin eğitim dönemi başında ve sonundaki sınav kaygı düzeylerini saptamak amacıyla yaptıkları araştırma sonucunda kızların erkeklere göre daha kaygılı” oldukları belirlenmiştir.

Dündar ve ark. (2007), araştırmalarında “kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla sınav kaygısı yaşadıklarını”ifade etmişlerdir. Aydın’ın (1992), yapmış olduğu araştırmada “kız öğrencilerin sınav kaygı düzeyi erkek öğrencilere oranla yüksek olduğunu”bulunmuştur (Olgun, 1998; Aslan, 2005). Martin’in (1997), araştırma sonucuna göre sınavına en az bir hafta kalan kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla sınav

kaygısı yaşadıkları bulunmuştur (Alyaprak: 2006: 52). Besharat (2003) tarafından İran’da bir araştırma yapılmış ve bu araştırmanın sonucuna göre “kız öğrencilerin sınav kaygısı düzeyi erkek öğrencilere göre anlamlı olarak daha yüksek” olduğu görülmektedir.

Zeidner ve Safir (1989), tarafından İsrail’de yapılan araştırmanın sonucuna göre “cinsiyet ile sınav kaygısı arasındaki ilişki anlamlı” bulunmuştur. Araştırmada kız öğrencilerin sınav kaygı düzeyleri tüm etnik ve sosyal sınıf gruplarında erkek öğrencilerden daha yüksek olarak belirlenmiştir. Yıldız (2007: 70), sınav kaygısı, “ana-baba tutumları ve mükemmeliyetçilik arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapmış olduğu araştırmasında cinsiyetin lise öğrencilerinin sınav kaygısı toplam puanlarının en güçlü yordayıcısı olduğunu bulmuştur.” Araştırma sonucuna göre “kızların toplam sınav kaygısı düzeylerinin erkeklerinkinden anlamlı olarak yüksek olduğu” belirlenmiştir.

Kayapınar (2006: 69)’ın çalışmasında, araştırma bulgularından “sınav kaygısı puanlarına göre cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya göre “kız öğrencilerin sınav kaygısı düzeyi erkek öğrencilerin sınav kaygısı düzeyinden anlamlı derecede yüksek” olduğu bulunmuştur. Ünal (2006: 48), araştırmasında cinsiyet durumuna göre sınav kaygısının anlamlı olarak farklı olduğunu ifade etmektedir. Araştırmanın sonucuna göre “kız öğrencilerinde sınav kaygısı ortalamalarının erkek öğrencilere göre daha yüksek” olduğu yönündedir. Bu sonuçlara bakıldığında yapılan araştırma ile benzerlik göstermektedir. Gençdoğan (2003: 148) tarafından yapılan “lise öğrencilerinin sınav kaygısı ile boyun eğicilik düzeyleri ve sosyal destek algısı arasındaki ilişkileri incelediği” araştırmada “sınav kaygısı ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olmadığını” görülmektedir. Akman, İzgi, Bağçe ve Akıllı (2007: 3), “ilköğretim öğrencilerinin fen dersine karşı tutumlarının sınav kaygısı düzeylerine etkisini araştırdıkları çalışmalarında sınav kaygısı ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık olmadığını” sonucuna ulaşmışlardır. Girli (2008)’in araştırmasına göre öğrencilerin “cinsiyetine bağlı olarak durumluk kaygı ve sürekli kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık” olmadığı görülmektedir. Küçükturan (1987), araştırmasında “cinsiyet ile sürekli kaygı arasındaki ilişkinin” çok düşük düzeyde olduğundan dolayı bu ilişkinin önemsiz olduğunu vurgulamıştır (Sekmenli, 2000: 57).

Baltaş ve ark. (1986), tarafından yapılan araştırmanın sonucuna göre “genelde kızların kaygı ortalamaların erkeklere oranla daha yüksek olduğu” bulunmuş ancak “kız ve erkek öğrencilerin durumluk kaygı, sürekli kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık” olmadığı yönünde sonuçlar mevcuttur (Kısa, 1996: 26). Yemişçigil (2006: 40), tıp

fakültesi öğrencileri üzerine yaptığı araştırmasında “başarı güdüsü ve sürekli kaygı düzeyleri farklılıklarının araştırılması amacıyla yaptığı araştırmasında sürekli kaygı düzeyinin cinsiyete göre önemli bir fark göstermediğini” ifade etmektedir.

Gürsoy (2006), farklı sosyo-ekonomik düzeyde olan ergenler bireylerin benlik tasarımı düzeyleri ile durumluk kaygı ve sürekli kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği araştırma sonucuna göre, “cinsiyetin durumluk ve sürekli kaygı düzeylerinde anlamlı bir farklılığa neden olmadığını” belirtmiştir. Erdul (2005: 48), yaptığı araştırmada üniversite öğrencilerinin zaman yönetimi becerileri ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve sonuç olarak “kız ve erkek üniversite öğrencilerinin durumluk kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığını” bulmuştur.

Öy İlgen ve arkadaşları (2005), durumluk ve sürekli kaygı düzeylerinin cinsiyet değişkeniyle ilişkiye baktıkları araştırmalarında “ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin durumluk kaygı düzeylerinde cinsiyete göre bir farklılık” bulunmamıştır. “Küçükturan (1987), araştırmasında cinsiyet ile durumluk kaygı arasındaki ilişkinin önemli olduğunu bulmuştur (Sekmenli, 2000: 57). Zur ve Zeidner (1988), İsraili öğrenciler üzerinde cinsiyet farkları ile durumluk kaygı ve sürekli kaygı arasındaki ilişkiyi inceleyip sonuçları Amerikan öğrencileri ile karşılaştırmak amacıyla yaptıkları araştırmada cinsiyet farkları ile durumluk kaygı arasında bir ilişki olduğunu ifade etmektedirler.” Araştırmanın sonucuna göre “İsraili kız öğrencilerin durumluk kaygı düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek” çıkmaktadır.

Girgin (1990: 69) tarafından yapılan araştırmaya göre cinsiyet değişkeni açısından “sürekli kaygı puan ortalamalarının farklılık gösterdiğini” belirlemiştir. Araştırmada “alt, orta ve yüksek düzeyde sosyo-ekonomik duruma sahip olan ailelere, öğrencilerin hepsinde kız öğrencilerin sürekli kaygılarının erkek öğrencilere göre fazla” olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gökçedağ (2001)’ın araştırma sonuçlarına göre; “cinsiyet farklılığı ile sürekli kaygı düzeyi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu, kız öğrencilerin sürekli kaygı düzeyi puan ortalamalarının, erkek öğrencilerin sürekli kaygı düzeyi puan ortalamalarından daha yüksek” olduğunu belirlemiştir.

