



T.C.

**ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI

**LİSE ÖĞRENCİLERİNDE DERS DIŞI SPORTİF ETKİNLİKLERE
TUTUM İLE OKUL TÜKENMİŞLİĞİ ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

BARIŞ KARAKOYUN

Tez Danışmanı

DOÇ. DR. HÜSEYİN ÖZDEN YURDAKUL

ÇANAKKALE – 2025



T.C.

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI

**LİSE ÖĞRENCİLERİNDE DERS DIŞI SPORİF ETKİNLİKLERE TUTUM İLE
OKUL TÜKENMİŞLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

BARIŞ KARAKOYUN

Tez Danışmanı

DOÇ. DR. HÜSEYİN ÖZDEN YURDAKUL

ÇANAKKALE – 2025



T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



Barış KARAKOYUN tarafından Doç. Dr. Hüseyin Özden YURDAKUL yönetiminde hazırlanan ve **30/01/2025** tarihinde aşağıdaki jüri karşısında sunulan “**Lise Öğrencilerinde Ders Dışı Sportif Etkinliklere Tutum İle Okul Tükenmişliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**” başlıklı çalışma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü **Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı**’nda **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak oy birliği ile kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

İmza

Doç. Dr. Hüseyin Özden YURDAKUL (Danışman)

.....

Doç. Dr. Sinan UĞRAŞ

.....

Doç. Dr. Büşra SÜNGÜ

.....

Tez No : 10606157

Tez Savunma Tarihi : 30/01/2025

.....
Prof. Dr. Melis ULU DOĞRU
Enstitü Müdürü

.../.../2025

ETİK BEYAN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kuralları'na uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada; tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi taahhüt ve beyan ederim.

(İmza)

Bariş KARAKOYUN

30/01/2025

TEŞEKKÜR

Bu tezin gerçekleŐtirilmesinde, çalıŐmam boyunca benden bir an olsun yardımlarını esirgemeyen saygı değer danışman hocam Doç. Dr. Hüseyin Özden YURDAKUL, alıŐma süresince tüm zorlukları benimle göğüsleyen eŐime, hayatımın her evresinde bana destek olan değerli aileme ve sonsuz teŐekkürlerimi sunarım.

Barış KARAKOYUN
anakkale, Ocak 2025

ÖZET

LİSE ÖĞRENCİLERİNDE DERS DIŞI SPORTİF ETKİNLİKLERE TUTUM İLE OKUL TÜKENMİŞLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Barış KARAKOYUN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Doç. Dr. Hüseyin Özden YURDAKUL

30/01/2025, 111

Lise öğrencilerinin ders dışı etkinliklere tutum ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmada, Çanakkale il genelindeki liselerde öğrenim gören 1132 öğrenciye ulaşılmıştır. Veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu”, “Ders Dışı Sportif Etkinliklere Yönelik Öğrenci Tutum Ölçeği” ve “Okul Tükenmişliği Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin ders dışı sportif etkinliklere yönelik tutumlarının cinsiyet, okul, sınıf, lisanslı sporculuk süresi, sportif branş değişkenlerine göre farklılık göstermediği; lisanslı sporcu olma ve ders dışı sportif etkinliklere katılım değişkenine göre farklılaşma ortaya koyduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin okul tükenmişliğine yönelik algılarının ise cinsiyet, lisanslı sporcu olma, ders dışı etkinliklere katılım, sınıf, lisanslı sporculuk süresi değişkenlerine göre farklılaşmadığı; okul ve sportif branş değişkenine göre ise anlamlı bir farklılık ortaya çıktığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin ders dışı sportif etkinliklere yönelik öğrenci tutumları ile okul tükenmişliği algıları arasında anlamlı, pozitif yönlü ve zayıf bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Ders Dışı Sportif Etkinlik, Okul Tükenmişliği.

ABSTRACT

EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN HIGH SCHOOL STUDENTS ATTITUDES TOWARDS EXTRA CURRICULAR SPORTS ACTIVITIES AND SCHOOL BURNOUT

Bariş KARAKOYUN

Çanakkale Onsekiz Mart University

School of Graduate Studies

Master of Science Thesis in Department of Physical Education and Sports

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Hüseyin Özden YURDAKUL

01/30/2025, 111

In this study, which examined of the relationship between high school students attitudes towards extra curricular activities and school burnout, 1132 students studying in high schools across Çanakkale were reached. "Personal Information Form", "Student Attitude Scale Towards Extra Curricular Sporting Activities" and "School Burnout Scale" were used as data collection tools. As a result of the research, it was found that students' attitudes towards extracurricular sports activities did not differ according to gender, school, class, duration of licensed sportsmanship, and sports branch variables; It has been determined that there is a difference according to the variable of being a licensed athlete and participating in extracurricular sports activities. It was found that students' perceptions of school burnout did not differ according to the variables of gender, being a licensed athlete, participation in extracurricular activities, grade, and duration of being a licensed athlete; It was determined that there was a significant difference according to the school and sports branch variables. In addition, it was concluded that there was a significant, positive and weak relationship between students attitudes towards extra curricular sports activities and their perceptions of school burnout.

Keywords: Extra Curricular Sports Activity, School Burnout.

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

JÜRİ ONAY SAYFASI.....	i
ETİK BEYAN.....	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vi
SİMGELER ve KISALTMALAR.....	x
TABLolar DİZİNİ.....	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xiv

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Konusu.....	4
1.3. Araştırmanın Amacı.....	4
1.4. Araştırmanın Önemi.....	5
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	5
1.6. Tanımlar.....	6

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

7

2.1. Okul Kavramı.....	7
2.2. Öğretmen Kavramı.....	9
2.3. İletişim Kavramı.....	12
2.3.1. İletişim Sürecinin Ögeleri.....	13
2.3.2. İletişim Türleri.....	16
2.4. Fiziksel Aktivite Kavramı	20
2.5. Ders Dışı Etkinlik Kavramı.....	21

2.5.1. Ders Dışı Etkinliklerin Amaçları	22
2.5.2. Ders Dışı Etkinliklerin İşlevleri.....	24
2.5.3 Ders Dışı Etkinliklerin Öğrenci Gelişimine Katkısı.....	25
2.6. Ders Dışı Etkinlikler ile İlgili Kuramlar.....	30
2.6.1. Ekolojik Sistem Kuramı.....	30
2.6.2. İşlevsel Kuram.....	33
2.6.3. Çatışma Kuramı.....	34
2.6.4. Sabit Toplam (Zero-Sum) Kuramı.....	34
2.7. Ders Dışı Sportif Etkinlikler Kavramı.....	35
2.7.1. Okul Sporları.....	35
2.7.2. Kulüp Sporları.....	37
2.8. Okul Tükenmişliği.....	38
2.8.1. Okul Tükenmişliğinin Nedenleri.....	41
2.8.2. Okul Tükenmişliğinin Belirtileri.....	43
2.8.3. Okul Tükenmişliği ile Mücadele Etme.....	44
2.8.4. Okul Tükenmişliğinin Öğrenci Üzerindeki Etkileri.....	46

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

49

3.1. Araştırma Türü.....	49
3.2 Evren-Örneklem.....	49
3.3. Verilerin Toplanması.....	49
3.4. Veri Toplama Araçları.....	50
3.5. Verilerin Analizi.....	51

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA BULGULARI

55

4.1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular.....	55
4.2. Katılımcıların “Ders Dışı Sportif Etkinliklere Yönelik Öğrenci Tutum Ölçeği” ve “Okul Tükenmişliği Ölçeği”ne İlişkin Bulguları.....	57
4.3. Katılımcıların “Ders Dışı Sportif Etkinliklere Yönelik Öğrenci Tutum Ölçeği” ve Boyutlarına İlişkin Bulguları.....	61

4.3.1.	Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Göre “Ders Dışı Sportif Etkinliklere Yönelik Öğrenci Tutum Ölçeği” ve Boyutlarına İlişkin Algıları.....	62
4.3.2.	Katılımcıların Lisanslı Sporcu Olma Değişkenine Göre “Ders Dışı Sportif Etkinliklere Yönelik Öğrenci Tutum Ölçeği” ve Boyutlarına İlişkin Algıları.....	62
4.3.3.	Katılımcıların Ders Dışı Sportif Etkinliklere Katılım Değişkenine Göre “Ders Dışı Sportif Etkinliklere Yönelik Öğrenci Tutum Ölçeği” ve Boyutlarına İlişkin Algıları.....	63
4.3.4.	Katılımcıların Okul Değişkenine Göre “Ders Dışı Sportif Etkinliklere Yönelik Öğrenci Tutum Ölçeği” ve Boyutlarına İlişkin Algıları.....	64
4.3.5.	Katılımcıların Sınıf Değişkenine Göre “Ders Dışı Sportif Etkinliklere Yönelik Öğrenci Tutum Ölçeği” ve Boyutlarına İlişkin Algıları.....	66
4.3.6.	Katılımcıların Lisanslı Sporculuk Süresi Değişkenine Göre “Ders Dışı Sportif Etkinliklere Yönelik Öğrenci Tutum Ölçeği” ve Boyutlarına İlişkin Algıları.....	67
4.3.7.	Katılımcıların Sportif Branş Değişkenine Göre “Ders Dışı Sportif Etkinliklere Yönelik Öğrenci Tutum Ölçeği” ve Boyutlarına İlişkin Algıları.....	68
4.4.	Katılımcıların “Okul Tükenmişliği Ölçeği” ve Boyutlarına İlişkin Bulguları.....	69
4.4.1.	Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Göre “Okul Tükenmişliği Ölçeği” ve Boyutlarına İlişkin Algıları.....	69
4.4.2.	Katılımcıların Lisanslı Sporcu Olma Değişkenine Göre “Okul Tükenmişliği Ölçeği” ve Boyutlarına İlişkin Algıları.....	70
4.4.3.	Katılımcıların Ders Dışı Sportif Etkinliklere Katılım Değişkenine Göre “Okul Tükenmişliği Ölçeği” ve Boyutlarına İlişkin Algıları.....	70
4.4.4.	Katılımcıların Okul Değişkenine Göre “Okul Tükenmişliği Ölçeği” ve Boyutlarına İlişkin Algıları.....	71
4.4.5.	Katılımcıların Sınıf Değişkenine Göre “Okul Tükenmişliği Ölçeği” ve Boyutlarına İlişkin Algıları.....	72
4.4.6.	Katılımcıların Lisanslı Sporculuk Süresi Değişkenine Göre “Okul Tükenmişliği Ölçeği” ve Boyutlarına İlişkin Algıları.....	73
4.4.7.	Katılımcıların Sportif Branş Değişkenine Göre “Okul Tükenmişliği Ölçeği” ve Boyutlarına İlişkin Algıları.....	74
4.5.	Katılımcıların “Ders Dışı Sportif Etkinliklere Yönelik Öğrenci Tutum Ölçeği” ile “Okul Tükenmişliği Ölçeği” Arasındaki İlişki.....	75
4.6.	Katılımcıların Ders Dışı Sportif Etkinliklere Yönelik Öğrenci Tutum Ölçeği Alt Boyutlarının Okul Tükenmişliği Ölçeğinin Alt Boyutlarını Yordama Düzeyleri.	76

BEŞİNCİ BÖLÜM	79
TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER	
5.1. Tartışma ve Sonuç.....	79
5.2. Öneriler.....	92
5.2.1. Uygulayıcılara Öneriler.....	93
5.2.2. Araştırmacılara Öneriler.....	93
KAYNAKÇA	95
EKLER	I
EK 1. ANKET UYGULAMA İZİNİ.....	I
EK 2. ANKET	III
EK 3. ETİK KURUL BAŞVURUSU.....	IV

SİMGELER VE KISALTMALAR

MEB

Milli Eğitim Bakanlığı



TABLolar DİZİNİ

Tablo No	Tablo Adı	Sayfa No
Tablo 1	Okul tükenmişliği ölçeğindeki maddelerin çarpıklık ve basıklık değerleri.....	51
Tablo 2	Ders dışı sportif etkinliklere yönelik öğrenci tutum ölçeğindeki maddelerin çarpıklık ve basıklık değerleri.....	52
Tablo 3	“Okul Tükenmişliği Ölçeği” ile “Ders Dışı Sportif Etkinliklere Yönelik Öğrenci Tutum Ölçeği” alt boyutları arasındaki korelasyon değerleri.....	53
Tablo 4	Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Bulguları.....	55
Tablo 5	Katılımcılardan lisanslı sporcu olanların lisans sürelerine ilişkin bulgular.....	56
Tablo 6	Katılımcıların ders dışı sportif etkinlikler kapsamındaki branşlarına ilişkin bulgular.....	57
Tablo 7	Katılımcıların ders dışı sportif etkinliklere yönelik tutum ölçeği ile alt boyutlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri.....	58
Tablo 8	Katılımcıların ders dışı sportif etkinliklere yönelik tutum ölçeği maddelerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri.....	59
Tablo 9	Katılımcıların okul tükenmişliği ölçeği ile alt boyutlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri.....	60
Tablo 10	Katılımcıların okul tükenmişliği ölçeği maddelerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri.....	61
Tablo 11	Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre ders dışı sportif etkinliklere yönelik öğrenci tutum ölçeği ve boyutlarına yönelik algılarına ilişkin t- testi sonuçları.....	62
Tablo 12	Katılımcıların lisanslı sporcu olma değişkenine göre ders dışı sportif etkinliklere yönelik öğrenci tutum ölçeği ve boyutlarına yönelik algılarına ilişkin t- testi sonuçları.....	63
Tablo 13	Katılımcıların ders dışı sportif etkinliklere katılım değişkenine göre ders dışı sportif etkinliklere yönelik öğrenci tutum ölçeği ve boyutlarına yönelik algılarına ilişkin t- testi sonuçları.....	64

Tablo 14	Katılımcıların okul değişkenine göre ders dışı sportif etkinliklere yönelik öğrenci tutum ölçeği ve boyutlarına yönelik algılarına ilişkin Anova testi sonuçları.....	65
Tablo 15	Katılımcıların sınıf değişkenine göre ders dışı sportif etkinliklere yönelik öğrenci tutum ölçeği ve boyutlarına yönelik algılarına ilişkin Anova testi sonuçları.....	66
Tablo 16	Katılımcıların lisanslı sporculuk süresi değişkenine göre ders dışı sportif etkinliklere yönelik öğrenci tutum ölçeği ve boyutlarına yönelik algılarına ilişkin Anova testi sonuçları.....	67
Tablo 17	Katılımcıların sportif branş değişkenine göre ders dışı sportif etkinliklere yönelik öğrenci tutum ölçeği ve boyutlarına yönelik algılarına ilişkin Anova testi sonuçları.....	68
Tablo 18	Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre okul tükenmişliği ölçeği ve boyutlarına yönelik algılarına ilişkin t- testi sonuçları.....	69
Tablo 19	Katılımcıların lisanslı sporcu olma değişkenine göre okul tükenmişliği ölçeği ve boyutlarına yönelik algılarına ilişkin t- testi sonuçları.....	70
Tablo 20	Katılımcıların ders dışı sportif etkinliklere katılım değişkenine göre okul tükenmişliği ölçeği ve boyutlarına yönelik algılarına ilişkin t- testi sonuçları.....	71
Tablo 21	Katılımcıların okul değişkenine göre okul tükenmişliği ölçeği ve boyutlarına yönelik algılarına ilişkin Anova testi sonuçları.....	72
Tablo 22	Katılımcıların sınıf değişkenine göre okul tükenmişliği ölçeği ve boyutlarına yönelik algılarına ilişkin Anova testi sonuçları.....	73
Tablo 23	Katılımcıların lisanslı sporculuk süresi değişkenine göre okul tükenmişliği ölçeği ve boyutlarına yönelik algılarına ilişkin Anova testi sonuçları.....	74
Tablo 24	Katılımcıların sportif branş değişkenine göre okul tükenmişliği ölçeği ve boyutlarına yönelik algılarına ilişkin Anova sonuçları..	75
Tablo 25	Katılımcıların ders dışı sportif etkinliklere yönelik öğrenci tutumları ile okul tükenmişliği algıları arasındaki ilişkiye yönelik korelasyon analizi sonuçları.....	76
Tablo 26	Ders Dışı Sportif Etkinliklere Tutum Alt Boyutlarının Tükenme Düzeyini Yordama Düzeyi.....	76
Tablo 27	Ders Dışı Sportif Etkinliklere Tutum Alt Boyutlarının Duyarsızlaşma Düzeyini Yordama Düzeyi.....	77

Tablo 28 Ders Dışı Sportif Etkinliklere Tutum Alt Boyutlarının Yetersizlik
Düzeyini Yordama Düzeyi.....

77



ŒEKİLLER DİZİNİ

Œekil No	Œekil Adı	Sayfa No
Œekil 1	İletişim süreci öğeleri.....	14



BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölüm içerisinde araştırmadaki problem durumu, araştırmanın konusu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, araştırmanın sınırlılıkları ve araştırmada kullanılan tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Eğitim bireylere yol gösterici olmasının yanı sıra, onları hayat hazırlama, meslek edindirme gibi işlevlere de sahiptir. İşte bu noktada eğitim kavramı her geçen gün daha fazla önem kazanmaktadır. Öğrenciler küçük yaşlardan başlayarak eğitim süreci içerisine dâhil olmaktadır. Bu süreç içerisinde hem öğrenciler hem aileleri hem de eğitim kurumları çok fazla çaba göstermektedirler. Bu yoğunluk içerisinde öğrencilerde ortaya çıkabilecek olumsuz durumlar sürecin işleyişini bozacaktır. Süreci bozan davranışlardan biri de okul tükenmişliği durumudur. Tükenmişlik kavramı, yorulma, huzursuz olma, yıpranma şeklinde ortaya çıkan psikolojik ve fizyolojik bir sorundur (Maslach ve Lieter, 2016). Tükenmişlik denildiğinde akıllara çalışan tükenmişliği gelse de son yıllarda öğrenciler için kullanılan bir kavram olarak öne çıkmıştır. Öğrencilerinde iş görenler gibi, eğitim sistemi içerisinde belirli sorumlulukları yeri getirmeleri gerekmektedir. Örneğin sınavlarda başarılı olma, sınıf geçme, okula devam etme gibi sorumlulukları bulunmaktadır (Salmela-Aro vd., 2009). Bu sorumluluklar neticesinde öğrencilerden beklentinin yüksek olması ve bunun öğrenciler tarafından karşılanamaması öğrenciler için tükenmişliğe sevk etmektedir. Eğitim sistemi içerisindeki öğrenciler ile ilgili yapılmış çalışmalara bakıldığında tükenmişlik konusunda “okul tükenmişliği” veya “öğrenci tükenmişliği” kavramlarının kullanıldığı görülmüştür (Aypay ve Eryılmaz, 2011; Çapri vd., 2011; Yang ve Farn, 2005).

Okul tükenmişliği, derslerin yoğunluğundan kaynaklı tükenmiş hissetme, sorumlulukları yerine getirme isteğinin kaybolması, derslere karşı ilgisizlik duyma, ders içerisinde pasif kalma gibi durumların yaşandığı bir kavramdır (Schaufeli vd., 2002). Kısaca okul tükenmişliği, öğrencinin eğitim sürecini olumsuz etkileyen bir durumdur. Okul tükenmişliği; akademik başarının düşmesi, devamsızlık yapılması, okulun yarıda bırakması, psikolojik sorunlar olarak ortaya çıkmaktadır (Yang, 2004).

Öğrencilerin okul tükenmişliği yaşamalarının altında farklı birçok farklı neden bulunmaktadır. Bu nedenlerden bazıları şunlardır;

- Öğrenci beklentileri ile aile ve çevre beklentilerinin birbiriyle örtüşmemesi (Kiuru vd., 2008; Salmela-Aro vd., 2009).
- Öğrencinin sorumlulukları ve ders yükünün çok fazla olması (Salanova vd., 2009).
- Sınav kaygısıdır (Salanova vd., 2009).

Lise dönemi, genç bireylerin hem akademik gelişimlerinin hem de kişisel ve sosyal kimliklerinin şekillendiği önemli bir süreç olarak ön plana çıkmaktadır. Bu dönemde öğrenciler, hem okul içi hem de okul dışı birçok farklı sorumluluğa sahip olup, bu durum genellikle yüksek düzeyde stres ve kaygı yaratmaktadır. Öğrencilerin akademik başarılarını sürdürebilmeleri için gerekli olan motivasyon, öğrenme isteği ve genel ruh hallerinin sağlanması, özellikle okulda geçirilen uzun saatler ve derinlemesine yapılan ders çalışmalarının etkisiyle zaman zaman zorlaşmaktadır. Son yıllarda, okul tükenmişliği, yani öğrencilerin duygusal ve psikolojik olarak okul yaşantılarından yorulması, motivasyon kaybı yaşamaları ve okula karşı ilgisiz hale gelmesi gibi durumlar, eğitim bilimlerinin önemli araştırma alanlarından biri haline gelmiştir (Bilge vd., 2014).

Okul tükenmişliği, genellikle öğrencilerin aşırı ders yükü, sınav baskısı, sürekli başarı beklentisi ve okulda yeterli destek almamaları düşüncesiyle karşılaştıkları zorlayıcı koşullara tepki olarak gelişmektedir (Salmela-Aro ve Upadyaya, 2014). Bu durum, öğrencilerin okula karşı olan tutumlarını olumsuz etkileyerek, öğrenme sürecini verimsiz hale getirebilir. Öğrencilerin okuldan aldığı tatminin azalması, duygusal ve psikolojik olarak tükenmişlik yaşamalarına yol açarken, bu süreç hem bireysel hem de toplumsal açıdan birçok olumsuz sonuç doğurabilir. Ancak, okul tükenmişliği sorunuyla başa çıkma yolları, öğrencilerin fiziksel, duygusal ve sosyal açıdan destek bulabileceği çeşitli faaliyetlerle mümkündür. Bu faaliyetlerin başında, ders dışı sportif etkinlikler önemli bir yer tutmaktadır (Sorkkila ve Aunola, 2020).

Ders dışı sportif etkinlikler, öğrencilerin yalnızca fiziksel sağlığını değil, aynı zamanda psikolojik ve sosyal gelişimlerini de destekleyen önemli bir alan olarak öne çıkmaktadır. Spor, öğrencilerin stresle başa çıkmalarına, sosyal beceriler kazanmalarına, takım çalışması yapmalarına, özdisiplin geliştirmelerine ve genel yaşam kalitelerini

artırmalarına yardımcı olabilir. Ayrıca, spor faaliyetleri, öğrencilerin duygusal ve fiziksel enerjilerini doğru bir şekilde kanalize etmelerine olanak tanıyarak, okulda yaşadıkları baskıyı ve tükenmişliği azaltmaktadır. Bu bağlamda, ders dışı sportif etkinliklere katılımın, okul tükenmişliği ile ilişkili olup olmadığı sorusu, bu alanda yapılacak araştırmaların temel odaklarından biri olmuştur (Gerber vd., 2013).

Okul tükenmişliği ile ders dışı sportif etkinliklere yönelik tutumlar arasındaki ilişkiyi incelemek, eğitim politikalarının ve okul yönetimlerinin, öğrencilerin sağlıklı bir okul deneyimi yaşamaları için gerekli stratejileri geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Li vd., 2016). Özellikle, lise öğrencilerinin ders dışı sportif etkinliklere olan tutumları, fiziksel ve psikolojik sağlıklarının yanı sıra okulda karşılaştıkları zorluklara nasıl yanıt verdikleriyle de ilişkilidir. Ders dışı sportif etkinliklere yönelik olumlu tutumlar, öğrencilerin stresle başa çıkma becerilerini güçlendirebilir ve okulda daha motive olmalarını sağlamaktadır. Aksine, ders dışı etkinliklere karşı olumsuz tutumlar, öğrencilerin okulda yaşadıkları tükenmişlik hissini pekiştirebilir ve genel yaşam kalitelerini olumsuz etkilemektedir (Craft, 2012).

Öğrencilerin ders dışı sportif etkinliklere katılım düzeylerini ve bu etkinliklere yönelik tutumlarını etkileyen faktörler arasında, bireysel özellikler, aile desteği, okul iklimi ve sosyal çevre gibi unsurlar yer almaktadır (Feldman ve Matjasko, 2005). Öğrenciler, ders dışı etkinliklere katılım konusunda farklı motivasyonlara sahip olabilirler. Kimisi bu etkinlikleri stres atma ve eğlenme amacıyla tercih ederken, kimisi için bu tür faaliyetler, yalnızca okulun gerektirdiği bir sorumluluk haline gelmektedir. Ayrıca, okul yönetiminin ve öğretmenlerin, öğrencilerin sportif faaliyetlere katılımını teşvik etme şekli de bu tutumları etkileyebilmektedir. Sosyal izolasyon, düşük özsaygı ve ailevi sorunlar gibi etkenler de öğrencilerin bu etkinliklere katılımını sınırlamakla birlikte okul tükenmişliğine daha yatkın hale gelmelerine yol açmaktadır (Fredricks ve Eccles, 2004).

Lise öğrencilerinin okul tükenmişliği yaşama düzeylerinin artması, sadece bireysel bir sorun değil, aynı zamanda toplumsal bir mesele olarak görülmelidir (Kaya ve Sarı, 2023). Öğrencilerin ruhsal ve duygusal sağlıkları, yalnızca akademik başarılarını değil, aynı zamanda gelecekteki yaşam kalitelerini de doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle, okul tükenmişliği ile mücadele etmenin yanı sıra, öğrencilerin genel refahlarını destekleyecek çözümler geliştirilmesi büyük bir önem taşımaktadır. Bu bağlamda, ders dışı sportif

etkinlikler, öğrencilerin duygusal dengeyi sağlamalarına yardımcı olabilir ve okul tükenmişliğini önlemeye yönelik önemli bir araç olarak öne çıkmaktadır.

Okul tükenmişliği içerisindeki öğrencinin psikolojik ve fizyolojik desteğe ihtiyaç duyduğu aşikârdır. Bu noktadan hareketle akademik çalışmalarla kanıtlanan, her alan için fayda sağlayacağı düşünülen fiziksel aktivite ve sportif etkinliklerin ders dışı etkinlik kapsamında okul tükenmişliğine olan etkisinin demografik değişkenler ile okul türü ve sınıf seviyesine göre incelenmesi neticesinde ortaya çıkan sonuçlar açısından önemli olduğu görülmektedir. Bu çalışmada, lise öğrencilerinin ders dışı sportif etkinliklere yönelik tutumları ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkiyi kapsamlı bir şekilde incelemesi hedeflenmiştir. Ayrıca öğrencilerin ders dışı sportif etkinliklere olan tutumlarının, okul tükenmişliği üzerinde nasıl bir etki yarattığını anlamaya yönelik veri sağlayacak ve okul yönetimlerinin, eğitimcilerin ve psikolojik danışmanların, öğrencilerin sağlıklı gelişimlerini desteklemek amacıyla daha etkili stratejiler geliştirmelerine yardımcı olacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Konusu

Günümüzde okul tükenmişliği özellikle lise düzeyindeki öğrencilerde yaygınlaşmaya başlayan bir durumdur. Birçok sebebi olan bu duruma farklı bakış açısı kazandırmak adına lise düzeyinde ders dışı sportif aktivitelere yönelik tutum ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkisinin demografik değişkenler ile okul türü ve sınıf seviyesine göre incelenmesi araştırmanın konusunu oluşturmaktadır.

1.3. Araştırmanın Amacı

Lise düzeyindeki öğrencilerde okul tükenmişliği durumunun birçok sebebi bulunmaktadır. Bu durumun sebepleri ve ilişkili birçok konu ile ilgili birçok akademik çalışma yapılmıştır. Ancak ders dışı sportif etkinliklere tutumları ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkinin incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma kapsamında demografik değişkenler ile okul türü ve sınıf seviyesine bağlı olarak ders dışı etkinliklere tutum ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

1.4. Araştırmanın Önemi

Ülkemizde modern ve iyi olduğu düşünülen eğitim sisteminde sürekli olarak öğrencilerin sınav, başarı odaklı olması öğrencileri büyük psikolojik ve sosyal sıkıntılar içine sokmaktadır. Ebeveynler akademik başarı odaklı eğitimi her türlü sosyal kazanım önüne geçirmiş durumdadırlar. Hatta bazı ebeveynlerin eğitim öğretim hayatındaki eksiklikleri kendi çocuklarının eğitim hayatlarında gidermek gibi bir tavır içine girmeleri problemleri arttırmaktadır. Sürekli artan akademik başarıyı teşvik ve destekleme eğilimi öğrencilerde yıllar geçtikçe küçümsenemeyecek şekilde okul hayatını aksatacak problemleri ortaya çıkarmaya başlamaktadır. Eğitim ve aile ortamında sürekli olarak akademik başarının ön plana çıkartılması öğrencinin psikolojik ve fiziksel olarak rahatlamasına fırsat vermeyecek kadar yoğunlaşmaktadır. Öğrencinin yapmak istediği sportif etkinlikler ve sosyal aktiviteler çoğu kez zaman kaybı olarak değerlendirilmektedir. Birçok yetişkinin bile altından kalkmakta zorlanacağı bu yoğun öğretim faaliyeti öğrencinin kendilerinden beklenen birçok akademik görevden uzaklaşıp ailesinin ve eğitim kurumunun beklentisine karşılık verme çabası içinde büyük zorluklar yaşamasına sebep olmaktadır. Hatta çoğu kez bu zorlanmalar psikolojik, fiziksel rahatsızlıklara ve aile içi sıkıntılara bile sebep olmaktadır. Öğrenciler okuldan uzaklaşma, ödev yapmama, kendini tükenmiş hissetme, kendini bulunduğu ortama ait hissetmeme hisleriyle eğitim ortamından daha da uzaklaşmaktadırlar. Bu zorlukla mücadele eden öğrencilerin motivasyonunu arttırmak akademik başarıyı dahada güçlendirecek farklı etkinliklerle ebeveynler tarafından desteklenmek suretiyle okul tükenmişliği ile ilgili bir takım iyileşmeler sağlanmaya çalışılmıştır. Her alanda faydası akademik çalışmalarla ortaya konmuş sportif etkinliklerin ders dışı formatında lise düzeyinde farklı okul gruplarındaki öğrencilerin ders dışı sportif etkinliklere tutum ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkinin incelenmesi ile ilgili bir çalışma olmadığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda bu araştırmanın okul tükenmişliği üzerine yeni bir bakış açısını literatüre kazandıracığı öngörülmektedir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

- 2023-2024 Eğitim öğretim yılında Çanakkale İl genelinde bulunan 9 lisede öğrenim gören her sınıf seviyesindeki öğrenciler ile,

- Veri toplama araçlarına bağı olarak toplanan veriler ve bulgular ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Lise: Genellikle 14 ile 18 yaş arasındaki öğrencilerin katıldığı, ortaöğretim seviyesinde eğitim veren bir okul türüdür. Öğrencilerin akademik, sosyal ve kültürel gelişimlerini destekleyen ve genellikle üniversiteye hazırlık amacı taşıyan bir eğitim sürecidir. (Yılmaz, 2020).

Ders Dışı Etkinlik: Öğrenci katılımlarının zorunlu olmadığı, müfredat kapsamında temel derslerin dışındaki, öğrencinin kendi istek ve arzusuyla katıldığı tüm sportif, sanatsal faaliyetleri içerisinde barındıran etkinlikler bütünüdür (Karaküçük ve Yetim, 1999).

