**T.C.**

**AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ**

**SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR EĞİTİMİ**

**YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**YL-2025-0046**

**SPOR BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN BEDEN EĞİTİMİ VE SPORA KARŞI TUTUMLARI İLE AKADEMİK MOTİVASYON DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**Sina DAĞDELEN**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**DANIŞMAN**

**Doç. Dr. Sermin AĞRALI ERMİŞ**

**AYDIN–20****25**

# KABUL VE ONAY

T.C. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı çerçevesinde Sina DAĞDELEN tarafından hazırlanan “Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Spora Karşı Tutumları İle Akademik Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı tez, aşağıdaki jüri tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Savunma Tarihi: .../...../2025

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Üye (T.D.) | : Doç. Dr. Sermin AĞRALI ERMİŞ | Aydın Adnan Menderes Üniversitesi | ……… |
| Üye | : | Aydın Adnan Menderes Üniversitesi | ....…… |
| Üye | : | .......... Üniversitesi | ……… |

ONAY:

Bu tez Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri tarafından uygun görülmüş ve Sağlık Bilimleri Enstitüsünün ……………..……..… tarih ve ………………………… sayılı oturumunda alınan …………………… nolu Yönetim Kurulu kararıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Süleyman AYPAK

Enstitü Müdürü V.

# TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimimin başından ve tez çalışmamın sonuna kadar bana her türlü desteği sağlayan, gösterdiği yol ve verdiği bilimsel destekleriyle bütün aşamalarda tecrübelerini ve değerli zamanını esirgemeyerek bana yardımcı olan, tecrübelerinden yararlanırken göstermiş olduğu sabır ve hoşgörüden dolayı değerli danışman hocam sayın Doç. Dr. Sermin AĞRALI Ermiş’e bütün emekleri için şükranlarımı sunar, teşekkür ederim.

Hayatımın her anında yanımda olan ve bana lisansüstü eğitimimde desteğini gösteren ailem ve değerli dostlarıma teşekkür eder, sevgilerimi sunarım.

Yaptığım ve yapacağım bütün çalışmaların temelindeki asıl hedefin Ulu Önder Gazi Mustafa Kemal ATATÜRK’ün izinde en ileriye, ülkemizi muasır medeniyetler seviyesinin üstüne çıkartmak olan gayemde, çalışmamı başta Ulu Önder Gazi Mustafa Kemal ATATÜRK ve Asil milletimin Aziz şehitlerine ithaf ediyorum.

# İÇİNDEKİLER

[KABUL VE ONAY i](#_Toc203545628)

[TEŞEKKÜR ii](#_Toc203545629)

[İÇİNDEKİLER iii](#_Toc203545630)

[TABLOLAR DİZİNİ vi](#_Toc203545631)

[ÖZET viii](#_Toc203545632)

[ABSTRACT x](#_Toc203545633)

[1. GİRİŞ 1](#_Toc203545634)

[1.1. Problemin Tanımı 3](#_Toc203545635)

[1.2. Araştırmanın Amacı 3](#_Toc203545636)

[1.3. Araştırmanın Önemi 4](#_Toc203545637)

[2. GENEL BİLGİLER 6](#_Toc203545638)

[2.1. Beden Eğitimi ve Sporun Tanımı ve Önemi 6](#_Toc203545639)

[2.1.1. Beden Eğitiminin Tarihçesi ve Gelişimi 7](#_Toc203545640)

[2.1.2. Sporun Bireysel ve Toplumsal İşlevleri 9](#_Toc203545641)

[2.1.3. Eğitim Sisteminde Beden Eğitiminin Yeri 10](#_Toc203545642)

[2.2. Tutum Kavramı 12](#_Toc203545643)

[2.2.1. Tutumun Öğeleri 13](#_Toc203545644)

[2.2.1.1. Bilişsel Öğe 13](#_Toc203545645)

[2.2.1.2. Duyuşsal Öğe 14](#_Toc203545646)

[2.2.1.3. Davranışsal Öğe 15](#_Toc203545647)

[2.2.2.Tutumun Oluşumu ve Değişimi 15](#_Toc203545648)

[2.3. Motivasyon Kavramı 16](#_Toc203545649)

[2.3.1. Motivasyon Türleri 18](#_Toc203545650)

[2.3.1.1. İçsel Motivasyon 18](#_Toc203545651)

[2.3.1.2. Dışsal Motivasyon 18](#_Toc203545652)

[2.3.2. Motivasyon Teorileri (Kapsam ve Süreç Teorileri) 19](#_Toc203545653)

[2.3.2.1. İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisi 19](#_Toc203545654)

[2.3.2.2. Herzberg’ in Motivasyon Teorisi 20](#_Toc203545655)

[2.3.2.3. Mc-Clelland’ ın Başarı İhtiyacı Teorisi 20](#_Toc203545656)

[2.3.2.4. Alderf’ in ERG Teorisi 21](#_Toc203545657)

[2.3.2.5. Pavlov ve Skinner’ in Koşullanma Teorisi 22](#_Toc203545658)

[2.3.2.6. Vroom’ un Beklenti Teorisi 22](#_Toc203545659)

[2.3.2.7. Adams’ ın Eşitlik Teorisi 23](#_Toc203545660)

[2.3.2.8. Locke’ un Amaç Teorisi 24](#_Toc203545661)

[2.4. Akademik Motivasyon Kavramı 25](#_Toc203545662)

[2.4.1. Akademik Motivasyonu Etkileyen Faktörler 26](#_Toc203545663)

[2.5. Tutum ile Motivasyon Arasındaki İlişki 27](#_Toc203545664)

[3. GEREÇ VE YÖNTEM 30](#_Toc203545665)

[3.1. Gereç 30](#_Toc203545666)

[3.1.1. Araştırmanın Modeli 30](#_Toc203545667)

[3.2. Yöntem 30](#_Toc203545668)

[3.2.1. Araştırmanın Evren ve Örneklemi 30](#_Toc203545669)

[3.3. Veri Toplama Araçları 31](#_Toc203545670)

[3.3.1. Kişisel Bilgi Formu 31](#_Toc203545671)

[3.3.2. Beden Eğitimi ve Spora İlişkin Tutum Ölçeği 31](#_Toc203545672)

[3.3.3. Akademik Motivasyon Ölçeği 32](#_Toc203545673)

[3.4. Verilerin Toplanması ve İstatiksel Analizi 32](#_Toc203545674)

[4. BULGULAR 33](#_Toc203545675)

[4.1. Araştırma Grubu 33](#_Toc203545676)

[5. TARTIŞMA 54](#_Toc203545677)

[6. SONUÇ VE ÖNERİLER 68](#_Toc203545678)

[6.1. Sonuç 68](#_Toc203545679)

[6.2. Öneriler 68](#_Toc203545680)

[KAYNAKLAR 71](#_Toc203545681)

[EKLER 85](#_Toc203545682)

[Ek 1. Google Form 85](#_Toc203545683)

[Ek 2. Ölçek İzni 86](#_Toc203545684)

[Ek 3. Demografik Bilgiler 87](#_Toc203545685)

[Ek 4. Ölçeğin Ölçek Soruları 88](#_Toc203545735)

[Ek 5. Etik Kurul Onayı 90](#_Toc203545736)

[BİLİMSEL ETİK BEYANI 91](#_Toc203545737)

[ÖZ GEÇMİŞ 92](#_Toc203545738)

# TABLOLAR DİZİNİ

[**Tablo 1.** Ölçeklerin Güvenirlik Katsayıları 33](#_Toc203545808)

[**Tablo 2.** Ölçek Puanlarının Normallik Testi 33](#_Toc203545809)

[**Tablo 3.** Katılımcıların Sosyo-Demografik Özellikleri 34](#_Toc203545810)

[**Tablo 4.** Katılımcıların Beden Eğitimi ve Spora Karşı Tutumları ile Akademik Motivasyon Düzeyleri Ölçeği Puan Ortalamaları 36](#_Toc203545811)

[**Tablo 5.** Katılımcıların Yaşlarına Göre Beden Eğitimi ve Spora Karşı Tutumları ile Akademik Motivasyon Düzeyleri Ölçeği Puan Ortalamaları 37](#_Toc203545812)

[**Tablo 6.** Katılımcıların Cinsiyete Göre Beden Eğitimi ve Spora Karşı Tutumları ile Akademik Motivasyon Düzeyleri Ölçeği Puan Ortalamaları 38](#_Toc203545813)

[**Tablo 7.** Katılımcıların Bölümüne Göre Beden Eğitimi ve Spora Karşı Tutumları ile Akademik Motivasyon Düzeyleri Ölçeği Puan Ortalamaları 39](#_Toc203545814)

[**Tablo 8.** Katılımcıların Sınıfına Göre Beden Eğitimi ve Spora Karşı Tutumları ile Akademik Motivasyon Düzeyleri Ölçeği Puan Ortalamaları 41](#_Toc203545815)

[**Tablo 9.** Katılımcıların Öğrenim Türüne Göre Beden Eğitimi ve Spora Karşı Tutumları ile Akademik Motivasyon Düzeyleri Ölçeği Puan Ortalamaları 43](#_Toc203545816)

[**Tablo 10.** Katılımcıların Spor Geçmişine Göre Beden Eğitimi ve Spora Karşı Tutumları ile Akademik Motivasyon Düzeyleri Ölçeği Puan Ortalamaları 44](#_Toc203545817)

[**Tablo 11.** Katılımcıların Yaptığı Spor Türüne Göre Beden Eğitimi ve Spora Karşı Tutumları ile Akademik Motivasyon Düzeyleri Ölçeği Puan Ortalamaları 45](#_Toc203545818)

[**Tablo 12.** Katılımcıların Haftada Spor Yapma Sıklığına Göre Beden Eğitimi ve Spora Karşı Tutumları ile Akademik Motivasyon Düzeyleri Ölçeği Puan Ortalamaları 46](#_Toc203545819)

[**Tablo 13.** Katılımcıların Gelir Durumuna Göre Beden Eğitimi ve Spora Karşı Tutumları ile Akademik Motivasyon Düzeyleri Ölçeği Puan Ortalamaları 48](#_Toc203545820)

[**Tablo 14.** Katılımcıların Genel Not Ortalamalarına Göre Beden Eğitimi ve Spora Karşı Tutumları ile Akademik Motivasyon Düzeyleri Ölçeği Puan Ortalamaları 49](#_Toc203545821)

[**Tablo 15.** Katılımcıların Aile Öğrenim Durumuna Göre Beden Eğitimi ve Spora Karşı Tutumları ile Akademik Motivasyon Düzeyleri Ölçeği Puan Ortalamaları 51](#_Toc203545822)

[**Tablo 16.** Katılımcıların Beden Eğitimi ve Spora Karşı Tutumları ile Akademik Motivasyon Düzeyleri Ölçeği Puan Ortalamaları Arasındaki İlişki 52](#_Toc203545823)

# ÖZET

**SPOR BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN BEDEN EĞİTİMİ VE SPORA KARŞI TUTUMLARI İLE AKADEMİK MOTİVASYON DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**Dağdelen S. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Aydın, 2025.**

**Amaç:** Bu araştırmanın temel amacı, Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin beden eğitimi ve spora karşı tutumları ile akademik motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Ayrıca, bu değişkenlerin çeşitli demografik faktörlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği de analiz edilmiştir.

**Gereç ve Yöntem:** Araştırma, nicel araştırma yaklaşımlarından biri olan ilişkisel tarama modeli ile desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Türkiye’de bir devlet üniversitesinin Spor Bilimleri Fakültesi’nde öğrenim görmekte olan 326 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak “Beden Eğitimi ve Spora Yönelik Tutum Ölçeği” ile “Akademik Motivasyon Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen veriler, betimleyici istatistikler, t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Pearson korelasyon analizi ile değerlendirilmiştir.

**Bulgular:** Araştırma sonucunda, öğrencilerin beden eğitimi ve spora karşı genel olarak olumlu tutumlara sahip oldukları ve akademik motivasyon düzeylerinin orta-yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca beden eğitimi ve spora yönelik tutumlar ile akademik motivasyon düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu saptanmıştır. Demografik değişkenler açısından ise cinsiyet, sınıf düzeyi, haftalık egzersiz sıklığı ve spor geçmişi gibi bazı değişkenlerin bu tutum ve motivasyon düzeylerinde anlamlı farklılık yarattığı gözlemlenmiştir.

**Sonuç:** Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin beden eğitimi ve spora yönelik olumlu tutumlarının, akademik motivasyon düzeyleri ile pozitif yönde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, sporun bireyin yalnızca fiziksel gelişimine değil, aynı zamanda akademik süreçlerine de katkı sağladığını göstermektedir. Elde edilen veriler, spor temelli öğrenme ortamlarının öğrencilerin akademik başarılarına destekleyici bir unsur olarak yapılandırılabileceğini göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Beden eğitimi, Motivasyon, Spor, Tutum.

# ABSTRACT

**EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN STUDENTS OF FACULTY OF SPORTS SCIENCES ATTITUDES TOWARDS PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS AND THEIR ACADEMIC MOTIVATION LEVELS**

**Dağdelen S. Aydın Adnan Menderes University, Institute of Health Sciences, Department of Physical Education and Sports Education, Master's Thesis, Aydın, 2025.**

**Objective:** The primary aim of this study is to examine the relationship between the attitudes of students studying at the Faculty of Sport Sciences towards physical education and sports, and their levels of academic motivation. Furthermore, it was also analyzed whether these variables differed significantly based on various demographic factors.

**Material and Methods:** The study was designed using the relational screening model, one of the quantitative research approaches. The study group consisted of 326 students enrolled in the Faculty of Sport Sciences at a public university in Turkey during the 2024–2025 academic year. Data were collected using the “Attitude Scale towards Physical Education and Sports” and the “Academic Motivation Scale.” The data were analyzed using descriptive statistics, t-tests, one-way analysis of variance (ANOVA), and Pearson correlation analysis.

**Results:** The findings revealed that students generally had positive attitudes towards physical education and sports, and their academic motivation levels were determined to be at a moderate-to-high level. In addition, a statistically significant and positive correlation was found between students’ attitudes towards physical education and sports and their academic motivation levels. With regard to demographic variables, factors such as gender, grade level, frequency of weekly exercise, and sports background were found to create significant differences in both attitude and motivation levels.

**Conclusion:** It was concluded that the positive attitudes of Faculty of Sport Sciences students towards physical education and sports were positively associated with their academic motivation levels. This finding indicates that sports contribute not only to individuals' physical development but also to their academic processes. The data obtained suggest that sport-based learning environments can be structured as supportive components in enhancing students’ academic achievement.

**Key Words:** Attitude, Motivation, Physical education, Sport.

# 1. GİRİŞ

Eğitimin hem başlangıç noktası hem de ulaşmayı hedeflediği temel amaçlar, doğrudan insan odaklıdır. Bu bağlamda spor, eğitimin ayrılmaz bir parçası olarak, bireyin tüm yönleriyle gelişimini desteklemeli; toplumsal sağlık, huzur ve barışa katkı sağlayacak şekilde ele alınmalıdır. Bireylerin temel sosyal ihtiyaçları arasında aidiyet hissi, sevilme, değer görme ve kabul edilme arzusu yer almaktadır. Bu ihtiyaçların karşılanması, bireyin topluma uyum sağlamasını kolaylaştırır. Sporun eğitim sistemi içerisinde hak ettiği yeri alması durumunda, birey bu sosyal gereksinimlerini karşılama fırsatı bulur. Sosyal doyuma ulaşan birey, hem mesleki açıdan gelişmeye hem de toplumsal değerleri benimseyerek toplumun ilerlemesine katkı sunmaya daha hazır hâle gelir (Erdemli, 2008; Kuter ve Kuter, 2016).

Beden eğitimi ve spor,bireylerin fiziksel kapasitesini geliştirmesi, sağlıklı yaşam alışkanlıkları kazanması ve genel iyilik hâlinin desteklenmesi açısından temel bir unsurdur. Bu alan, sadece fiziksel gelişimi değil, aynı zamanda bireyin bütüncül gelişimini destekleyen çok yönlü katkılar sunar. Araştırmalar, beden eğitimi ve spor öğretiminin sağlıklı yaşam biçimlerinin benimsenmesini teşvik ettiğini ve öğrencilerin hem fiziksel hem de psikolojik durumlarının iyileştirilmesine önemli ölçüde katkı sağladığını ortaya koymaktadır (Grishko ve diğerleri, 2021). Bu bağlamda beden eğitimi ve spora yönelik tutumların, bireylerin genel yaşamlarına ve özellikle de akademik motivasyon düzeylerine yansımaları dikkat çekici hale gelmektedir.

Beden eğitimi ve sporun temelini, insanın doğuştan sahip olduğu ilkel hareket becerileri oluşturur. Bu temel hareketler arasında yürüme, koşma, tırmanma, çömelme, dönme, yuvarlanma, engel aşma, asılma, engelin altından geçme, sallanma, atma, zıplama, çekme, itme, uzanma ve eğilme gibi çeşitli motor eylemler yer alır. Çocukluk döneminde dilsel ve kavramsal gelişimle birlikte algısal yetiler de ilerler; bu sayede çocuk, kendi fiziksel kapasitesinin farkına varmaya başlar. Güç, hız, dayanıklılık, esneklik, denge, yön tayini ve ritim duygusu gibi motor özelliklerin fark edilmesi bu sürecin bir parçasıdır. Örneğin bir çocuğun, başka bir çocuğa "İlerideki topa önce kim ulaşacak?" şeklinde bir soru yöneltmesi, beden eğitimi bağlamında sporun ilk adımı olarak değerlendirilebilir (Kale, 2007; Özyürek ve diğerleri, 2015).

Spor Bilimleri Fakültesi öğrencileri, hem mesleki eğitim süreçleri hem de yaşam tarzları gereği beden eğitimi ve sporla doğrudan etkileşim hâlindedir. Üniversiteye girişlerinde özel yetenek sınavlarından geçmeleri, fiziksel olarak daha aktif bir yaşam sürmeleri ve diğer bölümlerden farklı içerikteki ders programlarına tabi olmaları, bu öğrencileri diğer üniversite öğrencilerinden ayıran temel özellikler arasında yer almaktadır (Tekkurşun Demir ve diğerleri, 2019). Bu öğrencilerin spora yönelik tutumları ile akademik süreçlerdeki motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak, eğitim programlarının planlanması ve geliştirilmesi açısından önemli katkılar sağlayabilir (Cinpolat ve diğerleri, 2016). Özellikle yükseköğretim düzeyinde öğrencilerin akademik motivasyonlarının belirleyicileri arasında bireysel ilgi ve tutumların ön plana çıkması, bu ilişkinin araştırılmasını gerekli kılmaktadır (Ryan ve Deci, 2021).

Akademik motivasyon, bireyin öğrenmeye yönelik istek ve çabalarının içsel veya dışsal kaynaklara dayalı olarak şekillenmesini ifade eder. Deci ve Ryan’ın Öz Belirleme Kuramı’na göre bireylerin motivasyonları, öz-yeterlik, özerklik ve ilişkisellik gibi psikolojik ihtiyaçların karşılanma düzeyine bağlı olarak değişkenlik göstermektedir (Deci ve Ryan, 2021). Bu bağlamda, spor gibi özerklik ve öz disiplin gerektiren etkinliklere karşı olumlu tutuma sahip bireylerin, akademik yaşamlarında da daha yüksek düzeyde motivasyon sergileyebileceği öngörülmektedir (Vasconcellos ve diğerleri, 2020).

Son yıllarda yapılan araştırmalar, sporla ilgilenen bireylerin akademik motivasyonlarının daha yüksek olduğunu ve sporun özellikle öz-düzenleme becerileri, hedef belirleme ve azim gibi psikolojik etkenleri desteklediğini ortaya koymaktadır (Tezcan ve diğerleri, 2023). Buna karşın, öğrencilerin beden eğitimi dersine veya spor etkinliklerine karşı tutumlarının çeşitli sosyo-kültürel ve bireysel faktörlere bağlı olarak değiştiği ve bu değişkenliğin akademik süreçlerde farklılaşmalara yol açtığı da belirtilmektedir (Keskin, 2015).

Bu tez çalışması, Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin beden eğitimi ve spora karşı tutumları ile akademik motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Elde edilecek bulguların, hem bireysel gelişim süreçlerine katkı sağlaması hem de eğitim politikaları açısından yol gösterici olması beklenmektedir.

## 1.1. Problemin Tanımı

Bu araştırmanın problem cümlesi, “Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin beden eğitimi ve spora karşı tutumları ile akademik motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Bu temel problem çerçevesinde aşağıdaki alt problemler oluşturulmuştur:

* Öğrencilerin beden eğitimi ve spora karşı tutum düzeyleri nasıldır?
* Öğrencilerin akademik motivasyon düzeyleri nasıldır?
* Öğrencilerin beden eğitimi ve spora karşı tutumları ile akademik motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
* Beden eğitimi ve spora karşı tutum düzeyleri ile akademik motivasyon düzeyleri cinsiyet, yaş, öğrenim gördükleri bölüm, sınıf düzeyi, öğrenim türü, spor geçmişi, yapılan spor branşı, haftalık egzersiz sıklığı, ailenin gelir düzeyi, bireysel akademik başarıyı yansıtan genel not ortalaması ve aile bireylerinin öğrenim durumu gibi değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?

Bu sorulara yanıt aranarak, hem bireysel hem de eğitsel gelişime katkı sağlayacak veriler elde edilmesi amaçlanmaktadır. Elde edilecek bulgular, Spor Bilimleri Fakültesi'nde eğitim veren akademisyenler, program geliştiriciler ve eğitim planlayıcıları için yol gösterici nitelikte olacaktır.

## 1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin beden eğitimi ve spora karşı tutumları ile akademik motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin nicel veriler aracılığıyla incelenmesidir. Araştırma, öğrencilerin bu iki değişken açısından mevcut durumlarını belirlemeyi, bu değişkenler arasındaki olası korelasyonları ortaya koymayı ve bazı demografik faktörler (cinsiyet, yaş, öğrenim gördükleri bölüm, sınıf düzeyi, öğrenim türü, spor geçmişi, yapılan spor branşı, haftalık egzersiz sıklığı, ailenin gelir düzeyi, bireysel akademik başarıyı yansıtan genel not ortalaması ve aile bireylerinin öğrenim durumu) bağlamında anlamlı farklılıklar olup olmadığını analiz etmeyi hedeflemektedir.

Araştırma kapsamında aşağıdaki özel amaçlara ulaşılması hedeflenmektedir:

* Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin beden eğitimi ve spora karşı tutum düzeylerini belirlemek,
* Öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerini ortaya koymak,
* Beden eğitimi ve spora karşı tutum ile akademik motivasyon arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını incelemek,
* Tutum ve motivasyon düzeylerinin bireysel değişkenlere göre (cinsiyet, yaş, öğrenim gördükleri bölüm, sınıf düzeyi, öğrenim türü, spor geçmişi, yapılan spor branşı, haftalık egzersiz sıklığı, ailenin gelir düzeyi, bireysel akademik başarıyı yansıtan genel not ortalaması ve aile bireylerinin öğrenim durumu) farklılık gösterip göstermediğini analiz etmek.

Bu amaçlara ulaşılması, hem bireysel öğrenme süreçlerinin daha iyi anlaşılmasına katkı sunacak hem de spor temelli eğitim programlarının yeniden yapılandırılması sürecine bilimsel bir temel sunacaktır. Ayrıca, akademik motivasyonun desteklenmesinde beden eğitimi ve sporun potansiyel etkisini ortaya koyarak, uygulayıcılar ve eğitim politikası geliştiricileri için yol gösterici bilgiler sunması beklenmektedir.

## 1.3. Araştırmanın Önemi

Günümüz yükseköğretim anlayışında öğrencilerin yalnızca akademik bilgiyle donatılması yeterli görülmemekte; bunun yanı sıra bireysel, sosyal ve duyuşsal becerilerle de desteklenmeleri gerekliliği önemle vurgulanmaktadır. Bu bağlamda spor, bireyin çok yönlü gelişimini desteklemeyi amaçlayan önemli bir araç olarak her zaman karşımıza çıkmaktadır (Herold ve diğerleri, 2024). Sporun bireyin psikolojik sağlamlık, hedefe odaklanma, öz düzenleme ve motivasyon gibi bilişsel ve duyuşsal süreçlerine katkı sunduğu bilimsel olarak da pek çok araştırma da ortaya konmuştur (Vasconcellos ve diğerleri, 2020).

Spor Bilimleri Fakültesi öğrencileri, mesleki gelişimlerinin temelini beden eğitimi ve spor faaliyetleri üzerine inşa eden bireylerdir. Dolayısıyla bu öğrencilerin spora ve beden eğitimine karşı tutumları ile akademik motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi, hem bireysel öğrenme süreçlerinin daha verimli hâle getirilmesine hem de spor eğitiminin niteliğinin artırılmasına katkı sağlayacaktır. Bu araştırma, bireylerin spor etkinliklerine yönelik algılarının akademik süreçlerle ne düzeyde örtüştüğünü anlamaya yönelik veri sağlaması açısından önem arz etmektedir. Ayrıca, öğrencilerin spor ve akademik motivasyon düzeylerini etkileyen demografik değişkenlerin belirlenmesi, eğitim ortamlarının daha bireyselleştirilmiş, kapsayıcı ve etkili şekilde yapılandırılmasına katkı sunacaktır. Araştırmadan elde edilecek bulgular; akademisyenler, eğitimciler, danışmanlar, program geliştiriciler ve yöneticiler açısından hem teorik bilgi hem de uygulama alanında kullanılabilecek nitelikler sunmaktadır.

Sonuç olarak, bu çalışma hem sporun eğitimdeki işlevine dikkat çeken güncel yaklaşımlarla örtüşmekte hem de beden eğitimi ve spor temelli öğrenme ortamlarının, öğrencilerin akademik yaşamlarına olan etkisinin daha iyi anlaşılmasına olanak tanımaktadır. Literatüre katkı sunmasının yanı sıra, bundan sonra yapılacak olan araştırmalar için de yol gösterici olması beklenen bu araştırma, temel bir kaynak olma niteliği taşımaktadır.

# 2. GENEL BİLGİLER

## 2.1. Beden Eğitimi ve Sporun Tanımı ve Önemi

Beden eğitimi; bireylerin fiziksel yeterliliklerinin yanı sıra duyuşsal ve bilişsel gelişimlerini desteklemeyi amaçlayan faaliyetler bütünü olarak değerlendirilebilir. Bu etkinlikler, bireylerin yaş ve gelişim düzeylerine uygun fiziksel kapasitelerini en verimli şekilde kullanmalarına olanak tanır. Bu yönüyle beden eğitimi; fiziksel sağlığı ve motor becerileri geliştirmeye odaklanan, gerektiğinde çevresel koşulları da dikkate alan oyun, spor ve hareket temelli etkinliklerle bireyin çok yönlü olgunlaşmasını hedefleyen bir eğitim süreci olarak görülmektedir. Bu süreçte, minimum yorgunlukla maksimum faydanın sağlanması esas alınmakta ve sporun eğitimsel boyutu ön plana çıkarılmaktadır (Bal, 2010).

Beden eğitimi ve sporun temelini, insan ve onun gerçekleştirdiği temel hareket biçimleri oluşturur. Bu hareketler; yer değiştirme (lokomotor), sabit duruşta yapılan (non-lokomotor), nesnelerle yapılan (manipülatif) ve denge ile ilgili hareketleri kapsamaktadır. Bu temel hareketler, beden eğitimi ve sporun başlangıç noktası olarak kabul edilmekte ve bireyin motor gelişim sürecinin yapı taşları arasında yer almaktadır (Kale, 2007).

Beden eğitimi ve spor, bireylerin fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimlerini destekleyen disiplinler arası bir alan olarak tanımlanmaktadır. Beden eğitimi, bireylerin motor becerilerini geliştirmeyi, fiziksel uygunluk düzeylerini artırmayı ve sağlıklı yaşam alışkanlıkları kazandırmayı amaçlayan sistematik bir eğitim sürecidir. Spor ise, rekabetçi ya da rekreasyonel amaçlarla yapılan fiziksel aktiviteleri kapsayan, bireylerin fiziksel ve psikolojik gelişimlerine katkı sağlayan bir etkinlikler bütünüdür (Habyarimana ve diğerleri, 2022).

Beden eğitimi ve sporun önemi, bireylerin sadece fiziksel sağlıklarını değil, aynı zamanda bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimlerini de olumlu yönde etkilemesinden kaynaklanmaktadır. Araştırmalar, düzenli fiziksel aktivitenin çocuk ve ergenlerde obezite riskini azalttığını, kardiyovasküler sağlığı iyileştirdiğini ve kemik gelişimini desteklediğini göstermektedir (Bailey ve Scheuer, 2022). Ayrıca, fiziksel aktivitenin depresyon ve anksiyete semptomlarını azaltarak bireylerin ruh sağlığını olumlu yönde etkilediği de belirtilmektedir (Sil ve diğerleri, 2021).

Beden eğitimi anlayışında zaman içinde önemli değişimlerin yaşandığı görülmektedir. Eskiden yalnızca fiziksel etkinliklerle sınırlı bir alan olarak değerlendirilirken, günümüzde daha bütüncül bir yaklaşımla ele alınmakta ve bireyin çok yönlü gelişimine katkı sağlayan bir süreç olarak görülmektedir. Bu bağlamda beden eğitimi; bireyin uygun öğrenme stratejilerini kullanarak hem fiziksel hem de ruhsal açıdan kendini geliştirdiği ve bu kazanımları yaşamına entegre ettiği bilinçli bir gelişim süreci olarak tanımlanabilir (Özdemir, 2023).

Eğitim bağlamında, beden eğitimi dersleri öğrencilerin öz disiplin, özgüven, liderlik ve takım çalışması gibi sosyal becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamaktadır. Bu dersler, öğrencilerin akademik başarılarını artırmakta ve okul ortamına olan bağlılıklarını güçlendirmektedir (Deveci, 2023). Ayrıca, beden eğitimi ve spor etkinlikleri, öğrencilerin stresle başa çıkma becerilerini geliştirmelerine ve genel yaşam memnuniyetlerini artırmalarına yardımcı olmaktadır (İnan ve diğerleri, 2024).

### 2.1.1. Beden Eğitiminin Tarihçesi ve Gelişimi

Beden eğitimi, bireyin fiziksel, zihinsel ve toplumsal gelişimini hedefleyen sistematik etkinlikler bütünüdür. Tarihsel süreç içinde beden eğitimi, toplumsal yapıların ve ihtiyaçların değişimiyle paralel olarak değişime uğramıştır.