Alyaprak (2006) cinsiyet değişkenine göre kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği yapmış olduğu araştırmasında cinsiyet ile sürekli kaygı puanları arasında oldukça anlamlı bir farklılık bulmuştur. Araştırma sonucuna göre kız öğrencilerin sürekli kaygı düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Sekmenli (2000:

94), araştırmasında sürekli kaygı düzeylerinde cinsiyetlere göre anlamlı bir fark bulunduğunu, kızların erkeklere göre yüksek sürekli kaygı düzeyine sahip olduğunu bulmuştur. Akboy (1999), “Fen Lisesi, Resmi Lise ve Süper Liselerde öğrenim gören ve 932 öğrenciyi kapsayan araştırmasında sürekli kaygı ile cinsiyetler arasında anlamlı bir farkın bulunduğunu ve kız öğrencilerin erkeklere göre sürekli kaygı düzeylerinin yüksek olduğunu” belirlemiştir (Sekmenli: 2000:).

Çakmak ve Hevedanlı’nın (2005), araştırmasında “biyoloji öğrencilerinin kaygı düzeyinin cinsiyet değişkenine göre değiştiğini” ifade etmişlerdir. Öy ve ark. (2005) ise çalışmalarından elde ettikleri sonuca göre “ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin sürekli kaygı düzeylerinde cinsiyet farkı” bulmuşlardır. Kız öğrencilerde sürekli kaygı düzeylerinin erkek öğrencilere nazaran daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özen, Antar, Özbulut, Altındağ ve Oto (2001), “iç göç yaşayan bir grup lise öğrencisinde ruhsal belirti şiddetinin cinsiyet ile ilişkisini araştırdıkları araştırmalarında cinsiyet ile sürekli kaygı arasında anlamlı bir ilişki” olduğunu bulmuşlardır. “Göç yaşayan kız öğrencilerin sürekli kaygı ölçeği puan ortalamaları, göç yaşayan erkek öğrencilerden anlamlı derecede yüksek” olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Kılıç (1994) tarafından yapılan yurtlarda kalan öğrencilerin durumluk kaygı ve sürekli kaygı düzeylerini etkileyen yurt yaşamına ilişkin faktörleri incelediği araştırmaya göre “yurtlarda kalan kız öğrencilerinin sürekli kaygı düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olduğunu” ifade etmiştir (Sekmenli, 2000: 57). Bu sonuçlar, araştırmanın sonucuyla benzerlik göstermemektedir.

Yapılan çeşitli araştırmalar incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre genelde kızların kaygı düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu sonuçlarına ulaşıldığı görülmektedir. Bu durumun çeşitli nedenlerinin olduğu iddia edilmektedir. Alyaprak (2006)’ın ifade ettiği gibi cinsiyet üzerindeki “toplumumuzda pek çok kadının toplumsal kimliğine mesleği ve ekonomik bağımsızlığı sonucu ulaştığını ve sınavların meslek sahibi olma konusunda bir adım olduğunu” düşüncesi bağlamında bir gerekçesi olduğu yönünde kuvvetli bir inanç sistemi yaygındır. Özellikle ataerkil toplumlarda kadınların daha çok arka planda kaldığı, kültürel kalıpların içine sıkıştığı, eğitim durumunda erkeklere nazaran ülkemizin kırsal bölgelerinde daha düşük eğitim olanağına sahip oldukları bilindiğinden sınav kaygısı durumunun kızlarda daha yüksek olmasının gerekçesi olarak görülmektedir. Bu nedenle, özellikle durumluk kaygının sınav kaygısı gibi önemli bir geçiş sürecinin aşaması olan evrede çok yüksek olmasının arka planında birçok nedenin olduğu düşünülmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin bilişsel davranışçı fiziksel aktiviteleri düzeylerinde 5. Sınıf öğrencilerinin bilişsel davranışçı fiziksel aktivitelerinin 6., 7. ve 8. Sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğunu belirlenmiştir. Benzer şekilde ortaokul öğrencilerinin bilişsel davranışçı fiziksel aktiviteleri öz düzenleme alt boyutunda öğrencilerinin bilişsel davranışçı fiziksel aktivitelerinin düzeyinde de 5. Sınıf öğrencilerinin 6., 7. ve 8. Sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğunu belirlenmiş, öğrencilerinin bilişsel davranışçı fiziksel aktiviteleri sonuç beklentisi alt boyutu ve öğrencilerinin bilişsel davranışçı fiziksel aktiviteleri kişisel engeller alt boyutunda sınıf seviyelerine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırma bulgularında literatür incelendiğinde genç bireylerin yaşlı bireylerin, oranla düzenli fiziksel aktivitelere katılımlarını daha yüksek olduğunu ilişkin bulgular vardır (Mullen ve Whaley, 2010). Bu tip bir sonuç bulgularımızda benzerlik göstermekle beraber yaş grubu açısından yakın yaş grubu olması bir ilişki olarak değerlendirilebilir.

Ortaokul öğrencilerinin bilişsel davranışçı fiziksel aktiviteleri düzeylerinde cinsiyet seviyeleri açısından benzer olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde ortaokul öğrencilerinin bilişsel davranışçı fiziksel aktiviteleri sonuç beklentisi, bilişsel davranışçı fiziksel aktiviteleri kişisel engeller alt boyutunda da cinsiyet açısından benzer olduğu belirlenmemiştir. Ortaokul öğrencilerinin bilişsel davranışçı fiziksel aktiviteleri öz düzenleme, alt boyutunda erkek öğrencilerinin ortalamasının kadın öğrencilerine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Literatür incelendiğinde çalışma bulgularımızla farklılık gösteren çalışmalar bulunmaktadır Doğaner (2019) çalışmasında erkeklerin, kadınlara oranla fiziksel aktiviteye katılmada sonuç beklentilerini daha yüksek olduğunu bildirmiştir. Kadınların fiziksel görünüm algılarının sonucu olarak görülebildiğini belirtmiştir. Bu sonuçlarla benzer çalışmalardan Lapa ve Korkmaz, (2017) ve Gürbüz ve Henderson, (2014) fiziksel aktiviteden sonuç beklentilerinin kadınlar lehine daha yüksek olduklarını belirlemişlerdir Lapa ve Korkmaz (2017) araştırmasındada, erkeklerin orta ve şiddetli fiziksel aktivitelere katıldıklarının daha yüksek olduğu tespit etmişlerdir.