Ders Dışı Sportif Etkinlik: Öğrencilerin dersler dışında aktif şekilde motive olmalarına yardımcı olan deneyimleri edinme ve bu deneyimleri yaşamları boyunca sürdürebilme motivasyonu sağlayan etkinlik türüdür (Yılmaz vd., 2023).

Tükenmişlik: İnsanlarla etkileşimi yüksek olan mesleklerde çalışanların, işin yapısal özelliklerine bağı olarak ortaya çıkan stresle mücadele edememe neticesinde görülen duygusal ve fizyolojik sorunların belirmesiyle birlikte kişinin hayatını olumsuz yönde etkileyen uzun süreli psikolojik rahatsızlıktır (Meriç ve Erdem, 2023).

Okul Tükenmişliği: Öğrencinin okul ile ilgili faaliyetlerinde isteksiz, duyarsız, enerji düşüklüğü ve akademik başarısızlık larak ortaya çıkan psikolojik bir sendromdur (Salmela-Aro ve Upadyaya, 2014).

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölüm içerisinde, araştırmanın kavramsal çerçevesi ile birlikte ilgili alanyazın derlemesi yer almaktadır. İlgili alanyazın çerçevesinde araştırmalar ele alınarak yurtiçinde ve yurtdışında yapılmış çalışmalardan bilgiler sunulmuştur.

2.1. Okul Kavramı

Okul diğer adıyla mektep, Okul, öğrencilerin belirli bir müfredat çerçevesinde bilgi ve beceri kazandığı, öğretmenlerin rehberliğinde eğitim ve öğretim faaliyetlerinin yürütüldüğü kurumlardır (Aydın, 2019). Günümüzde okul fiziksel olarak çevresinden uzaklaştırılmış, bulunduğu alan içerisinde eğitim-öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirildiği yerlerdir. Bu yerlerde öğrenciler için planlı eğitim-öğretim ortamı sunulmaktadır (Polat, 2022). Okul kavramına ilişkin sosyolojik bakış açısına göre okullar, bir eğitim müfredatına sahip, profesyonel eğitimcilerin yer aldığı, öğrenci ve okul gruplandırmasının bulunduğu eğitim öğretim süreciyle birlikte toplumsal açıdan onaylanan davranışları kazandıran bir sistem olarak görülmektedir (Akınhay ve Kömürcü, 1999).

Okul kavramına ilişkin bir başka tanımda belirli amaçlar doğrultusunda farklı türdeki bilgi, beceri ve alışkanlıkların önceden belirlenen amaçlar doğrultusunda düzenli şekilde öğretildiği eğitim kurumu olduğu belirtilmiştir (Oğuzkan, 1993). Eğitim kurumu olarak okul ülke geleceğinin şekillenmesindeki en büyük etmendir. Okul yapısal özellikleri itibariyle geleceğe yönelik çıkarımlar için üretim merkezleri konumundadır. Okul öğrenciye görev bilinciyle birlikte sorumluluk aşılarken, toplumsal büyümenin de anahtarı olarak görülmektedir. Bu bakış açısıyla okul toplumlar için kalkınmanın temel unsurudur. Fakat okulun temel işlevi gelecekte hedeflenen toplumsal yapıya ulaşma noktasında ortaya çıkmaktadır.

Okul çocukların devlet ve resmi kurumlarla ilk karşılaştığı ortam olması açısından önemli bir role sahiptir. Küçük yaşlarda istisnai durumlar haricindeki çocuklar devlet kurumlarıyla ilk olarak okul ile tanışmaktadırlar (Polat, 2022). Öğrenciler okula başladıkları ilk andan itibaren devletin kurumsal ve örgütsel yapısını öğrenmeye başlamaktadırlar. Bu

durum öğrencinin sorumluluk duygusuna sahip olmasına ve örgütün hiyerarşik yapısını zihninde oluşturmasına imkan vermektedir. Bu imkan öğrenciye ileride sahip olacağı meslek ortamına alışma ve uyum sağlama noktasında ona yardımcı olmaktadır.

Günümüzde okullar toplumların temel yapı taşlarından birini oluşturmaktadır. Eğitim, insanların bilgi ve becerilerini geliştirdikleri, sosyal ve kültürel değerlerin aktarıldığı bir süreçtir ve okullar bu sürecin merkezi konumunda bulunmaktadır. Akademik başarılarının yanı sıra, okullar bireylere kişisel ve sosyal gelişim fırsatları da sunmaktadır. Okul, öğrencilere temel eğitim alanlarında bilgi ve beceriler kazandırmakla görevli kurumlardır. Matematik, fen bilimleri, edebiyat gibi alanlarda öğrencilere sağlanan bilgi, onların akademik olarak başarılı olmalarını sağlamanın yanı sıra, ilerideki yaşamlarında da kendilerine güvenli bir gelecek hazırlamaktadır. Ayrıca öğrencilere sadece derslerde değil, aynı zamanda sosyal etkileşimlerinde ve okul kültürü içinde sosyal ve kültürel değerlerin aktarılmasında da önemli bir rol oynamaktadır. Paylaşma, işbirliği, empati gibi değerler okul ortamlarında öğrencilere öğretilmekte ve bu değerlerin toplumda güçlü bir tapının oluşmasını sağlamaktadır.

Okul öğrencilerin kişisel ilgi ve yeteneklerini keşfetmelerine ve geliştirmelerine olanak tanımaktadır. Sanat, spor, müzik gibi alanlarda sunduğu ekstra etkinlikler ve kulüpler aracılığıyla öğrencilerin farklı yönleri ortaya çıkarılmakta ve onların bireysel gelişimleri desteklenmektedir. Okul aynı zamanda farklı sosyal ve kültürel geçmişlere sahip bireyleri bir araya getirerek toplumsal entegrasyonu ve uyumu da desteklemektedir. Öğrenciler, farklı bakış açılarına ve deneyimlere maruz kalarak hoşgörü, saygı ve çok kültürlülük gibi değerleri benimsemektedirler. Ayrıca okul öğrencileri sadece akademik olarak değil, aynı zamanda iş yaşamına, vatandaşlık görevlerine ve toplumsal sorumluluklara da hazırlamaktadır. Öğrencilere eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim becerileri gibi temel yetkinlikler kazandırılarak onların gelecekteki başarıları için güçlü bir temel oluşturmaktadır.

Eğitim kurumları yani okullar bir toplumun gelişiminde ve ilerlemesinde kritik bir role sahiptirler. Eğitim, bilgi aktarımı, sosyal ve kişisel gelişim, toplumsal uyum ve geleceğe hazırlık gibi alanlarda okulların sağladığı fırsatlar, bireylerin ve toplumların daha sağlam ve

sürdürülebilir bir temel üzerinde ilerlemesini sağlamaktadır. Bu nedenle, okulların rolü ve önemi her zaman üzerinde durulması gereken önemli bir konu olarak ön plana çıkmaktadır.

2.2. Öğretmen Kavramı

Eski dönemlerden beri öğretmenlik mesleğini icra eden kişi olarak bilinen öğretmen, Türk Dil Kurumu'na göre “mesleği bilgi öğretmek olan kimse, hoca, muallim, muallime” şeklinde tanımlanırken, öğrencilere bilgi, beceri ve değer kazandırmayı amaçlayan, eğitim süreçlerini yöneten ve rehberlik eden profesyonel kişi olarak da ifade edilmektedir (Öztürk, 2021). Öğretmenler, toplumun en önemli unsurlarından biridir. Onlar, bilgi ve değerleri yeni nesillere aktaran, rehberlik eden ve onların gelişimine katkı sağlayan kişilerdir. Öğretmenlik, sadece bir meslek değil, aynı zamanda bir misyon olarak görülmektedir. Her bir öğretmen, geleceğin şekillendiricisi olarak büyük sorumluluk taşımaktadır. Öğretmenler, sadece ders kitaplarında bulunan bilgileri aktarmakla kalmazlar, aynı zamanda öğrencilere yaşam becerileri, problem çözme yetenekleri, iletişim becerileri gibi önemli konularda da rehberlik etmektedirler. Öğretmenler, sınıf içinde değil, aynı zamanda dışında da öğrencilerin rol modelidirler. Onların davranışları, tutumları ve değerleri, öğrenciler üzerinde derin bir etki bırakır. Bir öğretmenin başarısı, sadece bilgiyi iletmekle değil, aynı zamanda öğrencilerin potansiyellerini keşfetmelerine ve en üst seviyede gelişmelerine yardımcı olmakla ölçülmektedir. Bu nedenle, öğretmenlik sadece bilgi aktarımı değil, aynı zamanda öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uygun olarak öğrenme ortamlarını oluşturma ve öğrencilerin farklı öğrenme tarzlarına uyum sağlama sürecidir. Öğretmenlik aynı zamanda sabır, özveri ve tutku gerektiren bir meslektir. Her öğrencinin potansiyeline inanmak ve onları desteklemek, bir öğretmenin en temel görevlerindedir. Bu süreçte, öğretmenler sadece bilgi veren değil, aynı zamanda öğrencilerin duygusal ve sosyal gelişimlerini de destekleyen bir rol üstlenmektedirler. Öğretmenler, toplumun en değerli unsurlarından biridir. Onların fedakarca çalışmaları, gelecek kuşakların yetişmesinde ve toplumun ilerlemesinde temel bir rol oynar. Her bir öğretmen, sadece bir sınıfın değil, aynı zamanda bir toplumun ve geleceğin yapı taşlarından biri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Toplumsal açıdan büyük öneme sahip öğretmenlerin yetiştirilmesi de ayrıca üzerinde durulması gereken bir konudur. Bu noktada Türkiye’de öğretmen yetiştirmeye ve öğretmenlik mesleğine duyulan ihtiyaç 1848 yılında Tanzimat Dönemi ile ortaya çıkmıştır.

Öğretmen sadece öğreteceği bilgiye sahip olan kişi değildir, bilgiyi bilimsel yöntemlerle etkili şekilde nasıl aktaracağını bilen ve mesleki formasyonun öğretildiği kişidir (Akyüz, 2006). Tanzimat Dönemi'nden bugüne kadar öğretmen için belirlenen özellikler zaman içerisinde farklılaşmalara maruz kalmıştır. Günümüzde ise öğretmen, öğretme işlevi ile birlikte kendisine verilen sorumluluk, rol ve görevleri Türkiye Eğitim Vizyonu çerçevesinde yapması beklenen eğitim öğretim sürecinin en önemli unsuru olarak öne çıkmaktadır. Öğretmene verilen sorumluluk, rol ve görevleri tanımlama ve geliştirme adına Türkiye'de 1998 yılı itibariyle öğretmen yeterlilikleri alanında çalışmalara başlanmıştır (Biçer, 2023). Yükseköğretim Kurulu ve Dünya Bankası ortaklığında gerçekleşen çalışmalar kapsamında öğretmen yeterlilikleri şu dört başlıkta toplanmıştır (MEB, 2017):

- Konu alanı ve alan eğitimine ilişkin yeterlilikler,
- Öğretme-öğrenme sürecine ilişkin yeterlilikler,
- Öğrencilerin öğrenmelerini izleme, değerlendirme ve kayıt tutma,
- Tamamlayıcı mesleki yeterlilikler.

Bu çalışmanın akabinde Milli Eğitim Bakanlığı 1739 Millî Eğitim Temel Kanunu kapsamında “Öğretmen Mesleği Genel Yeterlilikleri” şu üç başlıkta ele alınmıştır (MEB, 2017):

- Eğitim-öğretim yeterlilikleri,
- Genel kültür bilgi ve becerileri,
- Özel alan bilgi ve becerileri.

Sonraki süreçte, Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü'nün 2006 yılında yayınladığı “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri” raporunda “Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim”, “Öğrenciyi Tanıma”, “Öğrenme ve Öğretme Süreci”, “Öğrenmeyi ve Gelişimi İzleme ve Değerlendirme”, “Okul-Aile ve Toplum İlişkileri” ve “Program ve İçerik Bilgisi” olmak üzere 6 temel yeterlilik alanı ve bu alanlara ait 31 alt yeterlilik alanı ortaya konulmuştur (MEB, 2006). 2017 yılı itibariyle içeriği tekrar gözden geçirilerek güncellenen raporda birbirlerini tamamlayıcı nitelikte “mesleki bilgi”, “mesleki beceri” ve “tutum ve değerler” olarak 3 temel yeterlilik alanı ve bu yeterlilik alanlarına ait 11 alt yeterlilik, alt yeterlilik alanlarına ilişkin de 65 kriter ortaya konulmuştur (MEB, 2017).

Mesleki bilgi yeterlilik alanı içerisinde alan bilgisi, alan eğitimi bilgisi ve mevzuat bilgisine yönelik bölümler yer almaktadır. Alan bilgisi bölümü içerisinde alanında sorgulama yetisine sahip kavramsal ve kuramsal bilgiyi kullanabilme yeterlilikleri bulunmaktadır. Alan eğitimi bilgisi bölümü kapsamında öğretim programlarına hakim, pedagojik formasyona yönelik bilgileri yönetebilme yeterlilikleri yer almaktadır. Mevzuat bilgisi bölümünde ise öğretmen ve vatandaş olarak toplumsal sorumlulukları, görevleri ve haklarına uygun şekilde hareket etme yeterlilikleri bulunmaktadır.

Mesleki Beceri yeterlilik alanı; eğitim öğretimi planlama, öğrenme ortamları oluşturma, öğretme ve öğrenme süreçlerini yönetme ve ölçme ve değerlendirmeye yönelik bölümlerden oluşmaktadır. Eğitim öğretimi planlama bölümünde eğitim öğretim süreçlerinin etkili ve verimli şekilde tasarlanmasına yönelik yeterlilikler; öğrenme ortamları oluşturma bölümünde tüm öğrencileri kapsayacak şekilde etkili öğrenmenin sağlanabileceği güvenli ve uygun ortamı hazırlayarak gerekli öğretim materyallerini temin etmeye yönelik yeterlilikler; öğretme ve öğrenme sürecini yönetme bölümünde öğretme ve öğrenme süreçlerini etkin bir şekilde gerçekleştirmeye yönelik yeterlilikler; ölçme ve değerlendirme bölümünde ise amacına uygun şekilde yöntem, teknik ve araçları kullanarak ölçme ve değerlendirme işlemlerini sağlıklı yürütmeye yönelik yeterlilikler yer almaktadır.

Tutum ve Değerler yeterlilik alanının alt yeterlilik alanları ise milli, manevi ve evrensel değerler; öğrenciye yaklaşım; iletişim ve işbirliği; kişisel ve mesleki gelişimdir. Milli, manevi ve evrensel değerler alanında milli, manevi ve evrensel değerlere dikkat edilmesine yönelik yeterlilikler; öğrenciye yaklaşım alanında öğrencinin her yönüyle gelişimine katkı sunacak davranışların gösterilmesine yönelik yeterlilikler; iletişim ve işbirliği alanında öğretim sürecindeki paydaşlarla etkin bir iletişim kurarak işbirliği sağlanmasına yönelik yeterlilikler; kişisel ve mesleki gelişim alanında ise öz değerlendirme yapma ve hem kişisel hem mesleki gelişim sağlayacak aktivitelere katılmaya yönelik yeterlilikler bulunmaktadır.

“Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri” raporuna göre öğretmen sadece okul içerisinde değerlendirilecek bir kavram olmadığını, öğrencilerini hayata hazırlamanın yanı sıra eğitim öğretim süreçlerindeki tüm paydaşlarla aktif şekilde etkileşime sahip, hem kişisel

hem mesleki gelişime açık, milli, manevi ve evrensel değerleri benimsemiş bireylerin oluşturduğu bir yapı olduğunu belirtmiştir.

Toplumsal dinamizm sağlayıcısı konumundaki öğretmen, öğrencileri yaşama hazırlayan aileden sonraki en önemli unsurdur. Öğretmen; eğitim düzeyi, yaşam tarzı, tutum ve davranışları, aile hayatı, iletişimsel özellikleri ve kıyafet seçimiyle toplumdaki rol modelidir. Öğretmen toplumsal ihtiyaçları bilen ve buna göre hareket eden, çevresindeki bireyleri de bu ihtiyaçlar doğrultusunda yönlendiren kişidir (Özkan, 2005). Bu noktadan hareketle bireyler üzerinde etkisi fazla olan, bireylerin davranışlarını şekillendiren öğretmenler toplum içerisinde gerekli itibar ve saygıyı görmeli ve bu konuyla ilgili detaylı çalışmalar yapılmalıdır.

2.3. İletişim Kavramı

İletişim kavramına yönelik alanyazında farklı tanımlar bulunmaktadır. İletişim insan davranışları sonucu ortaya çıkan ve bireylerin toplum içerisinde yaşayabilmeleri için gerekli olan süreçtir. Kişiler düşüncelerini, duygularını ve bilgilerini diğer kişilere aktararak iletişim sağlamaktadırlar (Baltaş ve Baltaş, 1992). İletişim kişilerin birbirlerine ortak sembollerle çift yönlü olarak kendilerini ifade ettikleri süreçtir. İki kişinin kendi aralarındaki anlam paylaşımı iletişim olarak ifade edilmektedir. İletişim davranış değişikliği sağlamak adına bilgi, beceri, duygu ve düşünce paylaşma sürecidir. İletişim, mesajı gönderen ve mesajı alan kişiler arasında duyguların şekillendirildiği süreç olarak görülmektedir. İletişim psikoloji sözlüğü içerisinde, bilgilerin semboller ve jest mimikler yardımıyla bir yerden farklı bir yere ulaştırılması olarak ifade edilmiştir. Yapılan iletişim tanımlarına bakıldığında karşılıklı bilgi, duygu ve düşünce paylaşma süreci olduğundan ve iletişimin bir çok unsuru barındıran bir yapıya sahip olduğu görülebilir (Özen, 2001).

İletişim, yaşamın her alanında kullanılan ve yaşam standartlarını olumlu yada olumsuz etkileyen önemli bir kavramdır. Bu noktada bireyler sosyal birer varlık olarak bir arada yaşamaya ve birbirleriyle iletişim kurmaya özen gösterirler. İletişim becerisi yüksek olan bireyler, sosyal yaşamlarında diğer bireylerle olan ilişkilerini düzenleme, çevreye uyum sağlama ve kaliteli yaşam sürme noktasında daha avantajlıdırlar (Elkatmış ve Ünal, 2014).

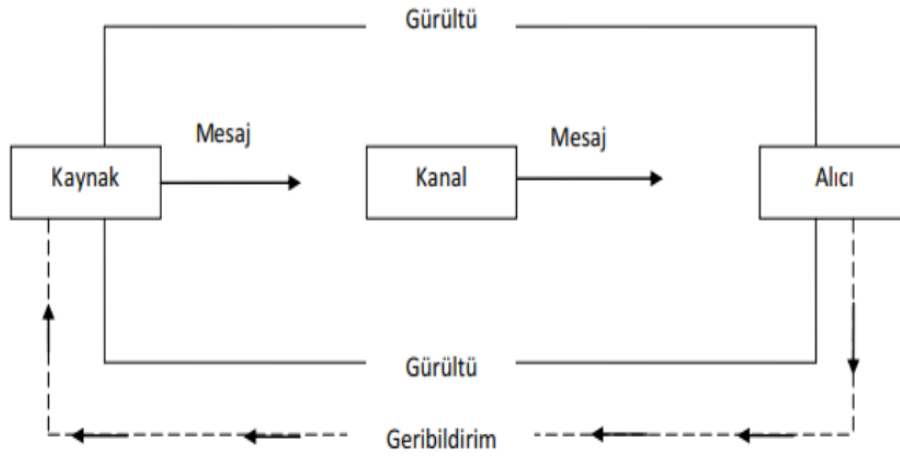
İletişim duygu ve düşüncelerin veya bir bilginin aktarım sürecidir. Bu aktarım süreci bir gönderici ve bir alıcı arasında gerçekleşmektedir. Göndericinin gönderdiği mesaj karşıda alıcı tarafından anlaşılır şekilde alınır. Bu noktada iletişimin çift yönlü olduğu ve hem gönderici hem de alıcının süreçte aktif bir role büründükleri görülmektedir (Telman ve Ünsal, 2005).

Bireyler geçmişten günümüze farklı iletişim türleri geliştirmiş ve elde ettikleri sonuçlara bağlı olarak bu tecrübe ve deneyimlerini kuşaktan kuşağa aktarmışlardır. İnsanlığın varoluşuyla birlikte ortaya çıkan iletişim gereksinimi, bireylerin birbirlerini anlayabilmeleri adına birçok araç, gereç ve yöntem kullanılmasına neden olmuştur. İletişimin geçmişi ele alındığında ilk olarak sembollerle, resimlerle ve dumanla iletişim sağlandığı görülürken, teknolojik gelişmelerle birlikte radyo, televizyon, bilgisayar ve telefon kullanımı yaygınlaşmıştır (Aziz, 2013). Özellikle de günümüzde akıllı telefonlar sayesinde iletişimin çok hızlı bir şekilde gerçekleştiği söylenebilir.

Bireylerin iletişim gereksinimleri ve buna yönelik çözümler, iletişim aracına, zamana, mekana ve kişilere göre farklılık gösterebilmektedir. Bu yönden iletişimin çok boyutlu olduğu ve sürekli olarak değiştiği ifade edilebilmektedir (Aziz, 2013). İletişim gündelik hayatın ayrılmaz bir parçası olarak basit bir eylem gibi görülse de, bireylerin psiko-sosyal gereksinimlerini karşılamada önemli bir etkiye sahiptir. Günümüzde örgüt içerisindeki bireylerin varlığını etkileyen en önemli unsurun iletişim olduğu belirtilmektedir (Ak, 2002).

2.3.1. İletişim Sürecinin Öğeleri

İletişim süreci, insanların birbirleriyle bilgi, düşünce, duygu ve isteklerini aktardıkları temel bir etkileşim biçimidir. Bu süreç, bir dizi belirli öğeden oluşur ve etkili iletişimin gerçekleşmesi için bu öğelerin uygun bir şekilde kullanılması gerekmektedir. Bu öğeler, iletişim sürecinin temel yapı taşlarını oluşturur ve etkili iletişim için birbirleriyle etkileşim halinde çalışmaktadırlar. Her bir öğenin doğru kullanımı ve anlamı, iletişimin başarılı bir şekilde gerçekleşmesini sağlamaktadır. İletişim sürecine ait öğeler ise Şekil-1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. İletişim süreci öğeleri

Kaynak

İletişim sürecinin başlangıcında bilgiyi ileten kişidir. Duygu, düşünce veya istekleri iletmek için iletişim kanallarını kullanmaktadır. İletişim sürecini başlatan öge kaynaktır ve iletişim sürecinde kaynak olmadan süreç başlatılamaz (Tutar, 2003). Kaynak iletişimi başlatan öge olmasında dolayı süreç içerisindeki en büyük sorumluluk kaynağa aittir (Elmas, 2017). İletişim daha etkili olabilmesi için kaynağın; yeterli bilgi ve beceriye sahip, iletiyi kodlayabilen, iletişim sürecine hazırlıklı, yer, geldiğinde alıcı rolüne bürünebilen, davranış ve görünüş olarak özenli olması gerekmektedir (Elmas, 2017).

Mesaj

Göndericinin iletmek istediği bilgi, düşünce, duygu veya isteğin sözlü, yazılı, görsel veya işitsel olarak aktarılmasını sağlayan kavramdır. Mesaj, kaynağın duygu, düşünce ve bilgi birikimiyle şekillenmesi sonucu ortaya çıkmaktadır. Mesaj göndericinin fikir ve isteklerini sembollerle ifade etme şeklidir. Bu semboller kendi başlarına anlam taşımamakta, gönderici ve alıcının yükledikleri anlama bağlı olarak algılanmaktadır. Bu algılar her iki tarafta yani gönderici ve alıcı tarafında benzer şekilde olduğunda iletişimin tam anlamıyla gerçekleştiği söylenebilir. Bu durum iletişimin etkili biçimde oluşmasının ön koşuludur. Etkili iletişim için gönderici tarafından iletilen sembolün alıcı tarafında benzer anlamda anlaşılması iletişimin gerçekleşmesi olarak tanımlanabilir (Tutar, 2003).

Kanal

Bireyler iletişim kurma sürecinde aralarında bir köprüye ihtiyaç duymaktadır ve bu köprü kanal olarak tanımlanmaktadır (Elmas, 2017). Kanal mesajın göndericiden alıcıya iletilmesini sağlayan iletişim ögesidir. İletişim kanalları, yüz yüze iletişim, telefon, e-posta, yazılı metinler, medya gibi çeşitli biçimlerde olabilmektedir. İletişim gerçekleştiği ortama göre farklı şekillerde ortaya çıkabilmektedir. Örneklendirmek gerekirse telefon kullanarak iletişim sağlayan kişi ortam olarak telefon hatlarından faydalanmaktadır. İletişim ögelerinden biri olan kanal, üzerindeki mesaj ile birlikte kişilerin duyu organlarını iletişime hazırlama noktasında uyarıcı konumundadır. Kanal üzerinden aktarılan mesaj birden fazla duyu organını harekete geçirecek seviyede olduğunda iletişim o denli sağlıklı olacaktır (Küçük vd., 2012).

Alıcı

Kaynak tarafından kanal üzerinden gönderilen mesajı alan, mesajı anlamak ve yorumlamak için çaba sarf eden kişilere alıcı denilmektedir. Bu sürecin sağlıklı olabilmesi ve kaynak tarafından iletilen mesajın anlaşılabilmesi için alıcının da mesajın içeriğiyle ilgili gerekli bilgilere sahip olması gerekmektedir. Kaynak tarafından gönderilen mesajın alıcı tarafından doğru şekilde anlaşılması iletişim sürecinin doğru ve sağlıklı bir şekilde sağlandığını göstermektedir (Sağbaş, 2013). İletişim sürecinin temel aktörlerinden biri olan alıcının görevi etkili dinlemedir. Mesajın doğru bir biçimde anlaşılması ve iletişimin etkinliğinin sağlanması için alıcı ve kaynağın sorumluluklarını bilerek davranması gerekmektedir.

Geri Bildirim

Geribildirim, alıcının kaynağa verdiği tepkidir. Kaynağın alıcıya gönderdiği mesajın, alıcı tarafından nasıl ve ne şekilde anlaşıldığının belirlendiği süreçtir. Kaynak tarafından gönderilen mesajın doğru algılanması alıcının gelen mesajla benzer doğrultuda tepki vermesiyle mümkündür (Bozkurt, 2010). Geri bildirimler olumlu olabileceği gibi olumsuz da olabilmektedir. Alıcı tarafından mesajın doğru şekilde anlaşılması ve buna uygun davranışlar gösterilmesi olumlu geri bildirimini ifade etmektedir. Ancak alıcı tarafından

alınan mesajın doğru anlaşılabilmesi ve yanlış yorumlanarak buna göre davranış sergilenmesi olumsuz geri bildirimini göstermektedir (Nazik, 2005).

Gürültü

İletişim sürecini etkileyen her türlü dış etken veya içsel durum gürültü olarak isimlendirilmektedir (Odabaşı ve Oyman, 2002). Gürültü, mesajın doğru şekilde iletilmesini veya alınmasını engelleyen bir etmendir.

2.3.2. İletişim Türleri

Bireyler için iletişim, gündelik hayat içerisinde vazgeçilemez bir olgudur. Bu olgunun işleyişine bakıldığında farklı türlerde iletişim çeşitlerinin olduğu görülmektedir. İletişim; sözlü, sözsüz, yazılı ve elektronik olmak üzere dört alt başlıkta ele alınabilir (Topaloğlu ve Koç, 2002).

Sözlü İletişim

Sözlü iletişim, insanlar arasında duyguları, düşünceleri ve bilgiyi aktarmak için kullanılan en temel iletişim şeklidir. Konuşma, jestler, tonlama ve beden dili gibi unsurların bir araya gelerek iletişimi oluşturduğu bu süreç, insanların birbirleriyle etkileşimde bulunmasını sağlamaktadır (Şimşek, 2003). Sözlü iletişim, bireylerin karşılıklı olarak fikir alışverişinde bulunmalarına, duygusal bağ kurmalarına ve ilişkilerini güçlendirmelerine imkan tanımaktadır. Ancak, etkili bir şekilde iletişim kurabilmek için dikkatli dinleme, açık ve net ifade, empati, anlayış ve uygun bir iletişim ortamı gerekmektedir.

Bir topluluk içinde, iş yerinde, okulda veya günlük yaşamın herhangi bir alanında etkili sözlü iletişim, çatışmaların çözülmesine, bilgi alışverişinin artmasına ve işbirliğinin gelişmesine yardımcı olabilmektedir. Ayrıca, kişisel gelişim ve iletişim becerilerini güçlendirmek için sürekli olarak pratik yapmak önemli bir noktadır. Sözlü iletişimde başarılı olmanın anahtarlarından biri, doğru zamanda doğru sözcükleri kullanabilmek ve iletişim kurulan kişinin duygularını ve düşüncelerini anlamaya çalışmaktır. Ayrıca, iletişimdeki

tonlama, vurgu ve jestlerin de mesajın doğru bir şekilde iletilmesine yardımcı olduğu unutulmamalıdır (Bora, 2013).

Sözsüz İletişim

Sözsüz iletişim, kelimelerin kullanılmadığı ancak hala yoğun anlamların aktarıldığı bir iletişim biçimidir. Bu iletişim, beden dili, jestler, mimikler, göz teması, ses tonu ve fiziksel mesafe gibi faktörler aracılığıyla gerçekleşmektedir. Sözsüz iletişim, insanlar arasındaki ilişkileri derinleştirmekte, duygusal bağları güçlendirmekte ve iletişimdeki anlayışı artırmaktadır.

Beden dili, sözsüz iletişimin en güçlü bileşenlerinden biridir. Bir kişinin duruşu, jestleri, mimikleri ve hareketleri, duygularını ve düşüncelerini açıkça ifade edebilmektedir. Örneğin, birinin gergin olduğunu veya endişeli olduğunu anlamak, beden diline dikkat ederek mümkündür. Bir kişi konuşurken ellerini kullanması, heyecanını veya tutkularını ifade ettiğinin bir işareti olarak ortaya çıkmaktadır. Benzer şekilde, mimikler ve yüz ifadeleri, karşı tarafın duygularını ve düşüncelerini anlamak için önemli ipuçları sunmaktadır. Göz teması da sözsüz iletişimin önemli bir unsuru olarak kabul edilmektedir. Gözlerin karşılıklı bakışması, samimiyet, güven ve ilgi gösterme anlamına gelmektedir. İki kişi arasındaki güçlü göz teması, karşılıklı anlayışı ve bağlılığı artırırken, göz kaçırma veya göz temasından kaçınma, utanç, endişe veya güvensizlik gibi duyguları ifade etmektedir (Erkuş ve Günlü, 2009).