Beden eğitimi düşüncesinin kökeni, Antik Yunan felsefesine dayanmaktadır. Bu bağlamda, Platon’un (M.Ö. 427–347) insanın zihinsel ve fiziksel yetilerini dengeli biçimde geliştirmesi gerektiğine yönelik anlayışı, beden eğitiminin temel felsefi arka planını oluşturmuştur. Platon’a göre ideal bir birey, bedenini ve zihnini uyum içerisinde geliştirerek bu yetileri ruhunun hizmetine sunabilen kişidir (Çakan, 2022).

Beden eğitiminin kökenleri Antik Yunan ve Roma uygarlıklarına kadar uzanır. Antik Yunan'da beden eğitimi, zihinsel ve ruhsal gelişimin ayrılmaz bir parçası olarak görülmüş ve eğitim sisteminin merkezinde yer almıştır. Spartalılar beden eğitimiyle savaşçı ruhu geliştirirken, Atinalılar beden-zihin dengesini hedeflemiştir. Antik Yunan’da beden eğitimi, yalnızca fiziksel becerilerin geliştirilmesi değil, aynı zamanda bir yurttaşlık görevi olarak da değerlendirilmiştir (Çakan, 2022)

Sanayi Devrimi’nin ardından Batı toplumlarında gelişen çağdaşlaşma düşüncesi, Osmanlı Devleti'ni özellikle Meşrutiyet Dönemi'nde etkisi altına almıştır. Bu süreçte Osmanlı eğitim sistemi ve müfredatlarında çeşitli yenilikler gerçekleştirilmiş, bu gelişmeler beden eğitimi ve öğretimi alanında da olumlu yansımalar bulmuştur. Meşrutiyet Dönemi'nde, Avrupa’da etkili olan Alman ve İsveç jimnastik akımları ile İngilizlerin yarışma temelli spor anlayışı ve izcilik hareketi, Osmanlı’daki devlet okullarında, özel eğitim kurumlarında ve spor kulüplerinde etkili olmaya başlamıştır (Tazegül, 2024).

Osmanlı İmparatorluğu’nda çağdaş beden eğitimi ve öğretiminin gelişimini doğru bir şekilde kavrayabilmek için, öncelikle II. Meşrutiyet Dönemi'nin özellikleri ile aynı dönemde dünya genelinde etkili olan jimnastik akımları ve izcilik hareketlerinin kapsamlı biçimde anlaşılması gerekmektedir. Zira Osmanlı’daki modern beden eğitimi ve spor uygulamalarının temelleri, büyük ölçüde bu uluslararası gelişmeler doğrultusunda şekillenmiş ve yön bulmuştur (Tazegül, 2024).

14 Temmuz 1910 tarihinde Selim Sırrı Tarcan, Osmanlı Devleti’ndeki tüm okullardan sorumlu beden eğitimi müfettişi olarak atanmıştır. Bu görevine başladıktan sonra, modern beden eğitimi anlayışını Osmanlı eğitim kurumlarına kazandırmak amacıyla önemli çalışmalar yürütmüştür (Ançel, 2005).

Günümüzde ise beden eğitimi, sadece fiziksel becerilerin geliştirilmesiyle sınırlı kalmayıp, bireyin sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimini destekleyen çok yönlü bir disiplin olarak kabul edilmektedir. Özellikle kapsayıcı eğitim anlayışının benimsenmesiyle, özel gereksinimli bireylerin de beden eğitimi süreçlerine aktif katılımı sağlanmaktadır. Avrupa'da yürütülen EUSAPA projesi, öğretmenlerin özel eğitim gereksinimi olan öğrencilere yönelik beden eğitimi derslerini etkili bir şekilde planlamaları ve uygulamaları için standartlar geliştirmiştir (Ng ve diğerleri, 2021).

Sonuç olarak beden eğitimi, tarihsel süreçteki evrimiyle birlikte, bireyin fiziksel sağlığının yanı sıra, sosyal uyum, öz disiplin ve yaşam boyu öğrenme gibi becerilerin kazandırılmasında önemli bir rol oynamaktadır. Bu nedenle, beden eğitimi programlarının sürekli olarak güncellenmesi ve öğretmenlerin bu alandaki yeterliliklerinin artırılması büyük önem taşımaktadır.

### 2.1.2. Sporun Bireysel ve Toplumsal İşlevleri

Spor, bireylerin fiziksel sağlığını geliştirmekle kalmayıp, aynı zamanda psikolojik ve sosyal açıdan da olumlu etkiler sunmaktadır. Düzenli spor etkinliklerine katılım, bireylerin öz güvenini artırmakta, stresle başa çıkma becerilerini geliştirmekte ve genel yaşam memnuniyetini yükseltmektedir. Özellikle takım sporları, bireylerin iletişim, iş birliği ve problem çözme gibi sosyal becerilerini pekiştirmekte önemli bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda, takım sporlarınakatılan bireylerin sosyal becerilerinde belirgin gelişmeler gözlemlenmiştir (David, 2024).

Toplumsal düzeyde ise spor, sosyal bütünleşmeyi ve toplumsal uyumu teşvik eden bir araç olarak öne çıkmaktadır. Spor etkinlikleri, farklı sosyal, ekonomik ve kültürel arka planlara sahip bireyleri bir araya getirerek, ortak bir amaç etrafında birleşmelerini sağlamaktadır. Bu durum, toplumsal dayanışma ve birlik duygusunu güçlendirmekte, aynı zamanda kültürel etkileşimi ve anlayışı artırmaktadır. Sporun bu yönü, özellikle gençlerin toplumsallaşma süreçlerinde önemli bir rol oynamaktadır (Kaplan ve Çetinkaya, 2014).

Sporun toplumsal faydaları (Sosyoloji.gen.tr, 2023);

* Çevreci Spor Anlayışı; Günümüzde çevreyle uyumlu spor dallarının (örneğin kano, rafting, dağ bisikleti, dağcılık) hem yaygınlığı hem de popülerliği artmaktadır. Bu sporlar, doğa ile doğrudan temas hâlinde yapılması sebebiyle çevre bilincinin gelişmesine katkıda bulunur.
* Toplumsal Dayanışma ve Bütünleşme; Sportif etkinlikler, bireyler arasında etnik köken, din, mezhep, sosyal statü, eğitim düzeyi ve ekonomik farklılıklar gibi ayrımları göz ardı eden kapsayıcı bir anlayış sunar. Bu yönüyle spor, toplum içindeki bireylerin ortak değerlerde buluşmasına olanak tanır.
* Demokratik Değerlerin Gelişimine Katkı; Özellikle takım sporları, bireylerin grup içinde kurallar çerçevesinde hareket etmeyi, liderlik yapmayı veya bir lidere uymayı, ortak kararları kabullenmeyi ve birlikte hedefe yönelmeyi öğrenmesini sağlar. Bu süreçler, demokratik yaşam kültürünün gelişimine hizmet eder.
* Sosyalleşme ve Toplumsal Uyum; Spor, bireylerin sosyal ilişkiler kurmasına ve geliştirmesine olanak tanır. Grup içindeki rollerin fark edilmesi, yeni arkadaşlıkların kurulması ve sosyal becerilerin gelişmesi sayesinde birey, topluma daha kolay uyum sağlar ve olgunlaşır.
* Toplumsal Çeşitliliğe Katkı; Serbest zaman etkinlikleri kapsamında sunulan spor ve rekreasyon olanakları, bireylerin farklı ilgi alanları geliştirmelerine olanak tanır. Bu çeşitlilik, toplumun sosyal ve kültürel zenginliğini artırır.
* Toplumsal Değerlerin Güçlendirilmesi; Spor ve rekreasyon, ulusal birlik duygusunun gelişmesini destekler; aynı zamanda sosyal uyum, kuşaklar arası iletişim, aile bağlarının kuvvetlenmesi ve yaşlı bireylerin topluma entegrasyonu gibi alanlarda da olumlu etki gösterir.
* Barış ve Evrensel İletişim Aracı; Spor, farklı uluslardan ve kültürlerden bireyler arasında ortak bir iletişim dili oluşturarak evrensel düzeyde barış, dostluk ve kardeşliğin gelişmesine katkı sağlar.
* Ekonomik Katkı Sağlama; Rekreatif spor faaliyetleri, kullanılan malzemeler, inşa edilen tesisler, organizasyonlar ve bu organizasyonların getirdiği ekonomik hareketlilik sayesinde özellikle gelişmiş ülkelerde önemli bir ekonomik sektör hâline gelmiştir (Sosyoloji.gen.tr, 2023).

### 2.1.3. Eğitim Sisteminde Beden Eğitiminin Yeri

Beden eğitimi, bireylerin fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleyen temel bir eğitim alanıdır. Günümüzde eğitim sistemleri, öğrencilerin yalnızca akademik başarılarını değil, aynı zamanda yaşam boyu sağlıklı bireyler olmalarını da hedeflemektedir. Bu bağlamda, beden eğitimi dersleri; öğrencilerin fiziksel aktivitelerle tanışmalarını, sağlıklı yaşam alışkanlıkları kazanmalarını ve sosyal becerilerini geliştirmelerini sağlamaktadır (Aydın ve diğerleri, 2022).

Bu çok yönlü katkılar, beden eğitimi derslerinin akademik süreçlere olan etkisini de gündeme getirmiştir. Son yıllarda yapılan araştırmalar, beden eğitimi uygulamalarının özellikle öğrencilerin akademik motivasyonlarını artırmada önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Nitekim Spor Eğitimi Modeli’nin (SEM) uygulandığı beden eğitimi programları, öğrencilerin derse olan ilgisini ve katılımını artırmakta; bu durum genel akademik başarıya da olumlu yansımaktadır (He ve diğerleri, 2023).

Çocuklar ve gençlerin zamanlarının büyük kısmını okul ortamında geçirmeleri, okulları sadece bilişsel gelişimin değil; fiziksel, sosyal ve duygusal gelişimin de merkezi haline getirmiştir. Bu nedenle, eğitim ortamlarında fiziksel aktiviteye (PA) yönelik bütüncül yaklaşımların geliştirilmesi gerekliliği doğmuştur. Her ne kadar okul çapında fiziksel aktivitenin artırılmasına yönelik politikalar önerilse de, bu politikaların sahadaki etkinliği konusunda yapılan araştırmalar hâlen sınırlıdır (Milton ve diğerleri, 2021).

Fiziksel aktivitenin okul sistemi içinde sürdürülebilir şekilde uygulanabilmesi, yalnızca pedagojik tercihlere değil, aynı zamanda yasal ve yönetsel düzenlemelere de bağlıdır. Lounsbery (2017), çocukların fiziksel aktiviteye katılımını etkileyen temel faktörler arasında yasal düzenlemelerin niteliği ve uygulanma düzeyini ön plana çıkarmaktadır. Zorunlu ya da teşvik edici nitelikteki düzenlemelerin öğrencilerin katılımını belirgin biçimde etkilediği görülmektedir. Bu bağlamda, fiziksel aktivite politikalarının yalnızca yasal olarak var olması yeterli olmayıp, etkili bir uygulama ve izleme süreci ile desteklenmesi gerekmektedir.

Ancak pratikte, bu politikaların uygulamaya geçirilmesi çoğu zaman çeşitli zorluklarla karşı karşıya kalmaktadır. Lounsbery ve diğerleri (2013) belirttiği üzere, fiziksel aktiviteye ilişkin politikalar; kapsam, finansman, uygulama ve hesap verebilirlik açısından oldukça farklılık göstermektedir. Bu durum, okul ortamında fiziksel aktivitenin yaygınlaştırılmasında sürekliliği ve etkililiği azaltabilmektedir. Dolayısıyla, beden eğitiminin eğitim sistemi içerisindeki yerinin güçlendirilmesi, yalnızca ders saatlerinin artırılmasıyla değil, bu derslerin niteliğini geliştirmeye yönelik sistematik müdahalelerle mümkün olacaktır.

Bununla birlikte, beden eğitimi derslerinin etkili bir biçimde uygulanmasında çeşitli engellerle karşılaşılmaktadır. Öğretmenlerin yaşadığı sorunlar arasında dersin yeterince önemsenmemesi, uygun fiziksel alanların eksikliği ve malzeme yetersizliği gibi yapısal problemler yer almaktadır (Öztürk Karataş, 2021). Bu tür sınırlılıklar, dersin pedagojik potansiyelini azaltmakta ve öğrencilerin bu dersten sağlayabileceği çok yönlü kazanımları sınırlamaktadır.

Özellikle pandemi süreci, beden eğitimi derslerinin doğası gereği fiziksel etkileşime ve uygulamalı öğrenmeye dayalı yapısını sekteye uğratmıştır. Uzaktan eğitim modeli, öğrencilerin hem katılım düzeylerini hem de motivasyonlarını olumsuz etkilemiş, fiziksel aktivite alışkanlıklarının zayıflamasına neden olmuştur (Uğraş ve Aslan, 2022). Bu süreç, beden eğitiminin yalnızca okul ortamıyla sınırlı kalmaması gerektiğini ve sürdürülebilir fiziksel aktivite alışkanlıklarının kazandırılmasının önemini bir kez daha gözler önüne sermiştir.

Sonuç olarak, beden eğitimi derslerinin eğitim sistemindeki yeri; bireylerin fiziksel, zihinsel ve sosyal gelişimlerinin desteklenmesi açısından vazgeçilmezdir. Bu derslerin etkililiğini artırmak için müfredatların çağın gerekliliklerine göre güncellenmesi, öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin geliştirilmesi ve dersin tüm eğitim paydaşları tarafından bir ihtiyaç olarak görülmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda atılacak adımlar, sadece sağlıklı bireyler değil, aynı zamanda sağlıklı toplumların inşasına da katkı sağlayacaktır.

## 2.2. Tutum Kavramı

Tutum, bireylerin belirli bir nesneye, kişiye, gruba, olaya ya da konuya karşı geliştirdiği, öğrenilmiş ve süreklilik gösteren olumlu ya da olumsuz değerlendirme eğilimidir. Psikoloji ve sosyal bilimler alanında temel kavramlardan biri olarak kabul edilen tutum, bireyin davranışlarını anlamada ve öngörmede önemli bir rol üstlenmektedir (VandenBos, 2007). Bu yönüyle tutumlar, bireyin yalnızca mevcut davranışlarını açıklamakla kalmaz, aynı zamanda gelecekteki tutum ve davranışların tahmin edilmesine de katkı sağlar.

Ancak, tutumun psikolojik bir yapı olması, bireylerin tutumlarını doğrudan ve nesnel biçimde ölçmeyi zorlaştırmaktadır. Fizyolojik parametrelerin aksine, tutumların ölçümü daha karmaşık, çok boyutlu ve yoruma açık bir süreçtir. Bu nedenle, tutumun yapısal özellikleri, onun değerlendirilmesinde daha dikkatli ve sistematik yöntemlerin kullanılmasını gerekli kılmaktadır (Erkuş, 2003).

Tutumların bilimsel bağlamda incelenmesi, bireylerin değerlendirme süreçlerinin çözümlenmesiyle yakından ilişkilidir. Nitekim bu konu, sosyal psikolojinin doğuşundan bu yana merkezi araştırma alanlarından biri olmuştur. Sosyal psikolojinin kuramsal temellerini oluşturan çalışmalardan biri olan Thomas ve Znaniecki’nin Avrupa ve Amerika’da Polonyalı Köylü (1918–1920) adlı eseri, tutumların sosyal bağlamdaki yansımalarını inceleyen öncü çalışmalar arasında yer almıştır. Tutum kavramı ise literatüre ilk olarak Jung (1923) tarafından "tepki vermeye hazır olma durumu" olarak tanımlanarak girmiş, ardından Allport (1935) bu tanımı geliştirerek alan yazına kazandırmıştır.

Zaman içerisinde tutum kavramının tanımı değişime uğramış, bireyin bir olguya yönelik olumlu ya da olumsuz bir değerlendirme yapma eğilimi öne çıkmıştır. Örneğin, bir kişinin bir politikacıya yönelik olumlu bir tutum sergilemesi, her zaman o kişiye seçimde oy vereceği anlamına gelmemektedir. Bu nedenle açık davranışsal tepkiler artık tutumun tanımı içerisinde değerlendirilmeyip, tutum ile davranış arasındaki ilişki ampirik olarak incelenmesi gereken ayrı bir konu başlığı hâline gelmiştir. Günümüzde tutumlar, bireylerin nesnelere, kişilere ya da durumlara yönelik değerlendirmelerinin olumlu ya da olumsuz yöndeki eğilimini yansıtan psikolojik yapılar olarak ele alınmaktadır (Albarracin ve Shavitt, 2018).

Öte yandan, tutum yalnızca zihinsel bir yönelim değil, aynı zamanda bireyin belirli bir duruma ya da uyarıcıya karşı sergilediği davranışsal eğilimlerin bütünüdür. Bu bağlamda, tutum; bireyin düşüncelerini, duygularını ve davranışlarını içeren örgütlenmiş bir yapı olarak değerlendirilir. Bir kişinin tutumunu anlamlandırmak, o bireyin söz konusu duruma ilişkin geçmiş yaşantılarını ve bu yaşantılar karşısındaki bilişsel ve duyuşsal tepkilerini anlamayı gerektirir (İrge ve Şen, 2020). Bu durum, tutumların bireyin yaşam deneyimleriyle şekillenen ve zaman içerisinde değişebilen dinamik bir yapı olduğunu da göstermektedir.

### 2.2.1. Tutumun Öğeleri

Günlük dilde sıkça kullanılan “tutum” kavramı, kimi zaman “inanç” ve “görüş” terimleriyle eş anlamlıymış gibi değerlendirilmektedir. Ancak bu kavram üzerine yapılan bilimsel çalışmaların artmasıyla birlikte, tutumun bu benzer kavramlardan ayrıldığı ve kendine özgü bir tanıma kavuştuğu görülmektedir (Hünük, 2006). Araştırmalar, tutumun çok boyutlu bir yapıya sahip olduğunu ve belirli bileşenlerden oluştuğunu ortaya koymuştur.

Tutumun yapısal öğeleri aşağıda detaylı biçimde açıklanmıştır.

### 2.2.1.1. Bilişsel Öğe

Tutum, bireyin bir nesneye, kişiye, olaya ya da duruma ilişkin değerlendirme eğilimlerini içeren çok boyutlu bir yapıdır. Bu yapıyı oluşturan üç temel unsurdan biri bilişsel (zihinsel) bileşendir. Bilişsel bileşen, bireyin tutum nesnesine ilişkin sahip olduğu inançları, düşünceleri ve bilgileri kapsar (Verplanken ve Orbell, 2022). Bu unsurlar, bireyin çevresindeki dünyayı nasıl algıladığını ve bu algılara dayalı olarak nasıl anlamlandırma yaptığını belirler. Örneğin, bir öğrencinin “spor sağlığa yararlıdır” şeklindeki inancı, onun spor etkinliklerine yönelik olumlu bir bilişsel tutum geliştirmesine zemin hazırlar. Bu açıdan değerlendirildiğinde, bilişsel unsur, tutumun oluşum sürecinde bireyin bilgi düzeyini ve zihinsel temellerini yansıtarak davranışsal eğilimleri etkileme potansiyeline sahiptir (Sajó ve diğerleri, 2021). Tutumun bilişsel boyutu, özellikle karar verme ve tutum değişimi süreçlerinde kritik bir rol oynar.

Tutumun bilişsel boyutu, bireyin belirli bir nesne, olay ya da duruma ilişkin sahip olduğu bilgi, inanç ve geçmiş deneyimlerinden oluşur. Bu unsur, bireyin çevresel uyarıcılardan elde ettiği bilgi birikimi aracılığıyla şekillenir. Tutum geliştirilebilmesi için bireyin söz konusu olguya dair doğrudan ya da dolaylı bir şekilde bilgi edinmiş olması gerekir; çünkü bireyin farkında olmadığı bir konuya karşı tutum oluşturması mümkün değildir. Edinilen bu bilgiler, bireyin kişisel yaşantılarına ve algılarına bağlı olarak süreklilik gösterebilir ya da zamanla değişebilir (İnceoğlu, 2010).

### 2.2.1.2. Duyuşsal Öğe

Tutumun duyuşsal bileşeni, bilişsel bileşene oranla daha karmaşık ve derinlikli bir yapıya sahiptir. Bilişsel unsur daha çok olumlu ya da olumsuz değerlendirmelere dayanırken; duyuşsal unsur, bireyin benliğiyle doğrudan ilişkilendirdiği konulara karşı geliştirdiği duygusal tepkileri içerir. Bu bağlamda, bireyin benliğiyle özdeşleşen konulara ilişkin duyguları daha güçlü ve kalıcı niteliktedir. Dolayısıyla, duyuşsal öğede meydana gelecek bir değişim, bilişsel öğedeki değişime kıyasla çok daha zor gerçekleşmektedir (İnceoğlu, 2010).

Son yıllarda yapılan araştırmalar, duyuşsal bileşenin bireylerin davranışlarını ve tutumlarını anlamada önemli bir rol oynadığını ortaya koymuştur. Örneğin, Wang ve Hollett (2022) tarafından yapılan bir çalışmada, üniversite öğrencilerinin fiziksel aktivitelere yönelik duyuşsal tutumlarının, genel tutumlarını ve davranışlarını anlamada önemli bir belirleyici olduğu bulunmuştur. Benzer şekilde, Köçer (2024) tarafından yapılan bir araştırmada, öğrencilerin çevre ve afetlere yönelik duyuşsal tutumlarının, bu konulara ilişkin genel tutumlarını anlamada önemli bir faktör olduğu belirlenmiştir.

### 2.2.1.3. Davranışsal Öğe

Davranışsal öğe, bireyin tutum objesine yönelik davranış eğilimlerini yansıtır. Bu, bireyin tutumlarının eyleme dönüşme potansiyelini gösterir. Örneğin, çevre dostu bir tutuma sahip bir birey, geri dönüşüm yapma eğiliminde olabilir. Bu öğe, bireyin tutumlarının ne ölçüde davranışa dönüşeceğini anlamada kritik bir bileşendir (Karaca, 2016).

Davranışsal öğe, bilişsel ve duyuşsal öğelerle etkileşim içindedir. Bilişsel öğe, bireyin tutum objesi hakkında sahip olduğu inançları içerirken, duyuşsal öğe, bu objeye karşı hissettiği duygusal tepkileri ifade eder. Bu üç öğe birlikte, bireyin tutumunun bütünsel bir değerlendirmesini sağlar. Örneğin, bir birey "geri dönüşümün çevreye faydalı olduğunu düşünüyor" (bilişsel), "geri dönüşüm yapmayı seviyor" (duyuşsal) ve "bu nedenle geri dönüşüm yapıyor" (davranışsal) diyebilir (Kondrotienė ve diğerleri, 2024).

### 2.2.2.Tutumun Oluşumu ve Değişimi

Tutum, bireylerin çevrelerine, insanlara, olaylara veya nesnelere yönelik değerlendirmeleri ve eğilimleri olarak tanımlanır. Bu değerlendirmeler, bilişsel (inançlar), duygusal (duygular) ve davranışsal (eylemler) bileşenlerden oluşur. Tutumların oluşumu ve değişimi, sosyal psikolojinin temel konularından biridir ve bireylerin davranışlarını anlamada kritik bir rol oynar (Kondrotienė ve diğerleri, 2024).

Tutumlar, bireylerin deneyimleri, gözlemleri ve etkileşimleri sonucunda şekillenir. Bu süreç, çeşitli teorik yaklaşımlar tarafından açıklanır:

* Bilişsel Temellilik: Bireyler, çevrelerinden aldıkları bilgileri işleyerek tutumlarını oluştururlar. Bu süreç, öğrenme ve bilgi işleme teorileriyle ilişkilidir.
* Duygusal Temellilik: Duygular, tutumların oluşumunda önemli bir rol oynar. Özellikle, bireylerin duygusal deneyimleri, tutumlarının şekillenmesinde etkili olabilir.
* Davranışsal Temellilik: Bireyler, kendi davranışlarını gözlemleyerek tutumlarını oluşturabilirler. Bu yaklaşım, öz algı teorisiyle ilişkilidir (Díez-Palomar ve diğerleri, 2020; Itzchakov ve DeMarree, 2022).

Tutumlar, çeşitli içsel ve dışsal faktörler tarafından değiştirilebilir:

* Bilişsel Dissonans: Bireyler, tutumlarıyla çelişen davranışlar sergilediklerinde rahatsızlık hissederler ve bu rahatsızlığı gidermek için tutumlarını değiştirebilirler.
* Sosyal Etkiler: Aile, arkadaşlar ve toplum gibi sosyal çevre, bireylerin tutumlarını etkileyebilir. Özellikle, grup baskısı ve sosyal normlar, tutum değişimini tetikleyebilir.
* Medya ve İletişim: Medya, bireylerin tutumlarını şekillendiren güçlü bir araçtır. Reklamlar, haberler ve sosyal medya paylaşımları, tutum değişimini etkileyebilir.
* Kişisel Deneyimler: Bireylerin yaşadığı kişisel deneyimler, tutumlarının değişmesine neden olabilir. Özellikle, olumsuz deneyimler, tutum değişimini tetikleyebilir (Kondrotienė ve diğerleri, 2024).

## 2.3. Motivasyon Kavramı

Motivasyon kavramı etimolojik açıdan incelendiğinde, kökeninin Latince "movere" sözcüğüne dayandığı görülmektedir. Bu kelime, "hareket ettirmek" ya da "hareket etmek" anlamına gelirken; Türkçeye “güdü”, “isteklendirme” veya “harekete geçirici güç” gibi anlamlarla geçmiştir. Kavram, bireyleri belirli bir hedef doğrultusunda eyleme yönlendiren içsel veya dışsal etkenleri ifade etmektedir (TDK, 2022). Bu yönüyle motivasyon, bireyin davranışlarını yönlendiren temel psikolojik süreçlerden biri olarak görülmektedir.

Motivasyon, bireyin davranışlarının yönünü, süresini ve yoğunluğunu belirleyen dinamik bir yapı olarak tanımlanabilir. Bu süreçte birey, belirli bir hedefe ulaşmak amacıyla harekete geçmekte ve bu hareket, hem bireysel hem de toplumsal bağlamda farklı biçimlerde ortaya çıkmaktadır. Günlük yaşamda bireyleri motive eden çok çeşitli içsel ve dışsal faktörler söz konusudur. Örneğin; açlık ve susuzluk gibi temel fizyolojik ihtiyaçlar bireyin davranışlarını doğrudan etkileyen güçlü birer güdü kaynağıdır. Bu tür temel ihtiyaçların karşılanması, bireyin çaba göstermesini zorunlu kılarken; güvenlik, sevgi, saygı görme, ait olma ve sosyal etkileşim gibi daha üst düzey gereksinimler bireyin daha karmaşık davranış örüntüleri geliştirmesine neden olur (Koçel, 2011).

Bu çerçevede motivasyon, bireylerin belirli hedefler doğrultusunda harekete geçmesini sağlayan içsel ve dışsal güdülerin bütünsel ifadesidir. Söz konusu kavram, bireylerin belirlenen amaçlara ulaşmak için gerekli çabayı göstermesini ve istenen davranışları sergilemesini teşvik eden temel bir unsur olarak ele alınmaktadır. Başka bir ifadeyle, motivasyon, bireyi belirli bir amaç etrafında toplayan, bu amaca yönelik enerji ve dikkat yoğunluğu sağlayan psikolojik bir süreçtir. Bu sürecin temel işlevi, bireyleri belirli görev ve sorumluluklarını yerine getirmeye yönlendirmek ve onları bu süreçte aktif kılmaktır. İnsanların davranışlarını yönlendiren en temel güç, çoğu zaman motivasyon kaynaklıdır. Bu kaynak, bireylerin ilgisini artırarak daha çok çaba göstermelerine ve hedeflerine ulaşmada daha tutarlı bir performans sergilemelerine katkı sağlar (Göksu, 2017).

Spor bilimleri alanında ise motivasyonun önemi daha da belirgin bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Yüksek düzeyde sportif başarı yalnızca fiziksel yeterlilik ve teknik bilgiyle değil, aynı zamanda güçlü bir motivasyon düzeyiyle mümkündür. Gerek bireysel gerekse takım sporlarında galibiyet elde etme, sportif performansı en üst düzeye çıkarma, turnuva kazanma veya üst liglere yükselme gibi hedefler, sporcuların motivasyon düzeyleriyle doğrudan ilişkilidir. Bu hedeflere yönelik istek ve çabanın sürdürülebilirliği, içsel ve dışsal motivasyon kaynaklarının etkin kullanımı ile mümkün hâle gelmektedir. Dolayısıyla spor ortamlarında bireysel farklılıkları dikkate alan motivasyon stratejilerinin geliştirilmesi, performansın sürekliliği ve başarının sürdürülebilirliği açısından büyük önem taşımaktadır (Dikme, 2025).

Sonuç olarak motivasyon, bireyin hedeflerini belirlemesini, bu hedeflere ulaşmak için gerekli yönelimi kazanmasını ve süreci sürdürülebilir kılmasını sağlayan çok yönlü bir yapı olarak değerlendirilmektedir. Hem bireysel gelişim hem de akademik ya da mesleki başarı açısından motivasyon düzeyi, bireyin performansını şekillendiren belirleyici bir unsur olarak öne çıkmaktadır.

### 2.3.1. Motivasyon Türleri

### 2.3.1.1. İçsel Motivasyon

Araştırmalar, bireylerin yalnızca dışsal ödül ya da baskılarla değil, aynı zamanda kendi içlerinden gelen güdülerle de motive olabildiklerini ortaya koymaktadır. İçsel motivasyon, bireyin herhangi bir dış teşvik olmaksızın yalnızca öğrenme, keşfetme ve başarma arzusu doğrultusunda harekete geçmesini ifade eder. Bu tür motivasyona sahip bireyler, genellikle daha yüksek düzeyde yetkinlik, beceri ve öz-yönetim özellikleri sergilemektedir. Başarıya ulaşmak için kendi içsel süreçlerini yönlendirebilen bu bireyler, öğrenme sürecinden haz duyarak motive olurlar. Ryan ve Deci’nin (2000) belirttiği üzere, içsel motivasyon bireyin doğasında var olan ve olumlu potansiyelini gerçekleştirmesini sağlayan temel bir güçtür. Bununla birlikte, bu içsel güdünün sürekliliği için sosyal çevreden gelen destek de önemli bir rol oynayabilir. Sonuç olarak, içsel motivasyon; bireyin yeni şeyler öğrenme isteği, çevresini keşfetme merakı ve bilgi edinme arzusu ile beslenmektedir.