Ortaokul öğrencilerinin sınav kaygısı düzeylerinde sınıf seviyeleri açısından 7. ve 8. Sınıf öğrencilerinin sınav kaygılarının 5. ve 6. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğunu belirlenmiştir. Ortaokul öğrencilerinin sınav kaygısı düzeylerinde cinsiyet seviyeleri açısından Bayan öğrencilerinin sınav kaygılarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Balgamiş (2023) LGS sınavına hazırlanan öğrencilerinin sınav kaygı düzeyinde cinsiyete göre kızların erkeklere göre daha yüksek olduğunu

belirlemiştir. Bu sonuç çalışma bulgularımıza göre daha yüksek olarak belirlenmiştir. Bu sonuç anlamlı bulunmuştur. Ayrıca Bağlamış (2023) çalışmasında kızların son sınıf öğrencilerinin kaygılarının daha yüksek bulunması çalışma bulgularımızla örtüşmektedir. Yapılan diğer çalışmalarda benzer sonuçların alındığıda belirlenmiştir Softa ve ark., (2015) 12. Sınıf öğrencilerinin, benzer olarak yüksek olduğunu buldirmiştir. Çakmak ve ark., (2017)'nin Bacanlı ve Sürücü, (2006) ; Başoğlu, (2007), çalışmalarında benzer sonuçlara ulaşmıştır.



5. SONUÇ ve ÖNERİLER

Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi yetkinlikleri anlamında sınıf seviyeleri açısından beden eğitimi yetkinlikleri, tutum, özyeterliliklerini benzer olduğu farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi yetkinlikleri anlamında cinsiyetleri göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Fakat öğrencilerin beden eğitimi yetkinliklerine ilişkin tutumlarında erkek öğrencilerin daha yüksek düzeyde olduğu ve bayan öğrencilere göre anlamlı farklılık oluştururken, beden eğitimi yetkinlikleri özyeterlilik düzeyinde de sınıf seviyeleri açısından farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin bilişsel davranışçı fiziksel aktiviteleri düzeylerinde sınıf seviyeleri açısından anlamlı bir fark bulunmuştur. 5. Sınıf öğrencilerinin bilişsel davranışçı fiziksel aktivitelerinin 6., 7. ve 8. Sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğunu belirlenmiştir. Benzer şekilde ortaokul öğrencilerinin bilişsel davranışçı fiziksel aktiviteleri öz düzenleme, alt boyutunda öğrencilerinin bilişsel davranışçı fiziksel aktivitelerinin düzeyinde de 5. Sınıf öğrencilerinin 6., 7. ve 8. Sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğunu belirlenmiş ve anlamlı farklılık oluştururken, öğrencilerinin bilişsel davranışçı fiziksel aktiviteleri Sonuç beklentisi, öğrencilerinin bilişsel davranışçı fiziksel aktiviteleri kişisel engeller alt boyutunda sınıf seviyelerine göre anlamlı farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin bilişsel davranışçı fiziksel aktiviteleri düzeylerinde cinsiyet seviyeleri açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Benzer şekilde ortaokul öğrencilerinin bilişsel davranışçı fiziksel aktiviteleri sonuç beklentisi, bilişsel davranışçı fiziksel aktiviteleri kişisel engeller alt boyutunda da cinsiyet açısında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Ortaokul öğrencilerinin bilişsel davranışçı fiziksel aktiviteleri öz düzenleme, alt boyutunda Erkek öğrencilerinin kadın öğrencilerine göre daha yüksek olduğunu belirlenmiş ve anlamlı farklılık oluşturmuştur.

Ortaokul öğrencilerinin sınav kaygısı düzeylerinde sınıf seviyeleri açısından anlamlı bir fark bulunmuştur. 7. ve 8. Sınıf öğrencilerinin sınav kaygılarının 5. ve 6. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğunu belirlenmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin sınav kaygısı düzeylerinde cinsiyet seviyeleri açısından anlamlı bir fark bulunmuştur. Bayan öğrencilerinin sınav kaygılarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Yapılan analizlere göre aslında alan yazında cinsiyet değişkenine göre kaygı durumunun genelde farklı olmasına rağmen bu çalışmada anlamlı bir fark olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Bu durumda çalışmanın hipotezlerinin bir tanesi haricinde reddedildiği görülmektedir. Sınav kaygısı ölçeği ile bilişsel davranışçı fiziksel aktivite ölçeği arasında yapılan korelasyon analizi sonucunda bilişsel davranışçı fiziksel aktivite ölçeğinin alt boyutlarından sonuç beklentisi sınav kaygısı arasında zayıf bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde elde edilen bulguların aksine bu çalışmada sadece sonuç beklentisinin fiziksel aktiviteyle ilişkisinin olduğu görülmektedir. Bundan dolayı çalışmanın başka illerde, başka yaş gruplarında da tekrarlanması ayrıca bir öneri olacaktır. Bu çalışmanın önemli bir bulgusu da sınıf değişkenine göre daha önce beden eğitimi dersine olan yatkınlığın ele alınmamış olmamasıdır. Bu nedenle cinsiyet değişkenine yönelik çalışmalara ek olarak daha sonra yapılacak çalışmalarda sınıf düzeyi değişkeninin de dikkate alınması ve bu bağlamda yeni çalışmalara yapılması tavsiye edilmektedir. Ayrıca bu çalışmada sadece iki değişken bazında çalışma yapıldığı için daha farklı ve fazla sayıda değişkene göre sınav kaygısı durumu, beden eğitimi dersine olan yatkınlık durumları analiz edilebilir.