Ses tonu ve vurgu, sözsüz iletişimin önemli bir parçalarındandır. Bir kişinin ses tonu, duygusal durumunu veya iletişimdeki niyetini belirtebilmektedir. Örneğin, yüksek bir ses tonu ve hızlı konuşma, heyecan veya stresi ifade edebilirken, düşük bir ses tonu ve yavaş konuşma, sakinlik veya ciddiyeti yansıtabilmektedir (Dinçer, 2012). Fiziksel mesafe de sözsüz iletişimin bir göstergesidir. İki kişi arasındaki mesafe, ilişkinin türüne, kültürel normlara ve duygusal durumlara bağlı olarak değişiklik gösterebilmektedir. Daha yakın bir mesafe, samimiyeti ve güveni ifade edebilirken, daha uzak bir mesafe, kişisel alanın saygı görmesi gerektiğini ifade edebilmektedir. Tüm bu unsurlar bir araya geldiğinde, sözsüz iletişim insanlar arasındaki etkileşimi derinleştirmekte ve iletişimde anlayışı artırmaktadır.

Bu nedenle, sözsüz iletişim becerilerini geliştirmek, hem kişisel hem de profesyonel ilişkilerde başarıya giden yolda önemli bir adım olarak görülmelidir (Eğinli, 2011).

Yazılı İletişim

Yazılı iletişim, kelimelerin yazı veya elektronik ortamda kullanılarak gerçekleştirilen iletişim şeklidir. E-posta, mektup, rapor, makale, mesajlar, notlar ve diğer yazılı belgeler aracılığıyla gerçekleştirilen iletişim, günlük yaşamın ve iş hayatının önemli bir parçasıdır. Yazılı iletişim, düşünceleri, bilgileri ve duyguları etkili bir şekilde aktarmanın yanı sıra, kalıcı bir kayıt oluşturarak bilgiyi paylaşmanın da bir yoludur (Güngör, 2011).

Yazılı iletişimde dikkat edilmesi gereken bazı önemli unsurlar bulunmaktadır. İlk olarak, açık ve anlaşılır bir dil kullanması gerekmektedir. Karmaşık terimlerden veya uzun cümlelerden kaçınılmalı, mesajın net bir şekilde iletilmesi sağlanmalıdır. İkinci olarak, yazım ve dilbilgisi kurallarına uygunluk önemlidir. Doğru imla, noktalama işaretleri ve cümle yapısı, iletişimin anlaşılabilirliğini artırmakta ve güvenilirliği sağlamaktadır. Ayrıca, yazılı iletişimde uygun bir ton ve tarz kullanmak da önemli bir husustur. İletişimin amacına ve hedef kitlesine uygun olarak, resmi veya gayri resmi bir dil kullanılabilir. Örneğin, iş e-postaları resmi bir ton ile kullanırken, arkadaşlar arasındaki mesajlaşmalar daha samimi bir dil kullanılmaktadır.

Yazılı iletişim aynı zamanda zaman yönetimi ve organize olma becerilerini de gerektirmektedir. İletişimde net bir başlık kullanmak, anahtar noktaları vurgulamak, düzenli bir yapı kullanmak ve gereksiz ayrıntılardan kaçınmak, okuyucunun mesajı hızlı ve etkili bir şekilde anlamasını sağlar (Küçük, 2017). Yazılı iletişimde duyarlılık ve empati göstermek önemlidir. Karşı tarafın duygularını ve perspektifini anlamak, etkili bir iletişim kurmak için kritiktir. Olumlu bir dil kullanmak, karşı tarafı desteklemek ve iletişimi yapıcı bir şekilde yönlendirmek, iletişimdeki olası anlaşmazlıkları azaltmakta ve ilişkileri güçlendirmektedir. Yazılı iletişim, günümüzün dijital çağında giderek daha önemli hale gelmektedir. E-postalar, mesajlaşma uygulamaları ve diğer dijital platformlar aracılığıyla gerçekleştirilen iletişim, iş dünyasında, eğitimde ve kişisel ilişkilerde önemli bir rol oynamaktadır. Bu nedenle, etkili bir şekilde yazılı iletişim kurabilme becerisi, bireylerin başarılı olmaları ve etkili iletişim sağlamaları için önemli bir etmendir.

Elektronik İletişim

Elektronik iletişim, teknolojinin gelişmesiyle birlikte hayatımızın vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir. İnternet, mobil telefonlar, e-posta, sosyal medya platformları ve diğer dijital araçlar sayesinde insanlar hızlı ve etkili bir şekilde iletişim kurabilmektedir. Elektronik iletişim, coğrafi sınırları aşarak insanlar arasındaki etkileşimi kolaylaştırdığı gibi bilgi paylaşımını da hızlı hale getirmektedir. E-posta, elektronik iletişimin en yaygın kullanılan biçimlerinden biridir. İş dünyasında, eğitimde ve kişisel ilişkilerde haberleşme için sıkça kullanılan e-posta, hızlı bir şekilde mesaj gönderme ve almanın yanı sıra, belgelerin paylaşılması ve diğer medya türlerinin iletilmesi için de ideal bir platform sağlamaktadır.

Elektronik iletişim türlerinden biri olan mobil iletişim, insanların her zaman ve her yerde birbirleriyle bağlantıda kalmasını sağlamaktadır. Akıllı telefonlar ve diğer mobil cihazlar aracılığıyla gerçekleştirilen iletişim, metin mesajları, görüntülü görüşmeler, sosyal medya etkileşimleri ve diğer uygulamalar aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Mobil iletişim, işbirliğini artırmakta, acil durumlarda hızlı yanıtlar sağlamak ve sevdiklerimizle bağlantıda kalma imkanı sunmaktadır. Sosyal medya platformları ise insanların geniş bir kitleye ulaşmasını ve etkileşimde bulunmasını sağlayan güçlü araçlardır. Facebook, Twitter, Instagram, LinkedIn ve diğer sosyal medya platformları, kullanıcıların fikirlerini paylaşmalarına, haberleri takip etmelerine, etkinlikleri duyurmasına ve kişisel veya iş ilişkilerini güçlendirmesine yardımcı olmaktadır. Elektronik iletişimde, gizlilik ve güvenlik endişeleri de önemli bir noktayı işaret etmektedir. Kişisel bilgilerin ve iletişimlerin güvenliğini sağlamak için güçlü şifreler kullanılmalı, güvenilir iletişim kanalları tercih edilmeli ve bilgi güvenliği önlemleri alınmalıdır.

Elektronik iletişim, modern dünyada hayatımızın vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir. İnsanlar arasındaki etkileşimi kolaylaştırmakta, işbirliğini artırmakta bilgi paylaşımını hızlandırmakta ve dünyayı daha küçük bir yer haline getirmektedir. Ancak, etkili iletişim için elektronik iletişimin dikkatli ve düşünceli bir şekilde yapılandırılması gerekmektedir.

2.4. Fiziksel Aktivite Kavramı

Fiziksel aktivite, iskelet sistemi içerisindeki kaslar tarafından ortaya çıkan bedensel hareketlerin tümünü içeren bir süreçtir (Çalışkan, 2024). Fiziksel aktivite, vücudun kaslarını ve organlarını hareket ettirme sürecini ifade etmektedir. Egzersiz, spor yapma, yürüyüş, koşu, bisiklete binme, yüzme ve dans gibi aktiviteler bu tanımın bir parçasıdır. Fiziksel aktivite, sağlıklı bir yaşam tarzının önemli bir unsuru olarak kabul edilir ve bedensel sağlığı geliştirmek, kilo kontrolünü sağlamak, stresi azaltmak ve genel zindelik seviyelerini artırmak için önemlidir.

Düzenli fiziksel aktivite, kalp ve dolaşım sistemi sağlığını iyileştirmekte, kemik ve kas sağlığını korumaktadır. Aynı zamanda kişilerin enerji seviyelerini artırmakta, stresi azaltmakta ve ruh halini iyileştirmektedir. Kilo kontrolünü sağlamak, kan basıncını düşürmek, kolesterol seviyelerini kontrol etmek ve tip 2 diyabet riskini azaltmak gibi bir dizi sağlık yararlarının olduğunu söylemek de mümkündür. Fiziksel aktivite, çocukluk ve ergenlik dönemlerinden itibaren başlamalı ve yaşam boyu devam etmelidir. Sağlıklı bir yaşam tarzını sürdürmek için uzmanlar tarafından yetişkinlerin haftada en az 150 dakika orta şiddetli aktivite veya 75 dakika yoğun aktivite yapmaları önerilmektedir. Ayrıca, haftanın en az iki günü kas güçlendirme egzersizleri yapılması önemli bir unsurdur (Erdem vd., 2021).

Fiziksel aktivite, herkes için uygulanabilir ve kişisel tercihlere göre çeşitlilik gösterebilmektedir. Egzersiz rutini, bireyin yaşına, cinsiyetine, fiziksel durumuna ve hedeflerine göre özelleştirilebilmektedir. Örneğin, bir kişi yüzme veya bisiklete binmeyi tercih edebilirken, başka biri yoga veya dans derslerine katılmayı tercih edebilir. Fiziksel aktivitenin düzenli olarak yapıldığı toplumlarda obezite, kalp hastalıkları, tip 2 diyabet ve diğer kronik hastalıkların riski azalmaktadır. Bu nedenle, bireylerin fiziksel aktiviteyi günlük yaşamlarının bir parçası haline getirmeleri teşvik edilmelidir. Hükümetler, okullar, işyerleri ve toplum kuruluşları, fiziksel aktiviteyi teşvik etmek ve erişilebilir kılmak için politikalar ve programlar geliştirmelidir. Böylelikle, daha sağlıklı ve aktif bir toplum oluşturulabilir (Şahinöz vd., 2017).

2.5. Ders Dışı Etkinlik Kavramı

Ders dışı etkinlik kavramına ilişkin çalışma yapan araştırmacılar, bu etkinlikleri yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olmak üzere iki alt boyutta incelemişlerdir. Yapılandırılmış ders dışı etkinlikler, bir plan ve program çerçevesinde ders sonrası okul içi ve okul dışında çeşitli amaçlarla planlanan ve bu plan doğrultusunda gerçekleştirilen etkinliklerdir (Balyer ve Gündüz, 2012). Yapılandırılmış ders dışı etkinlikler çocukların özel yeteneklerini ve becerilerini geliştirmeye çalışan, bir programa bağlı olarak deneyimli yetişkin bireyler tarafından belirli kurallara içerisinde gerçekleştirilen bir etkinliktir. Bu etkinlikler ergenlik dönemindeki çocukların hem psikolojik hem de zihinsel gelişimlerine katkı sağlayan birçok özelliği içerisinde barındırmaktadır. Psikolojik ve fizyolojik güvenlik oluşturma, sosyal iletişim kurma, okula bağlılık hissetme, yetenek geliştirme ve sosyal çevreye uyum sağlama bu özelliklerden bazılarıdır. Yapılandırılmış ders dışı etkinlikler, isteğe bağlı birçok aktivitenin planlanmasını ve olumsuz davranışların azaltılmasını sağlayan, bir plan ve program dahilinde derslerden sonra okul içi ve okul dışında uygulanan stratejik araçlardır (Balyer ve Gündüz, 2012).

Ders dışı etkinliklerinin diğer alt boyutu yapılandırılmamış ders dışı etkinlikler, ergenlik dönemindeki çocukların kendi imkanlarıyla herhangi bir alana yönelik tecrübe sahibi olmalarını sağlayan, imkanları değerlendirebilme fırsatı veren, merak ve keşfetme duygusunu ön plana çıkarmalarına yardımcı olan ortamı oluşturan etkinliklerdir. Yapılandırılmamış ders dışı etkinlikler, katılımcıların tam olarak belirlenmediği, denetimi yapılmayan ve belirli bir plan ve programa bağlı gerçekleştirilmeyen etkinliklerin bütünüdür. Ergenlik dönemindeki çocukların, arkadaşlarıyla zaman geçirmek adına futbol oynamaları, bisiklete çocbinmeleri, farklı aktiviteler yapmaları bu etkinlikler kapsamında değerlendirilmektedir. Bu etkinliklerin plan ve program dahilinde yapılmaması, denetimsiz şekilde gerçekleşmesinin ergen bireylerde olumsuz davranışların ortaya çıkmasına neden olabilmektedir. Ayrıca hareketsiz aktiviteleri içeren etkinlikler, ergen bireylerin fiziksel sorunlar yaşamalarına sebep olmaktadır (Bartko ve Eccles, 2003). Bu durum ebeveynler açısından çocuklarının sosyal aktivitelere katılımlarına karşı olmaları dumunu ortaya çıkarmaktadır. Buna karşın yapılandırılmış ders dışı etkinliklerin, ergen bireylerin gelişimine daha fazla katkı sunduğu ve belirlenen amaçlara daha fazla hizmet ettiği söylenebilir.

Yapılandırılmış ders dışı etkinlikler içerisinde spor faaliyetleri, ekip çalışmaları gibi okul temelli aktiviteler sayılabilmektedir (Darling vd., 2005). Yapılan çalışmalarda ders dışı etkinliklerin üç farklı kriter baz alınarak değerlendirildiği görülmektedir. Bu kriterlerin ilki okul programı dahilinde zorunlu olmayan ve gönüllülük esasına dayanan etkinliklerdir. Diğer bir kriter, uygun mekan ve zamanda gerçekleştirilen denetimli etkinliklerdir. Son kriter ise mücadeleci ve gayret gösterilmesi gereken etkinliklerdir (Robert, 2007).

Ders dışı etkinlikler, okul içinde veya dışında, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin bilgisi ve rehberliği dahilinde, eğitimsel hedeflere dayalı, öğrencilerin yetenek ve ilgileri doğrultusunda karakter gelişimine yönelik gerçekleştirilen düzenli ve programlı olarak planlanmış faaliyetlerdir (Binbaşıoğlu, 2000). Ders dışı etkinlikler, öğrencilerin eğitim bütünlüğünün bir parçası olarak katıldıkları boş zaman etkinlikleri olarak ifade edilebilir. Öğrencilerin boş zamanlarını değerlendirmelerine yardımcı olmak amacıyla okulun ders dışı etkinlikleri kapsamında düzenlenebilecek etkinlikler içerisinde izcilik, halk oyunları, görsel etkinlikler ve sportif faaliyetler sayılabilir. Beden eğitimi ve sportif etkinliğe katılan öğrenciler çeşitli alanlardaki spor takımlarında yer almakta ve yarışmalara hazırlanma, yarışmalara katılma gibi faaliyetlerde bulunmaktadırlar. Ders dışı etkinlikler, öğretim programları dışında planlanan tüm ders dışı etkinlikleri içerir. Okul temelli ders dışı etkinliklerin tipik örnekleri arasında akademi kulüpleri, bireysel ve takım sporları, drama ve müzik grupları gibi performans kulüpleri yer almaktadır. Bu faaliyetler arasında düzenli katılım programları, kurallara dayalı katılım, aktivite liderlerine bağlı katılım, beceri gelişimine yönelik gönüllü katılım bulunmaktadır (Mahoney ve Stattin, 2000).

2.5.1. Ders Dışı Etkinliklerin Amaçları

Ders dışı etkinlikler; öğrencilerin yeteneklerini, ilgi alanlarını ve güçlü yönlerini geliştirmekte, kendileri hakkında bilgi edinme fırsatları sağlamakta, akran ve yetişkin desteği sunmakta, okuldaki diğer kişilerle ilişkileri güçlendirmekte, akademik başarıyı ve psikolojik durumu geliştirmektedir. Bu durumun etkinliklerin bireyin çok yönlü gelişimine katkı sağlayacak eğitsel nitelikler taşımasından kaynaklı olduğu söylenebilir. Ders dışı etkinlikler, okullarda gerçekleştirilen önemli faaliyetler içerisinde değerlendirilebilir (Binbaşıoğlu, 2000). Ders dışı etkinliklerin hedeflerine varılabilmesi, bu etkinliklerin verimli ve doğru planlanmasıyla doğru orantılıdır. Bu etkinliklerin planlanmasının ilk aşaması eğitim öğretim

faaliyetleriyle birlikte değerlendirilmesidir. Bu planlama ile planlanan sürecin işleyişinin denetimi okul yönetimi tarafından yapılmalıdır. Süreç içerisindeki etkinliklerin gerçekleştirilmesi öğretmen ve öğrencilerin sorumluluğundadır. Öğretmen etkinliklerde rehber konumundayken, öğrenciler etkinliklerin yürütücüsüdürler. Yapılan etkinlik sonrasında, öğrenciler etkinliklere yönelik raporları hazırlarken, öğretmen bu raporları denetlemektedir. Okul yönetimi ise bu sürecin değerlendirmesini yapmaktadır (Hesapçıoğlu, 1994).

Ders dışı etkinliklerin amaçlarına bakıldığında, müfredat içerisinde yer alan derslerin amaçları arasında farklılık olmadığı, sadece etkinliklerde kullanılan yöntem ve teknik ile materyallerin farklı olduğu görülmektedir (Yılmaz, 2016). Geleneksel eğitim programındaki eksiklikleri tamamlamak, öğrencilerin fiziksel ve psikolojik ihtiyaçlarını karşılamak, öğrencilerin kişisel gelişimlerine ve kendilerini keşfetmelerine imkân vermek, boş vakitlerin daha olumlu geçirmek gibi aktiviteler ders dışı etkinliklerin amaçları içerisinde yer almaktadır. Ders dışı etkinlikler öğrencilerin derslerdeki konuları daha kolay öğrenmesi sağladığı gibi demokrasi bilinci kazandırarak öğrencinin kendi öğrenme sürecini yönlendirmesine imkân tanımaktadır (Yılmaz, 2016). Ders dışı etkinliklerin akademik başarıya ve yaşama hazırlık noktasında değerli olduğu, doğal bir uygulama ortamı sunduğu, yaparak-yaşayarak öğrenmeyi desteklediği bundan dolayı diğer derslere ne kadar önem veriliyorsa bu etkinliklere de o kadar değer verilmesi gerekmektedir (Aybek, 2007).

Ders dışı etkinlikler, öğrencilerin bağlılık duygusunu güçlendirmeyi, sorumluluk bilincini oluşturmaya ve birlikte hareket etme olgusunu kazandırmaya amaçlanmaktadır (O'Brien ve Rollefson, 1995). Ayrıca ders dışı etkinlikler kapsamında öğrencilerin öğrenme süreçlerinin daha verimli şekilde gerçekleşmesini ve akademik becerilerinin daha fazla gelişmesini de hedeflemektedir. Bu etkinlikler öğrencilerin gereksinmelerine cevap verdiği düzeyde, onlara iyi bir vatandaş olma noktasında da katkı da bulunmaktadır. Okulda verilen derslerin öğretim programları öğrencinin ilgi, merak ve gereksinimleri göz önünde bulundurularak hazırlansa da, öğrencilere ulaşamadığı noktaları olduğu da görülmektedir. Ulaşılamayan bu noktalara erişebilmek ve öğrencilerin gelecek davranışlarını kazandırabilmek amacıyla ders dışı etkinliklere daha fazla verilmesi gerekmektedir (Pehlivan, 1998).

2.5.2. Ders Dışı Etkinliklerin İşlevleri

Ders dışı etkinliklere yönelik yapılan çalışmalarda öğrencilerin ders dışı etkinliklere katılımları ile öğrenci davranışları arasında ve öğrencinin akademik başarı düzeyi arasında anlamlı ve güçlü ilişkiler bulunduğu tespit edilmiştir (Fredricks ve Eccles, 2006). Ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilere yönelik yapılan çalışmada ders dışı etkinliklere katılan öğrencilerin akademik başarı seviyesinin ders dışı etkinliklere katılmayan öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olduğu ve yükseköğretim kurumlarına devam etme isteklerinin daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ders dışı etkinliklere katılım sağlayan öğrencilerin devamsızlık sorunu yaşamadıkları, akademik başarı düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenirken, fiziki olarak diğer öğrencilere göre daha sağlıklı oldukları ve risk içeren davranış gösterme eğilimlerinin daha düşük olduğu görülmüştür (Mahoney vd., 2005).

Ders dışı etkinliklerin gençlik sürecine katkı yapacak şekilde planlanması, ergen bireylerin daha verimli, kaliteli ve eğlenceli vakit geçirmelerini sağlamaktadır. Ders dışı etkinlikler ergen bireylere aşağıdaki imkanları sunmaktadır (Eccles vd., 2003):

- Okul içerisinde fiziksel, sosyal ve psikolojik beceriler edinmek,
- Toplumda bir birey olduğunu hissetme ve buna uygun hareket etme becerisi kazanmak,
- Sosyal bir topluluk içerisinde toplumu tanıma ve bağlılık hissetmek
- Yardıma ihtiyaç duyan bireylerle sosyal iletişim sağlamak,
- Karşılaşılan zorluklarla baş edebilme ve tecrübe edinmektir.

Ders dışı etkinlikler, öğrencilerin bireysel ve grup çalışmasını, rekabeti, takım çalışmasını, çok yönlü düşünebilmeyi, toplumsal birliğin önemini anlamasında önemli bir unsurdur (O'Brien ve Rollefson, 1995).

Ders dışı etkinlikler, öğrencilerin akademik becerilerine katkı sağlayarak onların ders konuları daha rahat anlayabilmelerine yardımcı olmaktadır. Bu durum eğitimin çok yönlü bir şekilde gelişmesini sağlamaktadır. Ders dışı etkinlikler öğrencilerin akranlarıyla daha olumlu ilişkiler kurma imkanı verdiği için öğrencilerin gelişim süreçlerini olumlu yönde etkilemektedir (Barber vd., 2001).

Ders dışı etkinliklerin işlevlerini belirtmek gerekirse aşağıdaki ifadelere yer verilebilir (Yılmaz, 2016):

- ✓ Öğrencinin fiziksel, bilişsel, psikolojik ve ahlaki olarak gelişimini sağlar,
- ✓ Öğrencinin ilgi alanlarına göre yeteneklerini geliştirmesine olanak sunar,
- ✓ Öğrencinin toplumsal ve kültürel değerleri öğrenmesine, bu değerlerle ilgili bilgi, beceri ve alışkanlıklar edinerek iyi bir yurttaş olmasına imkân verir,
- ✓ Öğrencinin boş vakitlerini daha verimli bir şekilde geçirmesine yardımcı olur,
- ✓ Öğrenciye yaparak ve yaşayarak öğrenme ortamı sunar,
- ✓ Öğrencinin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirir,
- ✓ Öğrencinin meslek seçimlerine yardımcı olur,
- ✓ Öğrencinin liderlik becerilerinin gelişimine katkı sunar,
- ✓ Öğrencide verimli ve etkili bir okul kültürü oluşmasını sağlar,
- ✓ Öğrencinin sorumluluk bilinci, hoşgörü, başarıma, çalışma, sevmeye ve sevilme gibi değerleri kazanmasına olanak tanır,
- ✓ Öğrencinin derslerde edindiği kazanımların pekişmesine yardımcı olur.

Ayrıca ders dışı etkinlikler; okuldaki programların zenginleştirilmiş şekilde uygulanmasına, çevreyi daha detaylı tanımaya, farklı tarz ve kültürdeki bireylere ve farklı fikirlere saygı duyulmasına, daha eğlenceli bir okul ortamı oluşturularak okul ikliminin değiştirilmesine yardımcı olmak gibi işlevlerinin de olduğu ifade edilebilir (Hesapçıoğlu, 1994; Binbaşoğlu, 2000).

2.5.3. Ders Dışı Etkinliklerin Öğrenci Gelişimine Katkısı

Ders dışı etkinlikler, öğrencilerin hem kişisel hem de sosyal gelişimlerine katkı sunan önemli faaliyetler bütünüdür. Bu faaliyetlere katılan öğrenciler, gelişimsel özelliklerini çok yönlü şekilde gerçekleştirebilmektedirler. Günümüz eğitim sistemi, öğrencilerin akademik başarılarını artırmakla kalmayıp aynı zamanda onların genel gelişimlerini desteklemeyi de amaçlamaktadır. Bu noktada, ders dışı etkinliklerin önemi giderek daha fazla vurgulanmaktadır. Ders dışı etkinlikler, öğrencilere sınıf içi öğrenme deneyimlerinin ötesinde bir dizi fırsat sunmakta ve onların sosyal, duygusal ve kişisel becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır.

Ders dışı etkinlikler doğru şekilde planlandığında, öğrencilerde olumlu gelişim süreçleri ve davranışları görülmektedir. Bu davranışlar; olumlu bağlılık, bilişsel ve sosyal yetkinlik, karar alabilme becerisi, psikolojik dayanıklılık, öz yeterlik, toplumsal değerlerin benimsenmesi gibi farklı şekillerde görülmektedir. Ders dışı etkinlikler, öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmelerine imkân vermektedir. Özellikle grup çalışmaları, takım sporları veya sanatsal etkinlikler gibi aktiviteler, öğrencilerin birlikte çalışma, iletişim kurma ve problem çözme becerilerini güçlendirmektedir. Bu tür etkinlikler, öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine, başkalarının fikirlerini dinlemelerine ve empati kurmalarına yardımcı olmaktadır. Ayrıca öğrencilerin kendi yeteneklerini keşfetmelerini ve geliştirmelerini sağlamaktadır. Bir enstrüman çalmak, resim yapmak ya da bir spor dalında başarılı olmak gibi aktiviteler, öğrencilerin özsaygılarının artmasına vesile olmaktadır. Başarı elde ettikçe, öğrencilerin kendilerine olan güvenleri artmaktadır. Bu durum öğrencilerin genel özgüvenlerine yansımaktadır (Eccles ve Gootman, 2002).

Müzik, sanat, drama gibi ders dışı etkinlikler, öğrencilerin yaratıcılıklarını ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmektedir. Öğrenciler, farklı perspektiflerden düşünmeyi, alternatif çözüm yolları bulmayı ve problemleri farklı açılardan ele almayı öğrenmektedirler. Öğrencilerin beyinlerini kullanarak katıldıkları bu tür etkinlikler, öğrenmeyi daha eğlenceli hale getirmektedir. Ayrıca ders dışı etkinlikler, öğrencilerin stres yaşadıkları dönemlerde rahatlamalarını sağlamaktadır. Spor yapmak, doğa yürüyüşleri, sanatla uğraşmak gibi aktiviteler, öğrencilerin zihinsel sağlığını korumaktadır. Bununla birlikte öğrencilerin stresle başa çıkma becerilerini geliştirmekte, bu durum öğrencilerin daha dengeli bir yaşam sürdürmelerine imkân vermektedir. Ders dışı etkinlikler, öğrencilere gelecekteki kariyerleri için önemli beceriler de kazandırmaktadır. Bir spor takımında liderlik yapmak, bir kulüp etkinliğini organize etmek veya sanatsal bir performans sergilemek gibi aktiviteler, öğrencilerin liderlik, organizasyon ve iletişim becerilerini geliştirmektedir. Aynı zamanda, öğrencilerin ilgi duydukları alanlarda derinlemesine deneyim kazanmalarını sağlamakla birlikte gelecekteki kariyer hedeflerine daha hazırlıklı olmaktadır (Franklin, 2004).

Sonuç olarak ders dışı etkinlikler, öğrencilerin sadece akademik olarak değil, aynı zamanda sosyal, duygusal ve kişisel olarak da gelişmelerine yardımcı olmaktadır. Bu etkinlikler, öğrencilerin kendilerini ifade etmelerini, yeni beceriler öğrenmelerini ve kendilerine olan güvenlerini artırmalarını sağlamaktadır. Bu nedenle, eğitim sistemlerinin

ders dışı etkinliklere daha fazla önem vermesi ve öğrencilerin bu tür deneyimlere katılımını teşvik etmesi önemlidir. Bu sayede, öğrencilerin daha dengeli ve başarılı bireyler olarak yetişmeleri desteklenmelidir.

Ders Dışı Etkinliklerin Öğrencilerin Psikolojik Gelişimine Katkısı:

Ders dışı etkinliklerle ilgili olarak çalışma yapan araştırmacılar, öğrencilerin ders dışı katılım durumu ile psikolojik yapıları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Ders dışı etkinliklere katılan öğrenciler ile Ders dışı etkinliklere katılmayan öğrenciler arasında bir ilişki olduğu belirlenmiş, ders dışı etkinliklere katılan öğrencilerin daha az depresyon süreci yaşadıkları ve özsaygılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Barber vd., 2001; Eccles vd., 2003; Mahoney vd., 2005). Ayrıca ders dışı etkinliklere katılan öğrencilerin daha olumlu psikolojik ve davranışsal sonuçlar sergiledikleri sonucuna da ulaşılmıştır (Fredricks ve Eccles, 2006).

Ders dışı etkinlikler öğrencilerin psikolojik olarak daha sağlıklı ve olumlu hissetmelerine katkı yapmaktadır. Bu katkılardan bazıları; öğrencilerin okula aidiyet hissetmeleri, okula karşı olumlu tutum sergilemeleri, psikolojik dayanıklılık göstermeleridir. Ayrıca ders dışı etkinlikler, öğrencileri motive etmekte ve psikolojik olarak daha sağlıklı hale gelmelerine yardımcı olmaktadır (Fredricks ve Eccles., 2006). Bununla birlikte ders dışı etkinlikler öğrencilerin ruh hallerini olumlu yönde etkilediğinden, öğrencilerin hem okullarına hem topluma yönelik aidiyet hissetmelerini sağlamaktadır. Bu aidiyete sahip öğrenciler okullarına karşı daha bağlı ve devamsızlık konusunda daha özverilidirler.

Ders Dışı Etkinliklerin Öğrencilerin Sosyolojik Gelişimine Katkısı:

Öğrencinin ilk sosyal gelişim süreci aileden başlamaktadır. Daha sonraki gelişim süreci okul ortamında devam etmektedir. Özellikle öğrenci ve gençlerin sosyalleşme sürecini inceleyen araştırmacılar, bu süreçten sorumlu olan kişi ya da kurumlarla ilgili olarak; “okul, aile ve çevre” sonuçlarına ulaşmışlardır (Feldman ve Long, 2001). Bu noktada okulda geçirilen sürenin fazla olması nedeniyle okul faktörü sosyalleşme sürecinde ön plana çıkmakta ve yapılandırılmış ders dışı etkinliklerle sosyalleşme adına belli bir iklim oluşumuna katkı sunmaktadır (Feldman and Matjasko, 2005).

Planlanmış ve mevzuata uygun şekilde yapılan ders dışı etkinliklere katılan öğrencilerin, öğretmen veya profesyonel yetişkin tarafından yönlendirilerek geri dönüt almaları, karşılaşılan sorun ve problemlerin çözümünde sosyal gelişim imkânı sunmaktadır (Mahoney ve Stattin, 2000). Öğrenci gelişimini doğrudan etkileyen yapılandırılmış etkinlikler, öğrencilerin sosyal bir varlık olarak gelişimlerini olumlu yöne döndürmektedir (Gerber, 1996). Ders dışı etkinlikler öğrencilerin arkadaşlarıyla ve yetişkin bireylerle iletişim kurmalarına, rekabet duygusunun gelişmesine, amaç belirleyip bu amaca ulaşma yollarını ortaya koymalarına ve çözümsüzlüklerin ılıman bir iklimde ortadan kaldırılmasına yardımcı olmaktadır. Ayrıca bu etkinliklere katılan öğrencilerin benzer ortak noktaları olan akranlarıyla etkileşim kurmalarına ve sosyal olarak gelişimlerine olanak vermektedir (Darling vd., 2005).