İçsel motivasyon üzerinde bireyin sahip olduğu inançlar, beklentiler ve gelişim isteği gibi kişisel etmenler önemli bir etkiye sahiptir. Bu etmenler, bazı temel özelliklerle dikkat çeker:

* Bireyin görev ve sorumluluklara karşı istekli yaklaşması,
* Motive edici nitelikte görevlerin bulunması,
* Bireyin moral ve motivasyonunun desteklenmesi,
* Kendisini değerli ve önemli hissetmesine olanak tanınması (Özsoy, 2022).

### 2.3.1.2. Dışsal Motivasyon

Ryan ve Deci (2000), motivasyonu içsel ve dışsal olmak üzere iki temel kategoriye ayırmakta ve dışsal motivasyonu, bireyin davranışlarının dışsal ödüller veya yaptırımlar tarafından yönlendirildiği bir süreç olarak tanımlamaktadır. Ancak bu yaklaşım, dışsal motivasyonun tek boyutlu bir yapı olmadığını vurgular. Buna göre dışsal motivasyon; dışsal düzenleme, içe yansıtılmış düzenleme, özdeşleşmiş düzenleme ve bütünleşmiş düzenleme olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar, bireyin dışsal güdülerle başlayan davranışlarını zamanla daha içselleştirilmiş ve otonom biçimlerde benimseme düzeylerini yansıtır (Guay ve diğerleri, 2010). Bu bağlamda, dışsal motivasyon, tamamen dışsal ödül beklentisine dayalı davranışlardan, bireyin kişisel değerleriyle bütünleşmiş otonom davranışlara kadar uzanan bir süreklilik içerisinde değerlendirilir.

Dışsal motivasyon, bireyin davranışlarını, çevresel ödüller ya da dışsal beklentiler doğrultusunda gerçekleştirmesiyle ortaya çıkan bir motivasyon türüdür. Bu bağlamda birey, başarı, maddi kazanç, sosyal takdir ya da cezadan kaçınma gibi dışsal unsurlar nedeniyle harekete geçer. İçsel ve dışsal motivasyon arasındaki temel fark, davranışın kaynağında yatar. İçsel motivasyonda birey, kendi merakı, ilgi alanı veya tatmin duygusu doğrultusunda hareket ederken; dışsal motivasyonda davranış, tamamen çevresel koşullara ve dışsal güdülere bağlı olarak gelişir (Ekinci, 2017).

### 2.3.2. Motivasyon Teorileri (Kapsam ve Süreç Teorileri)

### 2.3.2.1. İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisi

Abraham Maslow, bireylerin gelişim süreçleri, motivasyon kaynakları ve ihtiyaçları üzerine yaptığı çalışmalarla modern toplumların psikolojik yapısını anlamaya yönelik önemli katkılar sunmuş ve ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramıyla alanyazında derin etkiler bırakmıştır (Acevedo, 2018).

Maslow, insan ihtiyaçlarını hiyerarşik bir yapı içinde sınıflandıran ve bu ihtiyaçları piramidal bir düzende alttan üste doğru beş basamakta inceleyen ilk kuramcılardan biridir (Luthans ve diğerleri, 2008). Bu kuramda yer alan ihtiyaç düzeyleri, bireyin motivasyon kaynaklarını açıklamada temel bir çerçeve sunar. Eren’e (2006) göre bu beşli yapı şu şekilde sıralanabilir:

* Fizyolojik ihtiyaçlar: Bireyin hayatta kalabilmesi için gerekli olan beslenme, su ihtiyacı, uyku, barınma gibi temel yaşam gereksinimlerini kapsar. Bu düzey, en temel ihtiyaçları temsil eder.
* Güvenlik ihtiyaçları: Fiziksel ve ekonomik güvenliği sağlama arayışı bu grupta yer alır. İnsanlar, hastalık, yaşlılık veya işsizlik gibi durumlara karşı kendilerini güvence altına almak isterler.
* Sosyal ihtiyaçlar (Ait olma ve sevgi): Bireyin bir gruba ait olma, sosyal ilişkiler kurma, sevilme ve sevme gibi ihtiyaçlarını içerir. Aile, arkadaş çevresi ve sosyal gruplar bu düzeyde önemli rol oynar.
* Saygı ve değer görme ihtiyaçları: Kişinin kendine güven duyması, toplumda saygı görme, takdir edilme, prestij kazanma ve başarı elde etme arzusu bu kategoridedir. Birey, hem kendinden hem de çevresinden değer görmeye ihtiyaç duyar.
* Kendini gerçekleştirme ihtiyacı: Bu düzey, bireyin tüm potansiyelini ortaya koyma ve yaratıcı kapasitesini kullanma arzusu ile ilgilidir. Kişisel gelişim, içsel doyum, başarı, özgünlük ve bilimsel katkılar bu düzeyin göstergeleri arasında yer alır.

### 2.3.2.2. Herzberg’ in Motivasyon Teorisi

Frederick Herzberg tarafından geliştirilen Çift Faktör Teorisi, iş ortamında bireylerin motivasyonunu açıklamaya yönelik önemli yaklaşımlardan biridir. Bu teoriye göre, çalışanların iş tatmini ve motivasyonunu etkileyen unsurlar iki ayrı kategoride ele alınmaktadır. Motivasyon faktörleri, bireyin işten duyduğu tatmini artıran; başarı, takdir, işin kendisi, sorumluluk alma ve gelişim olanakları gibi içsel etkenleri kapsar. Öte yandan, hijyen faktörleri ise iş ortamındaki memnuniyetsizliklerin kaynağı olan ve çoğunlukla dışsal koşullarla ilişkili olan unsurlardır. Bu faktörler arasında maaş, iş güvenliği, çalışma koşulları, şirket politikaları ve yönetici ile ilişkiler yer almaktadır. Herzberg’e göre hijyen faktörlerinin varlığı yalnızca memnuniyetsizliği engellerken; motivasyon faktörleri bireyin performansını ve iş doyumunu artırır (Demirel ve Okyay, 2023).

### 2.3.2.3. Mc-Clelland’ ın Başarı İhtiyacı Teorisi

Başarı gereksinimi kuramı, McClelland ve Atkinson (1974) tarafından geliştirilen ve bireylerin başarıya yönelik motivasyonlarını açıklamaya çalışan önemli teorilerden biridir. Bu kuram, başarı motivasyonunun yalnızca bireyin içsel arzularına değil, aynı zamanda dışsal etkenlere de bağlı olduğunu öne sürmektedir. Kurama göre başarı motivasyonu beş temel bileşenden etkilenmektedir: kişisel özellikler (bireyin yetkinlik ve öz yeterlik algısı), durumsal koşullar (görevin niteliği ve çevresel beklentiler), sonuç beklentisi (başarı ya da başarısızlık olasılığı), duygusal tepkiler (başarı ya da başarısızlık karşısındaki duygusal durumlar) ve başarıya yönelik davranışlardır. Bu faktörler bir araya gelerek bireyin performans göstermesini ve başarıya ulaşma isteğini şekillendirir (Weiner ve Gold, 2019).

### 2.3.2.4. Alderf’ in ERG Teorisi

Alderfer tarafından geliştirilen ERG (Existence – Relatedness – Growth) teorisi, temel düzeyde Maslow’un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramıyla benzerlik taşımaktadır. Ancak bu teori, Maslow’un beşli ihtiyaç basamaklandırmasını üç ana kategoriye indirerek daha sade bir yapı sunar. ERG teorisinde ihtiyaçlar; varoluş (existence), ilişki kurma (relatedness) ve gelişim (growth) olmak üzere üç başlık altında toplanmıştır. Bu yönüyle kuram, bireylerin ihtiyaçları arasında daha esnek geçişlerin olabileceğini öne sürer. Diğer bir ifadeyle, Maslow’un modelindeki katı basamak anlayışının aksine, ERG yaklaşımı bireyin ihtiyaçlar arasında ileri veya geri geçişler yapabileceğini kabul eder (George ve Jones, 2002).

Alderfer’in ERG kuramı, bireysel ihtiyaçları üç temel kategori altında sınıflandırmaktadır: varoluş (existence), ilişki kurma (relatedness) ve gelişme (growth) ihtiyaçları. Bu kuramda ihtiyaçlar belirli bir hiyerarşik düzene sıkı sıkıya bağlı olarak sunulmamaktadır. Aksine, bireylerin bu ihtiyaçlar arasında daha esnek biçimde geçiş yapabileceği öngörülmektedir. Bu yaklaşım, Maslow’un ihtiyaçlar hiyerarşisinden farklı olarak, bireyin herhangi bir ihtiyaç düzeyini tam anlamıyla karşılamadan bir diğer düzeye yönelebileceği fikrini temel alır. Dolayısıyla ERG kuramı, ihtiyaçlar arasında doğrusal olmayan ve bireysel deneyimlere duyarlı bir motivasyon sürecine işaret etmektedir (Karaca, 2024).

### 2.3.2.5. Pavlov ve Skinner’ in Koşullanma Teorisi

Klasik şartlandırma, öğrenme sürecinin temel mekanizmalarından biridir ve bir uyaranın başka bir uyaranla ilişkilendirilmesi yoluyla gerçekleşir. Bu süreçte, ilk başta nötr olan bir uyaran, birincil ya da doğal bir tepkiye yol açan bir uyaranla ilişkilendirilerek, zamanla bu nötr uyaranın da aynı tepkiyi yaratması sağlanır. Bu teori, Rus fizyolog Ivan Pavlov’un ünlü köpek deneyiyle tanınır. Pavlov, köpekler üzerinde yaptığı deneylerde, yiyecek verilmeden önce zil sesi çaldığında, köpeklerin salya salgıladığını gözlemlemiştir. Başlangıçta, zil sesi köpeklerde herhangi bir tepki oluşturmazken, yiyecek ile birlikte tekrar edilen zil sesleri, zamanla sadece zil sesinin de salya salgılamaya neden olmasına yol açmıştır. Bu durum, klasik şartlandırmanın temel prensibini gösteren ilk ve en bilinen örneklerden biridir. Pavlov’un bu bulguları, öğrenmenin doğasını anlamada önemli bir temel oluşturmuş ve davranışsal psikolojinin gelişimine katkı sağlamıştır (Karaca, 2024).

### 2.3.2.6. Vroom’ un Beklenti Teorisi

Tekin (2016), beklenti teorisinin, risk ve belirsizlik altında alınan kararları anlamada önemli bir araç olduğunu belirtmiştir. Beklenti teorisi, genellikle üç temel bileşenden oluşur. İlki, bireylerin belirli bir eylem veya seçeneğin sonucu hakkında ne beklediklerini ifade eden beklentilerdir. Bu bileşen, gelecekteki olayların tahmin edilmesine ve bu tahminlere dayalı olarak karar verme sürecine odaklanır. Beklentiler, potansiyel sonuçlar, maliyetler ve faydalar gibi faktörlere dayanarak şekillenir. İkinci bileşen ise değerlerdir. Değerler, bireylerin beklenen sonuçları ne kadar değerli bulduğunu ifade eder. Bu değerlendirme, kişinin maddi ve manevi ihtiyaçlarına, değerlerine bağlı olarak değişebilir. Son olarak, belirsizlik ve riskten kaçınma faktörü, bireylerin belirsiz durumlarla karşılaştıklarında nasıl bir tutum sergilediğini ve bu durumların karar alma sürecini nasıl etkilediğini açıklar. Bireyler genellikle belirsizlikle karşılaştıklarında, riskten kaçınma eğiliminde olurlar. Beklenen değerler, bu risk ve belirsizlik faktörleriyle birlikte ağırlıklandırılarak karar süreçlerini şekillendirir. Bu süreç, karar alıcıların, olasılıkları ve sonuçları dikkate alarak en uygun seçeneği belirlemelerine yardımcı olur (Karaca, 2024).

### 2.3.2.7. Adams’ ın Eşitlik Teorisi

Bu kuram, iş yaşamında çalışanların elde ettikleri çıktıların, yaptıkları girdilerle orantılı olup olmadığını sorgulayan ve bu dengeye dayalı bir değerlendirme süreci öngören bir motivasyon teorisidir. Çalışanların, harcadıkları emek, zaman ve çaba gibi unsurlar karşılığında aldıkları ödül ve geri bildirimlerin adil olup olmadığını algılamaları, motivasyon düzeylerini doğrudan etkilemektedir (George ve Jones, 2002).

Adams’ın Eşitlik Teorisi (Equity Theory), iş yaşamında bireylerin motivasyonlarını açıklamak üzere John Stacey Adams tarafından 1963 yılında geliştirilen bir motivasyon kuramıdır. Teori, bireylerin iş yerinde adil (eşit) bir muamele görüp görmediklerine dair algılarının, iş tatmini ve motivasyonu üzerinde doğrudan etkili olduğunu öne sürmektedir (Adams, 1965).

Eşitlik Teorisi’ne göre bireyler, kendi işlerine yaptıkları katkılar (girdiler) ve elde ettikleri karşılıklar (çıktılar) arasında bir oran kurar. Aynı zamanda bu oranı, benzer görevleri yapan diğer bireylerin girdileri ve çıktıları ile kıyaslarlar. Bu süreçte bireyler üç temel unsuru değerlendirir:

* Girdiler (Inputs): Zaman, emek, deneyim, eğitim, sadakat, sorumluluk gibi bireyin işe kattığı unsurlar.
* Çıktılar (Outcomes): Maaş, terfi, tanınma, ödüller, iş güvenliği gibi bireyin işten elde ettiği getiriler.
* Karşılaştırma (Referent Other): Bireyin kendini kıyasladığı başka bir kişi ya da grup

Birey, kendi girdilerinin çıktılara oranı ile referans aldığı kişinin girdilerinin çıktılara oranını eşit bulduğunda adalet algısı gelişir ve motivasyon düzeyi korunur. Ancak bu oranlar arasında eşitsizlik olduğunda birey bir “eşitsizlik algısı” yaşar. Bu durum motivasyonu olumsuz etkiler. Birey, bu eşitsizliği gidermek için aşağıdaki yollara başvurabilir:

* Girdilerini azaltmak (daha az çaba harcamak),
* Çıktılarını artırmaya çalışmak (zam istemek),
* Karşılaştırma yaptığı kişiyi değiştirmek,
* İşten ayrılmak gibi radikal çözümler üretmek.

Eşitlik Teorisi, özellikle örgütsel davranış ve insan kaynakları yönetimi alanlarında önemli bir yere sahiptir. Teori, çalışan bağlılığı, performans değerlendirme sistemleri ve ücretlendirme politikaları gibi birçok konuda rehberlik etmektedir. Araştırmalar, çalışanların adalet algısının yüksek olduğu iş yerlerinde daha yüksek düzeyde iş tatmini ve performans gösterdiğini ortaya koymuştur (Colquitt ve diğerleri, 2015).

### 2.3.2.8. Locke’ un Amaç Teorisi

Locke ve Latham'ın Amaç Belirleme Teorisi (Goal-Setting Theory), bireylerin performanslarını artırmak amacıyla belirli ve zorlu hedefler koymanın etkisini açıklayan önemli bir motivasyon kuramıdır. Bu teori, bireylerin hedeflerine ulaşma sürecinde motivasyonlarını ve performanslarını nasıl yönlendirdiklerini anlamak için kullanılır (Locke ve Latham, 2006).

Locke ve Latham'a göre, etkili bir hedef belirleme süreci beş temel ilkeye dayanır:

* Açıklık: Hedeflerin açık ve net olması, bireylerin neyi başarmaları gerektiğini anlamalarını sağlar.
* Zorluk: Zorlayıcı hedefler, bireylerin daha yüksek performans göstermelerine teşvik eder.
* Bağlılık: Bireylerin hedeflere olan bağlılıkları, hedeflere ulaşma olasılığını artırır.
* Geri Bildirim: Düzenli geri bildirim, bireylerin ilerlemelerini değerlendirmelerine ve gerekli ayarlamaları yapmalarına yardımcı olur.
* Görev Karmaşıklığı: Hedeflerin karmaşıklığı, bireylerin strateji geliştirme ve problem çözme becerilerini etkiler.

Bu ilkeler, hedef belirleme sürecinin etkinliğini artırmak için birlikte çalışır ve bireylerin motivasyonlarını yönlendirir (Swann ve diğerleri, 2021).

Ayrıca, Locke ve Latham (2006), hedef belirleme teorisinin grup düzeyinde de etkili olduğunu ve grup hedeflerinin bireysel hedeflerle uyumlu olduğunda performansın arttığını belirtmişlerdir.

Locke ve Latham'ın Amaç Belirleme Teorisi, bireylerin ve grupların performanslarını artırmak için etkili bir araç olarak kullanılmaktadır. Belirli, zorlayıcı ve anlamlı hedefler belirlemek, bireylerin motivasyonlarını artırarak daha yüksek performans elde etmelerine yardımcı olur. Güncel araştırmalar, bu teorinin farklı bağlamlarda uygulanabilirliğini ve etkisini desteklemekte ve hedef belirleme stratejilerinin sürekli olarak gözden geçirilmesi gerektiğini göstermektedir.

## 2.4. Akademik Motivasyon Kavramı

Akademik motivasyon, öğrencilerin eğitim süreçlerindeki başarılarını ve öğrenmeye devam etme eğilimlerini önemli ölçüde etkileyen temel bir unsurdur. Bu kavram, bireylerin geçmişteki ve mevcut akademik başarılarının yanı sıra, gelecekte ulaşmak istedikleri hedeflere yönelik çabalarını da içeren bir öğrenme isteğini ifade eder. Öğrencilerin derslerle ilgili etkinliklere katılımı ve bu etkinliklerde başarılı olma yönündeki çabaları, akademik motivasyonun etkisiyle şekillenmektedir. Bu yönüyle akademik motivasyonun, bireylerin akademik başarılarıyla doğrudan ilişkili olduğu vurgulanmaktadır (Bozanoğlu, 2004).

Bu doğrultuda, akademik motivasyon yalnızca öğrenmeye yönelme süreciyle sınırlı kalmayıp, aynı zamanda bireyin amaç belirleme ve öz-düzenleme becerilerini de kapsayan çok boyutlu bir yapı olarak ele alınmaktadır. Yüksek düzeyde motivasyona sahip öğrenciler, ulaşılabilir hedefler belirleyerek bu hedeflere yönelik ilerlemelerini izleme, karşılaştıkları engeller karşısında uygun stratejiler geliştirme ve süreci sürdürebilme becerileri sergilemektedir. Ayrıca, motivasyonun, bireylerin eğitime yönelik tutumlarının şekillenmesinde etkili olduğu; eğitime verilen değer ve akademik başarıya ulaşma konusundaki özgüven düzeylerinin motivasyonla yakından ilişkili olduğu ifade edilmektedir (Eccles ve Wigfield, 2002).

Akademik motivasyon, bireyin öğrenme sürecine yönelik ilgi, çaba ve ısrarını belirleyen psikolojik bir eğilim olarak tanımlanmaktadır. Bu kavram, öğrencinin eğitim ortamında gönüllü olarak gösterdiği çabanın düzeyini ortaya koymakta ve öğrenme sürecinde aktif rol almasını sağlayan temel bir unsur olarak değerlendirilmektedir (Schunk ve diğerleri, 2014).

Bu bağlamda akademik motivasyon, içsel ve dışsal olmak üzere iki temel boyutta incelenmektedir. İçsel motivasyon; bireyin öğrenmeye duyduğu merak, öğrenme sürecinden aldığı haz ve bilgiye ulaşma isteği gibi öz-yönelimli güdülerle şekillenir. Bu tür motivasyona sahip bireyler, herhangi bir ödül ya da ceza beklentisi olmaksızın yalnızca öğrenme arzusuyla harekete geçerler (Deci ve Ryan, 2000). Buna karşılık, dışsal motivasyon; öğrencinin not alma, ödül kazanma ya da cezadan kaçınma gibi dışsal beklentiler doğrultusunda öğrenme sürecine yönelmesini ifade eder (Ryan ve Deci, 2020).

Akademik motivasyon düzeyinin, öğrencilerin ders başarıları, öğrenmeye karşı tutumları, akademik süreklilikleri ve mesleki hedeflerine ulaşmadaki kararlılıkları üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olduğu bilinmektedir. Araştırmalar, yüksek düzeyde akademik motivasyona sahip öğrencilerin öğrenme süreçlerinde daha etkin olduklarını, problem çözme, eleştirel düşünme ve bilgi transferi gibi üst düzey bilişsel becerileri daha etkili bir şekilde kullandıklarını ortaya koymaktadır (Wigfield ve diğerleri, 2009).

Günümüzde akademik motivasyon, bilişsel kuramlar, öz-yeterlik inancı, hedef yönelimi ve öz-düzenleme stratejileri ile birlikte ele alınmakta; öğrencilerin öğrenme süreçlerindeki bireysel farklılıkları anlamada temel bir açıklayıcı değişken olarak değerlendirilmektedir (Zimmerman ve Schunk, 2013). Bu nedenle, eğitimcilerin öğretim süreçlerini öğrencinin motivasyonunu artıracak biçimde yapılandırmaları; öğrenci merkezli, etkileşimli ve hedef odaklı yaklaşımlar benimsemeleri, akademik başarıyı sürdürülebilir kılmada önemli bir rol oynamaktadır.

### 2.4.1. Akademik Motivasyonu Etkileyen Faktörler

Akademik motivasyon; bireysel, sosyal ve çevresel unsurların birbiriyle etkileşim içinde olduğu çok boyutlu bir yapı tarafından şekillendirilir.

* Bireysel Faktörler: Bireyin kendi içinde geliştirdiği öğrenme arzusu, öz-yeterlik inancı, hedef belirleme becerisi ve öğrenmeye duyduğu merak gibi psikolojik unsurları kapsamaktadır. Özellikle Bandura’nın (1997) öne sürdüğü öz-yeterlik inancı, bireyin belirli bir akademik görevi başarıyla tamamlayabileceğine dair duyduğu inançtır ve bu inanç motivasyon düzeyini önemli ölçüde etkilemektedir. Yüksek öz-yeterliğe sahip bireyler, karşılaştıkları akademik zorlukları birer engel değil, aşılması gereken birer basamak olarak görmekte ve daha yüksek düzeyde çaba sergilemektedir (Bandura ve Hall, 2018).
* Sosyal Faktörler:Akademik motivasyon, yalnızca bireysel özelliklerle sınırlı kalmayıp, öğrencinin içinde bulunduğu sosyal çevreden de önemli ölçüde etkilenmektedir. Aile, öğretmenler ve akranlar gibi yakın çevrede yer alan kişiler, öğrencilerin öğrenmeye yönelik tutumlarını ve çabalarını doğrudan şekillendirebilir. Özellikle akranlarla kurulan olumlu, destekleyici ilişkiler; iş birliğini, aidiyet hissini ve öğrenme sürecine aktif katılımı teşvik ederek öğrencinin motivasyon düzeyini artırabilir. Buna karşılık, olumsuz sosyal karşılaştırmalar, dışlanma ya da akran baskısı gibi faktörler, öğrencinin motivasyonunu olumsuz etkileyebilir ve eğitim sürecinden uzaklaşmasına neden olabilir (Wentzel, 2017).
* Çevresel Faktörler: Akademik motivasyonu etkileyen çevresel faktörler, öğrencinin öğrenme sürecini doğrudan veya dolaylı yoldan biçimlendiren fiziksel, sosyal, kültürel ve ekonomik unsurları kapsamaktadır. Bu faktörler arasında aile tutumları, öğretmen davranışları, sınıf iklimi, okul kültürü ve fiziksel öğrenme ortamı gibi değişkenler ön plana çıkmaktadır (Wentzel ve Wigfield, 2009). Öğrenme ortamının niteliği de akademik motivasyonun şekillenmesinde belirleyici bir değişkendir. Etkileşimli, katılımcı ve öğrenci merkezli öğretim yöntemlerinin kullanıldığı sınıf ortamlarında öğrencilerin derse katılımı ve öğrenme motivasyonu daha yüksek düzeyde seyretmektedir. Özellikle teknoloji destekli öğretim ortamları, öğrencilerin dikkatini çekmekte ve öğrenme sürecine olan ilgiyi artırmaktadır (Schunk ve diğerleri, 2014).

## 2.5. Tutum ile Motivasyon Arasındaki İlişki

Bireylerin davranışlarını ve performanslarını anlamada iki temel psikolojik yapı olan tutum ve motivasyon, özellikle eğitim ve iş hayatı gibi performans odaklı alanlarda oldukça belirleyici unsurlar olarak öne çıkmaktadır. Tutum, bireyin belirli bir durum ya da olaya karşı sergilediği davranış eğilimini ifade ederken (Atasoy, 2002), motivasyon, bireyin belirli hedeflere ulaşmak için içsel ya da dışsal bir itici güç geliştirmesi süreci olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 2010). Bu iki kavram, bireylerin hedeflerine ulaşmalarındaki davranışsal eğilimlerini şekillendirmede karşılıklı etkileşim içindedir.

Tutumun duygusal ve bilişsel bileşenleri bireyin öğrenmeye ya da çalışmaya yönelik yönelimini belirlerken, motivasyon bu yönelimin sürekliliğini ve yoğunluğunu belirleyen dinamik bir yapı olarak karşımıza çıkar. Pozitif tutumlar, bireyin öğrenme sürecine daha aktif katılım göstermesine ve daha yüksek düzeyde motivasyon geliştirmesine olanak tanırken; olumsuz tutumlar motivasyon kaybına neden olarak öğrenme ya da çalışma süreçlerini sekteye uğratabilir (Dajuela ve diğerleri, 2024).

Bu bağlamda, bireyin sahip olduğu bilgi ve beceriler kadar, bu becerileri hayata geçirme isteği ve çabası da önem kazanmaktadır. Yeterli bilgi birikimine sahip bir birey, motivasyon düzeyi düşükse potansiyelini tam olarak gerçekleştiremeyebilir. Bu durum, bireyin öğrenme sürecine yönelik tutumuyla motivasyon düzeyi arasındaki doğrudan ilişkiyi ortaya koymaktadır (Ryan ve Deci, 2000).

Özellikle yüksek motivasyona sahip bireylerin daha enerjik, istekli ve üretken oldukları; bu bireylerin olumlu tutumlar sergileyerek çevresel ve akademik uyumlarını kolaylaştırdıkları görülmektedir. Öğrenme süreçlerine yönelik olumlu tutum geliştiren bireylerin, ilgili etkinliklere daha çok ilgi gösterdiği ve daha fazla çaba sarf ettiği, bunun da daha yüksek motivasyon düzeylerine yol açtığı bilinmektedir (Krapp, 2002). İş yaşamında da benzer bir ilişki gözlemlenmekte; çalıştığı işe karşı olumlu bir tutum besleyen bireyler, daha yüksek düzeyde iş motivasyonu göstermektedirler (Judge ve diğerleri, 2001).

Bu ilişki, sosyal bilişsel kuram açısından da değerlendirildiğinde bireyin kendi yeterlilik algısının, hem tutumları hem de motivasyonu üzerinde doğrudan etkili olduğu anlaşılmaktadır. Birey, bir görevi başarabileceğine dair güçlü bir öz yeterlik inancına sahipse, o göreve karşı daha olumlu bir tutum geliştirir ve motivasyonu da buna paralel olarak artar. Aksi durumda, düşük öz yeterlik algısı bireyde olumsuz tutumlara ve düşük motivasyona neden olabilmektedir (Bandura ve Hall, 2018).

Motivasyonun tutumlar üzerindeki etkisi ise deneyim ve tekrar yoluyla ortaya çıkmaktadır. Bireyler zamanla motive edici deneyimler yaşadıkça başlangıçta olumsuz ya da nötr olan tutumları olumluya evrilebilmektedir. Bu durum özellikle içsel motivasyon açısından belirginleşmekte, birey bir etkinlikten haz alıyor ve bu etkinliğe ilgi duyuyorsa, zamanla o etkinliğe yönelik tutumu daha olumlu hâle gelmektedir (Ryan ve Deci, 2000). İçsel motivasyonun tutum oluşumu üzerindeki bu güçlü etkisine karşın, dışsal motivasyonun etkisi genellikle daha kısa süreli ve yüzeysel olmaktadır (Deci ve Ryan, 2000).

Sonuç olarak, tutum ile motivasyon, bireylerin davranışsal yönelimlerini şekillendiren, birbirini karşılıklı olarak etkileyen önemli iki yapıdır. Olumlu tutumlar bireylerin motivasyonlarının artmasını sağlarken, yüksek motivasyon düzeyi ise tutumların olumlu yönde gelişmesine katkı sunar. Bu sebeple, bireylerin öğrenme, iş veya sosyal yaşamda potansiyellerini en üst düzeye çıkarabilmeleri için hem olumlu tutumların geliştirilmesi hem de motive edici ortamların sağlanması gereklidir. Bu doğrultuda, tutum ve motivasyon arasındaki ilişkinin derinlemesine anlaşılması, daha etkili eğitim stratejileri, liderlik yaklaşımları ve davranışsal müdahale programlarının geliştirilmesine önemli katkılar sunacaktır.

# 3. GEREÇ VE YÖNTEM

Bu bölümde çalışmanın modeli, evren ve örneklemi, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analiz edilmesine ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

## 3.1. Gereç

### 3.1.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, veri toplama ve çözümleme sürecinde ilişkisel tarama deseni tercih edilmiştir. İlişkisel tarama deseni, nicel araştırma yöntemleri içerisinde yer almakta olup, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkilerin yönünü ve gücünü ortaya koymayı hedefler. Bu yöntem, değişkenler arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemenin yanı sıra, söz konusu ilişkinin niteliğini ve yönünü analiz etme imkânı sunar (Karasar, 2011).

## 3.2. Yöntem

### 3.2.1. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Bu araştırmanın evrenini, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan lisans düzeyindeki öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, kolayda örnekleme yöntemi kullanılarak ulaşılabilen toplam 326 öğrenci meydana getirmektedir. Bu örnekleme yöntemi kapsamında, araştırmacı erişimi kolay, zamandan ve kaynaklardan tasarruf sağlayan bireyleri araştırma sürecine dâhil etmektedir. Yıldırım ve Şimşek (2014)'e göre bu yöntem, araştırmacının yakın çevresindeki ve ulaşılabilir konumdaki bireyleri seçmesini esas alan pratik bir örnekleme stratejisidir.

## 3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmadaki veriler; Kişisel Bilgi Formu, Beden Eğitimi ve Spora İlişkin Tutum Ölçeği ve Akademik Motivasyon Ölçeği ile toplanmıştır.