Genel olarak bir çıkarım yapılacak olursa, fiziksel aktivitenin bireylerin yaşantısında önemli bir rolünün olduğu açıkça görülmektedir. Bu nedenle, küçük yaşlardan itibaren bu davranışın kazanılmasında çeşitli faktörlerin etkili olduğu bilinmektedir. Beden eğitimi derslerinin amaçları arasında bireylerin fiziksel aktivitelerini artırarak sağlıklı yaşam, sağlıklı bireyler ve sağlıklı bir toplumun yetişmesi için özelden genele sıralanabilecek birçok gerekçeleri bulunmaktadır. İlk kademe eğitim döneminden itibaren müfredatta yer alan beden eğitimi derslerine olan yatkınlığın fiziksel aktivitelerle olan ilişkisinin yadsınamaz derecede önemli olması sebebiyle bu derse olan önemin iyi açıklanması ve aktarılması gerekmektedir. Koşullar göz nüne alınarak farklılıklar bağlamında çeşitlilik sağlanabileceği beden eğitimi dersinde alternatiflerin olduğunu göstermektedir. Örneğin sıcak bir bölgede yapılabilecek fiziksel bir aktiviteye ikame olarak kış şartlarında başka fiziksel aktivitelerle çeşitlilik sağlanabilmektedir. Bu durumun iyi değerlendirilmesi halinde hem bireysel gelişime destek olmak için fiziksel aktivitelerle gerekli önemin verilmiş olmakta hem de beden eğitimi dersine olan yatkınlığın arttırılması sağlanabilecektir.

Güncel bir bağımlılık olan internet ve sosyal medya bağımlılığına bir çözüm olarak fiziksel aktivite ve ek olarak egzersiz programlarının uygulanmasının faydalı olduğu düşünülmektedir. Sadece bu bağımlılıktan değil pek çok olumsuz davranıştan alıkoyabilecek

fiziksel aktivitelerin alışkanlık haline getirilmesi hem şimdiki neslin durumu için hem de gelecek nesiller için bir bağlayıcı öneri olacaktır. Araştırmacılara öneri olarak fiziksel aktivite, beden eğitimi dersine yatkınlık değişkenlerinin bağımlılıklara olan etkisi veya ilişkisinin araştırılması tavsiye edilebilir.

BEY – BDFA arasındaki ilişkiye bakıldığında beden eğitimi yatkınlık ölçeğiyle bilişsel davranışçı fiziksel aktivite ölçeği arasında pozitif yönlü güçlü bir ilişki belirlenmiştir. Benzer şekilde Tutum ve özyeterlilik alt boyutlarında davranışçı fiziksel aktivite düzeyi arasında pozitif yönlü güçlü bir ilişki belirlenmiştir.

Beden eğitimi yatkınlığı ile bilişsel davranışçı fiziksel aktivite düzeyleri alt boyutları olan öz düzenleme, sonuç beklentisi ve kişisel engeller arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki belirlenmiştir.

BEY – SK arasındaki ilişkiye bakıldığında beden eğitimi yatkınlığı ile bilişsel davranışçı fiziksel aktivite arasında negatif yönlü orta düzeyde bir ilişki belirlenmiştir. Benzer şekilde Tutum ve özyeterlilik alt boyutlarında davranışçı fiziksel aktivite düzeyi arasında negatif yönlü orta düzeyde bir ilişki belirlenmiştir.

BDFA– SK arasındaki ilişkiye bakıldığında; bilişsel davranışçı fiziksel aktivite ile sınav kaygısı arasında negatif yönlü orta düzeyde bir ilişki belirlenmiştir. Benzer şekilde öz düzenleme, özyeterlilik ve Kişisel engeller alt boyutlarında bilişsey davranışçı fiziksel aktivite düzeyi arasında negatif yönlü orta düzeyde bir ilişki belirlenmiştir.

Çalışma sonuçlarına göre; Öğrencilerini beden eğitimine dersine yatkınlıklarının yüksek olması öğrencilerin bu dersi bir oyun ve eğlence olarak görmesi olarak açıklanabilir. Ayrıca beden eğitimi dersi öğretmenlerinin ders değerlendirmelerinde yaptıkları aktiviteleri not olarak değerlendirdiklerinde dolayı sınav kaygısı taşımamaktadırlar.

Beden eğitimi dersindeki bilişsel davranışçı fiziksel aktivite ile sınav kaygısı arasındaki negatif ilişki öğrencilerin bu derste ki aktiviteler nedeniyle sınav kaygılarını unuttukları olarak değerlendirilebilir.

Öğretmen ve velilerin öğrencilerin sınav kaygılarına azaltmasına yönelik olarak beden eğitimi ve fiziksel aktivite etkinlikleri katılımları sağlanması önerilir.

Öğretmen ve velilerin öğrencilerin sınav kaygılarına azaltmasına yönelik olarak seminer ve toplantılar düzenlenebilir.

Okul yönetimi ve MEM tarafında sınav tarihine yakın sınav stresini azaltmaya yönelik olarak fiziksel ve sosyal aktivite programları düzenlenmesin öğrencilerin sınav kaygılarını azaltabilir.

Öğrencilerin bilişsel davranışçı fiziksel aktivite katılımı öğrencilerin, öz düzenleme. özeyterlilik ve kişisel engellerle başa çıkmalarında önemli bir rol üstlenebilir.



6. KAYNAKLAR

- Ahn, S. J., Johnsen, K., Robertson, T., Moore, J., Brown, S., Marable, A., Basu, A.** 2015. Using virtual pets to promote physical activity in children: An application of the out of physical activity promotion model. *Journal of Health Communication*, 20(7), 807–815.
- Akboy, R.** 2005. Eğitim Psikolojisi ve Çoklu Zeka. İzmir: Dinozor Kitapevi.
- Akbulut, V.** 2017. Öğretmen liderlik stiline göre ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi yetkinliklerinin incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Akkoyunlu, B., Kurbanoglu, S.** 2003. Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı ve bilgisayar öz-yeterlik algıları üzerine bir çalışma. *Yüksek Lisans Tezi*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24(24), 1-10.
- Akman, B., İzgi, Ü., Bağçe, H., Akıllı, H.İ.** 2007. İlköğretim öğrencilerinin fen'e karşı tutumlarının sınav kaygısı düzeylerine etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*. Cilt 32, Sayı 146: 3 – 11.
- Aksoydan, E., Çakır, N.** 2011. Adölesanların beslenme alışkanlıkları, fiziksel aktivite düzeyleri ve vücut kitle indekslerinin değerlendirilmesi, *Gülhane Tıp Dergisi*, 53:264-270.
- Alyaprak, İ.** 2006. Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerde sınav kaygısını etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Arifoğlu, B.Ç.** 2006. Çocuklar için boşanmaya uyum programı'nın çocukların boşanmaya uyum, kaygı ve depresyon düzeylerine etkisi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Hacettepe Üniversitesi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Arkonaç, S.A.** 2001. Tutumlar ve Ölçümü, Sosyal Psikoloji, İstanbul: Alfa Yayınları, 2001, ss. 13-19.
- Aslan, A., S.** 2005. Ergenlerde ana – baba tutumu, sınav kaygısı, ders çalışma becerilerinin lise giriş sınavını yordama düzeyleri. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aslan, S.** 2011. Akademisyenlerde internet bağımlılık düzeyleri ve buna bağlı oluşabilecek sağlık sorunları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi, *Yüksek Lisans Tezi*. İnönü Üniversitesi, Malatya.