Ders dışı etkinlikler, öğrencilere başkalarıyla etkileşim kurma, işbirliği yapma, liderlik becerileri geliştirme gibi önemli sosyal beceriler kazandırmaktadır. Örneğin, bir müzik grubu veya spor takımında yer almak, öğrencilere takım çalışması ve iletişim becerilerini geliştirme imkânı sunmaktadır. Ayrıca ders dışı etkinlikler, öğrencilere farklı kültürlerden, geçmişlerden ve deneyimlerden gelen insanlarla etkileşim fırsatı vermektedir. Bu da öğrencilerin hoşgörü, empati ve kültürel farkındalık gibi önemli sosyal değerleri kazanmasına yardımcı olmaktadır. Ders dışı etkinliklere katılan öğrenciler, kendi yeteneklerini keşfederek geliştirebilmektedirler. Bu durum öğrencilerin özgüvenlerinin artmasına sağlamaktadır. Ders dışı etkinlik kapsamında bir tiyatro çalışmasında sahneye çıkmak veya bir resim sergisine katılmak gibi etkinlikler, öğrencilerin kendilerine olan güvenlerini artırabilmektedir. Ders dışı etkinlik faaliyetleri içerisinde bir spor takımı kaptanı olmak veya bir okul etkinliği düzenlemek, öğrencilerin sorumluluk alma ve yönetme becerilerini ortaya çıkarmaktadır. Bu da öğrencilerin olgunlaşmasına ve liderlik niteliklerinin gelişmesine katkıda bulunmaktadır. Ayrıca ders dışı etkinlikler, öğrencilerin stresle başa çıkma becerilerini geliştirerek, akademik baskı altında kalan öğrencilerin hobileri veya ilgi alanlarına yönelik etkinliklerle stres düzeylerini düşürmektedir (Eccles vd., 2003).

Ders dışı etkinlikler, öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmelerine, kültürel farkındalıklarını artırmalarına ve kişisel gelişimlerine katkıda bulunarak, onların toplumsal süreçlere daha fazla katkı sağlayan bireyler olarak sosyalleşmelerine yardımcı olmaktadır.

Bu etkinlikler, öğrencilerin yalnızca akademik başarılarını arttırmalarına değil aynı zamanda birey olarak da daha sağlıklı zihinsel ve psikolojik gelişim göstermelerini sağlamaktadır.

Ders Dışı Etkinliklerin Öğrencilerin Akademik Başarısına Katkısı:

Ders dışı etkinliklerin, öğrencilerin akademik başarılarına olan katkısını inceleyen araştırmalar bulunmaktadır. Youngs (2008) ders dışı etkinlik içerisinde yer alan öğrencilere yönelik yaptığı çalışmada, o öğrencilerin okula olan bağlılık duygusunun diğer öğrencilerden daha fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ders dışı etkinliklere katılan öğrencilerin ders notlarının diğer öğrencilere göre daha iyi olduğu, bu durumda öğrenciler arasındaki akademik farklılığın ders dışı etkinliklere katılan öğrenciler lehine olduğu ve bu öğrencilerin okula daha fazla aidiyet duydukları belirlenmiştir (Holland ve Andre, 1987).

Herhangi bir iş veya meslek kolunda başarılı olmanın anahtarı planlı ve programlı bir düzen içerisinde hareket edilmesidir. Okul merkezli olarak gerçekleştirilen ders dışı etkinlikler de belirli bir plan ve program dâhilinde yapıldığından, çocukların bu etkinliklerde elde edecekleri başarılar, akademik başarılarını da tetikleyici konumdadır (Marsh ve Kleitman, 2003). Belirli bir plan ve program çerçevesinde değil de gelişigüzel şekilde yapılan etkinlikler ise öğrencinin akademik başarısını olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Zaff vd., 2003). Ebeveynlerin çoğunluğu ders dışı etkinlikleri gereksiz görmektedir. Bunun nedenleri incelendiğinde; ebeveynlerin bu etkinliklerin gelişigüzel yapıldığı ve denetim mekanizması olmadığı görüşünü savunduğu, bu durumda öğrencinin boş zamanlarını verimsiz kullandıkları ve akademik başarılarını olumsuz etkilediği düşüncelerine sahip olmalarıdır (Broh, 2002).

Öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen önemli etkenlerden biri de öğrencini okuluna karşı hissettiği aidiyet duygusudur (Knifsend ve Graham, 2012). Öğrencilerin okullarına karşı duydukları aidiyet duygusu, akademik başarı ve motive olmaları ile yakından ilgilidir. Okula aidiyet hisseden öğrencilerin akademik başarılarının yüksek olduğu birçok araştırmada ele alınmıştır (Larson vd., 2006). Bu araştırmalarda özellikle ders dışı etkinliklere katılan öğrencilerin diğer öğrencilere nazaran akademik başarı anlamında daha üst seviyede oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Eccles ve Barber, 1999; Anderman, 2002; Hansen vd., 2003)

2.6. Ders Dışı Etkinliler ile İlgili Kuramlar

Spor psikolojisi alanında yapılan çalışmaların temelinde yer alan farklı kuramlar bulunmaktadır. Bu kuramlar, ders dışı sportif etkinliklerde de önemli bir role sahiptir. Spor psikolojisi çalışmaları, sporcunun zihinsel süreçlerini, duygusal tepkilerini ve davranışlarını anlamaya odaklanmakta ve bu çerçevede çeşitli kuramsal yaklaşımları kullanmaktadır.

2.6.1 Ekolojik Sistem Kuramı

Ekolojik sistem kuramına göre ders dışı etkinliklere katılım ile gençlerin uyumu arasında açıklanabilir bir ilişki bulunmaktadır. Biyoekolojik sistem şeklinde de isimlendirilen ekolojik sistem kuramı, çocuk ve genç bireylerin yaşamlarına etki ederek onların kişiliklerinin oluşmasına katkı sunmakta ve gelişim süreçleri hakkında bilgi sahibi olunmasına yardımcı olmaktadır. Bronfenbrenner tarafından ortaya atılan ekolojik kuram, gençlerle ilgili çalışmaların yaşadıkları çevreyi ve bu çevrelerle olan etkileşimlerini detaylı bir şekilde ele alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu kuram, “mikrosistem”, “makrosistem”, “eksosistem” ve “mezosistem” olmak üzere dört temel bileşen ve bu bileşenler arasındaki etkileşimi kapsamaktadır. Ayrıca Bronfenbrenner’in ortaya attığı “kronosistem” de beşinci temel bileşen olarak değerlendirilebilmektedir (Riedel, 2014).

İlk temel bileşen olan mikrosistem, ekolojik kuramın bir parçası olarak, bireyin doğrudan etkileşimde bulunduğu yakın çevresini temsil etmektedir (Riedel, 2014). Ders dışı etkinlikler ise bu mikrosistem içinde önemli bir role sahiptir. Örneğin, bir çocuğun katıldığı bir kulüp veya grup etkinliği, ekolojik kuramın mikrosistem bileşeni içinde değerlendirilebilmektedir. Bu tür etkinlikler, çocuğun aile, arkadaşlar, öğretmenler ve diğer önemli kişilerle olan etkileşimlerini şekillendirmektedir. Aynı zamanda, çocuğun bireysel ilgi ve yeteneklerini keşfetmesine ve geliştirmesine de olanak tanımaktadır. Ders dışı etkinliklerin mikrosistem içindeki önemi, çocuğun yaşadığı deneyimlerin onun gelişimini nasıl etkilediğini anlama noktasında önemli görülmektedir. Örneğin, bir müzik kursuna katılan bir çocuk, bu etkinlik sayesinde müzikle ilgili yeni beceriler kazanırken, aynı zamanda öğretmeni ve diğer öğrencileriyle olan etkileşimleri üzerinden sosyal becerilerini de geliştirebilmektedir (Taşgın, 2014). Ekolojik kuramın mikrosistem bileşeni aynı zamanda ders dışı etkinliklerin çeşitliliği ve erişilebilirliği üzerinde de odaklanmaktadır. Örneğin, bir

mahalledeki parkların veya kütüphanelerin varlığı, çocukların ders dışı etkinliklere katılma olasılığını artırabilmektedir.

İkinci temel bileşen makrosistem bileşeni genellikle bireyin yaşadığı sosyal yapıları ve bu yapıların toplumsal sistemler üzerindeki etkisini vurgulamaktadır. Ekolojik kuramın makrosistem bileşeni, ders dışı etkinliklerin geniş bir yelpazede nasıl şekillendiğini ve çocukların yaşadığı toplumsal yapılar üzerinde nasıl etkili olduğunu açıklamaktadır (Taşgın, 2014). Örneğin, bir çocuğun katıldığı bir spor takımı veya sanat kursu, ekolojik kuramın makrosistem bileşeni içinde yer almaktadır. Bu tür etkinlikler, çocuğun toplumsal yapılar içindeki yerini bulmasına, sosyal becerilerini geliştirmesine ve kendine güvenini arttırmasına yardımcı olabilmektedir. Aynı zamanda, bu etkinlikler çocuğun aile, okul ve toplumla olan ilişkilerini şekillendirebilmektedir. Ekolojik kuramın makrosistem bileşeni ayrıca ders dışı etkinliklerin erişilebilirliği ve kalitesi üzerinde de odaklanmaktadır. Örneğin, bir mahalledeki spor tesislerinin veya sanat atölyelerinin varlığı, o mahalledeki çocukların bu tür etkinliklere katılma olasılığını etkileyebilmektedir. Bu bağlamda, toplumun kaynak dağılımı ve sosyal adalet konuları da ekolojik kuramın makrosistem bileşeni altında incelenmektedir. Ekolojik kuramın makrosistem bileşeni, ders dışı etkinliklerin çocukların gelişimine olan etkisini anlama noktasında yardımcı olmaktadır. Bu kuram, çocukların yaşadığı toplumsal yapıların önemini vurgulamakta ve ders dışı etkinliklerin bu yapılar üzerindeki etkilerini değerlendirerek çocukların sağlıklı gelişimini desteklemeye yönelik politikaların ve uygulamaların oluşturulmasına katkıda bulunmaktadır.

Üçüncü temel bileşen ekosistem, bu kuramın bir bileşeni olarak, bireyin yaşadığı daha geniş çevresel bağlamı temsil etmektedir. Ders dışı etkinlikler ise bu ekosistem içinde önemli bir rol oynamaktadır. Örneğin, bir çocuğun katıldığı bir doğa etkinliği veya çevre temizliği projesi, ekolojik kuramın ekosistem bileşeni içinde değerlendirilebilmektedir. Bu tür etkinlikler, çocuğun çevresine duyarlılığını artırırken, doğal çevreyle olan bağını güçlendirmektedir (Taşgın, 2014). Aynı zamanda, çocuğun bu etkinlikler sırasında diğer katılımcılarla işbirliği yaparak sosyal becerilerini geliştirmesine olanak sağlamaktadır. Ders dışı etkinliklerin ekosistem içindeki önemi, bireyin çevresiyle etkileşimini nasıl şekillendirdiğini anlama noktasında yardımcı olmaktadır. Örneğin, bir doğa etkinliği sırasında çocuk, doğal yaşamı gözlemleyerek çevresel bilinci artırırken, aynı zamanda etkinlikte yer alan rehberler veya diğer katılımcılar aracılığıyla yeni bilgiler edinmekte ve

deneyimlerini paylaşmaktadır. Ekolojik kuramın ekosistem bileşeni aynı zamanda ders dışı etkinliklerin çeşitliliği ve erişilebilirliği üzerinde de odaklanmaktadır. Örneğin, bir şehirdeki parklar, doğa yürüyüşü rotaları veya çevre eğitim merkezleri, çocukların çevreyle ilgili ders dışı etkinliklere katılma olasılığını artırabilmektedir. Bu bağlamda, çevresel adalet ve sürdürülebilirlik gibi konular da değerlendirilmektedir. Ekolojik kuramın ekosistem bileşeni, ders dışı etkinliklerin bireyin daha geniş çevresel bağlamındaki etkisini anlamamıza yardımcı olmaktadır. Bu kuram, çocukların çevre bilinci ve sosyal sorumluluk duygularını geliştirmelerine katkı sağlayan ders dışı etkinliklerin önemini vurgulamakta ve çevreyle uyumlu bir yaşam tarzının teşvik edilmesine yönelik politikaların ve uygulamaların oluşturulmasına katkıda bulunmaktadır.

Dördüncü temel bileşen mezosistem, bu kuramın bir bileşeni olarak, bireyin doğrudan etkileşimde bulunmasa da dolaylı olarak etkilendiği ortamları temsil etmektedir. Ders dışı etkinlikler ise bu mezosistem içinde önemli bir rol oynamaktadır. Örneğin, bir çocuğun katıldığı bir kampta veya topluluk merkezinde düzenlenen bir etkinlik, ekolojik kuramın mezosistem bileşeni içinde değerlendirilebilmektedir. Bu tür etkinlikler, çocuğun farklı sosyal gruplarla etkileşimini sağlamakta ve çeşitli sosyal ortamlara maruz kalmasına neden olmaktadır. Aynı zamanda, çocuğun bu etkinlikler sırasında farklı kültürel değerleri ve normları deneyimlemesine olanak tanımaktadır (Taşğın, 2014). Ders dışı etkinliklerin mezosistem içindeki önemi, bireyin çeşitli sosyal çevrelerle etkileşimini nasıl şekillendirdiğini anlamamıza yardımcı olmaktadır. Örneğin, bir kampta veya topluluk merkezinde düzenlenen bir etkinlik, çocuğun hem yaşlılarıyla hem de yetişkinlerle olan ilişkilerini güçlendirirken, aynı zamanda farklı yaşam tarzlarını ve değerleri anlamasına da katkı sağlamaktadır. Ekolojik kuramın mezosistem bileşeni aynı zamanda ders dışı etkinliklerin çeşitliliği ve erişilebilirliği üzerinde de odaklanmaktadır. Örneğin, bir mahalledeki topluluk merkezi veya gençlik kulübü, çocukların farklı ders dışı etkinliklere katılma olasılığını artırabilmektedir. Bu bağlamda, sosyal sermaye oluşturma ve toplumsal katılımı teşvik etme gibi konular da değerlendirilmektedir. Ekolojik kuramın mezosistem bileşeni, ders dışı etkinliklerin bireyin dolaylı olarak etkilendiği sosyal ortamlar üzerindeki etkisini anlamamıza yardımcı olmaktadır. Bu kuram, çocukların farklı sosyal gruplarla etkileşimini ve toplumsal bağlarını güçlendiren ders dışı etkinliklerin önemini vurgulamakta ve toplumsal entegrasyonu teşvik eden politikaların ve uygulamaların oluşturulmasına katkıda bulunmaktadır.

2.6.2. İşlevsel Kuram

İşlevsel kuram, toplumsal değer yapısını destekleyen spor kavramını irdelemektedir (Woods, 2011). Bu kuram spor kavramının, organizasyon, etkileşim ve sosyal yaşam ile sosyal gelişim süreçlerine olan katkısını ele almaktadır. Dünya genelinde pek çok birey spor ve spor programlarına ilişkin ulusal ve uluslararası yargıda bulunabilmek için bu kurama başvurmaktadır (Coakley, 2003). Bu kuram, spor alanındaki geleneksel yargıların değişmesine imkân vermektedir. Toplum içerisindeki bireyler, rekabet ve müsabaka gibi değerleri temele aldıklarında, spor müsabakalarına katılım durumları, kişisel başarılar ve elde edilen başarılarının toplumsal kalkınmaya olan faydasının farkına varmaktadırlar.

İşlevsel kuramın sınırlılıkları da bulunmaktadır. Öncelikle sportif etkinliklerin işlevselliğe sahip olmayan alt bileşenleri arka planda bırakarak, sportif ve fiziksel aktivitelere katılan bireylere yönelik olumlu etkilerine bağlı olarak ortaya çıkan sonuçlar abartılı şekilde sunulmaktadır. Bir diğer sınırlılık ise bir topluluk içerisindeki tüm bireylerin aynı özelliklere sahip olduğu düşüncesi ile hareket edilmesidir. Örneğin sportif ve fiziksel aktivitelere katılan tüm bireylerin her aktiviteye eşit erişim imkânı verilmesi gerçekçi bir yaklaşımı yansıtmamaktadır (Coakley, 2003).

İşlevsel kurumla ilgili araştırma yapanlar; cinsiyet, medeni durum, yaş, kültürel ve ekonomik durum, çevre vb. birçok farklı değişkeni dikkate almamaktadırlar (Volkwein-Caplan, 2004). İşlevsel kuram spor ve sportif etkinliklerle ilgili şu sorulara yanıt aramaktadır:

- Sportif etkinliklere katılan kişilerin bireysel ve sosyal gelişimleri hangi düzeyde değişmektedir?
- Sportif etkinliklere katılan kişilerin aidiyet duygusu, toplumsal gelişimlere hangi katkıyı sağlamaktadır?
- Sportif etkinliklere katılım okul ve iş ortamına olumlu etki yapmaktadırmıdır?
- Sportif etkinliklere katılan kişiler başarılı olabilmek için toplumsal kuralları dikkate almakta mıdır?
- Spor ve sportif etkinlikler, toplumsal yapıyı güçlendirme ve toplumsal sürekliliği sağlama noktasındaki katkıları nelerdir? (Coakley, 2003).

2.6.3. Çatışma Kuramı

Çatışma kuramını savunan araştırmacıların genel teoremi, sporun kapitalist toplumların eşitsizlik ve sömürgecilik düzenine uygun bir yapıda bulunduğudır. Bu kuramı savunan araştırmacılar toplumu, sosyo-ekonomik imkânlar dâhilinde organize edilen bir sisteme benzetmektedirler. Farklı bir ifadeyle bu kuramı savunanlar toplumun ekonomik ve maddi güç etrafında şekillendiğini beyan etmektedirler. Çatışma kuramındaki temel amaç, işlevsel kuramın amacı ile örtüşmektedir. Bu noktada toplulukların davranış modellerini ile ilgili teori geliştirilmesi hedeflenmektedir (Coakley, 2003).

Bu yaklaşımı kullananlar, sporun sadece rekabet ve eğlence gibi yönlerini değil, aynı zamanda sınıfsal ayrımcılık, güç ilişkileri ve sömürü gibi daha derin sosyal dinamikleri de ele almaktadırlar (Delaney ve Madigan, 2015). Spor etkinlikleri, bu kurama göre, sınıf farklılıklarını, ekonomik eşitsizlikleri ve güç ilişkilerini yansıtan bir arena olarak bilinmektedir (Volkwein-Caplan, 2004). Örneğin, elit spor kulüplerine erişim, maddi kaynaklara dayalıdır ve bu da zengin ve fakir arasında belirgin bir ayrım yaratmaktadır. Çatışma teorisi sporun sadece bir eğlence aracı veya rekabet alanı olmanın ötesinde, toplumun daha geniş ekonomik ve sosyal yapılarının bir yansıması olarak ele alınmasını sağlamaktadır. Bu kuram, toplumsal değişimi ve dönüşümü anlamak için güçlü bir çerçeve sunmakta ve toplumsal adaletle ilgili sorunları ele almada önemli bir rol oynamaktadır (Woods, 2011).

2.6.4. Sabit Toplam (Zero-Sum) Kuramı

Sabit toplam kuramı, enerji ve zaman kavramını sabit değişken olarak kabul etmekte ve ders dışı etkinlikler için ayrılmış vakti, ev ödevleri için harcanan vakitten ayrı şekilde değerlendirmektedir. Öğrencilerin okuldan sonra yaptıkları sportif etkinlikler veya bir işte çalışılması, okul için harcanması gereken enerjiyi ve zamanı olumsuz etkilemektedir (Breton, 2014). Kısacası bu kuram, öğrencilerin zaman ve enerji dağıtımını ders dışı etkinliklerle akademik çalışmalar arasında dengelemeleri gerektiğini vurgulamaktadır. Bu çerçevede, ders dışı etkinliklere ayrılan zamanın, ev ödevi veya sınıf çalışmaları için ayrılan zamandan alınması, öğrencilerin akademik performanslarını azalabilmektedir (Yiannakis ve Melnick, 2001).

Konu ile ilgilenen tüm araştırmacılar, doğrudan ya da dolaylı bu kuramdan yararlanmışlardır. Bu bağlamda öğrencilerin okuldaki akademik başarısı ile ders dışı etkinliklere katılımları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Bu kurama göre ders dışı etkinliklere harcanan enerji ve zaman öğrencinin akademik başarısını düşürdüğü gibi okula olan ilgisini de azaltmaktadır (Warran, 2002). Bundan dolayı akademik içeriğe sahip olmayan amaçlar için daha fazla enerji ve zaman harcanmasına gerek duyulmamalıdır. Örneğin bir spor etkinliğinde sürekli şekilde katılım sağlayan bir öğrencinin okula olan aidiyet duygusu azalmakta, okul dışı verilen görevleri ve ev ödevleri yapma konusunda isteksiz davranmaktadır (Yiannakis ve Melnick, 2001).

2.7. Ders Dışı Sportif Etkinlikler Kavramı

Ders dışı etkinlikler kapsamında yapılan etkinliklerin daha fazla sportif alanda olduğu bilinmektedir (Binbaşıoğlu, 2000). Ders dışı etkinlikler kapsamında yapılan sportif etkinlikler, okullardaki “Beden Eğitimi” dersi dışındaki hafta içi okul saatlerinden sonra ve hafta sonu olmak üzere yapılan sportif faaliyetleri içeren bir yapıya sahiptir (Woods vd., 2010). Bu yapı içerisinde okul öğretmenlerinin yanında, okuldaki diğer personeller, gönüllü veli ve yurttaşlar veya usta öğreticiler görev alabilmektedirler (Floyd vd., 2008). Bu etkinlikler içerisinde yer alan öğrencilerin daha düzenli şekilde sorumluluk sahibi olarak okul saatlerine, etkinlik zamanlarına ihtimam gösterdikleri tespit edilmiştir (Woods vd., 2010).

Ders dışı sportif etkinlikler öğrencilerin cesaretli, karar verme becerisi yüksek, irade sahibi, yardımsever, fiziksel ve ruhsal olarak sağlıklı yapıya sahip bireyler şeklinde yetişmelerini desteklemektedir (Binbaşıoğlu, 2000). Bu noktada beden eğitimi dersi kapsamında öğrencilerin aldıkları bilgileri pekiştirmek amacıyla gerçekleştirilen ders dışı sportif etkinlikler; alanyazında okul takımları ve kulüp takımları olmak üzere iki ayrı grupta incelenmektedir (Yılmaz, 2016).

2.7.1. Okul Sporları

Okul sporları, gençlerin fiziksel, bilişsel ve duyuşsal gelişimlerini destekleyerek, ömür boyu spor yapma alışkanlıkları kazanmalarını sağlamaktadır. Ayrıca, oyun oynama,

fiziksel etkinlikler, rahatlama ve dinlenme gibi alışkanlıkların oluşmasına da yardımcı olur. Okul sporları aynı zamanda spor karşılaşmalarının kurallara uygun olarak yapılması gerektiğini vurgulamakta, buna bağlı olarak sporcuların da müsabaka kurallarına uyması ve ahlaki ve etik değerlerle hareket etmesi gerekliliğine vurgu yapmaktadır (Şirin vd., 2008).

İşlevsel kuramın destekçileri, okul sporlarının bulunduğu çevredeki tüm paydaşları birleştirici bir güce sahip olduğunu savunmaktadırlar. Bu güç, gençlerin davranışsal ve karakter gelişimine katkıda bulunmaktadır (Yiannakis ve Melnick, 2001). Aynı zamanda gençlerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olarak yeteneklerini geliştirme imkânı sunarken düzenli ve planlı bir çalışma disiplini kazandırmaktadır (Franklin, 2004). Bu durum gençlerin özgüvenlerini artırırken toplumsal kurallara uyum, birlik ve beraberlik, heyecan, mutluluk, coşku gibi duyguları da bu süreçte tatmalarına olanak sunmaktadır (Akgül vd., 2012).

Lise ve dengi okullardaki sportif programlar gençlerin gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır ve eğitimin amacıyla sıkı bir ilişki içindedir. Örneğin Kanada'daki okullarda, nitelikli bireyler yetiştirmenin önemli bir parçası olarak, ders dışı sportif etkinliklere büyük önem verilmektedir. Bu etkinlikler, öğrencilerin akademik başarılarını desteklerken aynı zamanda sosyal ve kişisel gelişimlerine de katkı sağlamaktadır (Coakley, 2003). Okul sporları, öğrencilerin fiziksel sağlığını güçlendirirken, takım çalışması becerilerini geliştirmelerine ve liderlik yeteneklerini ortaya çıkarmalarına olanak tanımaktadır. Bu tür etkinlikler, gençlerin disiplin, motivasyon ve zaman yönetimi gibi hayati becerilerini öğrenmelerine yardımcı olmaktadır. Ayrıca, rekabet ortamında başarı ve başarısızlıkla nasıl başa çıkacaklarını öğrenmektedirler.

Sportif etkinliklerin eğitimsel amaçları desteklediğine dair argümanlar, öğrencilerin fiziksel ve zihinsel sağlığını destekleyerek akademik başarılarını artırması, disiplin ve işbirliği gibi önemli yaşam becerilerini kazandırması ve öğrenciler arasında birlik ve dayanışma duygusu oluşturmalarıdır. Ancak, sportif etkinlikleri eleştirenler, bu etkinliklerin akademik derslere harcanan zamanı azaltabileceğini ve öğrencilerin yoğun bir şekilde rekabet ortamına maruz kalmasının stres ve baskıya yol açabileceğini savunabilmektedirler. Bununla birlikte, bu eleştirilerin yanında, sportif etkinliklerin öğrencilerin genel gelişimine katkı sağladığı ve sadece fiziksel sağlıkla sınırlı kalmadığı da göz önünde bulundurulmalıdır.

Sonuç olarak, ders dışı sportif etkinlikler, gençlerin eğitim ve gelişimine önemli bir katkı sağlamaktadır. Bu programlar, öğrencilerin akademik başarılarını desteklerken aynı zamanda onların karakter gelişimine ve sosyal becerilerine katkıda bulunmaktadır. Bu nedenle, eğitimde sportif etkinliklere yer vermek, nitelikli bireylerin yetişmesine yönelik genel amaçları destekleyen önemli bir adım olduğu bilinmektedir.

2.7.2. Kulüp Sporları

Ders dışı sportif etkinliklerin bir alt dalı olan kulüp sporları, özel veya devlet destekli sportif faaliyetlerin gerçekleştirildiği platformlardır. Çocuklar ve gençler, izci grupları, öğrenci kulüpleri veya spor kulüpleri gibi kulüp ve spor organizasyonlarından yararlanabilmektedirler. Kulüp sporu kesin bir tanıma sahip olmamakla birlikte genel olarak, üyelerine bir veya birden fazla spor dalında sportif katılım imkânı sunan yapılaşma şeklinde tanımlanabilmektedir. Bu yapılaşma genel manada amatör kapsamda gerçekleştirilen sportif etkinliklerle birlikte gönüllülük esasına göre çalışmalarını içerisinde barındırmaktadır. Bu yapılarda çoğunlukla tek bir branş üzerinde çalışmalar gerçekleştirilirken, bazı kulüplerde branş sayısı birden fazla olabilmektedir (Gray, 2004). Kulüp sporları, gençlerin sosyolojik etkileşimlerini şekillendirdiği gibi kazanma ve kaybetme deneyimleri karşısında hangi davranışları göstermeleri gerektiğini öğretmektedir (Gısladattir vd., 2013).

Kulüp sporları, genellikle amatör veya profesyonel liglerde yarışan ve genellikle bir kulüp veya organizasyon adına mücadele eden spor dallarını kapsamaktadır. Bu spor dalları, genellikle belirli bir kuruluş veya topluluk tarafından desteklenerek finanse edilmektedir. Kulüp sporları, genellikle çeşitli disiplinlerde rekabet etmek için düzenlenen ligler, turnuvalar ve organizasyonlar aracılığıyla yürütülmektedir. Kulüp sporları dünya çapında popülerdir ve çeşitli spor dallarını içermektedir. Futbol, basketbol, voleybol, hokey, rugby, tenis, golf, yüzme, atletizm ve birçok diğer spor dalı, kulüp seviyesinde faaliyet gösteren spor dallarından bazılarıdır. Bu spor dalları, genellikle sporcuların yeteneklerini geliştirmeleri, rekabet etmeleri ve spor topluluğu içinde bağlantılar kurmaları için bir platform sağlamaktadır. Ayrıca, gençlerin ve yetişkinlerin fiziksel aktiviteye katılmasını teşvik etmekle birlikte toplumda sağlıklı yaşam tarzlarını teşvik etmektedir. Kulüp sporları, gençler için gelişim programları sunarak sporun tabanını genişletmeye de yardımcı olmaktadır. Bu programlar, genç sporcuların teknik becerilerini geliştirmelerine, rekabet

deneyimi kazanmalarına ve spor etiği ve liderlik gibi değerleri öğrenmelerine olanak tanımaktadır. Sonuç olarak, kulüp sporları sporculara rekabetçi bir platform sağlamakta, topluluk bağlarını güçlendirmekte ve sağlıklı yaşam tarzlarını teşvik etmektedir. Bu spor dalları, gençlerden yetişkinlere kadar herkes için çeşitli fırsatlar sunarken aynı zamanda geniş bir hayran kitlesine de hitap etmektedir.

2.8. Okul Tükenmişliği

Tükenmişlik kavramı, bireylerin zihinsel, duygusal ya da fiziksel olarak yorgun hale gelmesi ve buna bağlı olarak kendisini yıpranmış hissetmesi, şeklinde ifade edilmektedir (Maslach vd., 2001). Tükenmişlik hissi, bireyin enerjisini kaybetmesi, fiziksel gücü ve içsel motivasyonunu yitirmesi sonucu ortaya çıkmaktadır (Öğülmüş ve Uçar, 2010). Bireylerin tükenmişlik sürecine girebilmesi için öncelikle bir etkinlik ya da aktiviteye katılım motivasyonunun üst seviyede olması beklenmektedir (Schaufeli vd., 2002). Öğrenciler için de aile ve çevrenin beklenti düzeyinin üst seviyede olması, öğrencinin beklentiyi karşılayamaması sonucu tükenmişlik durumu ortaya çıkmaktadır. Başlangıçta okul etkinliklerine katılma konusunda hevesli ve istekli olan öğrenciler, zamanla tükenmişlik hissine kapılarak bu etkinliklere katılma noktasında motivasyonlarını veya isteklerini kaybetmektedirler (Salmela-Aro vd., 2009). Okul ortamında yaşanan bu tükenmişlik hissi okul tükenmişliği kavramına işaret etmektedir. Okul tükenmişliği yaşayan bir öğrenci etkinlik ve aktivitelere akademik çalışmalara katılım konusunda olumsuz duygulara sahip olmaktadır. Tükenmişlik kavramına yönelik yapılan literatür taramasında, araştırmacılar tarafından tükenmişlik kavramının iş hayatındaki tükenmişlik ve okul yaşamındaki tükenmişlik olarak ele alındığı görülmektedir (Vasalampi vd., 2009).