### 3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırma kapsamında katılımcılardan demografik ve bazı bireysel özelliklere ilişkin verilerin toplanabilmesi amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Bu formda, katılımcıların cinsiyet, yaş, öğrenim gördükleri bölüm, sınıf düzeyi, öğrenim türü, spor geçmişi, yapılan spor branşı, haftalık egzersiz sıklığı, ailenin gelir düzeyi, bireysel akademik başarıyı yansıtan genel not ortalaması ve aile bireylerinin öğrenim durumu gibi toplam 11 adet soruya yer verilmiştir. Bu bilgiler, katılımcı profillerinin tanımlanması ve değişkenler arası ilişkilerin daha ayrıntılı analiz edilmesi amacı ile toplanmıştır.

### 3.3.2. Beden Eğitimi ve Spora İlişkin Tutum Ölçeği

Bu araştırmada öğrencilerin beden eğitimi ve spora yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Demirhan ve Altay (2001) tarafından geliştirilen "Beden Eğitimi ve Spor Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek, 12’si olumlu ve 12’si olumsuz olmak üzere toplam 24 maddeden oluşmaktadır. Katılımcılar, her bir maddeye 5 dereceli Likert tipi bir ölçek üzerinden yanıt vermektedir. Ölçekten alınabilecek toplam puanlar 24 ile 120 arasında değişmektedir; bu bağlamda yüksek puanlar beden eğitimi ve spora karşı daha olumlu bir tutumu ifade etmektedir. Ortalama puanlar üzerinden değerlendirildiğinde ise puan aralığı 1 ile 5 arasında olup, 5’e yaklaşan değerler daha olumlu bir tutumu göstermektedir. Ölçeğin iç tutarlılığını belirlemek amacıyla yapılan analizler sonucunda Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.93, ölçüt geçerliliği katsayısı ise 0.83 olarak bulunmuştur. Bu değerler, ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

### 3.3.3. Akademik Motivasyon Ölçeği

Akademik Motivasyon Ölçeği (AMÖ), Vallerand ve diğerleri (1992) tarafından Öz-belirleme teorisine dayalı olarak geliştirilmiş olup, 28 maddeden ve yedi alt boyuttan (bir motivasyonsuzluk alt boyutu, üç içsel motivasyon alt boyutu ve üç dışsal motivasyon alt boyutu) oluşmaktadır. Ölçeğin Fransızca versiyonu da bulunmaktadır (Vallerand ve diğerleri, 1989). Ölçeğin Türkçeye adaptasyonunu ise Karagüven, (2012) gerçekleştirmiştir. Her bir madde, 1 (hiç bana uygun değil) ile 7 (tamamen bana uygun) arasında derecelendirilen yedi dereceli bir Likert tipi ölçek üzerinde değerlendirilir. Her alt boyut dört maddeden oluşmakta olup, alt boyut puanları dört ile yirmi sekiz arasında değişmektedir. Alt boyuttan alınan yüksek bir puan, katılımcının ilgili motivasyon boyutuna yüksek düzeyde sahip olduğunu göstermektedir.

## 3.4. Verilerin Toplanması ve İstatiksel Analizi

Araştırmada toplanan verilerin analizinin yapılması için IBM SPSS 20 paket programı kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçekler ve alt boyutlarının, çarpıklık ve basıklık değerleri kontrol edilmiştir. Verilerin normallik varsayımını sağlayıp sağlamadığı Kolmogorov-Smirnov ve basıklık çarpıklık katsayıları ile incelenmiştir. Kolmogorov-Smirnov testlerinden elde edilen anlamlılık düzeyi 0,05’ten küçük olan verileri için basıklık ve çarpıklık değerleri ±2,0 arasında olmasında (George ve Mallery, 2010) değerlerin normal dağılımdan aşırı sapma göstermediği değerlendirilerek analizler parametrik testler ile gerçekleştirilmiştir. Buna göre ikili karşılaştırmalarda bağımsız örneklem t testi, ikiden fazla grubun olduğu durumlarda One Way Anova testi, sürekli değişkenlerin arasındaki ilişkilerin tespiti için ise pearson testi kullanılmıştır. Araştırma verilerine yönelik yapılan çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 2’de verilmiştir.

# 4. BULGULAR

## 4.1. Araştırma Grubu

**Tablo 1.** Ölçeklerin Güvenirlik Katsayıları

|  |  |
| --- | --- |
|  | **Cronbach Alpha** |
| Beden Eğitimi ve Spora Karşı Tutum | ,937 |
| Bilmeye Yönelik İçsel Motivasyon | ,772 |
| Başarıya Yönelik İçsel Motivasyon | ,713 |
| Uyarım Yaşamaya Yönelik İçsel Motivasyon | ,739 |
| Belirlenmiş Dışsal Motivasyon | ,738 |
| İçe Yansıyan Dışsal Motivasyon | ,762 |
| Dışsal Motivasyon-Dış Düzenleme | ,682 |
| Motivasyonsuzluk | ,766 |

Beden eğitimi ve spora karşı tutumları ile akademik motivasyon düzeyleri ölçeği maddelerinin güvenirlik analizi yapıldığında ölçek maddelerinin güvenirlik katsayılarının “oldukça güvenilir” olduğu söylenebilir.

**Tablo 2.** Ölçek Puanlarının Normallik Testi

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Kolmogorov-Smirnov | | | | Çarpıklık | | Basıklık | |
| **İstatistik** | **sd** | **p** |  | |  | |
| Beden Eğitimi ve Spora Karşı Tutum | ,114 | 326 | ,000 | -1,021 | | ,736 | |
| Bilmeye Yönelik İçsel Motivasyon | ,133 | 326 | ,000 | -1,023 | | 1,013 | |
| Başarıya Yönelik İçsel Motivasyon | ,060 | 326 | ,006 | -,101 | | -,602 | |
| Uyarım Yaşamaya Yönelik İçsel Motivasyon | ,051 | 326 | ,038 | -,186 | | -,578 | |
| Belirlenmiş Dışsal Motivasyon | ,126 | 326 | ,000 | -,905 | | ,323 | |
| İçe Yansıyan Dışsal Motivasyon | ,078 | 326 | ,000 | ,052 | | -,937 | |
| Dışsal Motivasyon-Dış Düzenleme | ,114 | 326 | ,000 | -,651 | | -,154 | |
| Motivasyonsuzluk | ,188 | 326 | ,000 | 1,231 | | ,809 | |

Tablo 2’ ye göre yapılan analizde, tüm alt boyutların Kolmogorov-Smirnov testi p değerleri. 05’in altında olup normal dağılım varsayımını karşılamadıkları görülmüştür. Çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde, “Beden Eğitimi ve Spora Karşı Tutum”, “Bilmeye Yönelik İçsel Motivasyon” ve “Belirlenmiş Dışsal Motivasyon” değişkenlerinde negatif çarpıklık dikkat çekmektedir; bu durum, katılımcıların çoğunlukla yüksek puanlar verdiğini göstermektedir. “Motivasyonsuzluk” değişkeninde ise pozitif çarpıklık değeri yüksek bulunmuş ve öğrencilerin büyük çoğunluğunun motivasyonsuzluk düzeyinin düşük olduğunu ortaya koymuştur. “Başarıya Yönelik İçsel Motivasyon” ve “İçe Yansıyan Dışsal Motivasyon” gibi değişkenlerde ise dağılım simetriye daha yakındır. Basıklık değerleri incelendiğinde, genellikle ±1 aralığında olmakla birlikte bazı değişkenlerde sivri (leptokurtik) ve bazı durumlarda basık (platykurtik) dağılımlar gözlemlenmiştir. Bu veriler, değişkenlerin büyük çoğunluğunda normal dağılım varsayımının sağlanmadığını ve dolayısıyla analizlerde non-parametrik testlerin tercih edilmesinin uygun olacağını göstermektedir.

**Tablo 3.** Katılımcıların Sosyo-Demografik Özellikleri

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | **N** | **%** |
| **Yaş** |  |  |
| 18 | 31 | 9,5 |
| 19 | 79 | 24,2 |
| 20 | 109 | 33,4 |
| 21 ve üzeri | 107 | 32,8 |
| **Cinsiyet** |  |  |
| Kadın | 139 | 42,6 |
| Erkek | 187 | 57,4 |
| **Bölüm** |  |  |
| Beden Eğitimi | 100 | 30,7 |
| Antrenörlük | 80 | 24,5 |
| Spor Yöneticiliği | 75 | 23,0 |
| Rekreasyon | 71 | 21,8 |
| **Sınıf** |  |  |
| 1.Sınıf | 105 | 32,2 |
| 2.Sınıf | 78 | 23,9 |
| 3.Sınıf | 72 | 22,1 |
| 4.Sınıf | 71 | 21,8 |
| **Öğrenim Türü** |  |  |
| 1.Ögretim | 264 | 81,0 |
| 2.Ögretim | 62 | 19,0 |
| **Spor Geçmişi** |  |  |
| Hiç spor yapmadım | 27 | 8,3 |
| 1yıldan az | 25 | 7,7 |
| 1-2 yıl | 104 | 31,9 |
| 3-4 yıl | 73 | 22,4 |
| 5 yıl ve üzeri | 97 | 29,8 |

**Tablo 3.** Katılımcıların Sosyo-Demografik Özellikleri (devamı)

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Spor Türü** |  |  |
| Bireysel Sporlar | 170 | 52,1 |
| Takım Sporları | 156 | 47,9 |
| **Haftalık Egzersiz Sıklığı** |  |  |
| Hiç yapmıyorum | 21 | 6,4 |
| 1-2 | 130 | 39,9 |
| 3-4 | 120 | 36,8 |
| 5 ve üzeri | 55 | 16,9 |
| **Gelir Durumu** |  |  |
| Çok düşük | 11 | 3,4 |
| Düşük | 24 | 7,4 |
| Orta | 195 | 59,8 |
| İyi | 83 | 25,5 |
| Çok iyi | 13 | 4,0 |
| **Genel Not Ortalaması** |  |  |
| 1,50-1,99 | 17 | 5,2 |
| 2,00-2,49 | 117 | 35,9 |
| 2,50-2,99 | 130 | 39,9 |
| 3,00-3,49 | 42 | 12,9 |
| 3,50 ve üzeri | 20 | 6,1 |
| **Aile Eğitim Durumu** |  |  |
| İlkokul | 60 | 18,4 |
| Ortaokul | 86 | 26,4 |
| Lise | 136 | 41,7 |
| Üniversite | 44 | 13,5 |
| **Toplam** | **326** | **100** |

Tablo 3’te katılımcıların sosyo-demografik özellikleri değerlendirildiğinde katılımcıların yaş dağılımına bakıldığında, en büyük grubu 20 yaş (%33,4) ve 21 yaş ve üzeri (%32,8) öğrenciler oluştururken, en düşük oran 18 yaş grubunda yer almaktadır (%9,5). Cinsiyet dağılımında erkekler (%57,4) kadınlara (%42,6) göre daha fazladır. Katılımcıların eğitim gördükleri bölümler arasında Beden Eğitimi en yüksek orana sahipken (%30,7), onu Antrenörlük (%24,5), Spor Yöneticiliği (%23,0) ve Rekreasyon (%21,8) bölümleri takip etmektedir. Sınıf düzeyine göre dağılım incelendiğinde, en yüksek katılım 1. sınıf öğrencilerinden (%32,2) gelirken, diğer sınıfların oranları birbirine yakın düzeydedir. Öğrencilerin çoğu 1. öğretimde (%81) öğrenim görmekte, yalnızca %19'u 2. öğretimdedir. Spor geçmişine dair veriler, katılımcıların büyük kısmının daha önce sporla uğraştığını ortaya koymaktadır. En yaygın spor geçmişi 1-2 yıl (%31,9) ve 5 yıl üzeri (%29,8) deneyime sahip olanlardır; hiç spor yapmamış olanların oranı ise %8,3 gibi düşüktür. Spor türü tercihinde bireysel sporlarla ilgilenenlerin oranı (%52,1), takım sporlarıyla ilgilenenlerden (%47,9) biraz daha fazladır. Haftalık egzersiz sıklığına göre en fazla katılımcı 1-2 gün egzersiz yapanlardır (%39,9), onu 3-4 gün (%36,8) takip etmektedir. Egzersiz yapmayanların oranı %6,4 ile oldukça düşüktür. Gelir durumu açısından katılımcıların büyük çoğunluğu kendilerini “Orta” (%59,8) ve “İyi” (%25,4) gelir grubunda değerlendirmiştir. “Çok düşük” gelir grubundaki bireylerin oranı ise oldukça azdır (%3,4). Not ortalamalarına bakıldığında, en yüksek oran %39,9 ile 2,50-2,99 aralığındadır. Bu grubu %35,9 ile 2,00-2,49 aralığında not ortalamasına sahip olanlar takip etmektedir. 3,00-3,49 aralığında olanların oranı %12,9 iken, 3,50 ve üzeri not ortalamasına sahip katılımcıların oranı %6,1’dir. En düşük oran ise 1,50-1,99 aralığında yer alanlardadır (%5,2). Bu dağılım, katılımcıların büyük çoğunluğunun orta düzey akademik başarıya sahip olduğunu göstermektedir. Aile eğitim durumuna bakıldığında ise en yüksek oran lise mezunu ebeveynlere aittir (%41,7). Ortaokul mezunu aile oranı %26,4, ilkokul mezunu olanlar ise %18,4 düzeyindedir. Üniversite mezunu aile oranı ise %13,5 ile en düşük seviyededir. Bu bulgular, katılımcıların büyük kısmının akademik başarılarının orta seviyede olduğunu ve çoğunlukla lise veya daha düşük eğitim düzeyine sahip ailelerden geldiklerini göstermektedir.

**Tablo 4.** Katılımcıların Beden Eğitimi ve Spora Karşı Tutumları ile Akademik Motivasyon Düzeyleri Ölçeği Puan Ortalamaları

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  |  | **ss** | **min** | **max** |
| Beden Eğitimi ve Spora Karşı Tutum | 98,62 | 17,72 | 32,00 | 120,00 |
| Bilmeye Yönelik İçsel Motivasyon | 22,66 | 4,80 | 4,00 | 28,00 |
| Başarıya Yönelik İçsel Motivasyon | 18,56 | 5,53 | 4,00 | 28,00 |
| Uyarım Yaşamaya Yönelik İçsel Motivasyon | 18,10 | 5,88 | 4,00 | 28,00 |
| Belirlenmiş Dışsal Motivasyon | 22,20 | 4,98 | 5,00 | 28,00 |
| İçe Yansıyan Dışsal Motivasyon | 16,66 | 6,30 | 4,00 | 28,00 |
| Dışsal Motivasyon-Dış Düzenleme | 20,62 | 5,54 | 4,00 | 28,00 |
| Motivasyonsuzluk | 8,75 | 5,37 | 4,00 | 27,00 |

Tablo 4’te katılımcıların beden eğitimi ve spora karşı tutumları ile akademik motivasyon düzeyleri ölçeği puan ortalamaları değerlendirildiğinde beden eğitimi ve spora karşı tutum puanı 98,62’dir. Akademik motivasyon düzeyleri ölçeği bilmeye yönelik içsel motivasyon alt boyut puan ortalaması 22,66, başarıya yönelik içsel motivasyon alt boyut puan ortalaması 18,56, uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon alt boyut puan ortalaması 18,10, belirlenmiş dışsal motivasyon alt boyut puan ortalaması 22,20, içe yansıyan dışsal motivasyon alt boyut puan ortalaması 16,66, dışsal motivasyon-dış düzenleme alt boyut puan ortalaması 20,62, motivasyonsuzluk alt boyut puan ortalaması ise 8,75’tir.

**Tablo 5.** Katılımcıların Yaşlarına Göre Beden Eğitimi ve Spora Karşı Tutumları ile Akademik Motivasyon Düzeyleri Ölçeği Puan Ortalamaları

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | **Yaş** | **n** |  | **ss** | **F** | **p** | **Post-Hoc** |
| Beden Eğitimi ve Spora Karşı Tutum | a.18 | 31 | 95,58 | 18,50 | 2,721 | ,048\* | d>b |
| b.19 | 79 | 95,03 | 16,33 |
| c.20 | 109 | 99,26 | 19,59 |
| d.21 + | 107 | 101,51 | 16,05 |
| Bilmeye Yönelik İçsel Motivasyon | a.18 | 31 | 21,58 | 5,75 | 1,902 | ,129 |  |
| b.19 | 79 | 21,89 | 4,73 |
| c.20 | 109 | 22,92 | 4,68 |
| d.21 + | 107 | 23,27 | 4,62 |
| Başarıya Yönelik İçsel Motivasyon | a.18 | 31 | 18,16 | 5,28 | 1,042 | ,374 |  |
| b.19 | 79 | 18,22 | 5,12 |
| c.20 | 109 | 19,32 | 5,61 |
| d.21 + | 107 | 18,15 | 5,79 |
| Uyarım Yaşamaya Yönelik İçsel Motivasyon | a.18 | 31 | 17,35 | 6,82 | 1,161 | ,325 |  |
| b.19 | 79 | 17,20 | 5,15 |  |  |  |
| c.20 | 109 | 18,53 | 5,94 |  |  |  |
| d.21 + | 107 | 18,52 | 6,03 |  |  |  |
| Belirlenmiş Dışsal Motivasyon | a.18 | 31 | 21,13 | 5,62 | 2,204 | ,087 |  |
| b.19 | 79 | 21,43 | 5,37 |  |  |  |
| c.20 | 109 | 23,06 | 4,43 |  |  |  |
| d.21 + | 107 | 22,21 | 4,92 |  |  |  |
| İçe Yansıyan Dışsal Motivasyon | a.18 | 31 | 18,29 | 5,93 | ,886 | ,448 |  |
| b.19 | 79 | 16,56 | 5,97 |  |  |  |
| c.20 | 109 | 16,72 | 6,64 |  |  |  |
| d.21 + | 107 | 16,21 | 6,29 |  |  |  |
| Dışsal Motivasyon-Dış Düzenleme | a.18 | 31 | 20,65 | 6,26 |  |  |  |
| b.19 | 79 | 20,44 | 5,60 | ,235 | ,872 |  |
| c.20 | 109 | 20,39 | 5,15 |  |  |  |
| d.21 + | 107 | 20,97 | 5,71 |  |  |  |
| Motivasyonsuzluk | a.18 | 31 | 9,68 | 5,91 | ,513 | ,673 |  |
| b.19 | 79 | 8,87 | 5,17 |  |
| c.20 | 109 | 8,77 | 5,57 |  |
| d.21 + | 107 | 8,36 | 5,18 |  |

\*p<0,05

Tablo 5’ te katılımcıların yaşa göre beden eğitimi ve spora karşı tutumları ile akademik motivasyon düzeyleri ölçeği puan ortalamaları değerlendirildiğinde yaşa göre beden eğitimi ve spora karşı tutum puan ortalamasının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Farkın hangi grup arasında olduğunu tespit etmeye yönelik yapılan post-hoc analizinde farkın 21 üzeri yaş ile 19 yaş arasında olduğu görülmektedir. 21 üzeri yaşta olan katılımcıların beden eğitimi ve spora karşı tutum puanları 19 yaşında olan katılımcılardan yüksektir. Akademik motivasyon düzeyleri ölçeği puan ortalamalarının ise yaşa göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir.

**Tablo 6.** Katılımcıların Cinsiyete Göre Beden Eğitimi ve Spora Karşı Tutumları ile Akademik Motivasyon Düzeyleri Ölçeği Puan Ortalamaları

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | **Cinsiyet** | **n** |  | **ss** | **t** | **p** |
| Beden Eğitimi ve Spora Karşı Tutum | Kadın | 139 | 102,95 | 14,72 | 4,030 | ,000\* |
| Erkek | 187 | 95,41 | 19,07 |
| Bilmeye Yönelik İçsel Motivasyon | Kadın | 139 | 24,60 | 3,45 | 7,088 | ,000\* |
| Erkek | 187 | 21,21 | 5,16 |
| Başarıya Yönelik İçsel Motivasyon | Kadın | 139 | 19,64 | 5,21 | 3,086 | ,002\* |
| Erkek | 187 | 17,75 | 5,63 |
| Uyarım Yaşamaya Yönelik İçsel Motivasyon | Kadın | 139 | 19,58 | 5,42 | 4,028 | ,000\* |
| Erkek | 187 | 16,99 | 5,98 |
| Belirlenmiş Dışsal Motivasyon | Kadın | 139 | 24,33 | 3,67 | 7,519 | ,000\* |
| Erkek | 187 | 20,62 | 5,23 |
| İçe Yansıyan Dışsal Motivasyon | Kadın | 139 | 17,32 | 6,23 | 1,646 | ,101 |
| Erkek | 187 | 16,17 | 6,32 |
| Dışsal Motivasyon-Dış Düzenleme | Kadın | 139 | 22,23 | 4,98 | 4,680 | ,000\* |
| Erkek | 187 | 19,42 | 5,64 |
| Motivasyonsuzluk | Kadın | 139 | 6,90 | 3,49 | -6,028 | ,000\* |
| Erkek | 187 | 10,12 | 6,07 |

\*p<0,05

Tablo 6’da katılımcıların cinsiyet değişkenine göre beden eğitimi ve spora karşı tutumları ile akademik motivasyon düzeyleri arasındaki farklılık incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre kadın öğrencilerin, erkek öğrencilere kıyasla beden eğitimi ve spora karşı anlamlı düzeyde daha olumlu tutum geliştirdikleri ve tüm içsel motivasyon boyutlarında (bilmeye yönelik, başarıya yönelik ve uyarım yaşamaya yönelik) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek puanlara sahip oldukları görülmektedir (p<.001). Benzer şekilde, belirlenmiş dışsal motivasyon ve dışsal motivasyon-dış düzenleme alt boyutlarında da kadınların erkeklere göre anlamlı düzeyde daha yüksek puanlar aldığı saptanmıştır (p<.001). Buna karşın, içe yansıyan dışsal motivasyon boyutunda cinsiyetler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (p>.05). Motivasyonsuzluk düzeyinde ise erkek öğrencilerin kadınlara kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek puan aldığı, yani motivasyonsuzluklarının daha fazla olduğu belirlenmiştir (p<.001).

**Tablo 7.** Katılımcıların Bölümüne Göre Beden Eğitimi ve Spora Karşı Tutumları ile Akademik Motivasyon Düzeyleri Ölçeği Puan Ortalamaları

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | **Bölüm** | **n** |  | **ss** | **F** | **p** | **Post-Hoc** |
| Beden Eğitimi ve Spora Karşı Tutum | a.Öğretmenlik | 100 | 97,80 | 16,82 | 5,580 | ,001 | b>a  b>d  b>c |
| b.Antrenörlük | 80 | 105,24 | 17,86 |
| c.Spor Yöneticiliği | 75 | 96,40 | 19,00 |
| d.Rekreasyon | 71 | 94,68 | 15,63 |
| Bilmeye Yönelik İçsel Motivasyon | a.Öğretmenlik | 100 | 22,49 | 4,24 | 7,513 | ,000 | b>a  b>d  b>c |
| b.Antrenörlük | 80 | 24,68 | 4,44 |
| c.Spor Yöneticiliği | 75 | 21,32 | 5,37 |
| d.Rekreasyon | 71 | 22,03 | 4,70 |
| Başarıya Yönelik İçsel Motivasyon | a.Öğretmenlik | 100 | 17,88 | 5,14 | 9,804 | ,000 | b>a  b>d  b>c |
| b.Antrenörlük | 80 | 21,31 | 5,28 |
| c.Spor Yöneticiliği | 75 | 17,16 | 5,78 |
| d.Rekreasyon | 71 | 17,89 | 5,09 |
| Uyarım Yaşamaya Yönelik İçsel Motivasyon | a.Öğretmenlik | 100 | 16,57 | 5,94 | 12,570 | 000 | b>a  b>d  b>c |
| b.Antrenörlük | 80 | 21,33 | 5,61 |
| c.Spor Yöneticiliği | 75 | 16,89 | 5,70 |
| d.Rekreasyon | 71 | 17,87 | 4,90 |
| Belirlenmiş Dışsal Motivasyon | a.Öğretmenlik | 100 | 21,41 | 4,79 | 4,554 | ,004 | b>a  b>c |
| b.Antrenörlük | 80 | 23,89 | 4,96 |
| c.Spor Yöneticiliği | 75 | 21,49 | 5,07 |
| d.Rekreasyon | 71 | 22,17 | 4,79 |
| İçe Yansıyan Dışsal Motivasyon | a.Öğretmenlik | 100 | 16,22 | 6,07 | 4,995 | ,002 | b>a  b>d  b>c |
| b.Antrenörlük | 80 | 18,93 | 6,41 |
| c.Spor Yöneticiliği | 75 | 16,03 | 6,35 |
| d.Rekreasyon | 71 | 15,39 | 5,91 |
| Dışsal Motivasyon-Dış Düzenleme | a.Öğretmenlik | 100 | 20,68 | 5,53 | 3,334 | ,020 | b>c |
| b.Antrenörlük | 80 | 22,03 | 5,26 |
| c.Spor Yöneticiliği | 75 | 19,27 | 5,49 |
| d.Rekreasyon | 71 | 20,37 | 5,64 |
| Motivasyonsuzluk | a.Öğretmenlik | 100 | 8,68 | 5,05 | 1,319 | ,268 |  |
| b.Antrenörlük | 80 | 8,85 | 5,86 |
| c.Spor Yöneticiliği | 75 | 9,59 | 5,78 |
| d.Rekreasyon | 71 | 7,83 | 4,69 |

\*p<0,05

Katılımcıların bölümüne göre beden eğitimi ve spora karşı tutumları ile akademik motivasyon düzeyleri ölçeği puan ortalamaları değerlendirildiğinde katılımcıların beden eğitimi ve spora karşı tutum ölçeği puanının bölüme göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmeye yönelik yapılan post-hoc analizinde farkın antrenörlük-beden eğitimi öğretmenliği, antrenörlük-spor yöneticiliği ve antrenörlük-rekreasyon bölümleri arasında olduğu bulunmuştur. Antrenörlük bölümü öğrencilerinin beden eğitimi ve spora karşı tutum puan ortalaması beden eğitimi öğretmenliği, spor yöneticiliği ve rekreasyon bölümü öğrencilerinin puan ortalamasından yüksektir. Akademik motivasyon ölçeğinin bilmeye yönelik içsel motivasyon, başarıya yönelik içsel motivasyon, uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon ve içe yansıyan dışsal motivasyon alt boyutlarında da istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmeye yönelik yapılan post-hoc analizinde farkın antrenörlük-beden eğitimi öğretmenliği, antrenörlük-spor yöneticiliği ve antrenörlük-rekreasyon bölümleri arasında olduğu bulunmuştur. Antrenörlük bölümü öğrencilerinin bilmeye yönelik içsel motivasyon, başarıya yönelik içsel motivasyon, uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon ve içe yansıyan dışsal motivasyon puan ortalaması beden eğitimi öğretmenliği, spor yöneticiliği ve rekreasyon bölümü öğrencilerinin puan ortalamasından yüksektir. Belirlenmiş dışsal motivasyon alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmeye yönelik yapılan post-hoc analizinde farkın antrenörlük-beden eğitimi öğretmenliği, antrenörlük-spor yöneticiliği bölümleri arasında olduğu bulunmuştur. Antrenörlük bölümü öğrencilerinin belirlenmiş dışsal motivasyon puan ortalaması beden eğitimi öğretmenliği ve spor yöneticiliği bölümü öğrencilerinin puan ortalamasından yüksektir. Dışsal motivasyon-dış düzenleme alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuş burada farkın antrenörlük-spor yöneticiliği bölümleri arasında olduğu tespit edilmiştir. Antrenörlük bölümü öğrencilerinin dışsal motivasyon-dış düzenleme puan ortalaması, spor yöneticiliği bölümü öğrencilerinin puan ortalamasından yüksektir. Motivasyonsuzluk alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır.

**Tablo 8.** Katılımcıların Sınıfına Göre Beden Eğitimi ve Spora Karşı Tutumları ile Akademik Motivasyon Düzeyleri Ölçeği Puan Ortalamaları

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | **Sınıf** | **n** |  | **ss** | **F** | **p** | **Post-Hoc** |
| Beden Eğitimi ve Spora Karşı Tutum | a.1.Sınıf | 105 | 94,22 | 17,56 | 4,705 | ,003 | c>a  d>a |
| b.2.Sınıf | 78 | 97,62 | 17,95 |
| c.3.Sınıf | 72 | 103,33 | 16,96 |
| d.4.Sınıf | 71 | 101,46 | 17,11 |
| Bilmeye Yönelik İçsel Motivasyon | a.1.Sınıf | 105 | 21,82 | 4,96 | 3,691 | ,012 | c>a |
| b.2.Sınıf | 78 | 21,99 | 4,84 |
| c.3.Sınıf | 72 | 23,79 | 4,78 |
| d.4.Sınıf | 71 | 23,48 | 4,26 |
| Başarıya Yönelik İçsel Motivasyon | a.1.Sınıf | 105 | 18,22 | 5,27 | 2,906 | ,035 | c>b |
| b.2.Sınıf | 78 | 17,55 | 5,36 |
| c.3.Sınıf | 72 | 20,10 | 5,99 |
| d.4.Sınıf | 71 | 18,61 | 5,38 |
| Uyarım Yaşamaya Yönelik İçsel Motivasyon | a.1.Sınıf | 105 | 17,84 | 6,01 | 1,618 | ,185 |  |
| b.2.Sınıf | 78 | 17,50 | 5,46 |
| c.3.Sınıf | 72 | 19,42 | 5,98 |
| d.4.Sınıf | 71 | 17,79 | 5,96 |
| Belirlenmiş Dışsal Motivasyon | a.1.Sınıf | 105 | 21,21 | 5,28 | 4,711 | ,003 | c>b  c>a |
| b.2.Sınıf | 78 | 21,69 | 5,05 |
| c.3.Sınıf | 72 | 23,90 | 4,48 |
| d.4.Sınıf | 71 | 22,51 | 4,52 |
| İçe Yansıyan Dışsal Motivasyon | a.1.Sınıf | 105 | 16,92 | 6,01 | 2,992 | ,031 | c>b |
| b.2.Sınıf | 78 | 15,53 | 6,01 |
| c.3.Sınıf | 72 | 18,31 | 6,85 |
| d.4.Sınıf | 71 | 15,85 | 6,19 |
| Dışsal Motivasyon-Dış Düzenleme | a.1.Sınıf | 105 | 20,33 | 5,65 | ,788 | ,501 |  |
| b.2.Sınıf | 78 | 20,05 | 5,86 |
| c.3.Sınıf | 72 | 21,22 | 5,46 |
| d.4.Sınıf | 71 | 21,04 | 5,08 |
| Motivasyonsuzluk | a.1.Sınıf | 105 | 9,88 | 5,74 | 2,753 | ,043 | a>d |
| b.2.Sınıf | 78 | 8,76 | 5,15 |
| c.3.Sınıf | 72 | 7,92 | 5,13 |
| d.4.Sınıf | 71 | 7,90 | 5,07 |

\*p<0,05

Katılımcıların sınıfına göre beden eğitimi ve spora karşı tutumları ile akademik motivasyon düzeyleri ölçeği puan ortalamaları değerlendirildiğinde sınıfa görebeden eğitimi ve spora karşı tutum ölçeği puanının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmeye yönelik yapılan post-hoc analizinde farkın 3. ve 4. sınıf ile 1.sınıf arasında olduğu bulunmuştur. 3. ve 4. sınıfların beden eğitimi ve spora karşı tutum ölçeği puan ortalaması 1.sınıflardan yüksektir. Akademik motivasyon ölçeğinin başarıya yönelik içsel motivasyon ve içe yansıyan dışsal motivasyon alt boyut puan ortalaması istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmeye yönelik yapılan post-hoc analizinde farkın 3. sınıf ile 2. sınıf arasında olduğu bulunmuştur. 3. sınıfların başarıya yönelik içsel motivasyon ve içe yansıyan dışsal motivasyon alt boyut puan ortalaması 2. sınıflardan yüksektir. Bilmeye yönelik içsel motivasyon alt boyutu istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmeye yönelik yapılan post-hoc analizinde farkın 3. sınıf ile 1. sınıf arasında olduğu bulunmuştur. 3. sınıfların bilmeye yönelik içsel motivasyon alt boyut puan ortalaması 1. sınıflardan yüksektir. Belirlenmiş dışsal motivasyon alt boyutu istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmeye yönelik yapılan post-hoc analizinde farkın 3. sınıf ile 1. ve 2.sınıf arasında olduğu bulunmuştur. 3. sınıfların bilmeye yönelik içsel motivasyon alt boyut puan ortalaması 1. ve 2. sınıflardan yüksektir. Motivasyonsuzluk alt boyutu istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmeye yönelik yapılan post-hoc analizinde farkın 1. sınıf ile 4.sınıf arasında olduğu bulunmuştur. 1. sınıfların motivasyonsuzluk alt boyutu puan ortalaması 4. sınıflardan yüksektir. Uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon ve dışsal motivasyon-dış düzenleme alt boyutlarında ise istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma bulunmamıştır.