- Bacanlı, F., Sürücü, M.** 2006. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin sınav kaygıları ve karar verme stilleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 45, 7-35.
- Bacanlı, F., Sürücü, M.** 2006. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin sınav kaygıları ve karar verme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 12(45): 7 – 35.
- Balgamış, M.** 2023. LGS'ye hazırlanan 8.sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı düzeyleri ile beden eğitimi dersi tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Burdur İli Örneği) *Yüksek Lisans Tezi*, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Spor Yöneticiliği Anabilim Dalı Burdur.
- Baltacı G., Düzgün İ.** 2008. Adolesan ve Egzersiz. Sağlık Bakanlığı Yayınları. Birinci Basım. Yayın No: 730. Ankara. 7s.
- Baltaş, A.** 1999. Üstün başarı. (16. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Baltaş, A., Baltaş, Z.** 1990. Stres ve başa çıkma yolları. (9. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Bandura, A.** 1977. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191–215
- Başarır, D.** 1990. Ortaokul son sınıf öğrencilerinde sınav kaygısı, durumluk kaygı, akademik başarı ve sınav başarısı arasındaki ilişkiler. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, H. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Baçoğlu, S.,** 2007. Sınav kaygısı ile özgüven arasındaki ilişkinin erinlik döneminde incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul,
- Bayrakdar, A., Saygın, Ö.** 2010. 7-11 yaş arası kız çocukların fiziksel aktivite düzeyleri ve vücut kompozisyonlarının incelenmesi, *11th International Sport Sciences Congress*, November 10-12, Antalya.
- Baysal, C.A.,** 1981. Sosyal ve örgütsel psikolojide tutumlar, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları İşletme Fakültesi Yayınları, 15-26ss.
- Besharat, MA.** 2003. Parental Perfectionism and Children's Test Anxiety. < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/14765568>> (E.T. 10.05.2023).

- Blair, S. N.** 2009. Physical inactivity: the biggest public health problem of the 21st century. *British Journal of Sports Medicine*, 43(1), 1-2.
- Bozkurt, P.** 2005. Lise son sınıf öğrencilerin mesleki karar verme zorlukları düzeylerinin ana baba tutumu ve bazı özlük nitelikleri açısından incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Selçuk Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Büyükkaragöz, S., Kesici, Ş.** 1996. Öğretmenlerin hoşgörü ve demokratik tutumları. *Eğitim Yönetimi*, 2(3), 353-365
- CDC, 2013.** (Centers for Disease Control and Prevention, & Centers for Disease Control and Prevention.). Winnable Battles Final Report. <https://www.cdc.gov/winnablebattles/report/docs/winnable-battles-final-report.pdf> – E.T. 11.05.023
- Cengiz, C., Hünük, D., İnce, M. L.** 2014. Fiziksel aktivite egzersiz davranışı değişim basamakları anketinin türk ortaokul öğrencilerinde psikometrik değerleri ve ilk bulgular. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 8(1), 131-139.
- Cengiz, C., İnce, M. L., Çiçek, Ş.** 2009. Exercise stages of change in Turkish university students by sex, residence, and department. *Perceptual and Motor Skills*, 108(2), 411-421.
- Cülen, H.** 1993. Bazı psiko sosyal faktörler açısından çocukların anadolu lisesi sınavı öncesi kaygı düzeyleri. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, D.E.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Cvejic, D., Ostojić, S.** 2018. Effects of the fitt program on physical activity and health-related fitness in primary school age children. *Facta Universitatis, Series: Physical Education and Sport*, 15(3), 437-451.
- Çakmak A, Şahin H, Akıncı Demirbaş E.** 2017. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı ve benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kafkas Üniversitesi, e – Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), Ağustos
- Çavuşoğlu, S.** 1993. Anadolu lisesi giriş sınavına katılan öğrencilerin sınav öncesi durumluk kaygı düzeylerinin sınav başarıları üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, K.T.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çeker, A., Çekin, R., Ziyagil, M. A.** 2013. Farklı yaş gruplarındaki kadın ve erkeklerin düzenli fiziksel aktiviteye katılım davranışının değişim basamakları. *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 8(1), 11- 20.
- Çıttır, T.,** 2003. Gazi üniversitesi mesleki eğitim fakültesi el sanatları eğitimi bölümü öğrencilerinin devam ettikleri öğretmenlik programlarına ilişkin tutumları ile

akademik başarıları arasındaki ilişki, *Yüksek Lisans Tezi*, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, ss. 65-72.

Çiriş, V. 2014. Spor yapan ve yapmayan ortaokul öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerinin karşılaştırılması *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Gazi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Demirci, G. 2006. Ticaret meslek ve anadolu ticaret meslek liseleri bilgisayar programcılığı bölümü öğrencilerinin internete yönelik tutumları ile “internet ve ağ sistemleri dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişki, Yüksek Lisans Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, ss. 54-69.

Demirel, Ö. 2000, Karşılaştırmalı eğitim, pegemyayınları, Ankara. DPT (Devlet Planlama Teşkilatı), 1983, 5. *5 Yıllık Kalkınma Planı Spor Özel, İhtisas Komisyonu Raporu*,

Doğaner, S. 2019. Kamu ve Özel sektör çalışanlarının fiziksel aktiviteye katılmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Spor Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 155-166.

Donlop, W.L., Beatty, D.J. ve Beauchamp, M.R. 2011. Examining the influence of other-efficacy and self-efficacy on personal performance. *Journal Sportand Exercise* Ankara.

Dökme İ. 2020 Uygulamalı temel istatistik. Gazi Üniversitesi İstatistik Anabilim Dalı, Ders Notları
<https://avesis.gazi.edu.tr/resume/downloadfile/ilbilgedokme?key=114d0e4b-2742-423b-b525-48e211c2db3c>

Erbaş, M. K., Ünlü, H. 2016. The relation ship between the levels of physical education predisposition and motor skills of adolescent female students. *Turkish Online Journal of Educational Technology (INTE)*, 1091-1908.