İş yaşamı içerisinde kullanılan tükenmişlik kavramının okul ortamında da kullanılmasına bağlı olarak; ilgisizlik, bıkkınlık ve yeterlik gibi çeşitli boyutlar ortaya çıkmaktadır. Konu ile ilgili olarak yapılan çalışmalar incelendiğinde okul tükenmişliği ve boyutlarını ölçmek amacıyla pek çok ölçek geliştirilerek kullanılmıştır (Aypay, 2011). Geliştirilen bu ölçekler farklı boyutları ölçme noktasında birbirlerinden ayrılmıştır. Örneğin; okuldaki etkinliklere katılıma isteksizlik, okula karşı ilgisizlik, öğrencinin kendini yetersiz hissetmesi gibi durumlar okul tükenmişliğinin boyutları olarak ele alınabilmektedir. Ayrıca ortaöğretim düzeyinde tükenmişlik; öğrencinin kendini yetersiz hissetmesi “Öz Yeterlilik

Boyutu”, okula ve derslere karşı ilgisizlik “İlgi Kaybı Boyutu” ve öğrencinin tükenmiş duygusu “Tükenmişlik Durumu Boyutu” şeklinde sınıflandırılabilir (Temur, 2023). Okul tükenmişliğine yönelik boyutlara bakıldığında; ilgisizlik, isteksizlik, tahammülsüzlük ve memnuniyetsizlik gibi boyutların ön plana çıktığı görülmektedir (Maslach ve Leiter, 1997).

Okul tükenmişliği, motivasyon ve işe katılım arasında güçlü bir ilişki olduğunu gösteren bulgulara dayanarak incelendiğinde, bireyin tükenmişlik yaşadığını belirlemek için önceden işe veya etkinliğe karşı olan isteği ve motivasyonunun yüksek olması beklenmektedir (Tatlı, 2023). Başlangıçta birey bir işe veya etkinliğe yüksek bir hevesle başlayabilmekte ve bu durum coşku olarak da adlandırılabilir. Pozitif bir tutumla işine bağlı olan birey, sürekli enerjik bir halde işine odaklanmakta ve karşılaştığı zorluklarla güçlü bir şekilde başa çıkmakta ve bu aşamada işiyle bütünleşmiş ve kendini işine adanmış hissetmektedir. Ancak bireylerin bu yoğun çalışma isteği sürdürülemez bir durumu ifade etmektedir. Bireyler sürekli aynı coşkuyla aynı işi yapma noktasında kısıtlı görülmektedir (Temur, 2023). Bu nedenle birey, enerjisini dengelemeli ve işlerini dengeli bir şekilde yönetmelidir.

Tekrarlanan işler, sık yaşanan başarısızlık deneyimleri veya beklenen tatmini sağlayamama gibi durumlar, işe olan katılımın azalmasına yol açabilmekte ve sonuç olarak bireyin tükenmişlik sürecine girmesine neden olabilmektedir (Yang ve Farn, 2005). İş yaşantısında tükenmişlik hisseden bireylerde gözlemlenen olumsuz duygulara bağlı olarak okul ortamında da görülmeye başlanan tükenmişlik durumu için konunun okullarda da araştırılması gerektiği ifade edilmiştir (Saray, 2023). Örneğin iş ortamında bireyin maruz kaldığı psikolojik baskı ve yoğun stres neticesinde bireylerde tükenmişlik yaşandığı görülmektedir. Bu durum ise bireylerin işe olan motivasyonun düşmesi, başarısızlık hissi, katılımın azalması, duyarsızlaşma hatta işten ayrılma gibi durumlarının ortaya çıkmasına sebep olmaktadır. Benzer şekilde okul ortamında da tükenmişlik yaşayan öğrenciler kendilerini başarısız ve yetersiz görebilmekte, derslere ve etkinliklere katılma noktasında isteksiz davranma ve hatta okuldan ayrılma gibi sonuçlar ortaya çıkabilmektedir (McCarthy vd., 1990). İş hayatında tükenmişlik kavramına yönelik yapılan çok fazla çalışma bulunurken (Maslach vd., 2001), okul tükenmişliği kavramına yönelik olarak ortaokul ve lise kademelerine yönelik çalışmalar (Salmela-Aro vd., 2009) ile üniversite düzeyinde çalışmalar

(Kiuru vd., 2008) son zamanlarda yaygınlaşmıştır. Okul tükenmişliğinin bir diğer boyutu ise öz yeterlilik boyutudur. Bu boyutta öğrenci derslerde, sınavlarda, ödevlerde ve okul içi ve dışındaki etkinliklerde kendini yeterli görmemektedir (Temur, 2023). Okulda yaşanan yetersizlik duygusu, öğrencinin akademik sorumluluklarını yapamayacağına, etkinliklerde başarısızlık yaşayacağına yönelik inanıcını tanımlamaktadır.

Kısaca ifade etmek gerekirse tükenmişlik kavramı, duyuşsal bitkinlik, çevreye karşı duyarsızlık ve mesleki yetersizlik hissetme olarak görülebilmektedir (Maslach vd., 2001). Okul tükenmişliği ise tükenmişlik kavramına benzer bir yapıya sahip olmakla birlikte, okul içerisinde tükenmişlik hissi, okula karşı duyarsızlık ve okulda kendini yetersiz hissetme şeklinde ifade edilebilmektedir (SalmelaAro vd., 2009). Okul tükenmişliği, öğrencinin okul karşı hissettiği olumsuz duyguların tamamı şeklinde de belirtilebilmektedir (SalmelaAro, 2017).

İş ortamındaki ve okul yaşamındaki tükenmişlik kavramına bakıldığında, iş ortamındaki tükenmişlik genellikle baskı ve mobingten kaynaklanan bitkinlik ve yorgunluk hissi olarak ortaya çıkmaktadır (Schaufeli vd., 2002). Okul tükenmişliği ise okulda gerçekleştirilen akademik faaliyetlere karşı ortaya çıkan bitkinlik ve yorgunluk olarak kendini göstermektedir. Tükenmişliğin alt boyutlarına bakıldığında, iş ortamında duyarsızlık bireyin işine olan bağlılığını yitirmesini ve yaptığı işi gereksiz görmesi şeklinde ifade edilirken, okul yaşamındaki duyarsızlık ise öğrencinin okul içerisindeki akademik ve sosyal etkinlikleri gereksiz görmesi sonucu o etkinlikleri yapma noktasında isteksiz davranması olarak tanımlanmaktadır (Salmela Aro vd., 2009). İş ortamındaki yetersizlik bireyin yapacağı işlerde başarısızlık yaşayacağını düşünerek oluşturduğu olumsuz düşünceleri yansıtmaktadır. Okul yaşamındaki yetersizlik ise öğrencinin akademik görev ve sorumluluklarının üstesinden gelemeyeceği düşüncesiyle geliştirdiği olumsuz düşünceleri ifade etmektedir (Salmela-Aro vd., 2016). Okul tükenmişliği öğrencinin motivasyonunu, akademik başarı düzeyini, okul içindeki ve dışındaki faaliyetlere katılımını olumsuz etkileyen bir unsurdur. Okul tükenmişliği yaşayan bir öğrenci, okul ve okul içi etkinliklerinin gereksiz ve anlamsız olduğu düşünerek devamsızlık sorunu gibi pek çok problem yaşayabilmektedir.

2.8.1. Okul Tükenmişliğinin Nedenleri

Okul tükenmişliği yaşayan öğrenciler incelendiğinde, bu duruma sebep olan birçok etken olduğu görülmektedir. Bu noktada okul tükenmişliği ve alt boyutlarıyla ilgili yapılacak olan çalışmalar kapsamında okul tükenmişliğine sebep olan etkenlerin tespit edilmesi, tükenmişliğin önlemesine yardımcı olacaktır (Aypay, 2017). Bireyler doğumla başlayan yaşam süreçleri içerisinde farklı gelişim evrelerine maruz kalmaktadırlar. Her bir gelişim evresi farklı gereksinimleri ve özellikleri içerisinde barındırmaktadır. Bu süreç öğrenciler noktasında ele alındığında öğretim sürecinin başlangıcından en son evresine kadar farklı birçok gelişim dönemlerinden geçmektedir. Bu dönemler içerisinde okul tükenmişliğinin de yer aldığı bilinmelidir (Aypay, 2017). Özellikle öğrencinin fiziksel değişimlere maruz kaldığı, kendini ispat etmeye çalıştığı, akranlarıyla birlikte sosyal hayata uyum sağlamaya gayret ettiği ergenlik döneminde, okul tükenmişliği yaşama noktasında en riskli grup olarak öne çıkmaktadır (Shih, 2012).

Öğrencinin akademik başarı düzeyi okul tükenmişliği üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Akademik başarı düzeyi düşük olan öğrencilerin okul tükenmişliğini daha fazla yaşadıkları belirlenmiştir (Lee v.d., 2010). Akademik başarının tükenmişlik üzerindeki etkisini inceleyen birçok çalışmada benzer bulgulara rastlanmıştır (Şeker ve Yavuzer, 2017; Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013; Seçer ve Gençdoğan, 2012; Kutsal ve Bilge, 2012). Öğrencilerin tükenmiş yaşamalarının bir diğer nedeni ise başarılı olma kaygısıdır (Tuominen-Soini ve Salmela-Aro, 2014). Başarısızlık algısı yüksek olan öğrenciler, başarılı olabilmek için daha fazla gayret göstermeleri gerektiğini düşünerek, üzerlerinde baskı hissetmektedirler. Bu durum öğrencilerin tükenmişlik yaşamalarının bir nedenidir (Kutsal ve Bilge, 2012). Okulun öğrencilerden beklediği sorumlulukları yerine getiremeyen öğrenciler, üzerlerinde baskı hissetmekte, buna bağlı olarak duyarsızlaşmakta ve duygusal olarak tükenmişlik yaşayıp başarısız olabilmektedirler (Aypay ve Eryılmaz, 2011).

Öğrencilerin başarılı olma istekleriyle birlikte kusursuzluk eğilimleri de tükenmişliği etkileyen unsurlardan biridir. Özellikle ergenlik dönemindeki öğrenci, çevresi tarafından yapılan akademik değerlendirmeden etkilenmekte ve hata yapmamak adına çekingenlik gösterdiğinde, tükenmişlik yaşaması muhtemeldir (Shih, 2012). Bu noktada mükemmeliyetçilik anlamında özen gösteren öğrencilerin hata yapma korkusuyla daha fazla

tükenmişlik yaşadıkları tespit edilmiştir (Zhang vd., 2007). Çam vd., (2014) çalışmalarında benzer bulgulara erişmiş ve lisans öğrencilerinden mükemmeliyetçi özelliği ön plana çıkan öğrencilerin daha yüksek düzeyde strese sahip oldukları, buna bağlı olarak da daha fazla tükenmişlik yaşadıkları sonucuna erişmişlerdir.

Öğrencilerin okullarına yönelik hissettikleri bağlılık düzeyleri, akademik motivasyon seviyeleri ve ödev için harcadıkları zaman dilimi de tükenmişlik üzerinde etkili olan unsurlardır (Özdemir, 2015). Öğrencilerin ödevleri için harcadıkları zamanın fazla olması ve ders çalışma baskısı sebebiyle tükenmişlik düzeyleri yükselmektedir (Seçer ve Gençdoğan, 2012). Gündüz ve Özyürek (2018) çalışmalarında benzer bulgulara erişerek ders çalışmak için fazla zaman harcayan öğrencilerin, okullarına karşı ilgisizlik duymaya başladıkları, bunun neticesinde ise tükenmişlik yaşadıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Öğrencilerin eğitim hayatında tükenmişlik yaşamalarına neden olan sorunlardan biri de sınav stresidir. Bu stres, öğrencilerin duygusal, zihinsel ve fiziksel sağlıklarını olumsuz etkileyerek okul tükenmişliğine yol açabilmektedir (Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013). Türkiye özelinde uygulanan genel sınavlar öğrencilerin üzerinde baskı yaratılmasına, buna bağlı olarak kaygı düzeylerinin artarak tükenmişlik yaşamalarına sebep olabilmektedir (Kutsal ve Bilge, 2012).

Bireyin yaşadığı çevre de tükenmişliği etkilemektedir. Bu noktadan hareketle öğrencinin de okuldan, öğretmenlerinden, ailesinden ve çevresinden etkilenecek tükenmişlik yasabilmektedir (Aypay, 2012). Okul tükenmişliği açısından düşünüldüğünde öğrenci ve öğretmen arasındaki ilişkinin önemi büyüktür. Öğretmeniyle sevgi ve saygı bağı kuramayan öğrenci için öğrenme amaçsız hale gelebilmektedir. Bu durum öğretmenin beklentisi ile öğrencinin amaçsızlığı noktasında uyumsuzluğa neden olmakta ve öğrencinin tükenmişlik hissetmesine sebep olmaktadır (Şahan ve Duy, 2017). Okul ortamındaki rekabetçi yapı öğrencilerin kendi aralarındaki uyumu bozmaktadır. Bu durum öğrencinin stres yaşamalarına ve duygusal olarak tükenmişlik hissetmesine neden olmaktadır (Balogun vd., 1995).

Okul tükenmişliği ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında Yang ve Farn (2005) çalışmalarında öğrencilerin aile, akran ve öğretmenlerinden aldıkları desteğin okul tükenmişliğini önemli derecede etkilediğini belirlemişlerdir. McCarthy vd. (1990) ise

çalışmalarında kendini toplumun bir parçası olarak gören ve bağlılık hissedilen üniversite öğrencilerinin, tam tersi duygulara sahip öğrencilere göre daha düşük düzeyde tükenmişlik yaşadıklarını saptamışlardır.

Öğretmenlerin öğrencilerine karşı sergiledikleri tutum ve davranışlar da tükenmişlik etkileyen unsurlardan biridir (Seçer ve Gençdoğan, 2012). Ayrıca ailenin de tutum ve davranışları öğrencinin tükenmişliği etkilemektedir. Ailesi tarafından öğrenciye gösterilen tutum ve davranışların demokratiklik düzeyinin yüksekliği öğrencinin yaşayacağı tükenmişliği önlemede etkili olmaktadır. Tersine durumda ailenin gösterdiği korumacı ve baskıcı tutum ve davranışlar öğrencinin daha fazla tükenmişlik yaşamasına sebep olmaktadır (Gündüz ve Özyürek, 2018). Aile ortamında çocuklarına ilgi gösteren, demokratik bir duruş ortaya koyan ebeveynlerin okul tükenmişliğini daha az yaşadıkları da görülmüştür (Çengel ve Kökçü Doğan, 2022).

2.8.2. Okul Tükenmişliğinin Belirtileri

Öğrencilerin yaşadıkları tükenmişlik nedenlerine bakıldığında; duygusal, zihinsel, davranışsal, fiziksel, sosyal ve akademik belirtiler olmak üzere sınıflandırılabilir. Bu belirtiler;

Duygusal Belirtiler:

- Sürekli yorgun hissetme
- Motivasyon kaybı
- Umutsuzluk ve karamsarlık
- Depresif duygular

Zihinsel Belirtiler:

- Konsantrasyon güçlüğü
- Unutkanlık
- Karar verme zorluğu
- Düşüncelerini organize etmekte zorlanma

Davranışsal Belirtiler:

- Okula karşı ilgisizlik
- Devamsızlık ve okula gitmekten kaçınma

- Düşük akademik performans
- Prokrastinasyon (işleri erteleme alışkanlığı)

Fiziksel Belirtiler:

- Sürekli yorgunluk hissi
- Baş ağrıları
- Uyku problemleri (uykusuzluk veya aşırı uyuma)
- Mide rahatsızlıkları ve sindirim sorunları

Sosyal Belirtiler:

- Arkadaş ilişkilerinde zorluklar
- Sosyal aktivitelerden kaçınma
- Sosyal izolasyon ve yalnızlık hissi

Akademik Belirtiler:

- Düşük notlar
- Derslerde motivasyon kaybı
- Sınavlara ve ödevlere karşı ilgisizlik
- Öğrenme isteğinin azalması

şeklinde ifade edilebilmektedir (Seçer, 2015; Salmela-Aro v.d., 2016; Şahan ve Duy, 2017).

2.8.3. Okul Tükenmişliği ile Mücadele Etme

Öğrencilerin okul tükenmişliğiyle mücadelesi, tükenmişlik sürecinin olumsuz etkileriyle başa çıkabilme ve eğitim öğretim yaşamlarını etkin ve verimli şekilde sürdürebilmeleri adına dikkate alınması gereken bir durumdur (Gündoğan ve Seçer, 2022). Kişinin çevresinden aldığı sosyal destek düzeyi ne kadar fazlaysa tükenmişlik düzeyleri bir o kadar düşük seviyededir (Çam vd., 2014; Gündoğan, 2022). Benzer durumda çevresinden yeterli düzeyde sosyal destek alan öğrenciler, kendilerini daha iyi ifade ederken, aynı zamanda sosyal ilişkilerini aktif kullanarak tükenmişlikle mücadele edebilmektedirler (Kilfedder vd., 2001). Öğrencinin tükenmişliğini etkileyen bir diğer unsur akran ilişkileridir. Akran ilişkilerinde daha fazla destek alan ve etkileşim düzeyi yüksek olan öğrencilerin tükenmişlik düzeylerinin daha düşük olduğu görülmektedir (Boudreau vd., 2004).

Öğrencilerin ailesinden, akranlarından ve öğretmenlerinden gördükleri destek düzeyi ile tükenmişlik arasında ters orantı bulunmaktadır. Bireyler yaşamları boyunca takdir edilmek, olumlu pekiştirme almak isteyebilirler ki bu durum onların işlerini daha motive şekilde yapmalarını desteklemektedir. Aksi durumda bireyler harcadıkları emeğin karşılığını alamadığını düşünerek tükenmişlik yaşayabilmektedirler (Ateş, 2016). Öğrenciler içinde benzer bir durum bulunmaktadır. Öğrenciler okul hayatları boyunca başarılı olduklarında, olumlu işler yaptıklarında takdir edilmek ve onanmak istemektedirler. Öğrencilerin bu istekleri karşılandığında daha az tükenmişlik yaşadıkları tespit edilmiştir (Temur, 2023).

Öğrencilerden okul tükenmişliği yaşayanların daha depresif davranışlar sergiledikleri görülmüştür. Öğrencilerin tükenmişlik düzeyleri düştükçe depresif davranış sergileme sıklıkları da azalmaktadır (Salmela-Aro vd., 2008). Ayrıca öğrencilerin tükenmişlik düzeyleri azaldığında ruh sağlıklarının daha olumlu yönde gelişim göstermektedir. Bundan dolayı öğrenci tükenmişliğinin azaltılması için öğrencilerin ruh sağlığını pozitif anlamda geliştirecek etkinliklere yer verilmelidir (Dyrbye vd., 2012). Öğrencilerin okullarına yönelik geliştirdikleri olumlu algılar, tükenmişlik düzeylerini etkilemektedir. Okuldaki yaşam kalitesi yüksek olan öğrencilerin tükenmişliğinin daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Bundan dolayı okul idaresi ve öğretmenler tarafından hazırlanan eğlenceli ve olumlu okul iklimi, öğrencilerin derslerine ve okullarına olan ilgilerini artırırken, tükenmişlik düzeylerinin de azalmasını sağlamaktadır (Gündoğan ve Özgen, 2020).

Öğrencilerin tükenmişliğini etkileyen etmenlerden biri olan akademik iş yükünün artmasına bağlı olarak tükenmişlik düzeyini de arttığı görülmektedir. Bundan dolayı öğrenciye yüklenen görevlerin, öğrencinin seviyesine uygun ve dengeli şekilde verilmesi, tükenmişlik düzeyinin azalmasına imkan vermektedir (Balkıs v.d., 2011). Bilişsel özellikler, öğrencinin öğrenme, problem çözme, dikkat süresi gibi zihinsel süreçlerini kapsamaktadır. Bu özellikler, öğrencinin akademik başarısını doğrudan etkileyebilmekte ve dolayısıyla okul tükenmişliği riskini artırıp veya azaltabilmektedir. Güçlü bilişsel becerilere sahip öğrenciler genellikle daha iyi öğrenmekte, sorunları çözebilmekte ve başarı elde edebilmektedir. Bu da onların motivasyonlarını ve okula bağlılıklarını artırarak okul tükenmişliği yaşamalarını engellemektedir (Fiorilli vd., 2020).

Okul tükenmişliği ile başa çıkabilmek için ilk adım, öğrencinin duygularını tanıması ve kabul etmesidir. Stres, endişe veya motivasyon kaybı gibi duyguları anlamak, bu duygularla nasıl başa çıkabileceğini belirleme noktasında öğrenciye yardımcı olacaktır. Öğrencinin kendisine destek sağlayacak kaynakları belirlemesi gerekmektedir. Öğrenciler, öğretmenleriyle, arkadaşlarıyla ve aile üyeleriyle duygularını paylaşabilmeli ve destek alabilmelidir. Öğrencinin zaman yönetimi ve planlama becerilerini geliştirmesi, akademik baskıyı azaltabilmekte ve stresi yönetmesine yardımcı olabilmektedir. Düzenli aralıklarla mola vermek, fiziksel aktiviteler yapmak veya hobilerle uğraşmak da stresi azaltan unsurlardır. Okul tükenmişliği geçici bir durum olabileceği gibi doğru destek ve stratejilerle üstesinden gelinebilecek bir süreçtir. Ayrıca okul tükenmişliğiyle mücadele noktasında öğrencilerin bilgilendirilmesi ve rehberlik edilmesi de önemlidir. Örneğin lise öğrencilerine okul tükenmişliği ve nasıl mücadele edileceği konusunda destek sağlandığında öğrencilerin daha az tükenmişlik yaşadıkları saptanmıştır (Ateş, 2016).

Okul tükenmişliği ile başa çıkma konusunda aşağıda yer alan tekniklerden ve yöntemlerden yararlanılabilmektedir (Gündoğan ve Seçer, 2022);

- Okul tükenmişliği ve okul tükenmişliğine sebep olan faktörlerin bilinmesi,
- Öğrencilere yüklenen akademik sorumluluk ve görevlere bağlı olarak yaşanabilecek tükenmişlik için öğrencilerin sosyal, sportif ve sanatsal aktivitelere yönlendirilmesi,
- Öğrencinin bedenini ve ruhunu rahatlatacak, doğa yürüyüşü, kamp yapmak, kısa tatiller gibi etkinliklerle birlikte varsa zararlı alışkanlıkların ortadan kaldırılması,
- Öğrenciye planlı, verimli ve etkin ders çalışma yöntemlerinin tanıtılması,
- Öğrencinin ailesi, çevresi ve öğretmenleri tarafından motivasyonunu arttıracak eylemlerde bulunulmasıdır.

2.8.4. Okul Tükenmişliğinin Öğrenci Üzerindeki Etkileri

Okul tükenmişliği, öğrencilerin bireysel yaşam kalitesini ve genel refahını derinden etkileyen önemli bir durumdur. Bu durum, öğrencilerin akademik ve sosyal baskılar altında hissettikleri aşırı stres ve yorgunluk olarak ortaya çıkabilmekte ve bireysel düzeyde çeşitli olumsuz etkilere neden olabilmektedir (Aksoy, 2017). Öncelikle, okul tükenmişliği bireysel psikolojiyi etkilemektedir. Sürekli olarak yüksek beklentiler altında olmak ve başarıya

odaklanmak, öğrencilerde kaygı, endişe ve duygusal tükenmişlik hissiyatı yaratabilmektedir. Bu durum, öğrencilerin genel ruh halini ve özsaygısını olumsuz etkilemekte, depresyon belirtilerinin ortaya çıkmasına yol açabilmektedir. Ayrıca, okul tükenmişliği yetersiz uyku, düzensiz beslenme alışkanlıkları ve hareketsizlik gibi faktörlere bağlı olarak fiziksel sağlığı da olumsuz yönde etkilemektedir (Jacobs ve Dood, 2009). Bu da hastalıklara yakalanma riskini artırarak genel enerji seviyelerini düşürmektedir. Okul tükenmişliğinin bireysel düzeydeki etkileri çok yönlü olup öğrencinin genel yaşam kalitesini önemli ölçüde etkileyebilmektedir. Bu nedenle, öğrencilerin duygusal ve fiziksel sağlıklarını korumak için okul yönetimlerinin ve ailelerin destekleyici politikalar ve stratejiler geliştirmesi kritik öneme sahiptir (Lin ve Huang, 2013). Öğrencilere destek sunarak, stres yönetimi becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak ve sağlıklı yaşam alışkanlıklarını teşvik etmek, okul tükenmişliğinin etkilerini azaltarak öğrencilerin genel iyilik hallerini artırabilmektedir (Koçak, 2016).

Okul tükenmişliği, öğrencilerin sosyal ilişkileri üzerinde önemli etkilere sahip olmaktadır. Bu durum genellikle akademik baskılar, performans beklentileri ve sosyal çevre ile uyum sağlama zorlukları gibi faktörlerden kaynaklanmaktadır (Dyrbye vd., 2006). Okul tükenmişliği yaşayan öğrencilerin sosyal etkilerinin ilki, öğrencilerin okuldan uzaklaşma eğilimlerinin artmasıdır. Sürekli stres altında olan veya motivasyon eksikliği yaşayan öğrenciler, okulda ve sosyal etkinliklerde aktif rol almaktan kaçınabilmektedirler. Bu durum, arkadaşlarıyla ve sınıf arkadaşlarıyla etkileşimlerini azaltmaktadır. İkinci olarak, okul tükenmişliği, öğrencilerin sosyal beceri gelişimini olumsuz etkilemektedir. Yüksek stres düzeyleri, öğrencilerin empati kurma yeteneklerini ve iletişim becerilerini azaltarak sorunlar yaşamalarına neden olmaktadır. Bu durum, arkadaşlık ilişkilerinde ve grup çalışmalarında uyum sağlamada zorluklar yaşamalarına yol açabilmektedir. Üçüncü olarak, okul tükenmişliği, öğrencilerin sosyal destek sistemlerini zayıflatmaktadır. Stres altında olan öğrenciler, duygusal destek almakta güçlük çekmektedir. Bunun neticesinde ihtiyaç duydukları sosyal desteği reddedebilmektedirler. Bu durum, öğrencilerin duygusal sağlıklarını ve psikolojik iyilik hallerini olumsuz etkileyebilmektedir (Schaufeli vd., 2002). Okul tükenmişliğinin sosyal etkileri, öğrencilerin genel refahını ve sosyal uyumlarını derinden etkilemektedir. Bu nedenle, okul yönetimlerinin ve öğretmenlerin öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarını tanıması, destekleyici bir ortam sağlaması ve sosyal becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaları önemlidir. Ayrıca, ailelerin de çocuklarının duygusal

durumlarını anlamaları ve evde destek sunmaları, öğrencilerin sosyal ilişkilerini güçlendirerek ve okul tükenmişliği riskini azaltmaktadır (Salmela-Aro ve Upadyaya, 2014).



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın türü, araştırmanın evreni ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, verilerin nasıl toplandığı ve nasıl analiz edildiğine yönelik bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Türü

Lise öğrencilerinde ders dışı sportif etkinliklere tutum ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırmada nicel araştırmalardan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Nicel araştırma, sayısal verileri toplamak, analiz etmek ve yorumlamak için kullanılan bir araştırma yaklaşımıdır. Bu tür araştırmalar, genellikle belirli hipotezleri test etmek, ilişkileri anlamak veya genellemeler yapmak amacıyla yapılan çalışmaları kapsamaktadır (Karasar, 2012). İlişkisel tarama modeli ise iki veya daha fazla değişkenin aralarındaki sebep-sonuç ilişkisini tespit etmeye çalışan nicel araştırma yöntemlerinden biridir.

3.2. Evren-Örneklem

Araştırmanın evrenini Çanakkale İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı il merkezinde bulunan liselerde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem için “Basit Rastgele Örneklem Yöntemi” kullanılarak 1132 lise öğrencisine ulaşılmıştır. Basit rastgele örneklem yöntemi, popülasyondan her bir bireyin eşit olasılıkla seçildiği bir örneklem yöntemi olmakla birlikte bu yöntemde, popülasyondaki tüm birimler arasında bir seçim yapılmakta ve her bir birimin seçilme olasılığı eşit varsayılmaktadır. Temel amaç ise tüm popülasyonu temsil edebilecek bir örneklem elde edebilmektir (Aydın, 2010).

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırma için öncelikle Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü’nün, 23.06.2023 tarih ve 2300137215 sayılı yazısı ile “Etik Kurul İzni” alınmıştır. Daha sonra 2023-2024 Eğitim öğretim yılında Çanakkale il genelindeki liselerde öğrenim

gören öğrencilere Çanakkale İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınarak, Beden Eğitimi Öğretmenleri vasıtasıyla anket linkleri ulaştırılmış ve öğrencilerin ölçeği doldurmaları sağlanmıştır. Ölçek 1 Nisan 2024 ile 1 Mayıs 2024 tarihleri arasında doldurulmuştur.

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu”, “Ders Dışı Sportif Etkinliklere Yönelik Öğrenci Tutum Ölçeği” ve “Okul Tükenmişliği Ölçeği” kullanılmıştır. Kişisel bilgi formu içerisinde öğrencilerin; cinsiyet, okuduğu okul, sınıf düzeyi, lisanslı sporcu olma durumu ve ders dışı sportif etkinliklere katılım durumu bulunmaktadır.

Araştırmada kullanılan ilk ölçek Yılmaz ve Güven (2018) tarafından geliştirilen “Ders Dışı Sportif Etkinliklere Yönelik Öğrenci Tutum Ölçeği”dir. Ölçekte 18 madde ve 3 alt boyut bulunmaktadır. Bu alt boyutlar; “Bilişsel Boyut”, “Duyuşsal Boyut” ve “Davranışsal Boyut” şeklindedir. “Bilişsel Boyut” ölçekteki 1-7 arasındaki maddeleri, “Duyuşsal Boyut” 8-14 arasındaki maddeleri, “Davranışsal Boyut” ise 15-18 arasındaki maddeleri kapsamaktadır. Ölçekteki maddeler 5’li likert şeklinde “Hiç Katılmıyorum” 1 puan, “Katılmıyorum” 2 puan, “Kararsızım” 3 puan, “Katılıyorum” 4 puan, “Tamamen Katılıyorum” ise 5 puan olarak hazırlanmıştır. 1 ile 7 ve 15 ile 18 arasındaki sorular bu şekilde puanlanırken, 8 ile 14 arasındaki soruların olumsuzluk içermesinden dolayı ters puanlama işlemine tabi tutulmuştur.

Araştırmada kullanılan diğer ölçek Salmela-Aro vd. (2009) tarafından geliştirilen ve Çam ve Öğülmüş tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Okul Tükenmişliği Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçekte toplamda 9 madde ve 3 alt boyut bulunmaktadır. Bu alt boyutlar; “Tükenme Boyutu” ölçekteki 1-4-7-9. maddeler, “Duyarsızlaşma Boyutu” 2-5-6. maddeleri ve “Yetersizlik Boyutu” ise 3 ve 8. maddeleri kapsamaktadır. Ölçeğin orijinalinde maddeler 6’lı likert şeklinde iken Türkçe’ye 5’li likert şeklinde “Hiç Katılmıyorum” 1 puan, “Katılmıyorum” 2 puan, “Kararsızım” 3 puan, “Katılıyorum” 4 puan, “Tamamen Katılıyorum” ise 5 puan olarak uyarlanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma kullanılan “Ders Dışı Sportif Etkinliklere Yönelik Öğrenci Tutum Ölçeği” ve “Okul Tükenmişliği Ölçeği”nden elde edilen verilerin analizi için SPSS 25 istatistik analiz programından yararlanılmıştır. Katılımcıların demografik değişkenlerine ilişkin veriler, frekans ve yüzdelik değerlerle tablolastırılarak sunulmuştur.

Verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığını anlayabilmek için basıklık ve çarpıklık değerlerinde yararlanılmıştır. Tabachnick ve Fidell (2013) verilerin normal dağılım göstermesi için çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1,5 ile 1,5 arasında olması gerektiğini, George ve Mallery (2010) ise bu değerlerin -2 ile 2 arasında olması gerektiğini ifade etmiştir. Çalışmada elde edilen verilerin çarpıklık ve basıklık değerlerinin Tablo 1 ve Tablo 2’de olduğu gibi -1,5 ile 1,5 arasında olduğu görülmektedir.

Tablo 1.

Okul tükenmişliği ölçeğindeki maddelerin çarpıklık ve basıklık değerleri

	Çarpıklık (Kurtosis)	Basıklık (Skewness)
1. Madde	-1,142	1,410
2. Madde	-,803	,562
3. Madde	-1,335	1,217
4. Madde	-1,054	1,191
5. Madde	-,675	,118
6. Madde	-,804	,513
7. Madde	-,977	1,030
8. Madde	,903	-,027
9. Madde	1,226	,743

Tablo 2.

Ders dışı sportif etkinliklere yönelik öğrenci tutum ölçeğindeki maddelerin çarpıklık ve basıklık değerleri

	Çarpıklık (Kurtosis)	Basıklık (Skewness)
1. Madde	-1,142	1,410
2. Madde	-,803	,562
3. Madde	-1,335	1,217
4. Madde	-1,054	1,191
5. Madde	-,675	,118
6. Madde	-,804	,513
7. Madde	-,977	1,030
8. Madde	,903	-,027
9. Madde	1,226	,743
10. Madde	1,351	1,136
11. Madde	1,098	,469
12. Madde	,412	-,457
13. Madde	,783	-,421
14. Madde	,747	-,432
15. Madde	-,343	-,543
16. Madde	-,431	-,520
17. Madde	-,151	-1,008
18. Madde	-,053	-,947

Tablo 1 ve Tablo 2 incelendiğinde “Okul Tükenmişliği Ölçeği” ve “Ders Dışı Sportif Etkinliklere Yönelik Öğrenci Tutum Ölçeği” için verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir.

Verilerin regresyon analizine uygunluğunu tespit edebilmek için “Okul Tükenmişliği Ölçeği” ile “Ders Dışı Sportif Etkinliklere Yönelik Öğrenci Tutum Ölçeği” alt boyutları arasındaki korelasyon değerlerine bakılmıştır.

Tablo 3.

“Okul Tükenmişliği Ölçeği” ile “Ders Dışı Sportif Etkinliklere Yönelik Öğrenci Tutum Ölçeği” alt boyutları arasındaki korelasyon değerleri

	Bilişsel	Duyuşsal	Davranışsal	Tükenme	Duyarsızlaşma	Yetersizlik
Bilişsel	—					
Duyuşsal	-0.238***	—				
Davranışsal	0.609***	-0.181***	—			
Tükenme	0.054	0.150***	0.113***	—		
Duyarsızlaşma	0.951***	-0.189***	0.598***	0.059*	—	
Yetersizlik	0.007	0.141***	0.063***	0.775***	0.004	—

Note. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Tablo 3’de değişkenler arasındaki Pearson korelasyon katsayıları sunulmaktadır. Bilişsel tükenme ile duyarsızlaşma arasında pozitif ve güçlü bir ilişki ($r = .951$, $p < .001$), davranışsal tükenme ile bilişsel tükenme arasında pozitif ve güçlü bir ilişki ($r = .609$, $p < .001$) bulunmuştur. Ayrıca, tükenme ile yetersizlik arasında pozitif ve güçlü bir ilişki ($r = .775$, $p < .001$) gözlemlenmiştir. Duyuşsal tükenme ile bilişsel tükenme ($r = -.238$, $p < .001$), duyarsızlaşma ($r = -.189$, $p < .001$) ve davranışsal tükenme ($r = -.181$, $p < .001$) arasında negatif ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bununla birlikte, tükenme ile duyuşsal tükenme ($r = .150$, $p < .001$) ve yetersizlik ($r = .141$, $p < .001$) arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Son olarak, davranışsal tükenme ile yetersizlik ($r = .063$, $p < .001$) ve duyarsızlaşma ($r = .598$, $p < .001$) arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bulunan ilişkilere balıldığında verilerin tamamının doğrusal ilişkili olduğu görülmektedir. Değişkenler arasındaki ilişkinin doğrusal olması regresyon analizi yapılabilmesi için ön koşul olarak görülmektedir (Field, 2013).

Katılımcıların ders dışı sportif etkinliklere yönelik öğrenci tutum ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin görüşleriyle okul tükenmişliği ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin görüşlerini belirlemek adına; cinsiyet, lisanslı sporcu olma durumu ve ders dışı sportif etkinliklere katılım durumu değişkenlerine göre bağımsız değişkenler t testi (Independent Samples t testi) kullanılarak analizler yapılmıştır. Bağımsız değişkenler t testi, bağımsız iki değişkeninin ortalamaları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemeye çalışmaktadır (Büyüköztürk, 2003). Okul, sınıf, lisanslı sporcu olma süresi ve branş değişkenlerine göre ise analizler için tek yönlü varyans analizi (One-way Anova) testinden

yararlanılmıştır. Tek yönlü varyans analizi iki ya da daha fazla ölçümün ortalamalarını karşılaştırarak, gruplararası farklılığın anlamlı olup olmadığını tespit etmektedir (Ural ve Kılıç, 2005). Katılımcıların ders dışı sportif etkinliklere yönelik öğrenci tutumu ile okul tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için ise regresyon ve korelasyon analizi yapılmıştır. Korelasyon analizi, iki değişken arasındaki ilişkiyi tespit etmek ve tespit edilen ilişkinin düzeyini ölçmek amacıyla kullanılan analiz türüdür (Can, 2013). Regresyon analizi, bir veya daha fazla bağımsız değişkenin bir bağımlı değişken üzerindeki etkisini incelemeye yönelik istatistiksel bir tekniktir (Field, 2013).



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA BULGULARI

Araştırmanın bu bölümünde toplanan verilerin analizine yönelik bulgular bulunmaktadır. Elde edilen bulgular tablolaştırılarak değerlendirilmiştir.

4.1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Bu araştırmaya katılan öğrencilerin demografik yapılarına ilişkin verileri Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.
Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Bulguları

Özellik	Değişken	f	%
Cinsiyet	Kız	588	51.9
	Erkek	544	48.1
Lisanslı Sporcu Olma Durumu	Evet	320	28.3
	Hayır	812	71.7
Ders Dışı Sportif Etkinliğe Katılım Durumu	Evet	506	44.7
	Hayır	626	55.3
Okul	Anadolu Lisesi	633	55.9
	Fen Lisesi	133	11.7
	Sosyal Bilimler Lisesi	93	8.2
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	77	6.8
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	160	14.1
	Güzel Sanatlar Lisesi	36	3.2
Sınıf	9. Sınıf	395	34.9
	10. Sınıf	288	25.4
	11. Sınıf	306	27.1
	12. Sınıf	143	12.6
Toplam		1132	100

Çalışmaya katılan öğrenci grubunda 588 kız (%51,9) ve 544 erkek (%48,1) öğrenci bulunmaktadır. Katılımcılardan sporcu lisansına sahip 320 öğrenci (%28,3), sporcu lisansına sahip olmayan 812 öğrenci (% 71,7) bulunmaktadır. Ders dışı sportif etkinliklere katılan öğrenci sayısı 506 (%44,7) iken, katılmayan öğrenci sayısı ise 626 (%55,3) olduğu görülmektedir. Katılımcıların öğrenim gördüğü okul türü değişkeninde Anadolu Lisesinde 633 öğrenci (%55,9), Fen Lisesinde 133 öğrenci (11,7), Sosyal Bilimler Lisesinde 93 öğrenci (%8,2), Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde 77 öğrenci (%6,8), Anadolu İmam Hatip Lisesinde 160 öğrenci (%14,1), Güzel Sanatlar Lisesinde ise 36 öğrenci (%3,2) öğrenim görmektedir. Öğrenim gören öğrencilerin sınıf değişkenine göre 9. sınıfta 395 öğrenci (%34,9), 10. sınıfta 288 öğrenci (%25,4), 11. sınıfta 306 öğrenci (%27,1) ve 12. sınıfta 143 öğrenci (%12,6) bulunmaktadır.

Katılımcılar içerisinde lisanslı sporcu olduğunu beyan eden 320 öğrencinin ne kadar zamandır lisanslı olduklarına ilişkin bulgular Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5.

Katılımcılardan lisanslı sporcu olanların lisans sürelerine ilişkin bulgular

Özellik	Değişken	f	%
Lisanslı Sporcu Olma Süresi	1-3 Yıl	157	49.1
	4-6 Yıl	112	35.0
	7 Yıl ve Üzeri	51	15.9
Toplam		320	100

Tablo 5’e göre öğrencilerin 157’si (%49,1) 1-3 yıl arası, 112’si (%35) 4-6 yıl arası, 51’i (%15,9) ise 7 yıl ve üzeri lisansa sahip oldukları görülmektedir.

Katılımcılardan ders dışı sportif etkinliklere katılan öğrencilerin hangi sportif branşlarda bu etkinliklere katıldıklarına ilişkin bulgular Tablo 6’da ele alınmıştır.

Tablo 6.

Katılımcıların ders dışı sportif etkinlikler kapsamındaki branşlarına ilişkin bulgular

Özellik	Değişken	f	%
Branş	Futbol	125	24.7
	Voleybol	112	22.2
	Basketbol	63	12.5
	Dövüş Sporları	66	13.0
	Atletizm	34	6.7
	Tenis/Masa Tenisi	38	7.5
	Diğer	68	13.4
Toplam		506	100

Tablo 6'ya bakıldığında 125 öğrencinin (%24,7) futbol, 112 öğrencinin (%22,2) voleybol, 63 öğrencinin (%12,5) basketbol, 66 öğrencinin (%13,0) dövüş sporları, 34 öğrencinin (%6,7) atletizm, 38 öğrencinin (%7,5) tenis/masa tenisi ve 68 (%13,4) öğrencinin diğer branşlarda sportif etkinliklere katıldıkları tespit edilmiştir. Diğer branşlarda sportif etkinliklere katılan öğrencilerin halk oyunları, yüzme, badminton, fitnes gibi branşlarla sportif etkinliklere katıldıkları da belirlenmiştir.

4.2. Katılımcıların “Ders Dışı Sportif Etkinliklere Yönelik Öğrenci Tutum Ölçeği” ve “Okul Tükenmişliği Ölçeği”ne İlişkin Bulguları

Katılımcıların “Ders Dışı Sportif Etkinliklere Yönelik Öğrenci Tutum Ölçeği” ve alt boyutlarına ilişkin ortalama puanları ile standart sapma puanlarına yönelik bulguları Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7.

Katılımcıların ders dışı sportif etkinliklere yönelik tutum ölçeği ile alt boyutlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

	X	ss
Ölçeğin Geneli	3.09	.53
Bilişsel Boyut	3.93	.78
Duyuşsal Boyut	2.11	.95
Davranışsal Boyut	3.31	1.02

Tablo 7'ye bakıldığında öğrencilerin ders dışı sportif etkinliklere yönelik tutumlarına göre en yüksek boyut "Bilişsel Boyut" ($x=3,93$) olurken, daha sonra "Davranışsal Boyut" ($x=3,31$), en düşük boyut ise "Duyuşsal Boyut" ($x=2,11$) olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin genelinde ise öğrencilerin ders dışı sportif etkinliklere yönelik tutumlarının ($x=3,09$) orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin "Ders Dışı Sportif Etkinliklere Yönelik Öğrenci Tutum Ölçeği" içeriğinde yer alan maddelere verdikleri cevaplara ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8.

Katılımcıların ders dışı sportif etkinliklere yönelik tutum ölçeği maddelerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

	X	ss
1. Derslerden bunalmaya başladığımı hissediyorum	3.97	.96
2. Okula ilişkin motivasyonum düşük olduğu için ödevlerimi sık sık yarıda bırakmaya başladım.	3.77	.98
3. Okul derslerimi yaparken kendimi yetersiz hissediyorum.	4.17	.89
4. Okul derslerinin yoğunluğu çoğu zaman uyku düzenimi bozuyor.	4.00	.94
5. Okula ilgimi kaybetmeye başladığımı hissediyorum.	3.80	.99
6. Son zamanlarda dersler anlamsız gelmeye başladı.	3.88	.97
7. Derslerdeki durumum son zamanlarda beni kara kara düşündürüyor.	3.96	.94
8. Okula ilişkin beklentilerim her geçen gün azalıyor.	2.11	1.15
9. Derslerde yaşadığım problemler arkadaşlarımla olan ilişkilerimi olumsuz etkiliyor.	1.94	1.12
10. Ders dışı sportif etkinlikler bireyin yeteneklerini keşfetmesini sağlar.	1.86	1.10
11. Ders dışı sportif etkinlikler bireyin kendini ifade etmesine yardımcı eder.	1.98	1.11
12. Ders dışı sportif etkinlikler bireye yeni ortamlar tanıma fırsatı sunar.	2.51	1.13
13. Ders dışı sportif etkinlikler bireye sorumluluk duygusu kazandırır.	2.19	1.20
14. Ders dışı sportif etkinlikler bireyin liderlik özelliğini geliştirir.	2.20	1.20
15. Ders dışı sportif etkinlikler bireye zorluklarla mücadele edebilmeyi öğretir.	3.40	1.12
16. Ders dışı sportif etkinlikler bireye işbirliği yapabilme becerisi kazandırır.	3.53	1.14
17. Ders dışı sportif etkinliklerin sıkıcı olduğunu düşünürüm.	3.17	1.29
18. Ders dışı sportif etkinliklerin faydasız etkinlikler olduğu kanısındayım.	3.16	1.25

Tablo 8 incelendiğinde ölçeğin ortalama değeri en yüksek maddenin “3. Okul derslerimi yaparken kendimi yetersiz hissediyorum.” ($x=4,17$) olduğu, ortalama değeri en düşük maddenin ise “10. Ders dışı sportif etkinlikler bireyin yeteneklerini keşfetmesini sağlar.” ($x=1,86$) olduğu belirlenmiştir.

Katılımcıların “Okul Tükenmişliği Ölçeği” ve alt boyutlarına ilişkin ortalama puanları ile standart sapma puanlarına yönelik bulguları Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9.

Katılımcıların okul tükenmişliği ölçeği ile alt boyutlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

	X	ss
Ölçeğin Geneli	3.45	.99
Tükenme Boyutu	3.30	.95
Duyarsızlaşma Boyutu	3.81	.85
Yetersizlik Boyutu	3.26	1.11

Tablo 9’a bakıldığında öğrencilerin okul tükenmişliğine yönelik algılarına göre en yüksek boyut “Duyarsızlaşma Boyutu” ($x=3,81$) olurken, daha sonra “Tükenme Boyutu” ($x=3,30$), en düşük boyut ise “Yetersizlik Boyutu” ($x=3,26$) olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin genelinde ise öğrencilerin ders dışı sportif etkinliklere yönelik tutumlarının ($x=3,45$) orta düzeyin üzerinde olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin “Okul Tükenmişliği Ölçeği” içeriğinde yer alan maddelere verdikleri cevaplara ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10.

Katılımcıların okul tükenmişliği ölçeği maddelerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

	X	ss
1. Ders dışı sportif etkinliklerin bireyin sağlığını olumsuz etkilediğine inanırım.	3.74	1.16
2. Ders dışı sportif etkinliklere katılımın zaman kaybı olduğunu düşünürüm.	3.27	1.28
3. Ders dışı sportif etkinliklerin maddi yük getireceğine inanırım.	3.18	1.28
4. Ders dışı sportif etkinliklere ilgi duymam.	3.60	1.27
5. Ders dışı sportif etkinliklere katılmak istemem.	3.54	1.24
6. Arkadaşlarımı ders dışı sportif etkinliklere katılmaları için teşvik ederim.	3.53	1.24
7. Ders dışı sportif etkinliklerle ilgili müsabakaları ilgiyle izlerim.	3.39	1.31
8. Ders dışı sportif etkinlik organizasyonlarında gönüllü olarak çalışmak isterim.	3.34	1.29
9. Ders dışı sportif etkinliklerle ilgili gelişmeleri yakından takip ederim.	2.48	1.29

Tablo 10 incelendiğinde ölçeğin ortalama değeri en yüksek maddenin “4. Ders dışı sportif etkinliklere ilgi duymam.” ($x=3,60$) olduğu, ortalama değeri en düşük maddenin ise “9. Ders dışı sportif etkinliklerle ilgili gelişmeleri yakından takip ederim.” ($x=2,48$) olduğu belirlenmiştir.

4.3. Katılımcıların “Ders Dışı Sportif Etkinliklere Yönelik Öğrenci Tutum Ölçeği” ve Boyutlarına İlişkin Bulguları

Katılımcıların ders dışı sportif etkinliklere yönelik öğrenci tutum ölçeği ve boyutlarına ilişkin algılarının cinsiyet, lisanslı sporculuk durumu ve ders dışı sportif etkinliklere katılma durumu değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit edebilmek adına t testi; okul, sınıf, lisanslı sporcu olma süresi ve branş değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını saptayabilmek adına ise ANOVA testi kullanılmıştır.

4.3.1. Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Göre “Ders Dışı Sportif Etkinliklere Yönelik Öğrenci Tutum Ölçeği” ve Boyutlarına İlişkin Algıları

Öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre ders dışı sportif etkinliklere yönelik öğrenci tutum ölçeği ve boyutlarına yönelik algılarını belirlemek amacıyla yapılan t testi sonuçları Tablo 11’de ele alınmıştır.

Tablo 11.

Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre ders dışı sportif etkinliklere yönelik öğrenci tutum ölçeği ve boyutlarına yönelik algılarına ilişkin t- testi sonuçları

	Cinsiyet	N	X	ss	sd	t	p
Ölçek Geneli	Kız	588	3.03	.43	1132	.385	.70
	Erkek	544	3.11	.61			
Bilişsel Boyut	Kız	588	3.92	.72	1132	.899	.37
	Erkek	544	3.94	.84			
Duyuşsal Boyut	Kız	588	2.14	.86	1132	4.672	.00
	Erkek	544	2.09	1.03			
Davranışsal Boyut	Kız	588	3.18	.94	1132	1.567	.12
	Erkek	544	3.46	1.06			

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre ders dışı sportif etkinliklere yönelik tutumları ile bilişsel ve davranışsal boyutlarda anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Duyuşsal boyutta ise farklılaşmanın kız öğrenciler lehine anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.3.2. Katılımcıların Lisanslı Sporcu Olma Değişkenine Göre “Ders Dışı Sportif Etkinliklere Yönelik Öğrenci Tutum Ölçeği” ve Boyutlarına İlişkin Algıları

Öğrencilerin lisanslı sporcu olma değişkenine göre ders dışı sportif etkinliklere yönelik öğrenci tutum ölçeği ve boyutlarına yönelik algılarını belirlemek amacıyla yapılan t testi sonuçları Tablo 12’de ele alınmıştır.

Tablo 12.

Katılımcıların lisanslı sporcu olma değişkenine göre ders dışı sportif etkinliklere yönelik öğrenci tutum ölçeği ve boyutlarına yönelik algılarına ilişkin t- testi sonuçları

	Lisanslı Sporcu	N	X	ss	sd	t	p
Ölçek Geneli	Evet	320	3.24	.53	1132	6.154	.00
	Hayır	812	3.03	.52			
Bilişsel Boyut	Evet	320	4.26	.69	1132	9.548	.00
	Hayır	812	3.81	.78			
Duyuşsal Boyut	Evet	320	1.83	1.00	1132	6.325	.00
	Hayır	812	2.22	.90			
Davranışsal Boyut	Evet	320	3.93	.91	1132	13.765	.00
	Hayır	812	3.07	.95			

Araştırmaya katılan öğrencilerin lisanslı sporcu olma değişkenine göre ders dışı sportif etkinliklere yönelik tutumları ile tüm boyutlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Öğrencilerin ders dışı sportif etkinliklere yönelik tutumları ile bilişsel ve davranışsal boyutlardaki farklılaşmanın lisanslı sporcular lehine olduğu, duyuşsal boyuttaki farklılaşmanın ise lisanslı olmayan öğrenciler lehine ortaya çıktığı saptanmıştır.

4.3.3. Katılımcıların Ders Dışı Sportif Etkinliklere Katılım Değişkenine Göre “Ders Dışı Sportif Etkinliklere Yönelik Öğrenci Tutum Ölçeği” ve Boyutlarına İlişkin Algıları

Öğrencilerin ders dışı sportif etkinliklere katılım değişkenine göre ders dışı sportif etkinliklere yönelik öğrenci tutum ölçeği ve boyutlarına yönelik algılarını belirlemek amacıyla yapılan t testi sonuçları Tablo 13’te ele alınmıştır.

Tablo 13.

Katılımcıların ders dışı sportif etkinliklere katılım değişkenine göre ders dışı sportif etkinliklere yönelik öğrenci tutum ölçeği ve boyutlarına yönelik algılarına ilişkin t- testi sonuçları

	Ders Dışı Etkinliklere Katılım	N	X	ss	sd	t	p
Ölçek Geneli	Evet	506	3.19	.49	1132	6.082	.00
	Hayır	625	3.00	.54			
Bilişsel Boyut	Evet	506	4.21	.66	1132	11.012	.00
	Hayır	625	3.72	.80			
Duyuşsal Boyut	Evet	506	1.83	.94	1132	9.279	.00
	Hayır	625	2.34	.93			
Davranışsal Boyut	Evet	506	3.19	.90	1132	16.144	.00
	Hayır	625	3.00	.93			

Araştırmaya katılan öğrencilerin ders dışı sportif etkinliklere katılım değişkenine göre ders dışı sportif etkinliklere yönelik tutumları ile tüm boyutlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Öğrencilerin ders dışı sportif etkinliklere yönelik tutumları ile bilişsel ve davranışsal boyutlardaki farklılaşmanın ders dışı sportif etkinliklere katılanlar lehine olduğu, duyuşsal boyuttaki farklılaşmanın ise ders dışı sportif etkinliklere katılmayan öğrenciler lehine ortaya çıktığı saptanmıştır.

4.3.4. Katılımcıların Okul Değişkenine Göre “Ders Dışı Sportif Etkinliklere Yönelik Öğrenci Tutum Ölçeği” ve Boyutlarına İlişkin Algıları

Öğrencilerin okul değişkenine göre ders dışı sportif etkinliklere yönelik öğrenci tutum ölçeği ve boyutlarına yönelik algılarını belirlemek amacıyla yapılan Anova testi sonuçları Tablo 14’te ele alınmıştır.

Tablo 14.

Katılımcıların okul değişkenine göre ders dışı sportif etkinliklere yönelik öğrenci tutum ölçeği ve boyutlarına yönelik algılarına ilişkin Anova testi sonuçları

	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Farklılık*
Ölçek Geneli	Gruplararası	5.644	6	1.129	4.083	.00	1-6
	Grupiçi	311.272	1126	.276			2-4
	Toplam	316.916	1132				2-6
Bilişsel Boyut	Gruplararası	7.946	6	1.589	2.615	.02	5-6
	Grupiçi	684.317	1126	.608			2-4
	Toplam	692.263	1132				
Duyuşsal Boyut	Gruplararası	9.912	6	1.982	2.201	.06	
	Grupiçi	1014.216	1126	.901			
	Toplam	1024.128	1132				
Davranışsal Boyut	Gruplararası	29.942	6	5.991	5.934	.00	1-4
	Grupiçi	1136.385	1126	1.093			1-5
	Toplam	1166.327	1132				2-4
							3-4
							4-5

*1-Anadolu Lisesi, 2-Fen Lisesi, 3-Sosyal Bilimler Lisesi, 4-Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, 5-Proje Anadolu İmam Hatip Lisesi, 6-Güzel Sanatlar Lisesi

Araştırmaya katılan öğrencilerin okul değişkenine göre ders dışı sportif etkinliklere yönelik tutumları ile bilişsel ve davranışsal boyutlarda anlamlı bir farklılık olduğu, duyuşsal boyutta ise farklılaşmanın anlamlı düzeyde olmadığı belirlenmiştir. Ölçeğin genelinde; Anadolu Lisesindeki öğrenciler ile Güzel Sanatlar Lisesindeki öğrenciler arasında Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrenciler lehine, Fen Lisesindeki öğrenciler ile Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesindeki öğrenciler arasında Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrenciler lehine, Fen Lisesindeki öğrenciler ile Güzel Sanatlar Lisesindeki öğrenciler arasında Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrenciler lehine, Proje Anadolu İmam Hatip Lisesindeki öğrenciler ile Güzel Sanatlar Lisesindeki öğrenciler arasında Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrenciler lehine anlamlı şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bilişsel boyuttaki farklılaşmanın Fen Lisesindeki öğrenciler ile Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesindeki öğrenciler arasında Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrenciler lehine olduğu belirlenmiştir. Davranışsal boyutta ise; Anadolu Lisesindeki öğrenciler ile Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesindeki öğrenciler arasında Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrenciler lehine,

Anadolu Lisesindeki öğrenciler ile Proje Anadolu İmam Hatip Lisesindeki öğrenciler arasında Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrenciler lehine, Fen Lisesindeki öğrenciler ile Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesindeki öğrenciler arasında Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrenciler lehine, Sosyal Bilimler Lisesindeki öğrenciler ile Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesindeki öğrenciler arasında Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrenciler lehine, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesindeki öğrenciler ile Proje Anadolu İmam Hatip Lisesindeki öğrenciler arasında Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrenciler lehine anlamlı şekilde farklılaştığı gözlemlenmiştir.

4.3.5. Katılımcıların Sınıf Değişkenine Göre “Ders Dışı Sportif Etkinliklere Yönelik Öğrenci Tutum Ölçeği” ve Boyutlarına İlişkin Algıları

Öğrencilerin sınıf değişkenine göre ders dışı sportif etkinliklere yönelik öğrenci tutum ölçeği ve boyutlarına yönelik algılarını belirlemek amacıyla yapılan Anova testi sonuçları Tablo 15’te ele alınmıştır.

Tablo 15.

Katılımcıların sınıf değişkenine göre ders dışı sportif etkinliklere yönelik öğrenci tutum ölçeği ve boyutlarına yönelik algılarına ilişkin Anova testi sonuçları

	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Farklılık*
Ölçek Geneli	Gruplararası	5.503	4	1.834	4.083	.00	1-4
	Grupiçi	311.413	1128	.276			2-4
	Toplam	316.916	1132				3-4
Bilişsel Boyut	Gruplararası	11.055	4	3.685	2.615	.00	1-4
	Grupiçi	681.208	1128	.604			2-4
	Toplam	692.263	1132				3-4
Duyuşsal Boyut	Gruplararası	1.841	4	.614	2.201	.57	
	Grupiçi	1022.287	1128	.906			
	Toplam	1024.128	1132				
Davranışsal Boyut	Gruplararası	11.599	4	3.866	5.934	.00	1-4
	Grupiçi	1154.728	1128	1.024			3-4
	Toplam	1166.327	1132				

*1-9. Sınıf, 2-10. Sınıf, 3-11. Sınıf, 4-12. Sınıf

Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf değişkenine göre ders dışı sportif etkinliklere yönelik tutumları ile bilişsel ve davranışsal boyutlarda anlamlı bir farklılık olduğu, duyuşsal boyutta ise farklılaşmanın anlamlı düzeyde olmadığı belirlenmiştir. Ölçeğin genelinde ve bilişsel boyutta; 9. sınıftaki öğrenciler ile 12. sınıftaki öğrenciler arasında 12. sınıftaki öğrenciler lehine, 10. sınıftaki öğrenciler ile 12. sınıftaki öğrenciler arasında 12. sınıftaki öğrenciler lehine, 11. sınıftaki öğrenciler ile 12. sınıftaki öğrenciler arasında 12. sınıftaki öğrenciler lehine farklılaşmanın anlamlı düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Davranışsal boyutta ise 9. sınıftaki öğrenciler ile 12. sınıftaki öğrenciler arasında 12. sınıftaki öğrenciler lehine, 11. sınıftaki öğrenciler ile 12. sınıftaki öğrenciler arasında 12. sınıftaki öğrenciler lehine anlamlı şekilde farklılaştığı belirlenmiştir.

4.3.6. Katılımcıların Lisanslı Sporculuk Süresi Değişkenine Göre “Ders Dışı Sportif Etkinliklere Yönelik Öğrenci Tutum Ölçeği” ve Boyutlarına İlişkin Algıları

Öğrencilerin lisanslı sporculuk süresi değişkenine göre ders dışı sportif etkinliklere yönelik öğrenci tutum ölçeği ve boyutlarına yönelik algılarını belirlemek amacıyla yapılan Anova testi sonuçları Tablo 16’da ele alınmıştır.

Tablo 16.

Katılımcıların lisanslı sporculuk süresi değişkenine göre ders dışı sportif etkinliklere yönelik öğrenci tutum ölçeği ve boyutlarına yönelik algılarına ilişkin Anova testi sonuçları

	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Farklılık*
Ölçek Geneli	Gruplararası	.856	3	.428	1.544	.22	
	Grupiçi	87.865	317	.277			
	Toplam	88.721	320				
Bilişsel Boyut	Gruplararası	1.001	3	.501	1.063	.35	
	Grupiçi	149.280	317	.471			
	Toplam	150.282	320				
Duyuşsal Boyut	Gruplararası	2.782	3	1.391	1.369	.26	
	Grupiçi	322.202	317	1.016			
	Toplam	324.984	320				
Davranışsal Boyut	Gruplararası	1.311	3	.655	.801	.45	
	Grupiçi	259.289	317	.818			
	Toplam	260.600	320				

*1-1 ile 3 Yıl, 2-4 ile 6 Yıl, 3-7 Yıl ve Üstü.

Araştırmaya katılan öğrencilerin lisanslı sporculuk süresi değişkenine göre okul tükenmişliği ile boyutların tamamında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

4.3.7. Katılımcıların Sportif Branş Değişkenine Göre “Ders Dışı Sportif Etkinliklere Yönelik Öğrenci Tutum Ölçeği” ve Boyutlarına İlişkin Alguları

Öğrencilerin sportif branş değişkenine göre ders dışı sportif etkinliklere yönelik öğrenci tutum ölçeği ve boyutlarına yönelik algılarını belirlemek amacıyla yapılan Anova testi sonuçları Tablo 17’de ele alınmıştır.

Tablo 17.