**Tablo 9.** Katılımcıların Öğrenim Türüne Göre Beden Eğitimi ve Spora Karşı Tutumları ile Akademik Motivasyon Düzeyleri Ölçeği Puan Ortalamaları

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | **Öğrenim** | **n** |  | **ss** | **t** | **p** |
| Beden Eğitimi ve Spora Karşı Tutum | 1.Öğretim | 264 | 98,77 | 17,85 | ,315 | ,753 |
| 2.Öğretim | 62 | 97,98 | 17,31 |
| Bilmeye Yönelik İçsel Motivasyon | 1.Öğretim | 264 | 22,68 | 4,69 | ,167 | ,867 |
| 2.Öğretim | 62 | 22,56 | 5,29 |
| Başarıya Yönelik İçsel Motivasyon | 1.Öğretim | 264 | 18,78 | 5,45 | 1,473 | ,142 |
| 2.Öğretim | 62 | 17,63 | 5,82 |
| Uyarım Yaşamaya Yönelik İçsel Motivasyon | 1.Öğretim | 264 | 18,12 | 5,87 | ,165 | ,869 |
| 2.Öğretim | 62 | 17,98 | 6,00 |
| Belirlenmiş Dışsal Motivasyon | 1.Öğretim | 264 | 22,16 | 4,93 | -,296 | ,768 |
| 2.Öğretim | 62 | 22,37 | 5,21 |
| İçe Yansıyan Dışsal Motivasyon | 1.Öğretim | 264 | 16,85 | 6,13 | 1,118 | ,264 |
| 2.Öğretim | 62 | 15,85 | 6,97 |
| Dışsal Motivasyon-Dış Düzenleme | 1.Öğretim | 264 | 20,62 | 5,48 | ,006 | ,995 |
| 2.Öğretim | 62 | 20,61 | 5,80 |
| Motivasyonsuzluk | 1.Öğretim | 264 | 8,86 | 5,47 | ,820 | ,413 |
| 2.Öğretim | 62 | 8,24 | 4,91 |

\*p<0,05

Katılımcıların öğrenim türüne göre beden eğitimi ve spora karşı tutumları ile akademik motivasyon düzeyleri ölçeği puan ortalamaları değerlendirildiğinde, öğrenim türüne göre beden eğitimi ve spora karşı tutum puan ortalamaları ve akademik motivasyon düzeyleri ölçeği alt boyut puan ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

**Tablo 10.** Katılımcıların Spor Geçmişine Göre Beden Eğitimi ve Spora Karşı Tutumları ile Akademik Motivasyon Düzeyleri Ölçeği Puan Ortalamaları

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | **Spor Geçmişi** | **n** |  | **ss** | **F** | **p** | **Post-Hoc** |
| Beden Eğitimi ve Spora Karşı Tutum | a. Hiç spor yapmadım | 27 | 98,26 | 15,36 | 3,242 | ,013 | e>b  e>c |
| b.1yıldan az | 25 | 92,48 | 18,48 |
| c.1-2 yıl | 104 | 96,58 | 18,64 |
| d.3-4 yıl | 73 | 97,14 | 15,27 |
| e.5 yıl ve üzeri | 97 | 103,62 | 18,03 |
| Bilmeye Yönelik İçsel Motivasyon | a. Hiç spor yapmadım | 27 | 22,41 | 5,24 | 3,455 | ,009 | e>d |
| b.1yıldan az | 25 | 21,32 | 5,30 |
| c.1-2 yıl | 104 | 22,36 | 5,00 |
| d.3-4 yıl | 73 | 21,75 | 4,88 |
| e.5 yıl ve üzeri | 97 | 24,07 | 3,97 |
| Başarıya Yönelik İçsel Motivasyon | a. Hiç spor yapmadım | 27 | 18,30 | 6,04 | 1,281 | ,277 |  |
| b.1yıldan az | 25 | 17,64 | 6,38 |
| c.1-2 yıl | 104 | 18,16 | 5,41 |
| d.3-4 yıl | 73 | 18,15 | 4,89 |
| e.5 yıl ve üzeri | 97 | 19,60 | 5,70 |
| Uyarım Yaşamaya Yönelik İçsel Motivasyon | a. Hiç spor yapmadım | 27 | 19,41 | 5,87 | 1,556 | ,186 |  |
| b.1yıldan az | 25 | 16,92 | 6,05 |
| c.1-2 yıl | 104 | 17,77 | 5,45 |
| d.3-4 yıl | 73 | 17,30 | 5,52 |
| e.5 yıl ve üzeri | 97 | 18,98 | 6,46 |
| Belirlenmiş Dışsal Motivasyon | a. Hiç spor yapmadım | 27 | 21,74 | 5,20 | 2,149 | ,075 |  |
| b.1yıldan az | 25 | 22,16 | 5,19 |
| c.1-2 yıl | 104 | 22,05 | 4,91 |
| d.3-4 yıl | 73 | 21,14 | 4,98 |
| e.5 yıl ve üzeri | 97 | 23,31 | 4,81 |
| İçe Yansıyan Dışsal Motivasyon | a. Hiç spor yapmadım | 27 | 17,52 | 5,97 | ,897 | ,466 |  |
| b.1yıldan az | 25 | 16,68 | 6,49 |
| c.1-2 yıl | 104 | 16,64 | 6,25 |
| d.3-4 yıl | 73 | 15,56 | 5,78 |
| e.5 yıl ve üzeri | 97 | 17,26 | 6,76 |
| Dışsal Motivasyon-Dış Düzenleme | a. Hiç spor yapmadım | 27 | 18,93 | 5,65 | 1,169 | ,324 |  |
| b.1yıldan az | 25 | 19,72 | 6,71 |
| c.1-2 yıl | 104 | 21,10 | 4,76 |
| d.3-4 yıl | 73 | 20,33 | 5,88 |
| e.5 yıl ve üzeri | 97 | 21,02 | 5,67 |
| Motivasyonsuzluk | a. Hiç spor yapmadım | 27 | 8,07 | 4,60 | ,973 | ,422 |  |
| b.1yıldan az | 25 | 9,12 | 6,18 |
| c.1-2 yıl | 104 | 9,38 | 5,64 |
| d.3-4 yıl | 73 | 8,95 | 5,38 |
|  | e.5 yıl ve üzeri | 97 | 8,01 | 5,03 |

\*p<0,05

Katılımcıların spor geçmişine göre göre beden eğitimi ve spora karşı tutumları ile akademik motivasyon düzeyleri ölçeği puan ortalamaları değerlendirildiğinde katılımcıların beden eğitimi ve spora karşı tutum ölçeği puanının spor geçmişine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmeye yönelik yapılan post-hoc analizinde farkın 1 yıldan az spor geçmişine sahip olanlar ve 1-2 yıl spor geçmişine sahip olanlar ile 5 yıl ve üzeri spor geçmişine sahip olanlar arasında olduğu görülmektedir. 5 yıl ve üzeri spor geçmişine sahip olanların beden eğitimi ve spora karşı tutum puan ortalaması 1 yıldan az spor geçmişine ve 1-2 yıl spor geçmişine sahip olanların puan ortalamasından yüksektir. Akademik motivasyon ölçeğinin başarıya yönelik içsel motivasyon, uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon, belirlenmiş dışsal motivasyon, içe yansıyan dışsal motivasyon, dışsal motivasyon-dış düzenleme ve motivasyonsuzluk alt boyutların da istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır. Bilmeye yönelik içsel motivasyon alt boyutunda ise istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmeye yönelik yapılan post-hoc analizinde farkın 3-4 yıl spor geçmişine sahip olanlar ile 5 yıl ve üzeri spor geçmişine sahip olanlar arasında olduğu görülmektedir.5 yıl ve üzeri spor geçmişine sahip olanların bilmeye yönelik içsel motivasyon puan ortalaması 3-4 yıl spor geçmişine sahip olanların puan ortalamasından yüksektir.

**Tablo 11.** Katılımcıların Yaptığı Spor Türüne Göre Beden Eğitimi ve Spora Karşı Tutumları ile Akademik Motivasyon Düzeyleri Ölçeği Puan Ortalamaları

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | **Spor Türü** | **n** |  | **ss** | **t** | **p** |
| Beden Eğitimi ve Spora Karşı Tutum | Bireysel | 170 | 97,26 | 17,78 | -1,447 | ,149 |
| Takım | 156 | 100,10 | 17,60 |
| Bilmeye Yönelik İçsel Motivasyon | Bireysel | 170 | 22,74 | 4,79 | ,309 | ,758 |
| Takım | 156 | 22,57 | 4,83 |
| Başarıya Yönelik İçsel Motivasyon | Bireysel | 170 | 18,42 | 5,36 | -,479 | ,632 |
| Takım | 156 | 18,71 | 5,72 |
| Uyarım Yaşamaya Yönelik İçsel Motivasyon | Bireysel | 170 | 18,38 | 5,38 | ,914 | ,362 |
| Takım | 156 | 17,78 | 6,38 |
| Belirlenmiş Dışsal Motivasyon | Bireysel | 170 | 22,54 | 4,90 | 1,261 | ,208 |
| Takım | 156 | 21,84 | 5,05 |
| İçe Yansıyan Dışsal Motivasyon | Bireysel | 170 | 16,20 | 6,19 | -1,377 | ,170 |
| Takım | 156 | 17,16 | 6,40 |
| Dışsal Motivasyon-Dış Düzenleme | Bireysel | 170 | 20,76 | 5,73 | ,484 | ,629 |
| Takım | 156 | 20,46 | 5,33 |
| Motivasyonsuzluk | Bireysel | 170 | 8,77 | 5,33 | ,088 | ,930 |
| Takım | 156 | 8,72 | 5,43 |

\*p<0,05

Katılımcıların yaptığı spor türüne göre beden eğitimi ve spora karşı tutumları ile akademik motivasyon düzeyleri ölçeği puan ortalamaları değerlendirildiğinde, yapılan spor türüne göre beden eğitimi ve spora karşı tutum puan ortalamaları ve akademik motivasyon düzeyleri ölçeği alt boyut puan ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

**Tablo 12.** Katılımcıların Haftada Spor Yapma Sıklığına Göre Beden Eğitimi ve Spora Karşı Tutumları ile Akademik Motivasyon Düzeyleri Ölçeği Puan Ortalamaları

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | **Spor Sıklık** | **n** |  | **ss** | **F** | **p** | **Post-Hoc** |
| Beden Eğitimi ve Spora Karşı Tutum | a. Hiç yapmıyorum | 21 | 96,95 | 18,11 | 17,967 | ,000 | d>b  d>c |
| b.1-2 | 130 | 95,53 | 17,14 |
| c.3-4 | 120 | 96,68 | 18,18 |
| d.5 ve üzeri | 55 | 110,82 | 12,45 |
| Bilmeye Yönelik İçsel Motivasyon | a. Hiç yapmıyorum | 21 | 23,10 | 5,50 | 4,990 | ,002 | d>b  d>c |
| b.1-2 | 130 | 21,94 | 5,18 |
| c.3-4 | 120 | 22,38 | 4,26 |
| d.5 ve üzeri | 55 | 24,80 | 4,17 |
| Başarıya Yönelik İçsel Motivasyon | a. Hiç yapmıyorum | 21 | 18,10 | 7,01 | 6,221 | ,001 | d>b  d>c |
| b.1-2 | 130 | 17,77 | 5,47 |
| c.3-4 | 120 | 18,18 | 4,98 |
| d.5 ve üzeri | 55 | 21,44 | 5,43 |
| Uyarım Yaşamaya Yönelik İçsel Motivasyon | a. Hiç yapmıyorum | 21 | 19,76 | 6,47 | 2,592 | ,059 |  |
| b.1-2 | 130 | 17,25 | 5,60 |
| c.3-4 | 120 | 17,89 | 5,34 |
| d.5 ve üzeri | 55 | 19,89 | 6,99 |
| Belirlenmiş Dışsal Motivasyon | a. Hiç yapmıyorum | 21 | 22,81 | 5,33 | 2,357 | ,072 |  |
| b.1-2 | 130 | 21,83 | 4,91 |
| c.3-4 | 120 | 21,80 | 4,92 |
| d.5 ve üzeri | 55 | 23,73 | 4,94 |
| İçe Yansıyan Dışsal Motivasyon | a. Hiç yapmıyorum | 21 | 17,19 | 6,98 | 2,997 | ,031 | d>b |
| b.1-2 | 130 | 16,00 | 6,20 |
| c.3-4 | 120 | 16,27 | 5,90 |
| d.5 ve üzeri | 55 | 18,87 | 6,76 |
| Dışsal Motivasyon-Dış Düzenleme | a. Hiç yapmıyorum | 21 | 19,90 | 5,94 | ,499 | ,684 |  |
| b.1-2 | 130 | 20,84 | 5,36 |
| c.3-4 | 120 | 20,27 | 5,68 |
| d.5 ve üzeri | 55 | 21,13 | 5,54 |
| Motivasyonsuzluk | a. Hiç yapmıyorum | 21 | 6,81 | 3,59 | 4,310 | ,007 | d>b |
| b.1-2 | 130 | 9,26 | 5,65 |
| c.3-4 | 120 | 9,17 | 5,71 |
| d.5 ve üzeri | 55 | 7,35 | 4,01 |

\*p<0,05

Katılımcıların haftada spor yapma sıklığına göre beden eğitimi ve spora karşı tutumları ile akademik motivasyon düzeyleri ölçeği puan ortalamaları değerlendirildiğinde katılımcıların beden eğitimi ve spora karşı tutum ölçeği puanlarının haftada spor yapma sıklığına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmeye yönelik yapılan post-hoc analizinde farkın haftada 5 ve üzeri spor yapanlar ile hiç spor yapmayan, haftada 1-2 kez spor yapan ve haftada 3-4 kez spor yapanlar arasında olduğu bulunmuştur. Haftada 5 ve üzeri spor yapanların beden eğitimi ve spora karşı tutum puan ortalaması hiç spor yapmayan, haftada 1-2 kez spor yapan ve haftada 3-4 kez spor yapanlardan yüksektir. Akademik motivasyon ölçeğinin uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon, belirlenmiş dışsal motivasyon ve dışsal motivasyon-dış düzenleme alt boyutlarında haftada spor yapma sıklığına göre istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır. Akademik motivasyon ölçeğinin bilmeye yönelik içsel motivasyon, başarıya yönelik içsel motivasyon, içe yansıyan dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk alt boyutlarında ise haftada spor yapma sıklığına göre istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Bilmeye yönelik içsel motivasyon ve başarıya yönelik içsel motivasyon alt boyutunda farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmeye yönelik yapılan post-hoc analizinde farkın haftada 5 ve üzeri spor yapanların ile haftada 1-2 kez spor yapan ve haftada 3-4 kez spor yapanlar arasında olduğu bulunmuştur. Haftada 5 ve üzeri spor yapanların bilmeye yönelik içsel motivasyon, başarıya yönelik içsel motivasyon puan ortalaması, haftada 1-2 kez spor yapan ve haftada 3-4 kez spor yapanlardan yüksektir. İçe yansıyan dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk alt boyutunda farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmeye yönelik yapılan post-hoc analizinde farkın haftada 5 ve üzeri spor yapanlar ile haftada 1-2 kez spor yapanlar arasında olduğu bulunmuştur. Haftada 5 ve üzeri spor yapanların içe yansıyan dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk alt boyut puan ortalaması ile haftada 1-2 kez spor yapanlardan yüksektir.

**Tablo 13.** Katılımcıların Gelir Durumuna Göre Beden Eğitimi ve Spora Karşı Tutumları ile Akademik Motivasyon Düzeyleri Ölçeği Puan Ortalamaları

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | **Gelir Durumu** | **n** |  | **ss** | **F** | **p** | **Post-Hoc** |
| Beden Eğitimi ve Spora Karşı Tutum | a.Çok Düşük | 11 | 98,64 | 13,97 | ,877 | ,478 |  |
| b.Düşük | 24 | 93,13 | 17,64 |
| c.Orta | 195 | 98,58 | 17,07 |
| d.İyi | 83 | 100,61 | 19,12 |
| e.Çok İyi | 13 | 96,69 | 21,16 |
| Bilmeye Yönelik İçsel Motivasyon | a.Çok Düşük | 11 | 22,45 | 4,39 | 1,336 | ,256 |  |
| b.Düşük | 24 | 21,38 | 5,09 |
| c.Orta | 195 | 22,41 | 4,90 |
| d.İyi | 83 | 23,54 | 4,50 |
| e.Çok İyi | 13 | 23,31 | 4,68 |
| Başarıya Yönelik İçsel Motivasyon | a.Çok Düşük | 11 | 17,64 | 4,97 | 1,077 | ,368 |  |
| b.Düşük | 24 | 17,83 | 4,39 |
| c.Orta | 195 | 18,23 | 5,53 |
| d.İyi | 83 | 19,46 | 5,83 |
| e.Çok İyi | 13 | 19,85 | 5,68 |
| Uyarım Yaşamaya Yönelik İçsel Motivasyon | a.Çok Düşük | 11 | 19,00 | 4,31 | ,292 | ,883 |  |
| b.Düşük | 24 | 17,75 | 4,99 |
| c.Orta | 195 | 17,87 | 5,78 |
| d.İyi | 83 | 18,49 | 6,52 |
| e.Çok İyi | 13 | 18,77 | 6,35 |
| Belirlenmiş Dışsal Motivasyon | a.Çok Düşük | 11 | 22,64 | 3,23 | 1,794 | ,130 |  |
| b.Düşük | 24 | 21,33 | 4,52 |
| c.Orta | 195 | 21,76 | 5,24 |
| d.İyi | 83 | 23,16 | 4,65 |
| e.Çok İyi | 13 | 24,00 | 4,12 |
| İçe Yansıyan Dışsal Motivasyon | a.Çok Düşük | 11 | 17,73 | 5,18 | ,395 | ,813 |  |
| b.Düşük | 24 | 16,96 | 6,05 |
| c.Orta | 195 | 16,31 | 6,19 |
| d.İyi | 83 | 17,14 | 6,60 |
| e.Çok İyi | 13 | 17,31 | 7,81 |
| Dışsal Motivasyon-Dış Düzenleme | a.Çok Düşük | 11 | 21,36 | 4,39 | ,791 | ,532 |  |
| b.Düşük | 24 | 22,33 | 5,08 |
| c.Orta | 195 | 20,31 | 5,68 |
| d.İyi | 83 | 20,70 | 5,46 |
| e.Çok İyi | 13 | 20,92 | 5,65 |
| Motivasyonsuzluk | a.Çok Düşük | 11 | 8,27 | 5,78 | 3,617 | ,007 | b>c  b>d |
| b.Düşük | 24 | 12,58 | 6,92 |
| c.Orta | 195 | 8,63 | 5,02 |
| d.İyi | 83 | 8,13 | 5,22 |
|  | e.Çok İyi | 13 | 7,69 | 5,85 |  |  |

Katılımcıların gelir durumuna göre beden eğitimi ve spora karşı tutumları ile akademik motivasyon düzeyleri ölçeği puan ortalamaları değerlendirildiğinde katılımcıların beden eğitimi ve spora karşı tutum ölçeği puanının gelir durumuna göre göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur. Akademik motivasyon ölçeğinin bilmeye yönelik içsel motivasyon, başarıya yönelik içsel motivasyon, uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon, belirlenmiş dışsal motivasyon ve içe yansıyan dışsal motivasyon ve dışsal motivasyon-dış düzenleme alt boyutlarında da istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır. Motivasyonsuzluk alt boyutunda ise istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. .Farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmeye yönelik yapılan post-hoc analizinde farkın düşük-orta gelir ile düşük-iyi gelir seviyeleri arasında olduğu bulunmuştur. Düşük gelir grubundaki katılımcıların motivasyonsuzluk puan ortalamaları orta ve iyi gelir grubundaki katılımcılardan yüksektir.

**Tablo 14.** Katılımcıların Genel Not Ortalamalarına Göre Beden Eğitimi ve Spora Karşı Tutumları ile Akademik Motivasyon Düzeyleri Ölçeği Puan Ortalamaları

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | **Gelir Durumu** | **n** |  | **ss** | **F** | **p** | **Post-Hoc** |
| Beden Eğitimi ve Spora Karşı Tutum | a.1,50-1,99 | 17 | 88,88 | 19,15 | 2,405 | ,050 |  |
| b.2,00-2,49 | 117 | 96,87 | 16,46 |
| c.2,50-2,99 | 130 | 100,02 | 17,97 |
| d.3,00-3,49 | 42 | 102,81 | 16,58 |
| e.3,50 ve üzeri | 20 | 99,25 | 21,61 |
| Bilmeye Yönelik İçsel Motivasyon | a.1,50-1,99 | 17 | 23,41 | 4,29 | 1,474 | ,210 |  |
| b.2,00-2,49 | 117 | 22,13 | 4,74 |
| c.2,50-2,99 | 130 | 22,51 | 5,23 |
| d.3,00-3,49 | 42 | 24,10 | 3,90 |
| e.3,50 ve üzeri | 20 | 23,05 | 4,14 |
| Başarıya Yönelik İçsel Motivasyon | a.1,50-1,99 | 17 | 19,76 | 5,85 | 1,047 | ,383 |  |
| b.2,00-2,49 | 117 | 18,68 | 5,26 |
| c.2,50-2,99 | 130 | 17,94 | 5,70 |
| d.3,00-3,49 | 42 | 19,67 | 5,93 |
| e.3,50 ve üzeri | 20 | 18,55 | 4,70 |
| Uyarım Yaşamaya Yönelik İçsel Motivasyon | a.1,50-1,99 | 17 | 18,88 | 6,28 | ,785 | ,535 |  |
| b.2,00-2,49 | 117 | 17,35 | 6,00 |
| c.2,50-2,99 | 130 | 18,41 | 5,72 |
| d.3,00-3,49 | 42 | 18,79 | 6,23 |
| e.3,50 ve üzeri | 20 | 18,30 | 5,19 |

**Tablo 14.** Katılımcıların Genel Not Ortalamalarına Göre Beden Eğitimi ve Spora Karşı Tutumları ile Akademik Motivasyon Düzeyleri Ölçeği Puan Ortalamaları (devamı)

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Belirlenmiş Dışsal Motivasyon | a.1,50-1,99 | 17 | 23,71 | 3,33 | 1,273 | ,281 |  |
| b.2,00-2,49 | 117 | 21,80 | 5,20 |
| c.2,50-2,99 | 130 | 21,91 | 5,01 |
| d.3,00-3,49 | 42 | 23,21 | 5,04 |
| e.3,50 ve üzeri | 20 | 23,05 | 4,21 |
| İçe Yansıyan Dışsal Motivasyon | a.1,50-1,99 | 17 | 17,12 | 7,27 | ,790 | ,533 |  |
| b.2,00-2,49 | 117 | 16,91 | 6,19 |
| c.2,50-2,99 | 130 | 16,26 | 6,26 |
| d.3,00-3,49 | 42 | 17,74 | 6,48 |
| e.3,50 ve üzeri | 20 | 15,15 | 6,06 |
| Dışsal Motivasyon-Dış Düzenleme | a.1,50-1,99 | 17 | 21,65 | 5,75 | ,240 | ,915 |  |
| b.2,00-2,49 | 117 | 20,56 | 5,89 |
| c.2,50-2,99 | 130 | 20,40 | 5,32 |
| d.3,00-3,49 | 42 | 20,88 | 5,57 |
| e.3,50 ve üzeri | 20 | 20,95 | 4,87 |
| Motivasyonsuzluk | a.1,50-1,99 | 17 | 7,41 | 4,17 | ,766 | ,548 |  |
| b.2,00-2,49 | 117 | 8,68 | 5,22 |
| c.2,50-2,99 | 130 | 9,12 | 5,94 |
| d.3,00-3,49 | 42 | 7,93 | 4,39 |
|  | e.3,50 ve üzeri | 20 | 9,50 | 5,12 |  |  |

Katılımcıların genel not ortalamalarına göre beden eğitimi ve spora karşı tutumları ile akademik motivasyon düzeyleri ölçeği puan ortalamaları değerlendirildiğinde, genel not ortalamalarına göre beden eğitimi ve spora karşı tutum puan ortalamaları ve akademik motivasyon düzeyleri ölçeği alt boyut puan ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

**Tablo 15.** Katılımcıların Aile Öğrenim Durumuna Göre Beden Eğitimi ve Spora Karşı Tutumları ile Akademik Motivasyon Düzeyleri Ölçeği Puan Ortalamaları

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | **Öğrenim Durumu** | **n** |  | **ss** | **F** | **p** | **Post-Hoc** |
| Beden Eğitimi ve Spora Karşı Tutum | a.İlkokul | 60 | 104,08 | 14,59 | 2,393 | ,068 |  |
| b.Ortaokul | 86 | 97,91 | 18,55 |
| c.Lise | 136 | 97,15 | 16,97 |
| d.Üniversite | 44 | 97,11 | 21,11 |
| Bilmeye Yönelik İçsel Motivasyon | a.İlkokul | 60 | 22,65 | 4,02 | ,546 | ,652 |  |
| b.Ortaokul | 86 | 22,58 | 5,44 |
| c.Lise | 136 | 22,99 | 4,11 |
| d.Üniversite | 44 | 21,77 | 6,29 |
| Başarıya Yönelik İçsel Motivasyon | a.İlkokul | 60 | 19,20 | 5,62 | 1,073 | ,361 |  |
| b.Ortaokul | 86 | 18,12 | 5,84 |
| c.Lise | 136 | 18,88 | 4,96 |
| d.Üniversite | 44 | 17,57 | 6,38 |
| Uyarım Yaşamaya Yönelik İçsel Motivasyon | a.İlkokul | 60 | 18,92 | 5,90 | ,931 | ,426 |  |
| b.Ortaokul | 86 | 18,00 | 6,13 |
| c.Lise | 136 | 18,15 | 5,36 |
| d.Üniversite | 44 | 16,98 | 6,86 |
| Belirlenmiş Dışsal Motivasyon | a.İlkokul | 60 | 22,58 | 4,70 | ,824 | ,482 |  |
| b.Ortaokul | 86 | 22,31 | 4,92 |
| c.Lise | 136 | 22,31 | 4,71 |
| d.Üniversite | 44 | 21,14 | 6,16 |
| İçe Yansıyan Dışsal Motivasyon | a.İlkokul | 60 | 17,52 | 6,87 | 2,660 | ,048 | a>d |
| b.Ortaokul | 86 | 16,34 | 6,17 |
| c.Lise | 136 | 17,21 | 6,08 |
| d.Üniversite | 44 | 14,43 | 6,06 |
| Dışsal Motivasyon-Dış Düzenleme | a.İlkokul | 60 | 20,97 | 4,95 | 1,228 | ,300 |  |
| b.Ortaokul | 86 | 20,85 | 5,10 |
| c.Lise | 136 | 20,79 | 5,82 |
| d.Üniversite | 44 | 19,14 | 6,16 |
| Motivasyonsuzluk | a.İlkokul | 60 | 8,22 | 5,19 | 1,222 | ,302 |  |
| b.Ortaokul | 86 | 8,78 | 5,66 |
| c.Lise | 136 | 9,29 | 5,41 |
| d.Üniversite | 44 | 7,70 | 4,82 |

\*p<0,05

Katılımcıların aile öğrenim durumuna göre beden eğitimi ve spora karşı tutumları ile akademik motivasyon düzeyleri ölçeği puan ortalamaları değerlendirildiğinde katılımcıların beden eğitimi ve spora karşı tutum ölçeği puanının aile öğrenim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur. Akademik motivasyon ölçeğinin bilmeye yönelik içsel motivasyon, başarıya yönelik içsel motivasyon, uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon, belirlenmiş dışsal motivasyon, dışsal motivasyon-dış düzenleme ve motivasyonsuzluk alt boyutlarında da istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır. İçe yansıyan dışsal motivasyon alt boyutunda ise istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmeye yönelik yapılan post-hoc analizinde farkın ilkokul-üniversite aile eğitim düzeyi arasında olduğu bulunmuştur. Aile öğrenim durumu İlkokul olan katılımcıların içe yansıyan dışsal motivasyon puan ortalaması aile öğrenim durumu üniversite olanlardan yüksektir.