Erbaş, M. K., Ünlü, H., Kalemoglu-Varol, Y. 2016. Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine yatkınlık düzeylerinin incelenmesi. *Ejer Congress 2016 Conference Proceedings* (pp.14-15) Ankara: Anı Yayıncılık.

Erdoğan, İ. 1999. İşletmelerde Davranış, İstanbul: Evrim Basımevi, ss. 87-95.

Erdul, G. 2005. Üniversite öğrencilerinin zaman yönetimi becerileri ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişki. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Uludağ Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Erkan, S., Kaya, A. 2005. Grupla psikolojik danışma ve rehberlik programı. Ankara: Pegama Yayıncılık.

Ertürk, S. 1972. Eğitimde Program Geliştirme, Yelkentepe Yayınları, Ankara.

- Feltz, D.L., Short, S.E., Sullivan, P.J.** 2008. Self-efficacy in sport: resear chand strategies for working with athletes, teams, andcoaches. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Fidan, N.** 1985, Okulda Öğrenme ve Öğretme, Alkım Kitapçılık Yayıncılık, Ankara. Gençlik ve Spor Akademileri Kuruluş Öğretim ve Sınav Yönetmeliği, *Resmi Gazete*, No:17231, 25 Ocak 1981.
- Gammon, C.** 2016. Mediators and moderators of the relation ship between family variables and child physical activity. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Michigan State Üniversitesi.
- Geçtan, E.** 1990. İnsan Olmak. (7. Basım). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Geçtan, E.** 2006. Psikodinamik Psikiyatri ve Normal dışı Davranışlar. (18. Basım). İstanbul: Metis Yayınları.
- Gençdoğan** 2003. Lise Öğrencilerinin sınav kaygısı ile boyun eğicilik düzeyleri ve sosyal destek algısı arasındaki ilişkiler. *VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi*. (09 – 11 Temmuz 2003). Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Gençdoğan, B.** 2002. Kasabada yaşayan lise öğrencilerinin üniversite sınavı öncesi sınav kaygısı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 3(4), 45 – 57.
- George D., Mallery P.** 2003. SPSS for Windows step by step: A simpleguideand reference. 11.0 update (4th ed.). Boston: Allyn& Bacon.
- Girgin, G.** 1990. Farklı sosyo ekonomik kesimden 13 – 15 yaş grubu öğrencilerinde kaygı alanları ve kaygı düzeyinin başarıyla ilişkisi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, D.E.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Glickman, D., Parker, L., Sim, L. J., Cook, H. D., Miller, E. A.** 2012. Accelerating progress in obesity prevention: Solving the weight of thenation. Washington, DC: The National Academies Press.
- Gökçedağ, S.** 2001. Lise Öğrencilerinin okul başarısı ve kaygı düzeyi üzerinde anne – baba tutumlarının etkilerinin belirlenip karşılaştırılması. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gündüz, H. U.** 2006. Uyum sorunları olan öğrencilerin anne – baba, öğretmen ve kendileri tarafından bu sorunun ele alınış biçiminin değerlendirilmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Günışık, E.** 1973, Temel Eğitim Kavramlarının Açıklanması, Gençlik ve Spor Bakanlığı Yayınları, 4.

- Gürbüz, A.** (2012). Determining the attitude of secondary school students towards physical education and sport lesson (Muğla Sample). *Pamukkale Journal of Sport Sciences*, 3(2), 78-89.
- Gürbüz, B., Henderson, K.A.** 2014. Leisure activity preferences and constraints: Perspectives from Turkey. *World Leisure Journal*, 56(4), 300-316.
- Gürsoy, F.** 2006. Farklı sosyo – ekonomik düzeydeki ergenlerin benlik tasarım düzeyleri ile kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 15(2),183 – 190.
- Hardy, L.L., King, L., Espinel, P., Cosgrove, C., Bauman, A.** 2016. NSW schools physical activity and nutrition survey (SPANS) 2010: Full Report 2011. Sydney: NSWMinii.stry of Health Google Scholar.
- Harmandar, İ.H.** 2004. Beden Eğitimi ve Spor’da Özel Öğretim Yöntemleri, Nobel Yayınevi, Ankara.
- Hatzigeorgiadis, A., Zourbanos, N., Goltsios, C., Theodorakis, Y.** 2008. Investigating the functions of self-talk: The effects of motivational self-talk on self-efficacy and performance in youngtennis players. *TheSportPsychologist*, 22(4), 458– 471.
- Hilland, T. A., Stratton, G., Vinson, D., Fairclough, S.** 2009. The physical education predisposition scale: Preliminary development and validation. *Journal of Sports Sciences*, 27 (14), 1555-1563.
- Hilland, T. A., Trent D., Fairclough, S. J.** 2018. The physical education predisposition scale: preliminary tests of reliability and validity in Australian students. *Journal of Sports Sciences*, 36(4), 384-392.
- Hotaman, D.** 2010. Demokratik eğitim: demokratik bir eğitim programı. *Kuramsal Eğitim Bilim*, 3(1), 29-42.
- Hu, L., Motl, R.W., McAuley, E., Konopack, J.F.** 2007. Effects of self-efficacy on physical activity enjoy ment in college-aged women. *International Journal of Behavioral Medicine*, 14(2), 92-96.
- Hutchinson, J. C., Sherman, T., Martinovic, N., Tenenbaum, G.** 2008. The effect of manipulated self-efficacy on perceived and sustained effort. *Journal of Applied Sport Psychology*, 20(4), 457–472.
- Jackson, B., Knapp, P., Beauchamp, M.R.** 2008. Originsandconsequences of tripartiteefficacybeliefs within elite athletedyads. *Journal of Sportand Exercise Psychology*, 30(5), 512-40.
- Kağıtçıbaşı, Ç.** 1988. İnsan ve insanlar. (7. Basım). İstanbul: Evrim Basın Yayıım Dağıtım.