Katılımcıların sportif branş değişkenine göre ders dışı sportif etkinliklere yönelik öğrenci tutum ölçeği ve boyutlarına yönelik algılarına ilişkin Anova testi sonuçları

	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Farklılık*
Ölçek Geneli	Gruplararası	1.175	7	.196	.812	.56	
	Grupiçi	120.336	499	.241			
	Toplam	121.511	506				
Bilişsel Boyut	Gruplararası	.745	7	.124	.283	.95	
	Grupiçi	219.145	499	.439			
	Toplam	219.880	506				
Duyuşsal Boyut	Gruplararası	8.829	7	1.468	1.669	.13	
	Grupiçi	439.008	499	.880			
	Toplam	447.817	506				
Davranışsal Boyut	Gruplararası	14.304	7	2.384	3.001	.01	1-5
	Grupiçi	396.360	499	.794			
	Toplam	410.664	506				

*1-Futbol, 2-Voleybol, 3-Basketbol, 4-Dövüş Sporları, 5-Atletizm, 6-Tenis/Masa Tenisi, 7-Diğer.

Araştırmaya katılan öğrencilerin sportif branş değişkenine göre ders dışı sportif etkinliklere yönelik tutumları ile bilişsel ve duyuşsal boyutlarında anlamlı bir farklılık oluşmamıştır. Davranışsal boyutta ise branşı futbol olan öğrenciler ile atletizm olan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülürken, bu farklılığın branşı futbol olan öğrenciler lehine ortaya çıktığı saptanmıştır.

4.4. Katılımcıların “Okul Tükenmişliği Ölçeği” ve Boyutlarına İlişkin Bulguları

Katılımcıların okul tükenmişlik ölçeği ve boyutlarına ilişkin algılarının cinsiyet, lisanslı sporculuk durumu ve ders dışı sportif etkinliklere katılma durumu değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit edebilmek adına t testi; okul, sınıf, lisanslı sporcu olma süresi ve branş değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirleyebilmek adına ise ANOVA testi kullanılmıştır.

4.4.1. Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Göre “Okul Tükenmişliği Ölçeği” ve Boyutlarına İlişkin Algıları

Öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre okul tükenmişliği ölçeği ve boyutlarına yönelik algılarını belirlemek amacıyla yapılan t testi sonuçları Tablo 18’de ele alınmıştır.

Tablo 18.

Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre okul tükenmişliği ölçeği ve boyutlarına yönelik algılarına ilişkin t- testi sonuçları

	Cinsiyet	N	X	ss	sd	t	p
Ölçek Geneli	Kız	588	3.47	.92	1132	.735	.46
	Erkek	544	3.43	1.06			
Tükenme Boyutu	Kız	588	3.35	.86	1132	1.793	.07
	Erkek	544	3.25	1.03			
Duyarsızlaşma Boyutu	Kız	588	3.80	.78	1132	.494	.62
	Erkek	544	3.83	.92			
Yetersizlik Boyutu	Kız	588	3.29	1.06	1132	.890	.37
	Erkek	544	3.23	1.18			

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre okul tükenmişliği ile boyutların tümüne yönelik algılarında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

4.4.2. Katılımcıların Lisanslı Sporcu Olma Değişkenine Göre “Okul Tükenmişliği Ölçeği” ve Boyutlarına İlişkin Algıları

Öğrencilerin lisanslı sporcu olma değişkenine göre okul tükenmişliği ölçeği ve boyutlarına yönelik algılarını belirlemek amacıyla yapılan t testi sonuçları Tablo 19’da ele alınmıştır.

Tablo 19.

Katılımcıların lisanslı sporcu olma değişkenine göre okul tükenmişliği ölçeği ve boyutlarına yönelik algılarına ilişkin t- testi sonuçları

	Lisanslı Sporcu	N	X	ss	sd	t	p
Ölçek Geneli	Evet	320	3.46	1.02	1132	.240	.81
	Hayır	812	3.44	.98			
Tükenme Boyutu	Evet	320	3.33	.98	1132	.540	.59
	Hayır	812	3.29	.93			
Duyarsızlaşma Boyutu	Evet	320	4.15	.77	1132	9.173	.00
	Hayır	812	3.68	.84			
Yetersizlik Boyutu	Evet	320	3.28	1.14	1132	.219	.83
	Hayır	812	3.26	1.11			

Araştırmaya katılan öğrencilerin lisanslı sporcu olma değişkenine göre okul tükenmişliği ile tükenme ve yetersizlik boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Duyarsızlaşma boyutunda ise farklılaşmanın anlamlı olduğu, lisanslı sporcuların algılarının lisanslı olmayan öğrencilerin algılarından daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna erişilmiştir. Bu durum duyarsızlaşma boyutunda lisanslı sporcu olan öğrencilerin daha fazla tükenmişlik yaşadığı şeklinde yorumlanabilir.

4.4.3. Katılımcıların Ders Dışı Sportif Etkinliklere Katılım Değişkenine Göre “Okul Tükenmişliği Ölçeği” ve Boyutlarına İlişkin Algıları

Öğrencilerin ders dışı sportif etkinliklere katılım değişkenine göre okul tükenmişliği ölçeği ve boyutlarına yönelik algılarını belirlemek amacıyla yapılan t testi sonuçları Tablo 20’de ele alınmıştır.

Tablo 20.

Katılımcıların ders dışı sportif etkinliklere katılım değişkenine göre okul tükenmişliği ölçeği ve boyutlarına yönelik algılarına ilişkin t- testi sonuçları

	Ders Dışı Etkinliklere Katılım	N	X	ss	sd	t	p
Ölçek Geneli	Evet	506	3.44	1.02	1132	.344	.73
	Hayır	625	3.46	.97			
Tükenme Boyutu	Evet	506	3.28	.99	1132	.726	.47
	Hayır	625	3.32	.92			
Duyarsızlaşma Boyutu	Evet	506	4.10	.75	1132	10.544	.00
	Hayır	625	3.59	.86			
Yetersizlik Boyutu	Evet	506	3.24	1.13	1132	.598	.55
	Hayır	625	3.28	1.10			

Araştırmaya katılan öğrencilerin ders dışı etkinliklere katılım değişkenine göre okul tükenmişliğine yönelik algıları ile tükenme ve yetersizlik boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığı gözlemlenmiştir. Duyarsızlaşma boyuttaki farklılaşmanın anlamlı olduğu, bu farklılaşmanın ise ders dışı sportif etkinliklere katılan öğrenciler lehine ortaya çıktığı belirlenmiştir.

4.4.4. Katılımcıların Okul Değişkenine Göre “Okul Tükenmişliği Ölçeği” ve Boyutlarına İlişkin Algıları

Öğrencilerin okul değişkenine göre okul tükenmişliği ölçeği ve boyutlarına yönelik algılarını belirlemek amacıyla yapılan Anova testi sonuçları Tablo 21’de ele alınmıştır.

Tablo 21.

Katılımcıların okul değişkenine göre okul tükenmişliği ölçeği ve boyutlarına yönelik algılarına ilişkin Anova testi sonuçları

	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Farklılık*
Ölçek Geneli	Gruplararası	12,622	6	2,524			
	Grupiçi	1102,397	1126	,979	2.578	.03	4-6
	Toplam	1115,019	1132				
Tükenme Boyutu	Gruplararası	10,209	6	2,042			
	Grupiçi	1002,782	1126	,891	2.293	.04	4-6
	Toplam	1012,991	1132				
Duyarsızlaşma Boyutu	Gruplararası	8,948	6	1,790			
	Grupiçi	805,807	1126	,716	2.501	.03	4-6
	Toplam	814,755	1132				
Yetersizlik Boyutu	Gruplararası	8,807	6	1,761			
	Grupiçi	1402,245	1126	1,245	1.414	.22	
	Toplam	1411,051	1132				

*1-Anadolu Lisesi, 2-Fen Lisesi, 3-Sosyal Bilimler Lisesi, 4-Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, 5-Proje Anadolu İmam Hatip Lisesi, 6-Güzel Sanatlar Lisesi

Araştırmaya katılan öğrencilerin okul değişkenine göre okul tükenmişliği ile tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarda anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu farklılığın kaynağı ise Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde öğrenim öğrenciler ile Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim öğrenciler arasında, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde öğrenim öğrenciler lehine ortaya çıkmıştır. Yetersizlik boyutunda ise farklılaşmanın anlamlı düzeyde olmadığı belirlenmiştir.

4.4.5. Katılımcıların Sınıf Değişkenine Göre “Okul Tükenmişliği Ölçeği” ve Boyutlarına İlişkin Algıları

Öğrencilerin sınıf değişkenine göre okul tükenmişliği ölçeği ve boyutlarına yönelik algılarını belirlemek amacıyla yapılan Anova testi sonuçları Tablo 22’de ele alınmıştır.

Tablo 22.

Katılımcıların sınıf değişkenine göre okul tükenmişliği ölçeği ve boyutlarına yönelik algılarına ilişkin Anova testi sonuçları

	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Farklılık*
Ölçek Geneli	Gruplararası	5,875	4	1,958			
	Grupiçi	1109,144	1128	,983	1.991	.11	
	Toplam	1115,019	1132				
Tükenme Boyutu	Gruplararası	2,810	4	,937			
	Grupiçi	1010,181	1128	,896	1.046	.37	
	Toplam	1012,991	1132				
Duyarsızlaşma Boyutu	Gruplararası	15,520	4	5,173			1-4
	Grupiçi	799,235	1128	,709	7.301	.00	2-4
	Toplam	814,755	1132				3-4
Yetersizlik Boyutu	Gruplararası	4,105	4	1,368			
	Grupiçi	1406,947	1128	1,247	1.097	.35	
	Toplam	1411,051	1132				

*1-9. Sınıf, 2-10. Sınıf, 3-11. Sınıf, 4-12. Sınıf

Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf değişkenine göre okul tükenmişliği ile tükenme ve yetersizlik boyutlarında anlamlı bir farklılık oluşmadığı, duyarsızlaşma boyutunda ise farklılaşmanın anlamlı düzeyde olduğu belirlenmiştir. Duyarsızlaşma boyutundaki farklılaşma; 9. sınıftaki öğrenciler ile 12. sınıftaki öğrenciler arasında 12. sınıftaki öğrenciler lehine, 10. sınıftaki öğrenciler ile 12. sınıftaki öğrenciler arasında 12. sınıftaki öğrenciler lehine, 11. sınıftaki öğrenciler ile 12. sınıftaki öğrenciler arasında 12. sınıftaki öğrenciler lehine ortaya çıktığı gözlemlenmiştir.

4.4.6. Katılımcıların Lisanslı Sporculuk Süresi Değişkenine Göre “Okul Tükenmişliği Ölçeği” ve Boyutlarına İlişkin Algıları

Öğrencilerin lisanslı sporculuk süresi değişkenine göre okul tükenmişliği ölçeği ve boyutlarına yönelik algılarını belirlemek amacıyla yapılan Anova testi sonuçları Tablo 23’te ele alınmıştır.

Tablo 23.

Katılımcıların lisanslı sporculuk süresi değişkenine göre okul tükenmişliği ölçeği ve boyutlarına yönelik algılarına ilişkin Anova testi sonuçları

	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Farklılık*
Ölçek Geneli	Gruplararası	3,521	3	1,761	1.686	.19	
	Grupiçi	331,005	317	1,044			
	Toplam	334,526	320				
Tükenme Boyutu	Gruplararası	1,062	3	,531	.545	.58	
	Grupiçi	308,837	317	,974			
	Toplam	309,899	320				
Duyarsızlaşma Boyutu	Gruplararası	,728	3	,364	.622	.54	
	Grupiçi	185,426	317	,585			
	Toplam	186,154	320				
Yetersizlik Boyutu	Gruplararası	4,533	3	2,266	1.745	.18	
	Grupiçi	411,792	317	1,299			
	Toplam	416,324	320				

*1-1 ile 3 Yıl, 2-4 ile 6 Yıl, 3-7 Yıl ve Üstü.

Araştırmaya katılan öğrencilerin lisanslı sporculuk süresi değişkenine göre okul tükenmişliği ile boyutların tamamında anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir.

4.4.7. Katılımcıların Sportif Branş Değişkenine Göre “Okul Tükenmişliği Ölçeği” ve Boyutlarına İlişkin Algıları

Öğrencilerin sportif branş değişkenine göre okul tükenmişliği ölçeği ve boyutlarına yönelik algılarını belirlemek amacıyla yapılan Anova testi sonuçları Tablo 24’te ele alınmıştır.

Tablo 24.

Katılımcıların sportif branş değişkenine göre okul tükenmişliği ölçeği ve boyutlarına yönelik algılarına ilişkin Anova sonuçları

	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Farklılık*
Ölçek Geneli	Gruplararası	18,962	7	3,160	3.092	.01	3-4
	Grupiçi	510,014	499	1,022			
	Toplam	528,976	506				
Tükenme Boyutu	Gruplararası	11,735	7	1,956	2.071	.05	3-4
	Grupiçi	471,176	499	,944			
	Toplam	482,911	506				
Duyarsızlaşma Boyutu	Gruplararası	,772	7	,129	.229	.97	
	Grupiçi	279,985	499	,561			
	Toplam	280,757	506				
Yetersizlik Boyutu	Gruplararası	20,180	7	3,363	2.664	.02	3-4
	Grupiçi	629,905	499	1,262			
	Toplam	650,085	506				

*1-Futbol, 2-Voleybol, 3-Basketbol, 4-Dövüş Sporları, 5-Atletizm, 6-Tenis/Masa Tenisi, 7-Diğer.

Araştırmaya katılan öğrencilerin sportif branş değişkenine göre okul tükenmişliği ile tükenme ve yetersizlik boyutlarında anlamlı bir farklılık oluştuğu, duyarsızlaşma boyutunda ise farklılaşmanın anlamlı düzeyde olmadığı görülmüştür. Okul tükenmişliği ile tükenme ve yetersizlik boyutlarında, ders dışı sportif etkinliklere basketbol branşında katılan öğrenciler ile dövüş sporlarından katılan öğrenciler arasında anlamlı farklılık ortaya çıktığı, bu farklılığın ise branşı dövüş sporları olan öğrenciler lehine anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.5. Katılımcıların “Ders Dışı Sportif Etkinliklere Yönelik Öğrenci Tutum Ölçeği” ile “Okul Tükenmişliği Ölçeği” Arasındaki İlişki

Öğrencilerin ders dışı sportif etkinliklere yönelik öğrenci tutumları ile okul tükenmişliği algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan korelasyon analizi sonuçları Tablo 25’te incelenmiştir.

Tablo 25.

Katılımcıların ders dışı sportif etkinliklere yönelik öğrenci tutumları ile okul tükenmişliği algıları arasındaki ilişkiye yönelik korelasyon analizi sonuçları

	Ders Dışı Sportif Etkinliklere Yönelik Öğrenci Tutumları	Okul Tükenmişliği
Ders Dışı Sportif Etkinliklere Yönelik Öğrenci Tutumları		161*
Okul Tükenmişliği	161*	

* Correlation is significant at the 0.01 level

Yapılan korelasyona analizi neticesinde öğrencilerin ders dışı sportif etkinliklere yönelik öğrenci tutumları ile okul tükenmişliği algıları arasında anlamlı, pozitif yönlü ve zayıf bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir.

4.6. Katılımcıların Ders Dışı Sportif Etkinliklere Yönelik Öğrenci Tutum Ölçeği Alt Boyutlarının Okul Tükenmişliği Ölçeğinin Alt Boyutlarını Yordama Düzeyleri

Katılımcıların ders dışı sportif etkinliklere yönelik öğrenci tutum ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin, okul tükenmişliği ölçeğinin alt boyutlarını yordama düzeylerini belirlemeye yönelik yapılan regresyon analizi sonuçları Tablo 26, 27 ve 28'de gösterilmiştir.

Tablo 26.

Ders Dışı Sportif Etkinliklere Tutum Alt Boyutlarının Tükenme Düzeyini Yordama Düzeyi

Yordayıcılar	B	SE	β	X	F	t	P	VIF
Bilişsel	0.0149	0.0451	0.0123	0.0937	0.109	0.330	0.741	1.63
Duyuşsal	0.1764	0.0299	0.1774	29.9907	34.888	5.907	<.001	1.06
Davranışsal	0.1284	0.0343	0.1377	12.0575	14.026	3.745	<.001	1.59

R=0.207, R²=0.0428, F(16.8) = 15.228, p<.001.

Tablo 26 incelendiğinde ders dışı sportif etkinliklere tutum alt boyutlarından duyuşsal tutumun ($\beta= 01774$, $t=5.907$, $p=001$) ve davranışsal tutumun ($\beta=0.1377$, $t=3.745$, $p=.001$) tükenmeyi anlamlı yordadığı tespit edilirken, bilişsel tutumun ($\beta=0.00123$, $t=0.330$, $p=.741$) tükenmeyi anlamlı yordamadığı tespit edilmiştir. Oluşturulan modelin açıkladığı varyans oranının (Adjusted $R^2=0.0428$, $F(16.8) = 15.228$, $p<.001$) % 4 olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 27.

Ders Dışı Sportif Etkinliklere Tutum Alt Boyutlarının Duyarsızlaşma Düzeyini Yordama Düzeyi

Yordayıcılar	B	SE	β	X	F	t	P	VIF
Bilişsel	1.0223	0.01258	0.9423	442.5646	6600.04	81.24	<.001	1.63
Duyuşsal	0.0367	0.00834	0.0411	1.2972	19.34	4.40	<.001	1.06
Davranışsal	0.0258	0.00957	0.0309	0.4886	7.29	2.70	0.007	1.59

$R=0.952$, $R^2=0.907$, $F(3674) = 15.228$, $p<.001$.

Tablo 27 incelendiğinde ders dışı sportif etkinliklere tutum alt boyutlarından bilişsel tutumun ($\beta= 0.9423$, $t=81.24$, $p=001$), duyuşsal tutumun ($\beta=0.1377$, $t=4.40$, $p=.001$) ve davranışsal tutumun ($\beta=0.0309$, $t=2.70$, $p=.007$) duyarsızlaşmayı anlamlı yordadığı tespit edilmiştir. Oluşturulan modelin açıkladığı varyans oranının (Adjusted $R^2=0.907$, $F(3674) = 15.228$, $p<.001$) % 91 olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 28

Ders Dışı Sportif Etkinliklere Tutum Alt Boyutlarının Yetersizlik Düzeyini Yordama Düzeyi

Yordayıcılar	B	SE	β	X	F	t	P	VIF
Bilişsel	-0.0265	0.0536	-0.0186	0.298	0.245	0.495	0.621	1.63
Duyuşsal	0.1822	0.0355	0.1552	31.989	26.313	5.130	<.001	1.06
Davranışsal	0.1121	0.0408	0.1019	9.196	7.564	2.750	0.006	1.59

$R=0.168$, $R^2=0.0282$, $F(10.9) = 15.228$, $p<.001$.

Tablo 28 incelendiğinde ders dışı sportif etkinliklere tutum alt boyutlarından bilişsel tutumun ($\beta= 0.0186$, $t=0.495$, $p=0,621$) yetersizlik boyutunu anlamlı yordamadığı tespit edilirken, duyuşsal tutumun ($\beta=0.1552$, $t=5.130$, $p=.001$) ve davranışsal tutumun ($\beta=0.1019$,

$t=2.750$, $p=.006$) yetersizliği anlamlı yordadığı tespit edilmiştir. Oluşturulan modelin ağıkladığı varyans oranın ($\text{Adjusted } R^2=0.0282$, $F(10.9) = 15.228$, $p < .001$) % 3 olduğu tespit edilmiştir.



BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde sonuç ve öneriler olarak iki alt başlıkta ele alınmıştır. Sonuç başlığı içerisinde araştırmadan elde edilen bulgulara bağlı olarak ulaşılan sonuçlara ve alanyazındaki araştırmalarla karşılaştırılmasına yer verilmiştir. Öneriler içerisinde ise uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik öneriler sunulmuştur.

5.1. Tartışma ve Sonuç

Öğrencilerin ders dışı sportif etkinliklere yönelik tutumlarına orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin ders dışı sportif etkinliklere katılımının sınırlı kalmasının en yaygın nedenlerinden biri, akademik yoğunluk ve zaman kısıtlamalarıdır. Öğrenciler, sınavlar, ödevler ve ders yükü nedeniyle spor aktivitelerine yeterince zaman ayıramayabilirler. Bu nedenle, sportif etkinliklere olan tutumları orta düzeyde kalabilir. Boyutlardan bilişsel boyut orta düzey üzerinde, davranışsal boyut orta düzeyde ve duyuşsal boyut ise orta düzeyin altında olarak bulunmuştur. Bilişsel boyut için, öğrenciler genellikle sporun sağlık üzerindeki olumlu etkileri hakkında bilgi sahibi olabilirler. Özellikle okulda verilen beden eğitimi dersleri ve medya, sporun fiziksel ve zihinsel sağlık üzerindeki olumlu sonuçlarını vurgular. Bu bilgi, bilişsel boyutun güçlü olmasına yol açabilir. Bireysel olarak spor yapma motivasyonunun düşük olması, davranışsal boyutun orta düzeyde kalmasına yol açabilir. Kimi öğrenciler spor yapmayı zorlayıcı veya sıkıcı bulabilirler, bu da katılım sıklığını azaltır. Spor aktiviteleri, fiziksel performansa dayalı olduğundan, bazı öğrenciler kendilerini baskı altında hissedebilir. Bu durum özellikle rekabetçi sporlar için geçerlidir ve öğrenciler spor yaparken stres ya da kaygı yaşayabilirler. Bu da spora karşı daha düşük bir duygusal bağlılık yaratabilir. Ateş ve Uğraş (2023), “Ders Dışı Sportif Etkinlere Tutum ile Okula Bağlanma Arasındaki İlişkide Sınav Kaygısının Düzenleyici Rolü” isimli çalışmalarında lise öğrencilerinin ders dışı sportif etkinlik tutumları ile bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlardaki algının orta düzeyin üzerinde olduğu görülmüştür. Başkonuş (2020) tarafından yapılan bir araştırmada, ortaöğretim öğrencilerinin ders dışı sportif etkinliklere yönelik tutumları incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin ders dışı sportif etkinliklere yönelik tutumlarının genel olarak yüksek olduğunu belirlemiştir. Yılmaz (2019), lise öğrencilerinin ders dışı sportif etkinliklere yönelik tutumları ile okula bağlanma

durumlarının incelenmesi isimli çalışmasında lise öğrencilerinin ders dışı sportif etkinliklere yönelik tutum ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarının orta düzeyin üzerinde olduğunu ifade etmiştir. Stelzer vd. (2004) lise öğrencilerin beden eğitime yönelik tutumlarını ele aldıkları çalışmalarında ölçek genelinde yüksek düzeyde bir sonuç elde etmişlerdir. Astiwi vd. (2023) tarafından Endonezya'da yapılan bir çalışmada, sporla ilgili ders dışı etkinliklere katılan öğrencilerin, sporla ilgisi olmayan etkinliklere katılanlara göre daha olumlu sosyal tutumlara sahip oldukları bulunmuştur. Bu durum, sportif etkinliklerin öğrencilerin sosyal becerilerini ve tutumlarını geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir. Stojanović vd. (2021) tarafından gerçekleştirilen bir başka araştırma, öğrencilerin ders dışı sportif etkinliklere katılım sıklığı ile beden eğitimi dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Sonuçlar, haftada daha sık (5'ten fazla) fiziksel aktiviteye katılan öğrencilerin, beden eğitimi dersine yönelik daha olumlu tutumlara sahip olduğunu göstermiştir. Holder vd. (2019) tarafından yapılan bir çalışma, aktif boş zaman etkinlikleri (örneğin, egzersiz veya spor) ile öğrencilerin öznel iyi oluşları arasında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgu, sportif etkinliklere katılımın öğrencilerin genel mutluluğu ve yaşam memnuniyeti üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermektedir.

Araştırma kapsamında öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre ders dışı sportif etkinliklere yönelik tutumları ile bilişsel ve davranışsal boyutlarda anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Bilişsel boyut (spora dair bilgi, düşünce ve inanışlar) ve davranışsal boyut (spor yapma sıklığı ve biçimi) cinsiyetler arasında benzerlik gösterebilir çünkü sporun genel faydaları konusunda bilgi yaygınlaşmıştır. Sporun hem zihinsel hem de fiziksel sağlık üzerindeki olumlu etkileri konusunda hem kız hem de erkek öğrenciler benzer bilinç düzeyine sahip olabilir. Duyuşsal boyutta ise farklılaşmanın kız öğrenciler lehine anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Geleneksel olarak kız öğrenciler, duygusal zekâ ve duygusal farkındalık konularında daha fazla teşvik edilmekte ve bu özellikler toplum tarafından desteklenmektedir. Sporun duygusal boyutları (takım ruhu, aidiyet, başarı hissi) kız öğrencilerde daha yoğun bir duygusal karşılık bulabilir, çünkü toplumsal roller kız öğrencileri genellikle duygusal yanıtlar vermeye daha yatkın hale getirebilir. Yanık ve Çamlıyer (2015) ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin beden eğitimi ve spora ilişkin tutumları ile okula yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçladığı çalışmalarında cinsiyet değişkeninin öğrencilerin sportif etkinliklere yönelik tutumlarının benzer olduğunu ifade etmişlerdir. Göksel ve Caz (2016), Anadolu lisesi öğrencilerinin beden eğitimi dersine

yönelik tutumlarını inceledikleri çalışmalarında kız ve erkek öğrencilerin tutumlarında farklılaşmanın anlamlı olmadığını belirlemişlerdir. Chatterjee'de (2013) Batı Bengal bölgesinde okula giden gençlerin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarını incelediği çalışmada cinsiyet değişkeninin belirleyici bir faktör olmadığını beyan etmiştir. Özer (2023) yerel yönetimlerin düzenlediği faaliyetlere katılan lise öğrencilerinin ders dışı rekreatif etkinliklere yönelik tutumlarının incelenmesi isimli çalışmada, benzer bulgulara erişerek ders dışı sportif etkinliklere yönelik tutum ölçeği ile bilişsel ve davranışsal boyutlarda anlamlı farklılığa rastlamazken, duyuşsal boyutta farklılaşmayı çalışmadaki bulgunun tersine erkek öğrenciler lehine olduğunu belirtmiştir. Gümüştekin (2022), öğrencilerin rekreatif amaçlı spor etkinliklere yönelik tutumları ve okula bağlanma durumlarını incelediği çalışmada sportif etkinliklere yönelik öğrenci tutum ölçeğinin genelinde ve duyuşsal alt boyutta anlamlı bir farklılık olduğunu, bu farklılığın ise erkek öğrenciler lehine geliştiğini belirtmiştir. Ayrıca bilişsel ve davranışsal boyutlarda anlamlı bir farklılık tespit edilmediği görülmüştür. Yılmaz (2019) ise sportif etkinliklere yönelik öğrenci tutum ölçeğinin bilişsel boyutunda anlamlı farklılık oluşmadığını, ölçeğin geneli, duyuşsal ve davranışsal boyutta erkek öğrenciler lehine anlamlı farklılaşmanın ortaya çıktığı görülmüştür. Varol (2017) üniversite öğrencilerinin spora yönelik tutumlarını ve kadınların spor etkinliklerine katılımlarına dair görüşlerini ele aldığı çalışmada, kız öğrencilerin sportif etkinliklere katılım konusundaki tutumlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek seviyede olduğu sonucuna ulaşmıştır. Zeng vd. (2011) lise öğrencilerinin beden eğitimine yönelik tutumları ve spor aktivite tercihlerini ele aldıkları çalışmalarında, kız öğrencilerin sportif etkinliklere katılımlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin lisanslı sporcu olma değişkenine göre ders dışı sportif etkinliklere yönelik tutumları ile tüm boyutlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Öğrencilerin ders dışı sportif etkinliklere yönelik tutumları ile bilişsel ve davranışsal boyutlardaki farklılaşmanın lisanslı sporcular lehine olduğu görülmektedir. Lisanslı sporcuların ders dışı sportif etkinliklere yönelik tutumları ile bilişsel ve davranışsal boyutlarda daha olumlu olmasının başlıca nedenleri, sporla daha fazla iç içe olmaları, sporun faydalarına dair daha yüksek farkındalık, düzenli spor yapma alışkanlıkları, profesyonel hedeflere sahip olmaları ve sporun bir yaşam tarzı haline gelmesi olabilir. Bu faktörler, lisanslı sporcuların spora yönelik daha olumlu bir bilişsel ve davranışsal yaklaşım

geliştirmelerine katkı sağlayabilir. Duyuşsal boyuttaki farklılaşmanın ise lisanslı olmayan öğrenciler lehine ortaya çıktığı saptanmıştır. Lisanslı olmayan öğrenciler, spor yaparken başarı odaklı ya da performans baskısı altında olmadıkları için spor aktivitelerini daha eğlenceli ve keyif verici bulabilirler. Bu da onların spora yönelik daha olumlu duygusal tutumlar geliştirmelerine yol açabilir. Ünal ve Özbal (2024) tarafından yapılan bir araştırmada, liselerde eğitim alan öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumları incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin sporcu lisansı olma durumlarına göre beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumlarında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Lisanslı sporcu olan öğrencilerin tutumlarının daha olumlu olduğu tespit edilmiştir. Dilekçi (2023) okullardaki lisanslı sporcu sayılarını değerlendirdiği çalışmasında en fazla lisanslı öğrencilerin lise düzeyinde öğrenim gördüklerini tespit etmiştir. Sağın ve Akbuğa (2019) ise lisanslı spor yapan öğrencilerle spor yapmayan ortaokul öğrencilerinin bazı değişkenler açısından sosyal-duygusal ve ahlaki gelişim düzeylerini inceledikleri çalışmasında lisanslı spor yapan öğrencilerin sosyal, duygusal ve ahlaki gelişim düzeylerinin diğer öğrencilere göre daha yüksek seviyede olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Karavelioğlu (2017) tarafından yapılan bir çalışmada, ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ve spora yönelik tutumları ile ders dışı sportif etkinliklere katılma nedenleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma bulguları, okul sporlarına katılan öğrencilerin ders dışı sportif etkinliklere katılma nedenlerinin, katılmayanlara göre daha güçlü olduğunu göstermiştir. Chen vd. (2010) yaptıkları çalışmalarında, üniversite öğrencilerinin atletik kimlikleri, spor bağlılıkları ve spor katılımının sosyal yaşam ve kimlik üzerindeki etkilerini incelenmişlerdir. Araştırma, sporcu kimliği ve spor bağlılığının, öğrencilerin sosyal yaşamları ve öz-değer algıları üzerinde önemli etkileri olduğunu ortaya koymuştur. Lisanslı sporcuların, spor dışı etkinliklere katılım düzeyleri ve sosyal etkileşimleri, sporcu olmayan öğrencilere göre farklılık gösterdiği görülmüştür. Blomfield ve Barber (2010) tarafından gerçekleştirilen bir araştırma, lise öğrencilerinin ders dışı etkinliklere katılımının, okula aidiyet duygusu ve akademik başarı ile ilişkili olduğunu göstermiştir. Spor ve diğer ders dışı etkinliklere katılan öğrencilerin, okula daha güçlü bir bağlılık hissettikleri ve akademik olarak daha başarılı oldukları belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin ders dışı sportif etkinliklere katılım değişkenine göre ders dışı sportif etkinliklere yönelik tutumları ile tüm boyutlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Öğrencilerin ders dışı sportif etkinliklere yönelik tutumları ile bilişsel