**Tablo 16.** Katılımcıların Beden Eğitimi ve Spora Karşı Tutumları ile Akademik Motivasyon Düzeyleri Ölçeği Puan Ortalamaları Arasındaki İlişki

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  |  | Beden Eğitimi ve Spora Karşı Tutum |
| Bilmeye Yönelik İçsel Motivasyon | r | ,439 |
| p | ,000 |
| Başarıya Yönelik İçsel Motivasyon | r | ,309 |
| p | ,000 |
| Uyarım Yaşamaya Yönelik İçsel Motivasyon | r | ,280 |
| p | ,000 |
| Belirlenmiş Dışsal Motivasyon | r | ,330 |
| p | ,000 |
| İçe Yansıyan Dışsal Motivasyon | r | ,168 |
| p | ,002 |
| Dışsal Motivasyon-Dış Düzenleme | r | ,130 |
| p | ,019 |
| Motivasyonsuzluk | r | -,359 |
| p | ,000 |

\*p<0,05

Katılımcıların beden eğitimi ve spora karşı tutumları ile akademik motivasyon düzeyleri ölçeği puan ortalamaları arasındaki ilişki değerlendirildiğinde;

* Beden eğitimi ve spora karşı tutum ile bilmeye yönelik içsel motivasyon arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif, zayıf düzeyde ilişki,
* Beden eğitimi ve spora karşı tutum ile başarıya yönelik içsel motivasyon arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif, zayıf düzeyde ilişki,
* Beden eğitimi ve spora karşı tutum ile uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif, zayıf düzeyde ilişki,
* Beden eğitimi ve spora karşı tutum ile belirlenmiş dışsal motivasyon arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif, zayıf düzeyde ilişki,
* Beden eğitimi ve spora karşı tutum ile içe yansıyan dışsal motivasyon arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif, çok zayıf düzeyde ilişki,
* Beden eğitimi ve spora karşı tutum ile dışsal motivasyon-dış düzenleme arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif, çok zayıf düzeyde ilişki,
* Beden eğitimi ve spora karşı tutum ile motivasyonsuzluk arasında istatistiksel olarak anlamlı, negatif, zayıf düzeyde ilişki bulunmuştur.

# 5. TARTIŞMA

Bu çalışmada, Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin beden eğitimi ve spora karşı tutumları ile akademik motivasyon düzeyleri incelenmiş; elde edilen bulgular, alan yazındaki mevcut araştırmalarla karşılaştırılarak değerlendirilmiştir. Çalışmanın temel amacı, öğrencilerin spora yönelik tutumları ile akademik süreçlerdeki motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koyarak bu iki değişkenin eğitimde başarı ve mesleki gelişim açısından olası etkilerini analiz etmektir. Araştırma sonuçları, bireylerin öğrenme süreçlerine ve sporla ilişkili tutumlarına etki eden psikososyal faktörleri anlamaya yönelik önemli veriler sunmakta olup, elde edilen bulgular ilgili kuramsal yaklaşımlar ve literatür çerçevesinde yorumlanacaktır.

Araştırma kapsamında elde edilen sosyo-demografik verilere bakıldığında, katılımcıların yaş dağılımının büyük ölçüde 20 yaş ve üzeri bireylerden oluştuğu, daha genç yaş grubundaki katılımcıların ise sınırlı sayıda temsil edildiği görülmektedir. Cinsiyet değişkeni dağılımında erkek katılımcıların oranı kadınlara göre daha yüksektir. Öğrencilerin eğitim aldıkları bölümler incelendiğinde, en yoğun katılımın Beden Eğitimi Öğretmenliği bölümünden olduğu; bu bölümü Antrenörlük, Spor Yöneticiliği ve Rekreasyon bölümlerinin takip ettiği anlaşılmaktadır. Sınıf düzeyine göre katılımın en yüksek olduğu grubun 1. sınıf öğrencileri olduğu, diğer sınıflar arasında ise katılımın dengeli bir dağılım sergilediği dikkat çekmektedir. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun birinci öğretim programında öğrenim gördüğü, ikinci öğretime katılımın ise sınırlı olduğu belirlenmiştir. Spor geçmişi bağlamında, katılımcıların önemli bir bölümünün daha önce sporla aktif olarak uğraştığı, çok az sayıda öğrencinin hiç spor yapmadığı anlaşılmaktadır. Tercih edilen spor türleri açısından bireysel sporlarla ilgilenen öğrencilerin oranı, takım sporlarına yönelenlere göre bir miktar daha fazladır. Haftalık egzersiz sıklığı değerlendirildiğinde, düzenli olarak haftada birkaç gün egzersiz yapan öğrencilerin çoğunlukta olduğu; hiç egzersiz yapmayanların ise oldukça düşük sayıda olduğu görülmektedir. Gelir düzeyine ilişkin bulgular, öğrencilerin büyük bir kısmının kendilerini orta ve iyi gelir grubunda değerlendirdiğini, düşük gelir grubuna ait bireylerin ise daha az temsil edildiğini göstermektedir. Akademik başarı düzeyleri incelendiğinde, katılımcıların çoğunluğunun orta seviyede not ortalamasına sahip olduğu, yüksek başarı düzeyine ulaşan bireylerin ise sınırlı sayıda olduğu gözlemlenmiştir. Ailelerin eğitim durumu açısından ise lise ve daha düşük eğitim düzeyine sahip ebeveynlerin ağırlıkta olduğu, üniversite mezunu aile oranının ise oldukça düşük düzeyde kaldığı anlaşılmaktadır. Bu veriler genel olarak, araştırma grubunun sosyo-demografik özelliklerinin akademik başarı ve spora yönelik tutumlar üzerinde belirli ölçüde etkili olabilecek kültürel ve ekonomik faktörleri yansıttığını ortaya koymaktadır.

Araştırma bulgularına göre, katılımcıların yaş değişkenine göre beden eğitimi ve spora karşı tutum puanlarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılıklar gözlemlenmiştir. Yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda, bu farkın özellikle 21 yaş ve üzerindeki katılımcılar ile 19 yaş grubundaki bireyler arasında anlamlı şekilde ortaya çıktığını ortaya koymaktadır. Bu bulgu, ileri yaş grubundaki öğrencilerin beden eğitimi ve spora karşı daha olumlu tutumlara sahip olduklarına işaret etmektedir. Bu durum, bireylerin yaş aldıkça fiziksel aktiviteye, beden eğitimi süreçlerine ve spor etkinliklerine ilişkin farkındalıklarının arttığını düşündürmektedir. Yaşla beraber edinilen yaşam deneyimleri, bireyin bedensel farkındalığı ile sağlıklı yaşam davranışlarına yönelik duyarlılığını artırmaktadır; bu da spora atfedilen değerin ve katılım motivasyonunun yükselmesine sebep olmaktadır. Ayrıca, daha ileri yaşlardaki bireylerin fiziksel aktivitenin sağlık üzerindeki olumlu etkilerine ilişkin bilgi düzeylerinin artmış durumda olması, beden eğitimi ve spora ilişkin daha bilinçli ve anlamlı bir tutum geliştirmelerine katkı sunmaktadır. Literatürde de benzer şekilde yaş değişkeninin beden eğitimi ve spora karşı tutum üzerinde belirleyici bir faktör olduğu belirtilmektedir. Belli ve diğerleri (2019), Kangalgil ve diğerleri (2006), Aksoy ve diğerleri (2020) ile Polat ve diğerleri (2021) tarafından yürütülen çalışmalarda, yaş ilerledikçe beden eğitimi ve spor faaliyetlerine yönelik olumlu tutumların arttığına dair bulgular elde edilmiştir. Frühauf ve diğerleri (2020) ise yaşla birlikte sporun birey için bir yaşam biçimine dönüştüğünü ve bunun tutum düzeyine yansıdığını vurgulamaktadır. Benzer şekilde, Kayhan ve Erdem (2019) de yaşça daha büyük bireylerin, beden eğitimi ve sporu sadece fiziksel bir etkinlik olarak değil, yaşam kalitesini artıran bütünsel bir süreç olarak değerlendirdiklerini ortaya koymuştur. Bu bağlamda değerlendirildiğinde, yaş faktörünün yanlızca demografik bir değişken değil, aynı zamanda bireyin fiziksel aktiviteye ve spora ilişkin algı, değer ve anlam dünyasını şekillendiren önemli bir değişken olduğu söylenebilir. Araştırma bulguları, yaşın artmasıyla birlikte beden eğitimi ve spora karşı daha işlevsel, daha bilinçli ve daha içselleştirilmiş bir tutumun geliştiğini göstermektedir. Bu durum, beden eğitimi ve spor politikalarının yaş gruplarına göre farklılaştırılmasının ve yaşa duyarlı eğitim programlarının geliştirilmesinin önemini ortaya koymaktadır.

Analizler sonucunda, katılımcıların akademik motivasyon düzeylerinin yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Bu sonuç, akademik motivasyonun yaşa bağlı gelişimsel ya da biyolojik süreçlerden ziyade, bireyin öznel ve çevresel koşulları çerçevesinde şekillendiğine işaret etmektedir. Başka bir ifadeyle, bireyin akademik motivasyonunu belirleyen temel dinamiklerin yaşla doğrudan ilişkili olmaktan çok, psikolojik ve çevresel faktörler ile ilişkili olduğu söylenebilir. Özellikle de benlik algısı, hedef yönelimi, öz-yeterlik inançları gibi bireysel değişkenlerle aile desteği, öğretmen tutumu, sosyal etkileşim düzeyi ve öğrenme ortamlarının niteliği gibi dışsal etmenler motivasyonun oluşmasında daha etkili olabilmektedir. Ulaşılan bulgu, yaşın tek başına akademik motivasyon üzerinde belirleyici bir faktör olarak değerlendirilmesinin sınırlı bir yaklaşım olacağını göstermektedir. Nitekim alan yazında yer alan çalışmalar bu konuda tutarsız bulgulara sahiptir. Özbek (2019), Gömleksiz ve Serhatlıoğlu (2014), Taşkın (2016) ve Türker (2022) tarafından yürütülen araştırmalarda, bazı çalışmalarda yaşla akademik motivasyon düzeyi arasında anlamlı ilişkilere ulaşılmışken, bazı çalışmalarda ise bu ilişkiye dair herhangi bir istatistiksel anlamlılık tespit edilememiştir. Bu durum, yaş değişkeninin etkisinin bağlamsal olarak değişebileceğini ve araştırma grubu özelliklerine, kültürel ortama, öğrenme alışkanlıklarına ve bireyin akademik geçmişine göre farklılık gösterebileceğini düşündürmektedir. Bu çerçevede yaş değişkeninin, motivasyon üzerinde dolaylı veya etkileşimsel bir role sahip olduğu söylenebilir. Öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerini şekillendiren yapılar; bireysel öğrenme stilleri, akademik öz düzenleme becerileri, öğrenmeye yönelik tutumları, yaşam doyumu düzeyleri ve içsel-dışsal motivasyon kaynaklarıyla birlikte ele alınmalıdır. Özellikle öz-determinasyon kuramı (Deci ve Ryan, 2000), bireyin motivasyonel eğilimlerinin yaşa bağlı olarak değil, özerklik, yeterlik ve ilişkisellik gibi temel psikolojik ihtiyaçların karşılanma düzeyine bağlı olarak geliştiğine dikkat çekmektedir. Bu bağlamda, bireyin içerisinde bulunduğu sosyal ve akademik çevrenin niteliği, öğretim sürecinde sağlanan destekleyici öğrenme ortamları ve bireysel farkındalık düzeyi, yaş faktörüne kıyasla çok daha güçlü belirleyiciler olarak öne çıkmaktadır. Sonuç olarak, araştırma sonuçları, akademik motivasyonun gelişiminde yaşın sınırlı bir etkisinin bulunduğu; buna karşılık, bireyin içerisinde bulunduğu çok katmanlı öğrenme ekosisteminin, bilişsel ve duyuşsal dinamiklerle birlikte değerlendirildiğinde çok daha anlamlı sonuçlar verdiğini ortaya koymaktadır.

Bulgular, katılımcıların cinsiyet değişkenine göre beden eğitimi ve spora karşı tutumları ile akademik motivasyon düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar olduğunu ortaya koymaktadır. Kadın öğrenciler, beden eğitimi ve spora yönelik tutum açısından erkek öğrencilere kıyasla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha olumlu tutum sergilemektedirler. Ayrıca, kadın öğrencilerin içsel motivasyonun tüm alt boyutlarında bilmeye yönelik, başarıya yönelik ve uyarım yaşamaya yönelik motivasyon düzeylerinde erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek puanlara sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan bu sonuçlar, bireylerin cinsiyete bağlı olarak beden eğitimi ve spora yüklemiş oldukları anlamın ve öğrenmeye yönelik içsel motivasyon kaynaklarının farklılaştığını göstermektedir. Kadın öğrencilerin hem spora hem de akademik süreçlere daha anlam yüklü, bilinçli ve içten bir yönelimle yaklaştıkları söylenebilir. Bu durum, toplumsal cinsiyet rolleri, okul deneyimleri, öğretmen tutumları ve sosyal destek sistemleri gibi çeşitli çevresel faktörlerle ilişkili olabilir. Öte yandan, Özyalvaç (2010) tarafından yürütülen çalışma, mevcut araştırmanın bulgularıyla çelişmektedir. Söz konusu çalışmada, erkek öğrencilerin beden eğitimi ve spora yönelik tutumlarının kadın öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha olumlu olduğu sonucuna varılmıştır. Alan yazında çalışmamız bulgularıyla benzerlik ve farklılık gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Göksel ve diğerleri, 2017; Kamtsios, 2010; Yanık ve Çamlıyer, 2015; Ünal ve Özbal, 2024Koçak, 2014; Belli ve diğerleri, 2019; Ghofrani ve Golsanamlou, 2012). Ulaşılan farklı ve benzer sonuçlar, cinsiyetin tutum ve motivasyon üzerindeki etkilerinin tek yönlü değerlendirilmemesi gerektiğini, çok boyutlu yapılar çerçevesinde ele alınarak farklı araştırma gruplarında tekrar test edilmesi gerektiğini düşündürmektedir.

Analizler sonucunda, belirlenmiş dışsal motivasyon ve dışsal motivasyon-dış düzenleme alt boyutlarında da kadınların lehine anlamlı farklar bulunmuştur. Öte yandan, içe yansıyan dışsal motivasyon boyutunda cinsiyete bağlı anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Motivasyonsuzluk düzeyine ilişkin bulgular ise, erkek öğrencilerin kadın öğrencilere kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek puanlar aldığını ve dolayısıyla daha yüksek düzeyde motivasyonsuzluk yaşadıklarını göstermektedir. Alan yazında farklı örneklem grupları ile yapılan araştırmalar, mevcut bulgularla hem örtüşen hem de çelişen sonuçlar sunmaktadır (Frikha ve diğerleri, 2024; Gömleksiz ve Serhatlıoğlu, 2014; Barkoukis ve diğerleri, 2008; Erdem, 2019; Yerlikaya, 2014; Filiz ve Demirhan, 2018). Bu çeşitlilik, cinsiyetin motivasyon türleri üzerindeki etkisinin kültürel bağlam, eğitim ortamı, toplumsal cinsiyet rolleri ve bireysel öğrenme deneyimleri gibi birçok değişkenle etkileşim halinde şekillendiğini göstermektedir. Bu doğrultuda, cinsiyet temelli motivasyon farklılıklarını anlamada yalnızca biyolojik ya da demografik açıklamalarla yetinmek yeterli olmayacaktır. Bunun yerine, motivasyonun çok katmanlı doğasına odaklanan ve sosyo-kültürel bağlamı dikkate alan bütüncül yaklaşımların benimsenmesi, daha tutarlı ve genellenebilir sonuçlar elde edilmesini sağlayacaktır.

Araştırma kapsamında katılımcıların öğrenim gördükleri bölüme göre beden eğitimi ve spora karşı tutumları ile akademik motivasyon düzeylerine ilişkin puan ortalamaları incelendiğinde, bazı boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı farklılıkların bulunduğu tespit edilmiştir. Özellikle beden eğitimi ve spora karşı tutum puanlarında bölüm değişkeni temelinde anlamlı düzeyde farklılaşmalar gözlemlenmiştir. Yapılan çoklu karşılaştırma analizleri, bu farkın antrenörlük eğitimi bölümü öğrencileri ile beden eğitimi öğretmenliği, spor yöneticiliği ve rekreasyon bölümlerinde öğrenim gören öğrenciler arasında ortaya çıktığını göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre, antrenörlük eğitimi bölümünde öğrenim gören öğrenciler, diğer bölümlerdeki öğrencilere kıyasla beden eğitimi ve spora karşı daha olumlu tutumlara sahiptir. Bu durum, öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümün niteliğinin, sporla doğrudan etkileşim düzeylerinin ve mesleki yönelimlerinin tutum gelişiminde belirleyici bir faktör olabileceğini göstermektedir. Antrenörlük eğitimi programlarında yer alan uygulama ağırlıklı derslerin fazlalığı, spor alanıyla daha yoğun temas kurulması, öğrencilerin meslek olarak sportif performansla daha doğrudan ilişkili bir alana yönelmiş olmaları ve sahayla kurdukları güçlü bağ, spora karşı tutumlarının daha olumlu gelişmesine katkı sağlamış olabilir. Buna karşın, spor yöneticiliği ve rekreasyon gibi alanlarda eğitimin daha teorik ya da organizasyonel düzeyde ilerlemesi, doğrudan fiziksel katılımın görece daha sınırlı olması, bu bölümlerdeki öğrencilerin beden eğitimi ve spora ilişkin algılarını farklılaştırabilmektedir. Katılımcıların bölüm değişkenine göre beden eğitimi ve spora karşı tutum puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunması, literatürde de çeşitli çalışmalarda da ele alınmış ve bu çalışmalar, öğrencilerin öğrenim gördükleri bölüm ya da okul türüne göre beden eğitimi ve spora yönelik tutumlarında farklılıklar olabileceğini göstermektedir (Aras ve Asma, 2020; Şişko ve Demirhan, 2002; Kangalgil ve diğerleri, 2006; Aydın, 2022). Bu bağlamda değerlendirildiğinde, beden eğitimi ve spora yönelik tutumun yalnızca bireysel bir eğilim ya da ilgi meselesi olmadığı, aksine öğrencilerin eğitim aldıkları alanın yapısal özelliklerinden, program içeriğinden, uygulama yoğunluğundan ve profesyonel beklentilerden önemli ölçüde etkilendiği anlaşılmaktadır. Öğrencilerin eğitsel geçmişi, ders içerikleriyle olan etkileşimi, mesleki motivasyonları ve geleceğe yönelik beklentileri gibi çok boyutlu faktörler, spora karşı tutumlarını şekillendiren belirleyici etkenler arasında yer almaktadır. Sonuç olarak, bulgular beden eğitimi ve spora karşı tutumların, öğrencilerin öğrenim gördükleri bölüm temelinde anlamlı farklılık gösterebileceğini ortaya koymaktadır; bu farklılıkların ise sadece bireysel tercihlerle değil, öğrenim süreçlerinin niteliği ve programların uygulama düzeyiyle doğrudan ilişkili olduğunu düşündürmektedir. Bu nedenle, spor bilimleri alanında geliştirilecek eğitim programlarının, öğrencilerin spora yönelik olumlu tutumlarını destekleyecek şekilde yapılandırılması; uygulamalı deneyimlerin artırılması ve mesleki motivasyonu yükseltecek yaklaşımların benimsenmesi önerilmektedir.

Akademik motivasyon ölçeği kapsamında yapılan analizlerde, “bilme”, “başarı”, “uyarılma” yönelimli içsel motivasyon alt boyutları ile “içe yansıyan dışsal motivasyon” boyutlarında bölüm değişkenine göre anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Bu farkların özellikle antrenörlük bölümü ile beden eğitimi öğretmenliği, spor yöneticiliği ve rekreasyon bölümleri arasında olduğu tespit edilmiştir. Antrenörlük bölümü öğrencilerinin, söz konusu motivasyon boyutlarında diğer bölümlere kıyasla daha yüksek ortalama puanlara sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca, belirlenmiş dışsal motivasyon ve dışsal motivasyon-dış düzenleme alt boyutlarında da benzer şekilde, antrenörlük bölümü öğrencilerinin lehine anlamlı farklar gözlemlenmiştir. Buna karşın, motivasyonsuzluk alt boyutunda bölümler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır. Bu bulgular, önceki çalışmalarla örtüşmektedir. Nitekim Çetinel ve Gürcüoğlu (2022) ile Günaydın’ın (2021) araştırmaları, antrenörlük eğitimi alan öğrencilerin daha yüksek düzeyde akademik motivasyon sergilediğini ortaya koymuştur. Bu durum, söz konusu öğrencilerin uygulamalı ders yoğunluğu, performans temelli öğrenme süreçleri ve sahaya dönük mesleki pratiklerle daha fazla motive olabileceği şeklinde yorumlanabilir. Öte yandan, literatürde bölüm değişkenine bağlı anlamlı fark bulunmadığını bildiren çalışmalar da mevcuttur (Gülen, 2025; Demir ve Arı, 2013; Malinauskas ve Požėrienė, 2020). Bu farklılıklar, yükseköğretim kurumları arasındaki program içerikleri, öğretim yöntemleri, akademik kadronun yaklaşımı ve öğrencilerin kariyer hedeflerine bağlı olarak değişkenlik gösterebilir. Sonuç olarak, akademik motivasyonun sadece bölüm farklılıklarıyla açıklanamayacağı; bireysel, pedagojik ve kurumsal unsurların birlikte değerlendirilmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Bu bağlamda, gelecekteki araştırmaların çok değişkenli modellerle motivasyonun yapısal belirleyicilerini daha derinlemesine ele alması literatüre katkı sağlayacaktır.

Analizler sonucunda katılımcıların öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre beden eğitimi ve spora karşı tutumları ile akademik motivasyon düzeylerine ilişkin puan ortalamaları incelenmiş ve bazı değişkenlerde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Özellikle beden eğitimi ve spora karşı tutum ölçeği puanlarının sınıf düzeyine göre anlamlı biçimde farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Yapılan çoklu karşılaştırma analizleri, bu farklılığın özellikle 3. ve 4. sınıf öğrencileri ile 1. sınıf öğrencileri arasında ortaya çıktığını göstermektedir. Üst sınıf düzeyindeki öğrencilerin, birinci sınıf öğrencilerine kıyasla beden eğitimi ve spora karşı daha olumlu tutumlara sahip oldukları görülmektedir. Bu bulgu, öğrencilerin eğitim süreci boyunca beden eğitimi ve spora yönelik algılarının değişebileceğini ve bu değişimin sınıf düzeyiyle birlikte olumlu yönde geliştiğini düşündürmektedir. Üst sınıf öğrencilerinin beden eğitimi ve spora karşı daha olumlu tutumlar geliştirmelerinde; alan bilgisi, spor kültürü, mesleki kimlik kazanımı ve uygulamalı deneyimlerin artması gibi faktörlerin etkili olabileceği değerlendirilmektedir. Öğrenciler sınıf düzeyleri ilerledikçe sporla daha iç içe olmakta ve teorik bilgileri uygulamaya dökme imkânı bulmaktadır. Aynı zamanda sporun bireysel ve toplumsal değerine ilişkin daha bütüncül bir bakış açısı geliştirebilmektedirler. Bu bulgu, literatürdeki bazı çalışmalarla da örtüşmektedir. Şam ve diğerleri (2021), Mercier ve diğerleri (2017), Karaduman ve Yıkılmaz (2023), Sertkahya ve Üren (2021) ile Papla ve diğerleri (2019) tarafından yürütülen araştırmalar, öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça beden eğitimi ve spora yönelik tutumlarının daha olumlu bir biçimde geliştiğini göstermektedir. Bu araştırmalar, sınıf düzeyinin bireyin sporla kurduğu ilişkiyi şekillendirmede etkili olabileceğini ve zaman içinde edinilen deneyimlerin tutumsal değişimi besleyebileceğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, alan yazında sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık bulunmadığını bildiren çalışmalar da mevcuttur. Örneğin, Atan ve İmamoğlu (2016) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumlarında sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Benzer şekilde, Özsarı (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, okul türüne bağlı olarak tutum farklılıkları saptanmış, ancak sınıf düzeyinin belirleyici bir etken olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu tür bulgular, sınıf düzeyinin tek başına tutum belirlemede yeterli olmayabileceğini, diğer bireysel (ilgi, öz-yeterlik, hedef yönelimi) ve çevresel (öğretmen etkisi, öğrenme ortamı, kurumsal yapı) faktörlerle birlikte değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Araştırma sonuçlarındaki bu benzerlikler ve farklılıklar, örneklem grubunun özelliklerine, eğitim görülen program türlerine, üniversitelerin fiziksel altyapılarına ve derslerin sunum biçimlerine bağlı olarak değişebileceği şeklinde yorumlanabilir. Özellikle sınıf türü, dersin yapısı (teorik/uygulamalı ağırlık), öğretim elemanının yaklaşımı ve dersin içeriği, öğrencilerin tutumlarının biçimlenmesinde önemli rol oynamaktadır. Sonuç olarak, sınıf düzeyine göre beden eğitimi ve spora karşı tutumlarda gözlemlenen farklılıklar, öğrencilerin eğitim süreci boyunca edindikleri deneyimlerin ve gelişen mesleki kimliklerinin tutumları şekillendirdiğini ortaya koymaktadır. Bununla beraber tutumların oluşumu yalnızca sınıf düzeyine indirgenmemeli; bireysel özellikler, öğrenme ortamı ve sosyal bağlam gibi çok boyutlu etkenler bütüncül biçimde ele alınmalıdır ve spor bilimleri eğitiminde sınıf düzeylerine göre farklılaştırılmış, öğrenci merkezli ve uygulamaya dayalı yaklaşımların benimsenmesi, olumlu tutum gelişimini destekleyecektir.

Akademik motivasyon ölçeği alt boyutları kapsamında yapılan analizlerde; başarıya yönelik içsel motivasyon ve içe yansıyan dışsal motivasyon alt boyutlarında sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Analiz sonuçları, bu farklılıkların özellikle 3. sınıf öğrencileri ile 2. sınıf öğrencileri arasında ortaya çıktığını ve 3. sınıf öğrencilerinin bu motivasyon boyutlarında daha yüksek puanlara sahip olduğunu göstermektedir. Bilmeye yönelik içsel motivasyon boyutunda da 3. sınıf ile 1. sınıf arasında anlamlı bir fark belirlenmiş ve yine 3. sınıf öğrencilerinin lehine bir durum ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde, belirlenmiş dışsal motivasyon boyutunda 3. sınıf öğrencilerinin, 1. ve 2. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek motivasyon düzeylerine sahip oldukları görülmüştür. Öte yandan, motivasyonsuzluk alt boyutunda da anlamlı bir farklılık tespit edilmiş; bu farkın 1. sınıf ile 4. sınıf öğrencileri arasında olduğu ve 1. sınıf öğrencilerinin daha yüksek düzeyde motivasyonsuzluk yaşadıkları saptanmıştır. Buna karşılık, uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon ve dışsal motivasyon-dış düzenleme alt boyutlarında sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Bu bulgular, literatürdeki bazı çalışmalarla örtüşmektedir. Akgümüş ve diğerleri (2022) ile Gülen (2025) tarafından yapılan araştırmalarda, sınıf düzeyinin akademik motivasyon üzerinde belirleyici bir değişken olduğu ve özellikle üst sınıflardaki öğrencilerin daha yüksek motivasyon düzeylerine sahip oldukları ifade edilmiştir. Bu durum, öğrencilerin eğitim süreci içerisinde akademik hedeflere daha fazla odaklanmaları, mesleki bilinçlerinin gelişmesi ve kariyer kaygılarının artması gibi etkenlerle açıklanabilir. Öte yandan, Eroğlu ve diğerleri (2019) ile Uzun ve diğerleri (2021) tarafından gerçekleştirilen bazı araştırmalarda, sınıf düzeyinin akademik motivasyon üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılık, yükseköğretim kurumları arasındaki pedagojik uygulamalar, ders programlarının yapısı ve öğrencilerin bireysel özelliklerine bağlı olarak değişkenlik gösterebilir.

Katılımcıların öğrenim türüne göre beden eğitimi ve spora yönelik tutumları ile akademik motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki incelendiğinde, her iki değişkene ait puan ortalamalarının öğrenim türü değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Bu bulgu, öğrenim türünün bireylerin beden eğitimi ve spora yönelik tutumları ile akademik motivasyon düzeyleri üzerinde belirleyici bir unsur olmadığını ve söz konusu değişkenin motivasyonel süreçler açısından sınırlı bir etkiye sahip olabileceğini düşündürmektedir. Nitekim, literatürde akademik motivasyon ile beden eğitimi ve spora karşı tutumları açıklamaya yönelik çok sayıda çalışma yer almakta ve bu çalışmalar, söz konusu kavramların daha çok bireysel (örneğin öz-yeterlik, ilgi, tutum) ve çevresel (örneğin öğretim ortamı, sosyal destek, öğretmen niteliği) faktörlerle ilişkili olarak ele alındığını ortaya koymaktadır (Güngör ve Yenel, 2020; Grabau, 2009; Geri, 2013). Bu bağlamda, elde edilen bulguların önceki araştırmalarla örtüştüğü ve öğrenim türü gibi yapısal değişkenlerin etkisinin, bireyin içsel ve dışsal motivasyon kaynakları kadar belirgin olmayabileceği söylenebilir.