- Karadeniz, E.** 2005. Üniversite giriş sınavına hazırlanan lise son sınıf öğrencileri ve velilerinin kaygı düzeyleri, başatme yolları ve denetim odağı arasındaki ilişki. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Marmara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Kayapınar, E.** 2006. Ortaöğretim kurumları öğrenci seçme ve yerleştirme sınavı (oks)'na hazırlanan ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kaygı düzeylerinin incelenmesi (Afyonkarahisar ili örneği). *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Keskin, N.** 2015. Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutum ve özyeterlikleri. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Kısa, S. S.** 1996. İzmir il merkezinde dershaneye devam eden lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygılarıyla ana – baba tutumları arasındaki ilişki. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, D.E.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kjønniksen, L., Fjørtoft, I., Wold, B.** 2009. Attitude to physical education and participation in organized youth sports during adoles cencer elated to physicalactivity in young adulthood: A 10-year long it udinal study. *European Physical Education Review*, 15(2), 139-154.
- Klasson-Heggebø, L., Anderssen, S. A.** 2003. Gender and age differences in relation to there commendations of physical activity among Norwegi an children and youth. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 13 (5), 293-298.
- Koyun A.** 2013. Yetişkin kadınlara değişim aşamaları modeli ile yapılan eğitimin sigarayı bırakma davranışı üzerine etkisi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kozacıoğlu, G.** 1986. Çocukların Anksiyete Düzeyleri İle Annelerin Tutumları Arasındaki İlişki. İstanbul: İ.Ü. Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Köknel, Ö.** 1995. Kaygıdan Mutluluğa Kişilik. (13. Basım). İstanbul: Altın Kitaplar.
- Kriemler, S., Meyer, U., Martin, E., Van Sluijs, E. M., Andersen, L. B., Martin, B. W.** 2011. Effect of school based interventions on physical activity and fitness in children and adolescents: a review of reviews and systematic update. *British Journal of Sports Medicine*, 45(11), 923-930.
- Kudaş, S., Ülkar, B., Erdoğan, A.** 2005. Ankara ili 11-12 yaş grubu çocukların fiziksel aktivite ve bazı beslenme alışkanlıkları. *Hacettepe Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 16(1), 19-29.

- Kutlu, O., Bozkurt, M. C.** 2003. Okulda ve sınavlarda adım adım başarı. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Kuzgun, Y., Bacanlı, F.** 2005. PDR’de kullanılan ölçekler. İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.
- Lapa, T.Y., Korkmaz, N.H.** 2017. Effect of physical activity levels on negative and positive affect comparison to the gender: Sample of Akdeniz and Uludağ Universities. *Journal of Human Sciences*, 14(4), 3177-3187.
- M.E.B. (Milli Eğitim Bakanlığı)** 1997, İlk ve ortaöğretim kurumlarında beden eğitimi öğretmenlerinin ders içi ve ders dışı çalışma rehberi, Ankara Milli Eğitim Temel Kanunu 1739 Sayılı Kanun *Resmî Gazete* 15574, 24 Haziran
- Marcus, B. H., Selby, V. C., Niaura, R. S., Rossi, J. S.** 1992. Self-Efficacy and the stages of exercise behavior change. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 63, 60-66.
- Mcdonald, A. S.** 2001. The prevalence and effects of test anxiety in school children. *Educational Psychology*. 21(1), 89 – 101.
- Mullen, S.P., Whaley, D.E.,** 2010. Age, gender, and fitness club membership: Factors related to initial involvement and sustained participation, *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 8(1), 24-35.
- Olgun, M. M.** 1998. Anadolu liseleri sınavına hazırlanan öğrencilerin duygusal ve sosyal sorunları. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Balıkesir Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Öncü, E.** 2015. Spor ve egzersiz psikolojisinin temelleri. Şahin, M. ve Koruç, Z. (Ed.), Öz-Güven (s. 323-349). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Öner, N.** 1990. Sınav kaygısı envanteri el kitabı. İstanbul: Yöret Vakfı Yayınları.
- Öner, N.** 2006. Türkiye’de kullanılan psikolojik testlerden örnekler. 2. Basım, Cilt 2, İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Öner, N., Le Compte, A.** 1985. Durumluk – sürekli kaygı envanteri el kitabı. (2. Basım). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Öy, B., İlgen, R., Ekmekçi, A., Türkmen, M., Yılmaz, N., Başoğlu, N.** 1995. Çocuklar için durumluk- sürekli kaygı envanterinin ilkökul ve ortaokul öğrencilerine uygulanması. çocuk ve ergen ruh sağlığı dergisi. 2(2), 76 – 81 (1995).
- Özgüven, İ. E.** 2000. Psikolojik testler. Ankara: PDREM Yayınları.
- Öztürk, Ü.** 1982. Orta Dereceli Okullarda Beden Eğitimi, Kayı Yayıncılık, İstanbul

- Pate, R. R., Trost, S. G., Levin, S., Dowda, M.** 2000. Sports participation and health related behaviors among us youth. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 154(9), 904-909.
- Ridgers, N. D., Stratton, G., Fairclough, S. J.** 2005. Assessing physical activity during recess using accelerometry. *Preventive Medicine*, 41(1), 102-107.
- Sallis, J. F., Prochaska, J. J., Taylor, W. C., Hill, J. O., Geraci, J. C.** 1999. Correlates of physical activity in a national sample of girls and boys in grades 4 through 12. *Health Psychology*, 18(4), 410.
- Samson, A., Solmon, M.** 2011. Examining the sources of self-efficacy for physical activity within the sport and exercise domains. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 4(1), 70-89.
- Sarason, I. G.** 1981. Test anxiety, stress and social support. *Journal of Personality*. 49 (1): 101 – 114.
- Seabra, A. C., Maia, J., Seabra, A. F., Welk, G., Brustad, R., Fonseca, A. M.** 2013. Evaluating the youth physical activity promotion model among portuguese elementary school children. *Journal of Physical Activity and Health*, 10(8), 1159–1165.
- Sekmenli, T.** 2000. Lise 1. sınıf öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeyleri ile sürekli kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Selçuk, E.** 1997. İngilizce dersine karşı tutum ile bu derste akademik başarı arasındaki ilişki. *Yüksek Lisans Tezi*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Bolu.
- Softa, H., Karaahmetoğlu, G. Çabuk, F.** 2015. Lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı ve etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1481-1494.
- Spencer, L., Adams, T. B., Malone, S., Roy, L., Yost, E.** 2006. Applying the trans theoretical model to exercise: a systematic and comprehensive review of the literature. *Health Promotion Practice*, 7(4), 428-443.
- Steele, M. M.** 2011. Health and fitness: an issue for high school teachers and students. the clearing house: a journal of educational strategies. *Issues and Ideas*, 84(2), 72-74.
- Şengül, Y.** 2016. Sınıf düzeylerine göre ortaokul ve lise öğrencilerinin beden eğitimi yetkinliklerinin incelenmesi *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon

- Tavşancıl, E.** 2002. Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- THSK,** 2014. (Sağlık Bakanlığı Türkiye Halk Sağlığı Kurumu, 2014). Çocuk ve ergenlerde fiziksel aktivite. Türkiye Fiziksel Aktivite Rehberi. Ankara: Kuban Matbaacılık.
- Ünal, A.** 2006. OKS (LGS)’ye Hazırlanan öğrencilerin sınav kaygıları ile benlik saygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Valiante, G., Morris, D.B.** 2013. The sources and maintenance of professional golfers’ Self-Efficacy Beliefs. *Sport Psychologist*, 27(2), 130-142.
- Weinberg, R., Gould, D., Jackson, A.** 1979. Expectations and performance: an empirical test of bandura's self-efficacy theory. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 1(4), 320-331
- Welk, G. J.** 1999. They outh physical activity promotion model: a conceptual bridge between theory and practice. *Quest*, 51 (1), 5-23.
- WHO (World Health Organization),** 2011. Global statusreport on noncommunicable diseases 2010. Geneva: World Health Organization.
- Yalom, I.** 2001. Varoluşçu Psikoterapi. (3. Basım). Çev: Zeliha İyidoğan Babayigit. İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- Yanbastı, G.** 1996. Kişilik Kuramları. (2. Basım). İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi.
- Yıldız, H. Y.** 2007. Sınav kaygısı – ana – baba tutumları ve mükemmeliyetçilik arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Zi, Y., Cardinal, B.J.** 2013. Increasing asian international college students’ physicalactivity behavior. *Health Educator*, 45(1), 35–45.
- Zorba, E., Saygın, Ö.** 2009. Fiziksel aktivite ve fiziksel uygunluk. Ankara: İnceler Ofset.

EKLER

EK-1 Anket

Ortaokul Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersine Yatkınlıkları ile Fiziksel Aktivite Düzeylerinin Sınav Kaygısına Yönelik Anket Soruları

Bu çalışma ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine yatkınlıkları ile fiziksel aktivite düzeylerinin sınav kaygısına yönelik ilişkilerinin çeşitli demografik özelliklere göre farklılaşıp farklılaşmadıklarına bakılacaktır. Araştırmada kişisel hiçbir veriye ihtiyaç duyulmamakta olup cevaplarınız tamamıyla gizli tutulacak, sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir Gösterdiğiniz ilgiden dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Cinsiyet () Bay () Bayan
Sınıf () 5. Sınıf () 6. Sınıf () 7. Sınıf () 8. Sınıf

		Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1	Beden eğitimi dersinde öğretilenler bana önemli gelmiştir.					
2	Beden eğitimi dersinde çok yetenekli olduğumu düşünürüm.					
3	Beden eğitimi dersinde öğretilenler dersi ilgi çekici hale getiriyor.					
4	Beden eğitimi dersindeki performansımдан memnunum.					
5	Beden eğitimi dersinde oldukça başarılı olduğumu düşünüyorum.					
6	Beden eğitimi dersinde öğretilenlerin bana bir faydası yok.					
7	Beden eğitimi dersine katılım konusunda kendime güveniyorum.					
8	Beden eğitimi dersinde öğretilenler benim için faydalıdır.					
9	Beden eğitimi dersine katılmak için gerekli olan yetkinliklere sahibim.					
10	Beden eğitimi dersinde öğretilenler dersi sevmemi sağlıyor.					
11	Beden eğitimi dersinde öğretilenler dersi sıkıcı hale getiriyor.					
12	Fiziksel olarak aktif olmak bana çok enerji verir.					
13	Egzersiz yaptıktan sonra fiziksel olarak iyi hissedirim.					
14	Yaşamımdaki etkinlikleri (aktiviteleri) egzersiz alışkanlığıma göre programlarım.					
15	Bir rutin oluşturabilmek için egzersizi, haftanın belirli zamanlarında yapacağım şekilde planlarım.					
16	Fiziksel olarak aktif kalabilmek için kendime hedefler koyarım.					
17	Egzersiz yapacağıma dair kendime söz veririm ve bu sözlerle bağlı kalırım.					
18	Düzenli olarak egzersiz yapma konusunda fazlasıyla tembelim.					
19	Yeteri kadar egzersiz yaptığımdan emin olmak için alternatif egzersiz programı yaparım.					
20	Fiziksel olarak aktif olmak bana güçlü bir başarıma hissi verir.					
21	Gün boyu yapacak çok fazla işim olduğundan, egzersiz yapmak için hiç zaman bulamam.					
22	Motivasyon eksikliğim fiziksel olarak aktif olmamı engelliyor.					
23	Egzersiz yaparken, sık sık başka bir şey yapmam gerekiyormuş gibi hissedirim.					
24	Fiziksel olarak aktif olmak ruh halimi iyileştirir.					
25	Fiziksel olarak aktif olmanın stresten kurtulmak için etkili bir yol olduğunu düşünürüm.					
26	Bir şeye üzgün olduğumda ya da bunalıma girdiğimde düzenli olarak egzersiz yapmam.					

27	Önemli bir sınav yaklaştıkça ders çalışmaya yoğunlaşmam da zorlaşır.					
28	Ders çalışırken çalıştığım konuları sınavda hatırlayamayacağım diye endişelenirim.					
29	Önemli sınavlar sırasında yanlış yapıyorum diye düşünürüm.					
30	Önemli sınavlar sırasında dersten kalacağım diye düşünürüm.					
31	Önemli sınavlarda dikkatimi kaybederek bildiğim şeyleri hatırlamayabilirim.					
32	Sınav sorularının yanıtlarını sınav bittikten sonra hatırlarım.					
33	Önemli bir sınav öncesinde öylesine endişelenirim ki sonunda en iyi sınavımda bile çok yorgun olurum.					
34	Önemli bir sınavdayken kendimi keyifsiz hissederim.					
35	Önemli bir sınavdayken gerçekten kendim değilmişim gibi hissederim.					
36	Önemli sınavlar sırasında bazen zihnimi başka yerlere dağılmış olarak bulurum.					
37	Bir sınavdan sonra soruları yeterince iyi yanıtlayıp yanıtlayamadığım konusunda endişelenirim.					