Araştırma bulguları, katılımcıların spor geçmişi değişkeni ile beden eğitimi ve spora yönelik tutum düzeyleri arasındaki ilişkiyi anlamlı biçimde ortaya koymaktadır. Yapılan analizler sonucunda, bireylerin geçmişte düzenli olarak spor yapma durumlarının, beden eğitimi ve spora karşı tutum puanlarını istatistiksel açıdan anlamlı şekilde etkilediği saptanmıştır. Özellikle beş yıl ve üzeri spor geçmişine sahip bireylerin tutum puanlarının, bir yıldan az veya 1–2 yıl deneyimi olan katılımcılara kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum, uzun süreli spor deneyiminin beden eğitimi ve spora yönelik olumlu tutum geliştirmede önemli bir etken olabileceğini göstermektedir. Akademik motivasyon ölçeği açısından değerlendirildiğinde ise, yalnızca “bilmeye yönelik içsel motivasyon” alt boyutunda anlamlı bir farklılık saptanmış; bu fark, yine beş yıl ve üzeri spor geçmişine sahip bireylerin lehine gerçekleşmiştir. Söz konusu bulgu, sporun yalnızca fiziksel bir etkinlik olmanın ötesinde, bireylerin bilişsel merak düzeyleri ve öğrenme arzuları üzerinde de olumlu etkiler yaratabileceğine işaret etmektedir. Öte yandan, akademik motivasyonun diğer boyutlarında anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir. Bu durum, dışsal motivasyon, başarı yönelimi veya motivasyonsuzluk gibi bileşenlerin bireylerin spor geçmişinden ziyade kişisel, akademik ya da çevresel faktörler tarafından daha fazla belirlendiğini düşündürmektedir. Bu bağlamda, uzun süreli spor yapmanın hem spora yönelik tutumları hem de öğrenme yönelimli içsel motivasyonu destekleyici bir rol üstlendiği ifade edilebilir. Nitekim literatürde de benzer yönde bulgulara rastlanmaktadır. Kangalgil ve diğerleri (2006), düzenli spor yapan bireylerin spora karşı tutumlarının daha olumlu olduğunu belirtirken; Vallerand ve diğerleri (1992), öğrenme motivasyonunun bireysel ilgi ve deneyimlerle şekillendiğini vurgulamaktadır. Benzer şekilde, Mudrak ve diğerleri (2018) tarafından yapılan araştırmada da, sporla ilişkili bireysel özelliklerin akademik performans ve motivasyon üzerinde etkili olabileceği ifade edilmiştir. Elde edilen bulgular, sporun bireyin sadece fiziksel sağlığına değil, aynı zamanda tutum ve öğrenmeye yönelik motivasyonel dinamiklerine de katkı sunduğunu göstermektedir. Özellikle spora uzun süreli katılımın, bireyde bilişsel uyarılmışlık, öz-yeterlik algısı ve hedefe yönelim gibi üst düzey psikolojik yapıların gelişimini desteklediği söylenebilir. Bununla birlikte, akademik motivasyonun tüm boyutlarının spor geçmişiyle anlamlı düzeyde ilişkilendirilmemesi, motivasyonun çok boyutlu yapısını ve çevresel, pedagojik etkenlerin önemini ortaya koymaktadır.

Katılımcıların yaptığı spor türüne göre beden eğitimi ve spora karşı tutumları ile akademik motivasyon düzeylerinin incelenmesi sonucunda, her iki değişken açısından da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Bu bulgu, yapılan spor türünün bireylerin beden eğitimi ve spora yönelik tutumları ile akademik motivasyon düzeyleri üzerinde belirleyici bir etkisinin olmadığını göstermektedir. Bu durum, motivasyonel eğilimlerin ve tutumların, spor türünden ziyade bireyin kişisel özellikleri, öğrenim sürecindeki deneyimleri, çevresel koşulları ve öz-düzenleme becerileri gibi çok boyutlu faktörlerle şekillendiğine işaret etmektedir. Alan yazında çalışmanın sonuçlarıyla örtüşen bulgulara yer veren araştırmalar bulunmaktadır (Doydu ve diğerleri, 2013; Özyalvaç, 2010; Yetim ve diğerleri, 2014). Bununla birlikte, spor türünün bu değişkenler üzerinde etkili olduğunu savunan farklı bulgular da literatürde yer almaktadır (Filiz ve Demirhan, 2018; Yavuz Eroğlu ve diğerleri, 2019). Bu çelişkili sonuçlar, bireylerin spora yükledikleri anlamın ve katılım biçimlerinin farklılaşabileceğini, dolayısıyla sporun bireysel tutumlar ve akademik motivasyon üzerindeki etkisinin bağlamsal faktörlerle birlikte ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır. Sonuç olarak, elde edilen bulgular spor türünün tek başına belirleyici bir unsur olmadığını; akademik motivasyonun ve beden eğitimi-spora yönelik tutumların daha çok bireysel, pedagojik ve çevresel dinamiklerle ilişkili olduğunu göstermektedir.

Çalışma katılımcılarının haftalık spor yapma sıklığına göre beden eğitimi ve spora karşı tutumları ile akademik motivasyon düzeyleri incelendiğinde, özellikle tutum puanlarında haftada 5 ve üzeri fiziksel aktivite gerçekleştiren bireyler lehine anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Bu bireylerin tutum puanlarının, daha az sıklıkta ya da hiç spor yapmayanlara kıyasla anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Akademik motivasyon ölçeğinin bilme, başarıya yönelik içsel motivasyon, içe yansıyan dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk alt boyutlarında da haftalık spor yapma sıklığına göre anlamlı farklılıklar ortaya çıkmış; bu farklılıklar ağırlıklı olarak haftada 5 ve üzeri spor yapan bireyler lehine olmuştur. Elde edilen bulgular, düzenli ve yoğun fiziksel aktivitenin yalnızca fiziksel sağlıkla sınırlı kalmayıp, aynı zamanda bireylerin akademik motivasyonlarını ve beden eğitimi-spora yönelik tutumlarını da olumlu yönde etkileyebileceğini göstermektedir. Özellikle yüksek sıklıkta spor yapan bireylerde gözlemlenen daha yüksek içsel motivasyon ve daha düşük motivasyonsuzluk düzeyleri, fiziksel aktivitenin öz-düzenleme, hedef belirleme ve öğrenmeye yönelik ilgi gibi bilişsel-psikolojik süreçleri destekleyici rolüyle açıklanabilir. Nitekim Günay ve Yılmaz’ın (2023) çalışmasında da fiziksel aktivitenin yalnızca bedensel faydalarla sınırlı kalmayıp; bilişsel, psikolojik ve sosyal alanlarda da olumlu etkiler yarattığı; bu etkilerin akademik başarıya katkı sunduğu vurgulanmaktadır. Ayrıca fiziksel aktivitenin türü, süresi, şiddeti ve sıklığı gibi parametrelerin nörobilişsel düzeyde değişimlere yol açtığı belirtilmektedir. Bu bulgular, alan yazındaki bazı çalışmalarla örtüşmekte (Biricik ve diğerleri, 2024; Çifçi ve Ballıkaya, 2023), bazılarıyla ise farklılık göstermektedir (Filiz ve Demirhan, 2018). Genel olarak, düzenli fiziksel aktivitenin akademik motivasyon düzeyi ve beden eğitimi-spora yönelik tutumlar üzerinde olumlu etkiler yarattığı söylenebilir. Ancak bu etkilerin bireysel farklılıklar, öğrenim ortamı ve çevresel faktörler gibi etmenlerden etkilenebileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Bu nedenle, eğitimcilerin ve araştırmacıların bireylerin motivasyonel süreçlerini ve tutum gelişimini desteklerken bu değişkenleri dikkate almaları önem arz etmektedir.

Analiz sonuçları katılımcıların gelir düzeylerine göre beden eğitimi ve spora yönelik tutumları ile akademik motivasyon düzeylerinin, beden eğitimi ve spora yönelik tutum puanlarının gelir düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Akademik Motivasyon Ölçeği’nin tüm alt boyutlarında da anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Ancak, "motivasyonsuzluk" alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Yapılan post-hoc analizler sonucunda, düşük gelir grubundaki bireylerin, orta ve yüksek gelir grubundaki bireylere kıyasla daha yüksek düzeyde motivasyonsuzluk yaşadıkları ortaya konmuştur. Bu durum, sosyoekonomik statünün bireylerin akademik motivasyonunun olumsuz yönü üzerinde etkili olabileceğine işaret etmektedir. Söz konusu bulgu, gelir düzeyinin bireylerin akademik bağlılıkları, öğrenmeye yönelik istekleri ve öz-yeterlik inançları üzerinde dolaylı bir etki yaratabileceğini düşündürmektedir. Bu bağlamda, düşük gelir grubundaki bireylerin eğitim ortamlarında daha fazla desteğe ihtiyaç duydukları söylenebilir. Nitekim bu çalışmanın bulguları, literatürde benzer yönde sonuçlara ulaşan (Ayık, 2024; Aktop, 2010; Baydar ve Işık, 2016; Çetinkaya, 2019; Ruzbarska ve diğerleri, 2021; Yılmaz, 2025; Karahasan ve Müftüler, 2023) ve kısmen farklılık gösteren çalışmalara paralellik arz etmektedir. Bu bulgu, eğitimde fırsat eşitliği ilkesinin yalnızca erişim düzeyinde değil, aynı zamanda öğrencilerin akademik süreçlerdeki psikolojik ve motivasyonel boyutlarında da ele alınması gerektiğini göstermektedir. Sosyoekonomik eşitsizliklerin, özellikle içsel motivasyon üzerinde yaratabileceği olumsuz etkiler göz önünde bulundurularak, dezavantajlı gruplara yönelik bütüncül ve destekleyici eğitim politikalarının geliştirilmesi gerekliliği açıkça ortaya çıkmaktadır.

Katılımcıların genel not ortalamalarına göre beden eğitimi ve spora yönelik tutumları ile akademik motivasyon düzeylerine ilişkin puan ortalamaları incelendiğinde, her iki değişken açısından da genel not ortalamasına bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Bu bulgu, öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin, beden eğitimi ve spora yönelik tutumları ile akademik motivasyon düzeylerini belirlemede doğrudan etkili bir faktör olmadığını ortaya koymaktadır. Bu durum, bireylerin spora ilişkin tutumlarının ve akademik motivasyonlarının yalnızca akademik performansla açıklanamayacağını; aksine, bu yapıların bireysel özellikler, psikososyal etkenler, öğrenme deneyimleri ve çevresel faktörler gibi çok boyutlu dinamikler çerçevesinde şekillendiğini düşündürmektedir. Özellikle akademik motivasyonun karmaşık yapısı göz önüne alındığında, bireyin içsel yönelimleri, öğrenme stilleri, sosyal destek düzeyi ve öğrenme ortamının niteliği gibi unsurların, yalnızca akademik başarı göstergesi olan genel not ortalamasından daha belirleyici olabileceği söylenebilir. Ayrıca beden eğitimi ve spora karşı tutumun gelişiminde de sporla olan kişisel deneyimlerin, sportif öz-yeterlik algısının ve sosyal katılım fırsatlarının daha etkili olduğu değerlendirilmektedir. Alan yazına bakıldığında, genel not ortalaması değişkeni ile beden eğitimi ve spora karşı tutum ya da akademik motivasyon arasındaki ilişkiyi doğrudan ele alan çalışmalara oldukça sınırlı düzeyde rastlanmaktadır. Bu durum, konunun literatürde yeterince derinlemesine incelenmediğine ve ilgili alanda yapılacak yeni araştırmalara ihtiyaç duyulduğuna işaret etmektedir. Gelecek çalışmaların, akademik başarı göstergeleri ile bireylerin motivasyonel ve tutumsal eğilimleri arasındaki ilişkiyi daha kapsamlı biçimde analiz etmesi; özellikle öğrenme ortamları, pedagojik yaklaşımlar ve psikolojik faktörlerin araya girici etkilerini dikkate alarak çok değişkenli modellerle ele alması önerilmektedir.

Analiz sonuçlarına göre, aile öğrenim durumuna göre beden eğitimi ve spora karşı tutum ile akademik motivasyon düzeylerine ilişkin puan ortalamaları incelendiğinde, beden eğitimi ve spora karşı tutum ölçeği puanlarının aile öğrenim durumuna bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazında çalışmamız sonuçlarını destekleyen çalışmalar mevcutken (Hançer Öğütlü, 2025; Taşdemir, 2019; Sarıdede, 2018; Ulutaş, 2018; Al-Agele, 2024; Şahin, 2023). Bu sonuçların aksine, Bulgu ve Akcan (2003), Güllü (2007) ve Salim, (2024)’ ün çalışmaları araştırma sonuçlarımızdan farklı olarak beden eğitimi ve spora karşı tutum ile aile eğitim durumları arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu farklılıkların, araştırma yapılan örneklemin kültürel yapısı, bölgesel farklılıklar ve kullanılan ölçme araçları ya da analiz yöntemlerinden kaynaklanabileceği düşünülebilir. Ayrıca, ailelerin eğitim düzeyinin çocuklarının sporla tanışma fırsatlarını, spora erişim olanaklarını ve sportif faaliyetlere yönlendirme biçimlerini etkileyebileceği de göz önünde bulundurulmalıdır. Dolayısıyla, alan yazındaki bulgular çeşitlilik göstermekte ve bu durum, tutum gelişimini etkileyen çok boyutlu yapının daha derinlemesine incelenmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Akademik Motivasyon Ölçeği’nin alt boyutları olan bilgi edinmeye yönelik içsel motivasyon, başarıya yönelik içsel motivasyon, uyarılma yaşantısına yönelik içsel motivasyon, belirlenmiş dışsal motivasyon, dışsal motivasyon–dış düzenleme ve motivasyonsuzluk boyutlarında, ailelerin öğrenim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır. Ancak, içe yansıyan dışsal motivasyon alt boyutunda anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Yapılan post-hoc analiz sonuçlarına göre, bu farkın, aile öğrenim düzeyi ilkokul olan bireyler ile üniversite düzeyinde öğrenim görmüş bireyler arasında olduğu belirlenmiştir. Bulgular, aile öğrenim düzeyi ilkokul olan katılımcıların içe yansıyan dışsal motivasyon puan ortalamalarının, üniversite mezunu ebeveynlere sahip katılımcılara kıyasla daha yüksek olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgular, bireylerin motivasyon türlerinin yalnızca bireysel değil, aynı zamanda ailesel ve çevresel faktörlerden de etkilendiğini ortaya koymaktadır. İçe yansıyan dışsal motivasyonun, bireyin çevresel beklentileri içselleştirmesiyle ortaya çıktığı göz önüne alındığında, düşük öğrenim düzeyine sahip ailelerin çocuklarının, akademik başarıya yönelik daha fazla dışsal baskı hissederek bu baskıyı içselleştirme eğiliminde olabileceği söylenebilir. Bu durum, ebeveynlerin eğitim düzeyinin çocukların motivasyon kaynaklarını şekillendirmede önemli bir rol oynadığını göstermekte ve aile temelli destek mekanizmalarının eğitim politikalarına entegre edilmesinin önemini ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak; katılımcıların beden eğitimi ve spora karşı tutumları ile akademik motivasyon düzeyleri ölçeği puan ortalamaları arasındaki ilişki değerlendirildiğinde, beden eğitimi ve spora karşı tutum ile akademik motivasyonun çeşitli alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Buna göre; beden eğitimi ve spora karşı tutum ile bilmeye yönelik içsel motivasyon, başarıya yönelik içsel motivasyon, uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon ve belirlenmiş dışsal motivasyon arasında pozitif yönde ve zayıf düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ayrıca, beden eğitimi ve spora karşı tutum ile içe yansıyan dışsal motivasyon ve dışsal motivasyon-dış düzenleme alt boyutları arasında ise pozitif yönde ve çok zayıf düzeyde anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Öte yandan, beden eğitimi ve spora karşı tutum ile motivasyonsuzluk arasında negatif yönde ve zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular, bireylerin beden eğitimi ve spora yönelik olumlu tutumlarının, hem içsel hem de dışsal akademik motivasyon düzeylerini desteklediğini, buna karşın motivasyonsuzluk düzeylerini azalttığını ortaya koymaktadır.

# 6. SONUÇ VE ÖNERİLER

## 6.1. Sonuç

Bu araştırmada, Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin beden eğitimi ve spora karşı tutumları ile akademik motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, öğrencilerin genel olarak beden eğitimi ve spora karşı olumlu tutumlara sahip oldukları ve akademik motivasyon düzeylerinin de orta-yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir. Yapılan korelasyon analizleri sonucunda, öğrencilerin beden eğitimi ve spora yönelik tutumları ile akademik motivasyon düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu ortaya konmuştur.

Demografik değişkenler açısından değerlendirildiğinde; cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, bölüm, spor geçmişi ve haftalık antrenman sıklığı gibi faktörlerin hem tutum hem de motivasyon düzeylerinde anlamlı farklılıklar oluşturduğu gözlemlenmiştir. Özellikle aktif olarak sporla ilgilenen öğrencilerin, beden eğitimi ve spora karşı daha olumlu tutumlara sahip oldukları ve akademik motivasyonlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu bulgular, sporun bireyin yalnızca fiziksel değil, aynı zamanda bilişsel ve duyuşsal gelişiminde de etkili bir unsur olduğunu destekler niteliktedir. Spor temelli etkinliklere katılımın, bireylerin öğrenmeye yönelik ilgi ve isteklerini artırarak akademik başarı süreçlerine olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

## 6.2. Öneriler

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulmaktadır:

**Araştırmaya Yönelik Öneriler:**

* Bu çalışma yalnızca bir üniversitenin Spor Bilimleri Fakültesi öğrencileriyle sınırlı olup, örneklem grubunun homojenliği bulguların genellenebilirliğini sınırlandırmaktadır. Bu nedenle, farklı coğrafi bölgelerde, farklı üniversitelerde ve farklı fakültelerde (örneğin eğitim, sağlık veya sosyal bilimler fakülteleri) benzer araştırmaların yürütülmesi, elde edilen sonuçların karşılaştırılabilirliğini ve genellenebilirliğinin artmasını sağlayacaktır.
* Araştırma ilişkisel tarama modeli temelinde tasarlanmıştır ve bu model değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya koymakla sınırlıdır. Ancak değişkenler arasında neden-sonuç ilişkilerini daha açık biçimde belirleyebilmek adına, karma yöntemlerle (nicel ve nitel) yürütülecek çalışmaların yapılması önerilmektedir. Böylece hem nicel verilerin sunduğu istatistiksel güvenirlik hem de nitel verilerin sunduğu derinlik bir arada değerlendirilerek daha kapsamlı sonuçlara ulaşılabilecektir.
* Beden eğitimi ve spora karşı tutumların oluşmasında etkili olan psikolojik, sosyokültürel ve pedagojik dinamiklerin daha derinlemesine analiz edilebilmesi için nitel veri toplama tekniklerinin (örneğin odak grup görüşmeleri, bireysel derinlemesine mülakatlar, açık uçlu yazılı beyanlar vb.) kullanılması önemlidir. Bu tür çalışmalar, öğrencilerin tutumlarını etkileyen içsel motivasyon kaynakları, çevresel etkiler ve yaşam deneyimlerine dair daha ayrıntılı veriler sağlayabilir.
* Çalışmada kullanılan ölçekler beden eğitimi ve spora karşı tutum ile akademik motivasyonu ölçmeye yönelik sınırlı boyutları kapsamakta olup, gelecekteki araştırmalarda öz yeterlik, benlik algısı, öğrenme stratejileri, içsel ve dışsal motivasyon, hedef yönelimi, akademik öz düzenleme gibi çok boyutlu psikolojik yapıların değerlendirilmesine olanak tanıyan alternatif ölçekler kullanılabilir. Böylece bireylerin tutum ve motivasyon düzeylerinin daha kapsamlı bir bakış açısıyla incelenmesi mümkün kılınacaktır.
* Ayrıca, sporla etkileşim düzeyi, sportif kimlik gelişimi, antrenman deneyimi gibi spora özgü bireysel faktörlerin de araştırma modellerine dâhil edilmesi, hem tutumları hem de akademik süreçlerdeki başarıya etkilerini ortaya koymada katkı sunacaktır.

**Genel Öneriler:**

* Üniversitelerde beden eğitimi ve spor faaliyetlerine yönelik farkındalık programlarının sayısının artırılması, öğrencilerin bu alanlara ilişkin olumlu tutumlarının pekiştirilmesi açısından büyük öneme sahiptir. Sporun bireysel ve toplumsal yararlarına dair bilinç artırıcı seminerler, uygulamalı etkinlikler ve sosyal kampanyalar aracılığıyla öğrencilerin fiziksel aktiviteye katılım motivasyonları artırılabilir. Böylece beden eğitimi ve spora yönelik duyuşsal tutumların gelişimi desteklenebilir.
* Akademik başarıyı desteklemek amacı ile yükseköğretim kurumlarında sportif etkinliklere daha fazla yer verilmesi gerekmektedir. Sporun bilişsel işlevler, dikkat süresi ve stres yönetimi üzerindeki olumlu etkileri göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerin hem akademik performanslarını hem de psiko-sosyal uyumlarını güçlendiren bir araç olarak yapılandırılması önemlidir. Bu bağlamda, sportif etkinliklerin yalnızca ders içi değil, aynı zamanda ders dışı sosyal ve gönüllü etkinliklerle desteklenmesi önerilmektedir.
* Öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerini artırmak amacıyla, içsel motivasyonu destekleyen öğrenme ortamları oluşturularak, bireyin temel psikolojik ihtiyaçları olan özerklik, ilişkisellik ve yeterlik duygularını destekleyen öğretim yaklaşımları benimsenmelidir. Öz-determinasyon kuramı temel alınarak yapılandırılan öğrenme ortamları, öğrencinin öğrenme sürecine aktif katılımını teşvik ederken, motivasyonel sürdürülebilirliği de güçlendirecektir.
* Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak ders planlamaları yapmaları; öğrencilerin ilgileri, ihtiyaçları ve hazırbulunuşluk düzeylerine uygun etkinlikler tasarlamaları önerilmektedir. Bu yaklaşım, yalnızca başarıyı artırmakla kalmayıp; aynı zamanda öğrencilerin öğrenme sürecine yönelik olumlu tutumlar geliştirmelerini ve motivasyonlarının artmasını da sağlayacaktır.

# KAYNAKLAR

Acevedo, A. (2018). A personalistic appraisal of maslow’s needs theory of motivation: from ‘‘humanistic’’ psychology to ıntegral humanism, *Journal of Business Ethics,* Vol. 148, Issue 4, 741-763. 23p. 1 Chart.

Adams, J.S. (1965). Inequity in social exchange. In *Advances in experimental social psychology* (Vol. 2, pp. 267-299). Academic press.

Akgümüş, M.F., Ergin, Z.Ö., ve Büyükgöze-kavas, A. (2022). Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Motivasyonlarının Yordayıcısı Olarak Okul Atmosferi ve Sosyo-Demografik Değişkenler. *Ege Eğitim Dergisi,* 23(2), 102-115.

Aksoy, D., Canlı, U., ve Atmaca, K. (2020). Üniversite Öğrencilerinin Spora Yönelik Tutumlarının İncelenmesi (Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi Örneği). *Mediterranean Journal of Sport Science,* 3(1), 162-170.

Aktop, A. (2010). Socioeconomic status, physical fitness, self-concept, attitude toward physical education, and academic achievement of children. *Perceptual and motor skills*, *110*(2), 531-546.

Al-Agele, A.H.H. (2024). *Türkiye’de öğrenim görmekte olan Iraklı ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi ve spora ilişkin tutumları ile fiziksel okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Albarracin, D., ve Shavitt, S. (2018). Attitudes and attitude change. *Annual review of psychology*, *69*(1), 299-327.

Allport, G.W. (1935). Attitudes. *A Handbook of Social Psychology* C Murchison 798–844 Worcester, MA: Clark Univ. Press

Ançel, F.G. (2005). *18 ve 19 Yüz Yıllarda Avrupa'da Beden Eğitimi Akımlarının Türkiye'deki Görünümleri ve Selim Sırrı Tarcan'ın Çabaları.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı, 2005.

Aras, L., ve Asma, M.B. (2020). Farklı Türdeki Ortaöğretim Kurumlarında Okuyan Öğrencilerin Beden Eğitimi ve Spor Dersine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi,* 5(1), 27-39.

Atan, T., ve Imamoglu, M. (2016). Attitudes of secondary school students towards physical education and sports lesson in terms of various variables. *Turkish Journal of Sport and Exercise*, *18*(2), 65-68.

Atasoy, B. (2002). *Fen Öğrenimi ve Öğretimi.* Ankara, Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Aydın, E., Temel, A., ve Kangalgil, M. (2022). Geçmişten Günümüze Ortaöğretim Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programlarının İncelenmesi. *Journal of Global Sport and Education Research*, 5(1), 99-117.

Aydın, Ş., (2022). *Lise öğrencilerinin bireysel rekabet davranışları ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişki.* Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Ayık, A. (2024). *Köy okullarında öğrenim gören öğrencilerin ailelerinin spor tesislerine ve beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumlarının incelenmesi*, Yüksek lisans tezi, Bingöl Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi Ve Spor Anabilim Dalı. Bingöl

Bailey, R., ve Scheuer, C. (2022). The COVID-19 pandemic as a fortuitous disruptor in physical education: the case of active homework. *AIMS public health*, *9*(2), 423.

Bal, E. (2010). *İlköğretim okullarındaki beden eğitimi dersinin yapılmasında karşılaşılan yetersizliklerin giderilmesinde yönetici ve öğretmenlerin rolü.* Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi. İstanbul.

Bandura, A., & Hall, P. (2018). Albert bandura and social learning theory. *Learning Theories For Early Years*, *78*, 35-36.

Barkoukis, V., Tsorbatzoudis, H., Grouios, G. ve Sideridis, G. (2008). The assessment of intrinsic and extrinsic motivation and amotivation: Validity and reliability of the Greek version of the Academic Motivation Scale. *Assessment in Education:* *Principles, Policy ve Practice*,15(1): 39-55.

Baydar, H.O., ve Isik, S. (2016). Academic Motivation Levels Of The Students Of The Sports Sciences Faculty. *European Scientific Journal*, *12*(17).

Belli, E., Bedir, F., ve Turan, M. (2019). Üniversite Öğrencilerinin Spora Yönelik Tutumları İle Yaşam Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Erzurum Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (9), 89-103.

Biricik, Y.S., Sivrikaya, M.H., ve Alaeddinoğlu, V., (2024). *Düzenli Fiziksel Aktiviteye Katılan Üniversite Öğrencilerinde Akademik Motivasyon: Öz Şefkat Ve Psikolojik Sağlamlık İle İlişkisi.* 5. Uluslararası Rekreasyon Kongresi (pp.99-100). Antalya, Turkey

Bozanoğlu İ. (2004). Akademik güdülenme ölçeği: Geliştirmesi, geçerliği, güvenirliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,* 37(2), 83-98.

Bulgu, N., ve Akcan, F. (2003). *Spor aktivitelerine aktif katılım: 15–19 yaş grubundaki öğrenciler üzerine bir çalışma.* I. Gençlik Boş Zaman ve Doğa Sporları Sempozyumu’nda sunulmuş bildiri, Ankara.

Cinpolat, T., Alıncak, F., ve Abakay, U. (2016). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, *1*(1), 38-47.

Colquitt, J.A., Lepine, J.A., ve Wesson, M.J. (2015). Organizational behavior: Improving performance and commitment. *Organizational Behaviour. McGraw-Hill Education. www. mhhe. con*.

Çakan, A. (2022). *Terbiye ve oyun mecmuasından hareketle son dönem Osmanlı tarihinde beden eğitimi düşüncesi*. Yüksek Lisans Tezi. Kirsehir Ahi Evran University. Turkey

Çetinel, M.H., ve Gürcüoğlu, S. (2022). Pandemi Döneminde Üniversitenin Akademik Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi. *Optimum Ekonomi Ve Yönetim Bilimleri Dergisi,* 9(1), 1-14.

Çetinkaya, T. (2019). The Analysis of Academic Motivation and Career Stress Relationships of the Students in Department of Physical Education and Sport. *International Education Studies*, *12*(4), 24-35.

Çifçi, F., ve Ballıkaya, E. (2023). Ortaokul Öğrencilerinin Fiziksel Aktivite Düzeyleri ile Fiziksel Aktiviteye Yönelik Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Mediterranean Journal of Sport Science,* 6(1), 186-200.

Dajuela, S. A., Baes, J. O., & Naparota, L. C. (2024). *Attitudes, Motivations and Academic Performance in English among the Junior High School Students in Sulangon National High School*.

David, J. (2024). Impact of Team Sports Participation on Social Skills Development in Youth. *American Journal of Recreation and Sports,* 3(2), 24–34.

Demir, M.K., ve Arı, E. (2013). Öğretmen adaylarının akademik güdülenme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, *9*(3).

Demirel, D., ve Okyay, C. (2023). *Herzberg’in Çift Faktör Kuramına Göre İş Tatmininin Belirlenmesi:* Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Örneği, AICMES 3rd International Conference On Current Scientific Studies, 28-30 Haziran 2023, Amman, 37-52.

Demirel, Ö. (2010). *Eğitim sözlüğü* (Dictionary of education). Pegem Yayıncılık (4.Baskı), Ankara

Demirhan, G. ve Altay, F. (2001). Lise birinci sınıf öğrencilerinin beden eğitimi ve spora ilişkin tutum ölçeği II. *Spor Bilimleri Dergisi,* 12(2), 9-20.

Deveci, A. (2023). The Importance of Physical Education and Sports in Education: A Study Focusing on Student Development. *Journal of Education and Recreation Patterns*, *4*(2), 704-722.

Díez-Palomar, J., García-Carrión, R., Hargreaves, L., ve Vieites, M. (2020). Transforming students’ attitudes towards learning through the use of successful educational actions. *PloS one*, *15*(10), e0240292.

Dikme, B. (2025). *Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin yetersizlik duygularının öğrenme motivasyonuna etkisi* (Yüksek lisans tezi). Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Doydu, İ., Çelen, Y., ve Çoknaz, D. (2013). Spor Eğitimi Modeli’nin Öğrencilerin Beden Eğitimi ve Spora Karşı Tutumuna Etkisi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 4(2), 99-110.

Eccles, J.S., ve Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109–132.

Ekinci N. (2017). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği ve alan seçiminde etkili olan motivasyonel etkenler. *İlköğretim Online,* 16 (2), 394-405.

Erdem, D., (2019). *Spor bilimleri fakültesi ile beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin akademik motivasyon düzeylerinin incelenmesi.* MS thesis. Sağlık Bilimleri Enstitüsü,

Eren, E. (2006). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi.* Genişletilmiş Dokuzuncu Baskı, Beta Yayınları, İstanbul.

Erkuş, A. (2003). *Psikometri Üzerine Yazılar: çlçme ve psikometrinin tarihsel kökenleri, güvenirlik, geçerlik, madde analizi, tutumlar*. Türk Psikologlar Derneği.

Eroğlu, Y.S., Eroğlu, E., ve Ekinci, V. (2019). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin akademik motivasyon düzeylerinin bölüm ve sınıf değişkenlerine göre incelenmesi. *International Sport Science Student Studies,* 1(1), 1-7.

Filiz, B., ve Demirhan, G. (2018). Akademik ve spor başarı motivasyonu arasındaki ilişkinin incelenmesi. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, *16*(2), 138-152.

Frikha, M., Mezghanni, N., Chaâri, N., Ben Said, N., Alibrahim, M.S., Alhumaid, M.M., ve Abouzeid, N. (2024). Towards improving online learning in physical education: Gender differences and determinants of motivation, psychological needs satisfaction, and academic achievement in Saudi students. Plos one, 19(2), e0297822.

Frühauf, A., Zenzmaier, J., ve Kopp, M. (2020). Does age matter? A qualitative comparison of motives and aspects of risk in adolescent and adult freeriders. *Journal Of Sports Science & Medicine*, *19*(1), 112.

George, J.M., ve Jones, G.R. (2002). Understanding and managing organizational behavior (6nd ed.). *Prentice Hall.*

Geri, S. (2013). Kırgızistan’daki üniversite öğrencilerinin beden eğitimi ve spor servis dersine tutumları ile akademik motivasyonlarının incelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *2*(4), 31-46.

Ghofrani, M. ve Golsanamlou M. (2012). Students ‘perception of physical education courses and its relationship with their participation in sport activities. *European Journal of Experimental Biology*, 9(1), 21-31.

Gleyse, J. (2022). Une archéologie de l'éducation physique: De la fin du XIXe au début du XXIe siècle en France-Du corps occulté à l'être humain diminué.

Göksel, A.G., Çağdaş, C.A.Z., Yazıcı, Ö.F., ve İkizler, H.C. (2017). Farklı bölümlerdeki öğrencilerin spora yönelik tutumlarının karşılaştırılması: Marmara üniversitesi örneği. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi,* 8(2), 123-134.

Göksu, S. (2017). *Başarı ve Motivasyon* (1. Baskı). İstanbul: Hiperlin Eğitim İletişim Yayıncılık San. Paz. ve Tic. Ltd. Şti.

Gömleksiz, M.N., ve Serhatlıoğlu, B. (2014). Öğretmen adaylarinin akademik motivasyon düzeylerine ilişkin görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *173*(173), 99-128.

Grabau, L. (2009). Academic motivation and student development during the transition to college. *Kentucky Journal of Excellence in College Teaching and Learning*, 7(1), 1-13.

Grishko, L., Zavadska, N., ve Novikova, I. (2021). Influence of physical exercises on the development of morphofunctional indices of student youth.

Guay, F., Ratelle, C., Roy, A., ve Litalien, D. (2010). Academic Self-Concept, Autonomous Academic Motivation, and Academic Achievement: Mediating and Additive Effects. Learning and Individual Differences, 20,. *Learning and Individual Differences,* 20(6), 644–653.

Gülen, M. (2025). *Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin sosyal medya bağımlılıklarının akademik başarı ve akademik motivasyon düzeylerine etkisi*, Yüksek lisans tezi, Hitit Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Günay, K., ve Yılmaz, İ. (2023). Fiziksel Aktivite: Sağlıktan Akademik Başarıya. *Kafkas Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi,* 3(1), 43-55.

Günaydın, H.D., (2021). Üniversitenin Sosyal Problemini Çözme, Covid 19 Korkusu ve Akademik Motivasyon Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi,* 5(2), 271-290.

Güngör, N.B., ve Yenel, F. (2020). Öğrenmeye İlişkin Tutumun Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Akademik Motivasyonlarının Yordanmasına Etkisi. *Eurasian Journal of Sport Sciences and Education,* 2(1), 40-55.

Habyarimana, J.D.D., Tugirumukiza, E., ve Zhou, K. (2022). Physical education and sports: A backbone of the entire community in the twenty-first century. *International Journal of Environmental Research and Public Health,* 19(12), 7296.

Hançer Öğütlü, A. (2025). *Beden eğitimi ve spor dersine ilişkin veli tutumlarının öğrencilerin derse yönelik ilgi düzeyine etkisi*. Yüksek lisans tezi. Amasya Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

He, J., Yu, H., Jiang, M., ve Bialas, M. (2023). A research synthesis on successful educational practices and student outcomes for physical education in schools. *Frontiers in psychology*, *14*, 1280871.

Herold, F., Zou, L., Theobald, P., Manser, P., Falck, R. S., Yu, Q., ve Gronwald, T. (2024). Beyond FITT-How Density Can Improve the Understanding of the Dose-Response Relationship Between Physical Activity and Brain Health. *SportRxiv*.

Hünük, D. (2006). *Ankara ili merkez ilçelerindeki ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının sınıf düzeyi, öğrenci cinsiyeti, öğretmen cinsiyeti ve spora aktif katılımları açısından karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Itzchakov, G., ve DeMarree, K.G. (2022). Attitudes in an interpersonal context: Psychological safety as a route to attitude change. *Frontiers in Psychology*, *13*, 932413.

İnan, M., Var, L., Kurtuldu, T., ve Cihan, B.B. (2024). Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Spor Yapan ve Yapmayan Öğrencilere Bakış Açılarının İncelenmesi. *Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, *5*(2), 93-100.

İnceoğlu, M. (2010). *Tutum algı iletişim* (5. Basım). İstanbul: Beykent Üniversitesi Yayınları.

İrge, N.T., ve Şen, E. (2020). Çalışanların dijital teknolojiye yönelik tutumlarının ve iç girişimcilik özelliklerinin bireysel iş performanslarına etkisi. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, *12*(3), 2556-2579.

Judge, T.A., Thoresen, C.J., Bono, J.E., ve Patton, G.K. (2001). The job satisfaction–job performance relationship: A qualitative and quantitative review. *Psychological bulletin*, *127*(3), 376.

Kale, R. (2007). *İlköğretimde Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi,* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Kamtsios S. (2010). Gender differences in elementary school children in perceived athletic competence, body attractiveness, attitudes towards exercise and participation in physical activity. *International Quarterly of Science,* 2, 10-18.

Kangalgil, M., Hünük, D., ve Demirhan, G. (2006). İlköğretim, Lise ve Üniversite Öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Spora İlişkin Tutumlarının Karşılaştırılması, *Hacettepe Spor Bilimleri Dergisi,* 17(2), 48-57.

Kaplan, Y., ve Çetinkaya, G., (2014). *Sporun Toplumsal İşlevleri.* 1. Uluslararası Spor Bilimleri, Turizm ve Rekreasyon Öğrenci Kongresi (pp.111). Antalya, Turkey

Karaca, H. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin cebir öğrenme alanına yönelik tutumları (ölçek geliştirme çalışması)* (Master's thesis, Necmettin Erbakan University (Turkey)).

Karaca, S. (2024). *Spor bilimleri fakültelerinde görev alan akademisyenlerin pandemi döneminde mesleki motivasyonlarının incelenmesi*, Yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Muğla

Karaduman, Y., ve Yikilmaz, A. (2023). Examination of high school students' attitudes towards physical education course according to some variables. *Journal of ROL Sport Sciences*.

Karahasan, İ., ve Müftüler, M., (2023). Rekreasyonel egzersizlere katılan çocukların egzersiz motivasyonu ile ebeveynlerin ders dışı sportif etkinliklere yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sportive,*6 (2), 84-100.

Karasar, N. (2011). Bilimsel araştırma yöntemi,(11. baskı) Ankara. *Nobel Yayınevi*.

Kaya, M. (1998). Din eğitiminde iletişim ve dini tutum. *Samsun: Etüt Yayınları*, *1*.

Kayhan, R.F., ve Erdem, K. (2019). Spor Eğitimi Alan Üniversite Öğrencilerinin Antrenörlük Mesleğine Tutumlarının İncelenmesi Investıgatıon Of Attıtudes Of Unıversıty Students Studyıng Sports Educatıon To Coachıng Professıon. *The Journal*, *12*(68).

Keskin, Ö. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi: Sakarya ili örneği* (Master's thesis, Sakarya Universitesi (Turkey)).

Koçak, F. (2014). Üniversite öğrencilerinin spora yönelik tutumları: bir ölçek geliştirme çalışması. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 12(1), 59-69.

Koçel, T. (2011). *İşletme Yöneticiliği.* Beta Yayınları, İstanbul.

Kondrotienė, E., Bakanauskas, A. P., ve Jezukevičienė, E. (2024). The effect of cognitive factors on consumer behaviour: a business strategy context study. *Corporate and business strategy review.*, *4*(5), 63-75.

Köçer, M.S. (2024). Bilişsel, Duyuşsal ve Davranışsal Tutum Yönüyle; Çevre ve Afet İlişkisi. *Yönetim Bilimleri Dergisi,* 22(52), 716-741.

Krapp, A. (2002). An educational-psychological theory of interest and its relation to SDT.

Kuter, F.Ö., ve Kuter, M. (2016). Beden Eğitimi ve Spor Yoluyla Değerler Eğitimi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi:* Teori ve Uygulama(6), 75-94.

Locke, E.A., ve Latham, G.P. (2006). New directions in goal-setting theory. *Current directions in psychological science*, *15*(5), 265-268.

Lounsbery M.A.F. (2017). School physical activity: policy matters*. Kinesiol. Rev.* 6, 51–59. 10.1123/kr.2016-0038

Lounsbery, M.A.F., McKenzie, T.L., Morrow, J.R., Monnat, S.M., Holt, K.A. (2013). District and school physical education policies: implications for physical education and recess time. *Ann. Behav. Med*. 45, 131–141. 10.1007/s12160-012-9427-9

Luthans, F., Norman, S.M., Avolio, B.J., ve Avey, J.B. (2008). The mediating role of psychological capital in the supportive organizational climate-employee performance relationship. *Journal of Organizational Behavior*, 29(2), 219– 238.

Malinauskas, R., ve Požėrienė, J. (2020). Academic motivation among traditional and online university students. *European journal of contemporary education,* 9(3), 584-591.

Mercier, K., Donovan, C., Gibbone, A., ve Rozga, K. (2017). Three-year study of students’ attitudes toward physical education: Grades 4–8. *Research quarterly for exercise and sport*, *88*(3), 307-315.

Milton K., Cavill N., Chalkley A., Foster C., Gomersall S., Hagstromer M., (2021). Eight investments that work for physical activity. *J. Phys. Act. Health* 18, 625–630. 10.1123/jpah.2021-0112

Mudrak, J., Slepicka, P., ve Slepickova, I. (2018). Sport motivation and doping in adolescent athletes. *PLoS one*, *13*(10), e0205222.

Ng, K., Klavina, A., Ferreira, J. P., Barrett, U., Pozeriene, J., ve Reina, R. (2021). Teachers’ preparedness to deliver remote adapted physical education from different European perspectives: Updates to the European Standards in Adapted Physical Activity. *European Journal of Special Needs Education*, *36*(1), 98-113.

Özbek, O. (2019). Akademik motivasyon ve okul imajı ilişkisi. *Sportif Bakış: Spor ve Eğitim Bilimleri Dergisi,* 6(2), 150- 162.

Özdemir, N. (2023). *Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutumları: Bir olgubilim çalışması* [Yüksek lisans tezi]. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi.

Özsarı, İ. (2017). An investigation of attitudes of 10-12 year-old students enrolled in public and private schools towards physical education course Devlet Okulu ve özel okulda okuyan 10-12 yaş grubu öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine karşı tutumlarının incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, *14*(4), 4628-4641.

Özsoy, D. (2022). *Organizasyonlarda görev almış bireylerin boş zaman yönetimi, motivasyon ve iletişim becerilerinin yaşam memnuniyetine etkisi:* Gençlik ve spor gönüllüleri derneği. Doktora tezi, Marmara Üniversitesi.

Öztürk Karataş, E. (2021). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Sorunları. *Kafkas Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi,* 1(2), 1-14.

Özyalvaç, N.T. (2010). *Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumları ile akademik başarı motivasyonlarının incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Konya

Özyürek, A., Özkan, İ., Begde, Z., ve Yavuz, N.F. (2015). Okul öncesi dönemde beden eğitimi ve spor. *International Journal of Science Culture and Sport (IntJSCS)*, *3*, 479-488.

Papla, M., Wojdała, G., Rasek, J., Królikowska, P., Starzak, J., ve Górna-Łukasik, K. (2019). Attitudes towards physical education lessons in students at different levels of education. *Journal of Education, Health and Sport*, *9*(4), 301-316

Polat, S., Savucu, Y., ve Eskiyecek, C.G. (2021). Ortaokul Öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Spor Dersine İlişkin Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Elazığ Örneği). *Turkish Studies-Educational Sciences*, *16*(5).

Ruzbarska, B., Antala, B., Gombar, M., ve Tlucakova, L. (2021). The Gender and Education of Parents as Factors That İnfluence Their Views on Physical Education. *Sustainability*, 13(24), 13708.

Ryan, R.M., ve Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. American Psychologist, 55(1), 68–78

Ryan, R.M., ve Deci, E.L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary educational psychology*, *61*, 101860.

Ryan, R.M., ve Deci, E.L. (2021). Self-determination theory: basic psychological needs in motivation, development, and wellness. *Rajagiri Management Journal*, *15*(1), 88-90.

Sajó, A., Uitz, R., ve Holmes, S. (2021). *Routledge handbook of illiberalism*. Routledge.

Salim, F. (2024). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi*, Yüksek lisans tezi. Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı.

Sarıdede, Ş. (2018). *Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının incelenmesi* (Tez No. 211831). Yüksek lisans tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Schunk, D.H., Pintrich, P.R., ve Meece, J.L. (2014). Motivation in education: Theory, research, and applications. *(No Title)*.

Sil, S., Woodward, K.E., Johnson, Y.L., Dampier, C., ve Cohen, L.L. (2021). Parental psychosocial distress in pediatric sickle cell disease and chronic pain. *Journal of Pediatric Psychology*, *46*(5), 557-569.

Sosyoloji.gen.tr. (2023). *Sporun toplum için önemi nelerdir?* Sosyoloji.gen.tr. <https://www.sosyoloji.gen.tr/sporun-toplum-icin-onemi-nelerdir/>

Swann, C., Rosenbaum, S., Lawrence, A., Vella, S.A., McEwan, D., ve Ekkekakis, P. (2021). Updating goal-setting theory in physical activity promotion: a critical conceptual review. *Health psychology review*, *15*(1), 34-50.

Şahin, M. (2023). *İlköğretim İkinci Kademede Öğrenim Gören Öğrenci ve Velilerinin Beden Eğitimi ve Spor Dersine Karşı Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Kocaeli İli Örneği). Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi. Erzurum.

Şişko, M., ve Demirhan, G. (2002). İlköğretim okulları ve liselerde öğrenim gören kız ve erkek öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *23*(23).

Taşkın, Y.O. (2016). *Öğretmen adaylarının değer yönelimleri ile akademik motivasyonları arasındaki ilişki.* Yüksek lisans tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Tazegül, Ü. (2024). II. Meşrutiyetten Cumhuriyet’e Kadar Çağdaş Beden Eğitimi Ve Öğretimi. *The Journal Of Social Sciences*, *57*(57), 181-196.

Tekin, B. (2016). Beklenen Fayda ve Beklenti Teorileri Bağlamında Geleneksel Finans - Davranışsal Finans Ayrımı, *Journal of Accounting, Finance and Auditing Studies,* 2(4), 75-107.

Tekkurşun Demir, G., ve Türkeli, A. (2019). Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Egzersiz Bağımlılığı ve Zihinsel Dayanıklılık Düzeylerinin İncelenmesi. *Journal of Sport Sciences Research,* 4(1), 10-24.

Tezcan, E., Somoğlu, M.B., ve Taşkın, S. (2023). Üniversite öğrencilerinin spora bağlılıklarının başarı motivasyonuna olan etkisi. *Iğdır Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, *6*(1), 77-86.

Thomas, W.I., ve Znaniecki, F. (1918). *The Polish Peasant in Europe and America: Primary-group, organization* (Vol. 2). University of Chicago Press.

Türk Dil Kurumu, (2022). Motivasyon nedir? Erişim adresi: https://sozluk.gov.tr/ Erişim tarihi: 28.05.2024

Türker, Ü. (2022). Beden eğitimi öğretmeni adaylarının SARS-CoV-2 pandemisinde ve sonrasında akademik motivasyonlarının karşılaştırılması. *Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi*, *5*(Özel Sayı 1), 429-443.

Uğraş, S., ve Aslan, M. (2022). Beden eğitimi öğretmenlerinin WEB 2.0 içerik geliştirme yeterlilikleri ile uzaktan eğitim yeterlilikleri arasındaki ilişkide mesleki inancın aracı ve düzenleyici rolü. *Uluslararası Dağcılık ve Tırmanış Dergisi*, *5*(2), 52-66.

Ulutaş, Y. (2018). *Ortaokul ve lise öğrencilerinin beden eğitimi ve spora ilişkin tutumlarının karşılaştırılması (Bayburt İl Örneği),* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bayburt Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bayburt.

Uzun, İ.B., Uğur, A., ve Kuşcu, Ö. (2021). Üniversite Öğrencilerinin Depresyon, Sosyal Medya Bağımlılığı ve Akademik Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.

Ünal, E., ve Özbal, A.F. (2024). Lise öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Kastamonu örneği. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 27(51), 183-193.

Ünal-Karagüven, M.H. (2012). Akademik Motivasyon Ölçeğinin Türkçeye adaptasyonu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *12*(4), 2599-2620.

Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., Blais, M.R., Briere, N.M., Senecal, C., ve Vallieres, E.F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and psychological measurement*, *52*(4), 1003-1017.

VandenBos, G.R. (2007). *APA dictionary of psychology*. American Psychological Association.

Vasconcellos, D., Parker, P.D., Hilland, T., Cinelli, R., Owen, K.B., Kapsal, N., ...ve Lonsdale, C. (2020). Self-determination theory applied to physical education: A systematic review and meta-analysis. *Journal of educational psychology*, *112*(7), 1444.

Verplanken, B., ve Orbell, S. (2022). Attitudes, habits, and behavior change. *Annual review of psychology*, *73*(1), 327-352.

Wang, Y., ve Hollett, N.L. (2022). Cognitive, affective, and global attitude toward physical activity with different intensities. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, *20*(2), 551-568.

Weinberg, R., ve Gould, D. (2019). Foundations of Sport and Exercise Psychology. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Wentzel, K.R. (2017). “Akran ilişkileri, motivasyon ve okulda akademik performans” Handbook of competence and inspiration: T*heory and application eds. AJ Elliot, CS Dweck ve DS Yeager* (The Guilford Press), 586–603.

Wentzel, K.R., ve Wigfield, A. (2009). *Handbook of motivation at school*. Routledge.

Wigfield, A., ve Wentzel, K.R. (Eds.). (2009). *Handbook of motivation at school*. Routledge.

Yanık, M., ve Çamlıyer, H. (2015). Ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin beden eğitimi ve spora ilişkin tutumları ile okula yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Uluslararası Spor Egzersiz ve Antrenman Bilimi Dergisi,* 1(1), 9- 19.

Yavuz Eroğlu, S., Eroğlu, E., ve Ekinci, V. (2019). *Beden Eğitimi Ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Akademik Motivasyon Düzeylerinin Bölüm ve Sınıf Değişkenlerine Göre İncelenmesi.* Uluslararası Spor Bilimleri Öğrenci Çalışmaları, 1(1), 1-7.

Yerli̇kaya, İ. (2014). İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin eğitime ilişkin motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Tarih Okulu Dergisi*, *19*, 773-795.

Yetim, E., Demir, Y., ve Erturan, İ.G. (2014). Beden eğitimi derslerinde motivasyon: tutum ve motivasyonel sratejilerin tahmin edici etkisi. *SPORMETRE Beden Eğitimi Ve Spor Bilimleri Dergisi,* 12(2), 139-146.

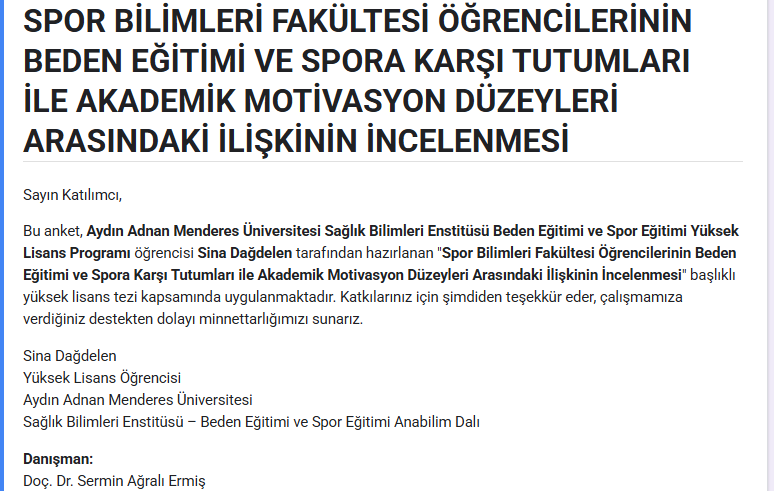
Yıldırım, A., ve Simsek, H. (1999). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11 baski: 1999-2018).

Yılmaz, M.E. (2025). *Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının ritim eğitimi ve dans dersine yönelik tutumlarının özgüvenlerine etkisi*. Yüksek lisans tezi, Haliç Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

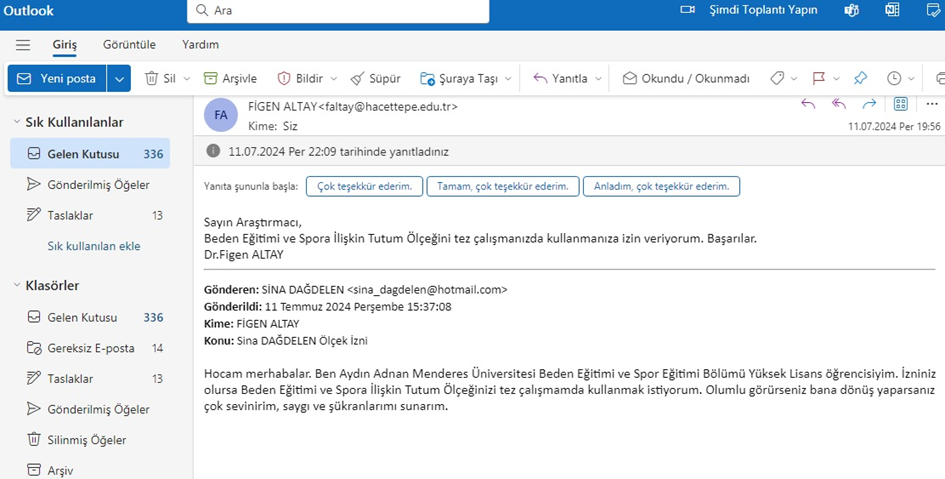
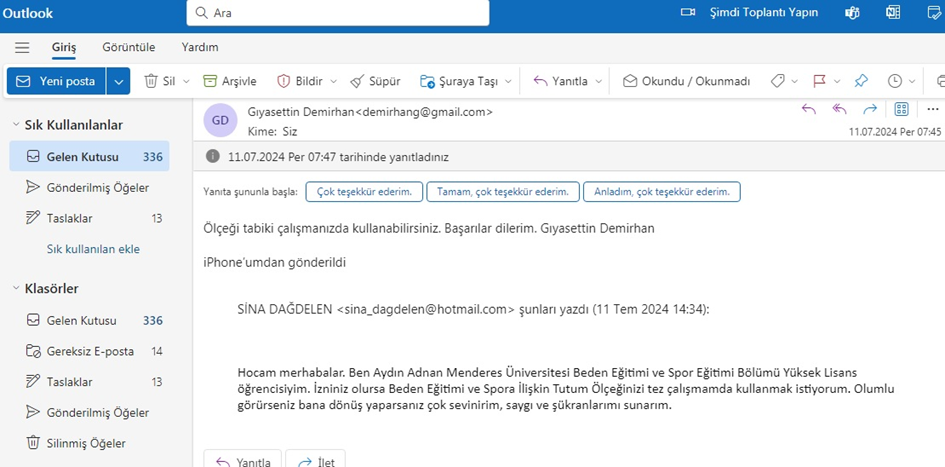
Zimmerman, B.J., ve Schunk, D.H. (2013). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. Routledge.

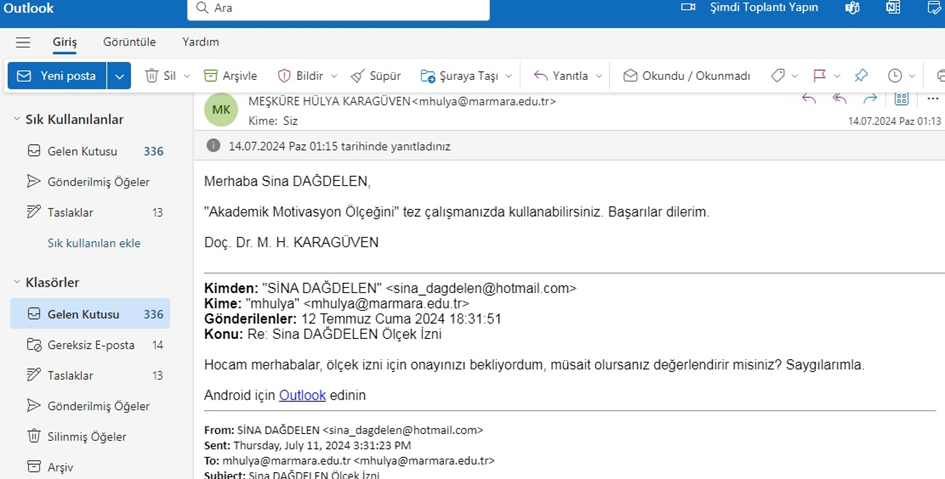
# EKLER

## Ek 1. Google Form

****

## Ek 2. Ölçek İzni

****

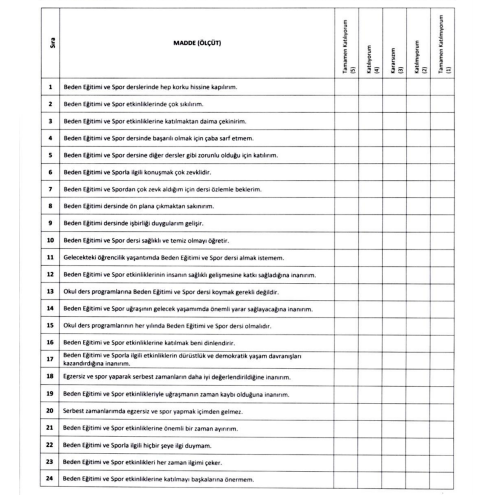
****

## Ek 3. Demografik Bilgiler

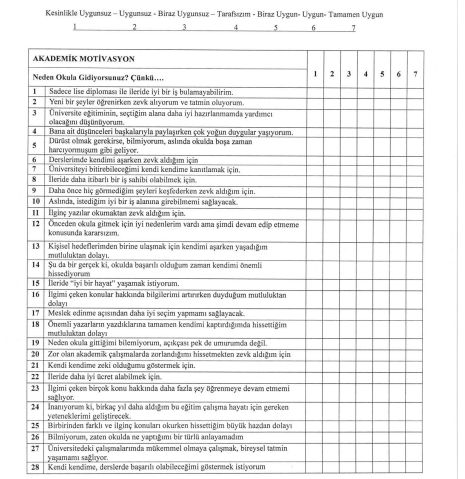
|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Yaş 18  19  20 21 ve üzeri | CinsiyetKadın ( )Erkek ( ) | Bölüm-Beden eğitimi ve spor öğretmenliği-Antrenörlük-Spor Yöneticiliği-Rekreasyon | Sınıf1234 |
| Öğrenim Türü-1.Ögretim-2.Ögretim | Spor Geçmişi-Hiç spor yapmadım-1 yıldan az-1-2 yıl-3-4 yıl-5 yıl ve üzeri | Spor Türü-Bireysel Sporlar-Takım Sporları | Haftalık Egzersiz Sıklığı-Hiç yapmıyorum-1-2-3-4-5 ve üzeri |
| Gelir Durumu-Çok düşük-Düşük-Orta-İyi-Çok iyi | Genel Not Ortalaması-1,50-1,99-2,00-2,49-2,50-2,99-3,00-3,49-3,50 ve üzeri | Aile Eğitim Durumu-İlkokul-Ortaokul-Lise-Üniversite -Yüksek Öğrenim |  |

## Ek 4. Ölçeğin Ölçek Soruları

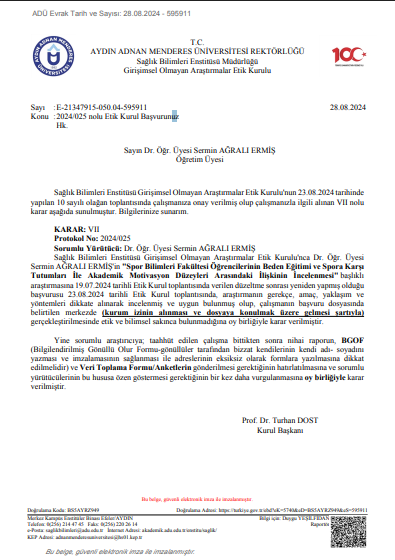
Beden Eğitimi ve Spor Tutum Ölçeği



Akademik Motivasyon Ölçeği



## Ek 5. Etik Kurul Onayı

****

**T.C.**

**AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ**

**SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

# BİLİMSEL ETİK BEYANI

“Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Spora Karşı Tutumları İle Akademik Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı Yüksek Lisans tezimdeki bütün bilgileri etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada, bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiz atıf yaptığımı bildiririm. İfade ettiklerimin aksi ortaya çıktığında ise her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ederim.

Sina DAĞDELEN

... / …../ 2025

# ÖZ GEÇMİŞ

|  |  |
| --- | --- |
| **Soyadı, Adı** | : DAĞDELEN Sina |
| **Uyruk** | : TÜRKİYE CUMHURİYETİ |
| **Doğum yeri ve tarihi** | : ÇANKAYA 11.07.1988 |
| **Telefon** | : 05052765070 |
| **E-posta** | : sina\_dagdelen@hotmail.com |
| **Yabancı dil** | : İngilizce |

**EĞİTİM**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Derece** | **Kurum** | **Mezuniyet tarihi** |
| Y. Lisans | Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi Anabilim Dalı | 2025 |
| Y. Lisans | Kırıkkale Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Hareket ve Antrenman Bilimleri Anabilim Dalı | 2019 |
| Pedagojik | Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Beden Eğitimi Öğretmenliği |  |
| Formasyon | Kırıkkale Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Antrenörlük Eğitimi Bölümü | 2015 |
| Lisans | Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale Meslek Yüksekokulu, İktisadi ve İdari Programlar | 2015 |
| Ön Lisans | Bölümü, Büro Yönetimi ve Sekreterlik | 2011 |
| Lise | Ankara Altındağ İnönü Anadolu Lisesi | 2005 |

**İŞ DENEYİMİ**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Yıl** | **Yer/Kurum** | **Ünvan** |
| 2020 | Milli Savunma Üniversitesi / Kara Harp Okulu | Öğretim Görevlisi Beden Eğitimi ve Spor Bölümü |