ve davranışsal boyutlardaki farklılaşmanın ders dışı sportif etkinliklere katılanlar lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Spor yapmanın kişinin kendini daha iyi hissetmesine katkı sağladığı bilinir. Bu duygusal olumlu etkiler, ders dışı sportif etkinliklere katılan öğrencilerin spora yönelik algılarını pozitif yönde etkileyebilir. Aktif olarak spor yapan öğrenciler, antrenmanlar ve spor etkinlikleri sırasında sporun teknik detayları, stratejileri ve sağlık üzerindeki etkileri hakkında daha fazla bilgi edinirler. Bu bilgi birikimi, spora yönelik bilişsel farkındalıklarını artırır ve spora dair daha bilinçli bir tutum oluşturmalarına katkı sağlayabilir. Ayrıca ders dışı sportif etkinliklere katılan öğrenciler, bu aktiviteleri bir rutin haline getirmiş olabilirler. Düzenli olarak spor yapmak, onların davranışsal boyutta daha aktif ve istikrarlı olmasını sağlar. Spor, hayatlarının bir parçası haline gelir ve davranışsal olarak spora yönelik daha güçlü bir bağlılık geliştirebilirler. Duyuşsal boyuttaki farklılaşmanın ise ders dışı sportif etkinliklere katılmayan öğrenciler lehine ortaya çıktığı saptanmıştır. Spor yapmayan öğrenciler, sporun getirdiği zorluklar ve olası hayal kırıklıklarını deneyimlemedikleri için spora yönelik daha olumlu bir duyuşsal tutum geliştirebilirler. Spor yaparken yaşanabilecek yorgunluk, yenilgi ya da başarısızlık gibi duygular onların spor algısını olumsuz etkileyebilir. Yılmaz (2019), sportif etkinliklere katılan öğrencilerle katılmayan öğrenciler arasında ders dışı sportif etkinliklere yönelik öğrenci tutum ölçeği geneli ve duyuşsal boyutundaki farklılığın spor yapan öğrenciler lehine anlamlı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca bilişsel ve davranışsal alt boyutta ise anlamlı bir farklılık oluşmadığı gözlemlenmiştir. Astiwi vd. (2023) yaptıkları çalışmalarında, sporla ilgili ders dışı etkinliklere katılan öğrencilerin, okul içerisindeki farklı alanlarda yapılan diğer etkinliklere katılan öğrencilere göre daha olumlu sosyal tutum ortaya koydukları sonucuna ulaşmışlardır.. Wretman (2017) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada ise, okul sporlarına katılımın akademik başarı, olumlu beden imajı ve özgüven ile anlamlı bir şekilde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgular, sportif etkinliklere katılımın öğrencilerin akademik ve kişisel gelişimlerine katkı sağladığını göstermiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin okul değişkenine göre ders dışı sportif etkinliklere yönelik tutumları ile bilişsel ve davranışsal boyutlarda anlamlı bir farklılık olduğu, duyuşsal boyutta ise farklılaşmanın anlamlı düzeyde olmadığı belirlenmiştir. Ölçeğin genelinde gruplararasıdaki farklılığın Güzel Sanatlar Lisesinde okuyan öğrenciler lehine geliştiği belirlenmiştir. Güzel Sanatlar Lisesi öğrencileri, estetik anlayışları, bedensel farkındalıkları ve sanata olan duyarlılıkları sayesinde sportif etkinliklere yönelik daha olumlu tutumlar

geliştirmiş olabilirler. Sanatsal eğitim, bu öğrencilerin sporu sadece fiziksel bir aktivite olarak değil, aynı zamanda estetik ve duygusal bir deneyim olarak görmelerine katkıda bulunabilir. Bu nedenle, ölçek genelinde farklılığın Güzel Sanatlar Lisesi öğrencileri lehine gelişmesi doğal bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Bilişsel boyutta ve davranışsal boyutta ise gruplararası farklılığın ise Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrenciler lehine ortaya çıktığı tespit edilmiştir. Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinin bilişsel ve davranışsal boyutlarda diğer gruplardan olumlu yönde farklılık göstermeleri, pratik eğitim, disiplin, grup çalışması ve motivasyon gibi faktörlerle ilişkilendirilebilir. Bu öğrencilerin spor aktivitelerine yönelik bilişsel ve davranışsal yaklaşımları, aldıkları eğitimin doğası ve kişisel gelişim hedefleriyle uyumlu bir şekilde olumlu bir şekilde gelişmiş olabilir. Duyuşsal boyutta ise gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmaması, öğrencilerin spor etkinliklerine yönelik duygusal tutumlarının eğitim türünden bağımsız olarak benzer olduğunu veya duygusal algının, eğitim türünden etkilenmediğini gösterebilir. Bu, duygusal tutumların genellikle kişisel ve bireysel deneyimlerle şekillendiği, dolayısıyla eğitim türünün bu boyut üzerindeki etkisinin sınırlı olabileceğini düşündürebilir. Yılmaz (2019) çalışmasında, Anadolu lisesinde öğrenim gören öğrenciler ile spor lisesinde öğrenim gören öğrenciler arasında duyuşsal boyutta anlamlı farklılık olmadığını, ölçeğin geneli ile bilişsel ve davranışsal boyutlarda farklılaşmanın spor lisesinde öğrenim gören öğrenciler lehine olduğunu belirtmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf değişkenine göre ders dışı sportif etkinliklere yönelik tutumları ile bilişsel ve davranışsal boyutlarda anlamlı bir farklılık olduğu, duyuşsal boyutta ise farklılaşmanın anlamlı düzeyde olmadığı belirlenmiştir. Ölçeğin genelinde ve bilişsel boyutta 9., 10., ve 11. sınıf öğrencileri ile 12. sınıf öğrencileri arasındaki anlamlı farklılaşmanın 12. sınıf öğrencileri lehine ortaya çıktığı tespit edilmiştir. 12. sınıf öğrencilerinin bilişsel boyutta ve ölçeğin genelinde diğer sınıf seviyelerine göre daha olumlu ve gelişmiş bir tutum sergilemeleri, deneyim, olgunlaşma, motivasyon ve eğitim süreçlerinin bir sonucu olabilir. Bu, 12. sınıf öğrencilerinin ders dışı sportif etkinliklere yönelik daha bilinçli ve bilgiye dayalı bir yaklaşıma sahip olduklarını gösterebilir. Davranışsal boyutta, 9. ve 11. sınıftaki öğrenciler ile 12. sınıftaki öğrenciler arasındaki anlamlı farklılaşmanın 12. sınıf öğrencileri lehine bulunması, 12. sınıf öğrencilerinin ders dışı sportif etkinliklere yönelik davranışsal tutumlarında daha olumlu ve gelişmiş bir yaklaşım sergilediklerini göstermektedir. Bu durum 12. sınıf öğrencilerinin, kişisel sorumluluklarını ve hedeflerini

daha iyi kavrayarak, sportif etkinliklerde daha düzenli ve kararlı davranışlar sergilediklerini ifade edebilir. Başkonuş (2020), çalışmasında ölçek genelinde ortalamalar arası anlamlı farklılığın, 9. sınıf öğrencileri ile 10. 11. ve 12. sınıf öğrencileri arasında 10. 11. ve 12. sınıf öğrencileri lehine geliştiğini belirlemiştir. Ayrıca bilişsel ve davranışsal boyutlarda 9. sınıf öğrencileri ile 11. ve 12. sınıf öğrencileri arasında 11. ve 12. sınıf öğrencileri lehine geliştiğini tespit etmiştir. Farklı bulgulara erişen, Sarı (2012) ise çalışmasında öğrencilerin ders dışı etkinliklere katılım düzeylerinin sınıf seviyelerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin sportif branş değişkenine göre ders dışı sportif etkinliklere yönelik tutumları ile bilişsel ve duyuşsal boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Farklı sportif branşlar, öğrencilerin sporun bilişsel ve duyuşsal boyutlarına aynı şekilde yaklaşmalarına neden olabilir. Örneğin, futbol, basketbol, yüzme gibi branşlar, farklı olmalarına rağmen öğrencilerin sporun genel önemini ve duygusal etkilerini benzer şekilde algılamalarına yol açabilir. Ayrıca, öğrencilerin sportif branşlarla ilgili deneyim süresi, bilişsel ve duyuşsal boyutlarda farklılık yaratacak kadar uzun olmayabilir. Bu, branşların bilişsel ve duyuşsal boyutlara etkisinin gözlemlenememiş olmasına neden olabilir. Davranışsal boyutta ise branşı futbol olan öğrenciler ile atletizm olan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülürken, bu farklılığın branşı futbol olan öğrenciler lehine ortaya çıktığı saptanmıştır. Futbol, genellikle takım sporları kategorisine girer ve takım sporları, oyuncuların düzenli katılım, işbirliği ve takım içi iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik bir yapı sunar. Bu durum, futbol oynayan öğrencilerin davranışsal olarak daha düzenli ve katılımcı olmalarını teşvik edebilir. Bununla birlikte futbol oyuncularını, antrenman ve maç performansları açısından sürekli bir değerlendirme sürecinde olduklarından, bu durum onların davranışsal tutumlarını daha organize ve düzenli hale getirebilir. Yılmaz vd. (2023) yaptıkları çalışmalarında, ergenlerin beden okuryazarlığı, fiziksel aktivite davranışı ve ders dışı sportif etkinliklere yönelik tutumları arasındaki ilişki incelenmişlerdir. Araştırma sonucunda, basketbol ve taekwondo gibi branşlarla ilgilenen öğrencilerin, futbol ve voleybol gibi branşlarla ilgilenenlere göre ders dışı sportif etkinliklere yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Bu durum, farklı spor branşlarının öğrencilerin ders dışı sportif etkinliklere yönelik tutumlarını farklı şekillerde etkileyebileceğini göstermektedir. Benzer şekilde, Karakoç'un (2024) araştırmasında, lise öğrencilerinin ders dışı sportif etkinliklere yönelik tutumları ve

sosyalleşme düzeyleri incelenmiştir. Çalışmada, öğrencilerin spor yapma durumları ve spor branşlarının, ders dışı sportif etkinliklere yönelik tutumları üzerinde anlamlı farklılıklar yarattığı tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre okul tükenmişliği ile boyutların tümüne yönelik algılarında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Tükenmişlik, hem erkek hem de kız öğrencilerde benzer duygusal ve fiziksel belirtilerle ortaya çıkabilir, bu nedenle cinsiyetler arasında belirgin bir farklılık olmayabilir. Ayrıca öğrencilerin tükenmişlik algısı, kişisel deneyimler, stres kaynakları ve başa çıkma stratejilerine bağlı olarak değişebilir. Ören ve Türkoğlu (2006), Bresó vd. (2007), Kutsal ve Bilge (2012), Çapri ve Sönmez (2013) ve Tırpancioğlu (2019), çalışmadaki bulgularla örtüşen sonuçlara ulaşarak, cinsiyetin okul tükenmişliği üzerinde etkin bir değişken olmadığını beyan etmişlerdir. Salmela-Aro vd. (2008), Doğan ve Eser (2015) ve Gündoğan (2019) kız öğrencilerin daha fazla okul tükenmişliği yaşadıklarını tespit ederken, Çapulcuoğlu ve Gündüz (2013) ile Şeker ve Yavuzer (2017) ise erkek öğrencilerin daha fazla okul tükenmişliği yaşadıklarını belirlemiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin lisanslı sporcu olma değişkenine göre okul tükenmişliği ile tükenme ve yetersizlik boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Lisanslı sporcu olma değişkeninin tükenme ve yetersizlik boyutlarında anlamlı bir farklılık yaratmaması, sporculuk deneyiminin bu spesifik boyutlarda tükenmişlik algısını doğrudan etkilemediğini gösterebilir. Bu durum, sporculuğun bu boyutlardaki algıları dengeleyici etkisi olabileceğini veya sporculuk deneyiminin tükenmişlik algıları üzerindeki etkisinin bireysel farklılıklar ve diğer faktörlerle etkileşim içinde olduğunu gösterebilir. Duyarsızlaşma boyutunda ise farklılaşmanın anlamlı olduğu, lisanslı sporcuların algılarının lisanslı olmayan öğrencilerin algılarından daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna erişilmiştir. Lisanslı sporcuların duyarsızlaşma boyutunda lisanslı olmayan öğrencilere göre daha yüksek algılara sahip olmaları, sporculuk deneyiminin bu boyut üzerindeki etkilerini yansıtabilir. Sporculuk, yüksek düzeyde stres ve performans baskısı getirebilir, bu da duygusal olarak daha az hassas ve duyarsız bir algıya yol açabilir. Bu durum, sporcuların duyarsızlaşma deneyimlerini anlamada önemli bir bulgu olabilir ve sporcuların duygusal ve psikolojik destek ihtiyaçlarını ele alırken dikkate alınması gereken bir faktör olarak yorumlanabilir. Çalı vd. (2023) çalışmalarında Sivas ilindeki spor lisesinde eğitim gören öğrencilerin okul

tükenmişlik durumlarını incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, bireysel sporlarla ilgilenen öğrencilerin, takım sporları ile ilgilenen öğrencilere göre daha fazla okul tükenmişliği yaşadığı belirlenmiştir. Koçak ve Çakır (2020) “Ergenlerde spor, sosyal kaygı ve okul tükenmişliği ilişkisi” isimli çalışmalarında, lisanslı şekilde sportif faaliyetlere katılan öğrencilerin, lisansı olmadan sportif faaliyetlere katılan öğrencilere göre daha düşük seviyede tükenmişlik yaşadıklarını belirlemişlerdir. Saarinen vd. (2024) Norveç'te yaptıkları çalışmalarında, 12-14 yaş arasındaki 642 öğrenci sporcunun tükenmişlik düzeyini incelemiş ve profesyonel sporcu kimliğine sahip öğrencilerin diğer gruba göre daha az tükenmişlik yaşadıklarını belirlemişlerdir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin ders dışı etkinliklere katılım değişkenine göre okul tükenmişliğine yönelik algıları ile tükenme ve yetersizlik boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığı gözlemlenmiştir. Ders dışı etkinliklere katılımın okul tükenmişliği algısında anlamlı bir farklılık yaratmaması, bu etkinliklerin tükenmişlik üzerindeki etkisinin sınırlı olabileceğini gösterir. Bu durum, ders dışı etkinliklerin tükenmişlik algısını dengeleyici bir etkiye sahip olabileceğini ancak bu etkilerin her öğrenci için farklılık gösterebileceğini veya etkilerin araştırma yöntemleri tarafından yeterince ölçülememiş olabileceğini gösterebilir. Ayrıca ders dışı etkinliklere katılımın tükenme ve yetersizlik boyutlarındaki algılar üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmaması, bu etkinliklerin bu spesifik boyutlarda tükenmişlik algısını etkilemediğini gösterebilir. Bu durum, ders dışı etkinliklerin tükenme ve yetersizlik algıları üzerindeki etkisinin daha karmaşık bir etkileşimler ve bireysel farklılıklar setine bağlı olabileceğini ifade edebilir. Duyarsızlaşma boyuttaki farklılaşmanın anlamlı olduğu, bu farklılaşmanın ise ders dışı sportif etkinliklere katılan öğrenciler lehine ortaya çıktığı belirlenmiştir. Ders dışı sportif etkinliklere katılan öğrencilerde duyarsızlaşma boyutunda anlamlı bir farklılık gözlenmesi, sporun bu özel boyut üzerindeki etkisini vurgular. Spor, öğrencilerin duygusal düzenleme ve stres yönetimi becerilerini geliştirebilir, bu da duyarsızlaşma algısının azaltılmasına katkıda bulunabilir. Bu bulgu, spor etkinliklerinin öğrencilerin duygu durumlarını ve stresle başa çıkma yeteneklerini olumlu yönde etkileyebileceğini ve duyarsızlaşma algılarında iyileşmelere neden olabileceğini gösterebilir. Aksoy (2017), çalışmasında öğrencilerin okul tükenmişliği ve okula aidiyetleri arasındaki ilişki incelenmiş, öğrencilerin ders dışı etkinliklere katılımının okul aidiyeti üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu ve bu etkinliklerin öğrencilerin okula olan bağlılıklarını artırarak tükenmişlik düzeylerini azalttığını tespit etmiştir. Kaya ve Sarı (2023), “Lise öğrencilerinde

okul tükenmişliği düzeyi, nedenleri ve sonuçları” başlıklı çalışmalarında, lise öğrencilerinin okul tükenmişlik düzeyleri, bu tükenmişliğin nedenleri ve sonuçları incelenmiştir. Araştırma, öğrencilerin sosyal ilişkiler geliştirmelerine katkı sağlayacak ders dışı etkinliklere önem verilmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin okul değişkenine göre okul tükenmişliği ile tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarda anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu farklılığın kaynağı ise Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde öğrenim öğrenciler ile Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim öğrenciler arasında, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrenciler lehine ortaya çıkmıştır. Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrenciler ile Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrenciler arasında okul tükenmişliği açısından anlamlı bir fark bulunması, okul türlerinin öğrencilerin tükenmişlik algıları üzerinde önemli bir etkisi olduğunu gösterir. Mesleki ve teknik eğitimlerin genellikle yoğun akademik ve pratik yükümlülükler getirmesi, tükenmişlik algısının bu okullarda daha belirgin olmasına neden olabilir. Bu durum, farklı okul türleri arasında öğrenci destek sistemlerinin ve eğitim yaklaşımlarının farklılığını anlamada önemli bir bulgu şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri ile Güzel Sanatlar Liseleri arasında tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarında gözlenen anlamlı farklılık, okul türlerinin öğrencilerin bu algıları üzerinde farklı etkiler yaratabileceğini gösterir. Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerindeki öğrencilerin tükenme ve duyarsızlaşma düzeylerinin daha yüksek olması, bu tür eğitimlerin getirdiği akademik ve mesleki baskılarla ilişkilendirilebilir. Bu bulgu, farklı okul türleri arasında öğrencilerin tükenmişlik algılarının nasıl değiştiğini anlamada önemli bir rol oynar ve bu farklılıkların eğitim politikaları ve destek sistemleri üzerine etkilerini değerlendirmede kullanılabilir. Yetersizlik boyutunda ise farklılaşmanın anlamlı düzeyde olmadığı belirlenmiştir. Yetersizlik boyutunda anlamlı bir farklılık gözlemlenmemesi, her iki okul türündeki öğrencilerin benzer şekilde yetersizlik algıları yaşadığını ve bu algının okul türünden bağımsız olarak diğer faktörlerle ilişkili olabileceğini gösterir. Bu durum, öğrencilerin kendilerini yeterli hissetmelerini etkileyen faktörlerin her iki okul türünde benzer olduğunu, ya da yetersizlik algısının daha çok bireysel özelliklerle ve eğitim süreciyle ilgili olduğunu gösterebilir. Bu bulgu, eğitim stratejilerinin ve destek sistemlerinin her iki okul türü için benzer şekilde etkili olduğunu veya yetersizlik algısını etkileyen diğer faktörlerin daha ön planda olduğunu gösterebilir. Çapulcuoğlu ve Gündüz (2013) “Öğrenci tükenmişliğini yordamada stresle başa çıkma, sınav kaygısı,

akademik yetkinlik ve anne-baba tutumları” isimli çalışmalarında Fen Liseleri, Anadolu Liseleri gibi akademik süreç odaklı okullarda okuyan öğrencilerin diğer okullarda öğrenim gören öğrencilere göre daha fazla okul tükenmişliğine maruz kaldıklarını tespit etmişlerdir. Seçer ve Gençdoğan (2012), “Ortaöğretim öğrencilerinde okul tükenmişliğinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi” isimli çalışmalarında ise Çapulcuoğlu ve Gündüz (2013) çalışmalarındaki sonuçların aksine akademik süreç odaklı okullarda okuyan öğrencilerin diğer liselerdeki öğrencilere göre daha az düzeyde okul tükenmişliği yaşadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Özer ve Şad (2021) ise “Lise öğrencilerinde siber zorbalık, siber mağduriyet ve okul tükenmişliği” isimli çalışmalarında ise çalışmadaki sonuçları destekleyecek nitelikte, meslek lisesinde okuyan öğrencilerin diğer okul türlerinde okuyan öğrencilere göre daha çok tükenmişlik yaşadıklarını belirlemişlerdir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf değişkenine göre okul tükenmişliği ile tükenme ve yetersizlik boyutlarında anlamlı bir farklılık oluşmadığı belirlenmiştir. Sınıf değişkenine göre okul tükenmişliğinde anlamlı bir farklılık gözlemlenmemesi, tükenmişlik algılarının öğrencilerin sınıf seviyesinden bağımsız olarak benzer olduğunu gösterir. Bu durum, eğitim müfredatının, destek sistemlerinin ve sosyal çevrenin tüm sınıf seviyelerinde benzer şekilde etkili olduğunu veya tükenmişlik algısının sınıf seviyesinden bağımsız olarak diğer faktörlerle daha çok ilişkili olduğunu gösterebilir. Bu bulgu, sınıf seviyelerinin tükenmişlik algısı üzerindeki etkilerini daha ayrıntılı olarak incelemek ve potansiyel farklılıkları anlamak için daha fazla araştırma yapılması gerektiğini işaret edebilir. Ayrıca sınıf değişkenine göre tükenme ve yetersizlik boyutlarında anlamlı bir farklılık gözlemlenmemesi, öğrencilerin sınıf seviyesinden bağımsız olarak tükenme ve yetersizlik algılarının benzer olduğunu gösterir. Bu durum, eğitim müfredatının, destek sistemlerinin ve genel öğrenci deneyimlerinin tüm sınıf seviyelerinde benzer şekilde etkili olduğunu veya tükenme ve yetersizlik algısının sınıf seviyesinden bağımsız olarak diğer faktörlerle daha çok ilişkili olduğunu gösterebilir. Bu bulgu, tükenme ve yetersizlik algılarını daha iyi anlamak için diğer faktörlerin ve değişkenlerin incelenmesini gerektirebilir. Duyarsızlaşma boyutunda sınıf değişkenine göre gözlemlenen farklılaşma, 12. sınıftaki öğrencilerin, diğer sınıf seviyelerindeki öğrencilere göre daha yüksek duyarsızlaşma algısına sahip olduğunu göstermektedir. Duyarsızlaşma boyutundaki farklılaşmanın 12. sınıftaki öğrenciler lehine ortaya çıkması, bu öğrencilerin eğitim süreçlerinin son aşamasında yaşadıkları stres, yorgunluk ve sosyal baskıların bir sonucu olabilir. Bu durum, eğitim sürecinin farklı

aşamalarında öğrencilerin duyarsızlaşma algılarının nasıl değiştiğini anlamada önemli bir bulgudur. Bu bulgu, öğrenci destek programları ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinin son sınıf öğrencilerine yönelik olarak nasıl daha etkili hale getirilebileceğini değerlendirmek için dikkate alınabilir. Özdemir (2015) çalışmasında, benzer bulgulara erişerek, sınıf düzeyinin okul tükenmişliği üzerinde etkisinin bulunmadığını tespit etmiştir. Yapılan çalışmaların bazılarında sınıf seviyesi yükseldikçe okul tükenmişliğinin arttığı bulgusuna ulaşılmıştır (Kutsal ve Bilge, 2012; Öztan, 2014; Şeker ve Yavuzer, 2017). Bazı çalışmalarda ise ortaokul (5. sınıf) ve lise (9. sınıf) başlangıç sınıflarında okul tükenmişliğinin diğer sınıf seviyelerine göre daha yüksek olduğu görülmüştür (Eker, 2007; Balkıs vd., 2011; Gündüz vd., 2012; Çakmak ve Şahin, 2017; Şahan ve Duy, 2017).

Araştırmaya katılan öğrencilerin lisanslı sporculuk süresi değişkenine göre okul tükenmişliği ile boyutların tamamında anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Lisanslı sporculuk süresi değişkenine göre okul tükenmişliği ve boyutlarında anlamlı bir farklılık gözlemlenmemesi, sporcuların tükenmişlik algılarının sporculuk sürelerinden bağımsız olarak benzer olduğunu gösterir. Bu durum, spor ve eğitim arasındaki denge, destek sistemleri ve bireysel adaptasyon gibi faktörlerin tükenmişlik algısını etkileyen önemli unsurlar olduğunu işaret eder. Ayrıca, bu bulgu, tükenmişlik algılarının diğer faktörlerle nasıl ilişkili olabileceğini anlamak için daha fazla araştırma yapılması gerektiğini gösterebilir. Raedeke ve Smith (2001) çalışmalarında, atletizm branşındaki öğrencilerin lisans sürelerine göre tükenmişlik düzeylerini ele almışlardır. Çalışma sonucunda lisans süresi daha fazla olan atlet öğrencilerin tükenmişlik düzeylerinin, lisans süresi daha fazla olan atlet öğrencilere göre daha düşük seviyede kaldığı sonucuna erişmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin sportif branş değişkenine göre okul tükenmişliği ile tükenme ve yetersizlik boyutlarında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Sportif branşı dövüş sporları olan öğrencilerin okul tükenmişliği algısının daha yüksek olması, bu sporların öğrenciler üzerinde oluşturduğu olumlu etkiler ve kişisel disiplin geliştirme yetenekleri ile ilişkilendirilebilir. Bu bulgu, spor branşlarının öğrencilerin tükenmişlik algıları üzerindeki etkilerini anlamak için önemli bir veri sağlar. Spor türünün, öğrencilerin tükenmişlik düzeyleri üzerinde nasıl farklı etkiler yarattığını anlamak, eğitim ve spor programlarının daha etkili şekilde tasarlanmasına yardımcı olabilir. Ayrıca Dövüş sporları, genellikle yüksek düzeyde kişisel disiplin ve odaklanma gerektirir. Bu sporlar, öğrencilerin

stresle başa çıkma ve kişisel sınırlarını aşma yeteneklerini geliştirebilir, bu da tükenme ve yetersizlik hissini azaltabileceği gibi, öğrencilerin fiziksel ve psikolojik dayanıklılıklarını artırabilir. Bu dayanıklılık, öğrencilerin tükenme ve yetersizlik hissiyatını azaltabilir çünkü bu sporlar, zorlu antrenmanlar ve kişisel mücadeleler içerebilir. Cresswell ve Eklund (2006) spor yapan öğrencilerin ilgilendikleri sportif branşlara göre tükenmişlik düzeylerini inceledikleri çalışmalarında, dayanıklılık gerektiren sportif branşlarla ilgilenen öğrencilerin daha düşük düzeyde tükenmişlik yaşadıklarını belirlemişlerdir.

Çalışmada öğrencilerin ders dışı sportif etkinliklere yönelik öğrenci tutumları ile okul tükenmişliği algıları arasında anlamlı, pozitif yönlü ve zayıf bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir. Ders dışı sportif etkinliklere katılım, okul tükenmişliği üzerinde olumlu bir etki yaratabilir ancak bu etki bireysel farklılıklar, etkinliğin niteliği ve süresi gibi faktörlere bağlı olarak zayıf kalabilir. Örneğin, bazı öğrenciler için sportif etkinlikler stresi azaltırken, diğerleri bu etkinliklere yeterince dahil olamayabilir. Yılmaz (2019), “Ders Dışı Sportif Etkinliklere Yönelik Tutum ve Okula Bağlanma Durumlarının İncelenmesi” başlıklı çalışmasında, lise öğrencilerinin ders dışı sportif etkinliklere yönelik tutumları ile okula bağlılıkları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma, öğrencilerin ders dışı sportif etkinliklere yönelik tutumları ile okula bağlılıkları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulmuştur. Bu sonuç, ders dışı sportif etkinliklerin öğrencilerin okula olan bağlılıklarını artırabileceğini göstermektedir. Kangalgil vd. (2024), “Ortaokul Öğrencilerinin Spor Yapma Durumlarına Göre Okula Aidiyet Duygularının İncelenmesi” isimli çalışmalarında, ortaokul öğrencilerinin spor yapma durumlarına göre okula aidiyet duyguları incelenmişlerdir. Araştırma neticesinde, okul spor takımlarına katılımın okul aidiyet duygusunu olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Fares vd. (2016), Lübnan'da tıp fakültesi öğrencilerinin stres ve tükenmişlik düzeyleri ile ders dışı etkinliklere katılımları arasındaki ilişkiyi incelenmişlerdir. Araştırma sonucunda müzikle ilgili etkinliklerin tükenmişlik düzeylerini azaltıcı bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

Ders dışı sportif etkinliklere tutum alt boyutlarından duyuşsal ve davranışsal tutumun tükenmeyi anlamlı yordadığı tespit edilmiştir. Öğrenciler sportif etkinliklere karşı olumlu duygular geliştirdiklerinde, bu duygular davranışlarına yansır ve daha fazla katılım gösterirler. Aktif katılım ve bunun olumlu sonuçları, duygusal bağları daha da güçlendirebilir, böylece tükenmişlik azaltılabilir. Bilişsel tutumun ise tükenmeyi anlamlı

yordamadığı tespit edilmiştir. Öğrenciler sportif etkinliklerin stres azaltıcı ve tükenmişliği önleyici etkilerini bilseler bile, bu bilgiyi günlük yaşamlarına uygulamıyor olabilirler.

Ders dışı sportif etkinliklere tutum alt boyutlarından bilişsel, duyuşsal ve davranışsal tutumun duyarsızlaşmayı anlamlı yordadığı tespit edilmiştir. Öğrenciler sportif etkinliklerin sosyal bağları güçlendirdiğini, stres yönetimine yardımcı olduğunu ve öğrenme sürecine dolaylı olarak katkı sağladığını düşündüklerinde, okula ve akademik hayata karşı yabancılaşma seviyeleri azalabilir. Ayrıca spor etkinliklerinden keyif alan öğrenciler, bu etkinlikler sayesinde okulla daha güçlü bir bağ kurabilirler. Bu, okul ortamına karşı aidiyet hissini artırarak duyarsızlaşmayı azaltabilir. Bununla birlikte sportif etkinliklere düzenli katılım, fiziksel ve sosyal etkileşim sağlayarak öğrencilerin okul ortamını daha olumlu bir şekilde algılamalarına neden olabilir. Bu, duyarsızlaşma düzeylerini düşürebilir.

Ders dışı sportif etkinliklere tutum alt boyutlarından bilişsel tutumun yetersizlik boyutunu anlamlı yordamadığı belirlenmiştir. Öğrenciler sportif etkinliklerin özgüveni artırabileceği, stresle başa çıkmaya yardımcı olabileceği gibi konuların farkında olsalar bile, bu farkındalık duygusal olarak kendilerini yeterli hissetmeleri için yeterli olmayabilir. Duyuşsal ve davranışsal tutumun ise yetersizliği anlamlı yordadığı tespit edilmiştir. Sportif etkinliklere yönelik pozitif duygular geliştiren öğrenciler, bu etkinlikler sayesinde özgüvenlerini artırabilir ve yetersizlik hissini azaltabilir. Ayrıca sportif etkinliklere düzenli olarak katılan öğrenciler, başarı ve beceri deneyimleri yaşayarak kendilerini daha yeterli hissedebilirler. Yılmaz (2019) çalışmasında ise ders dışı sportif etkinliklere yönelik tutumların öğrencilerin okula bağlanma düzeylerini anlamlı bir şekilde yordadığını belirlemiştir.

5.2. Öneriler

Çalışmanın bu bölümünde öneriler yer almaktadır. Bu öneriler, hem uygulayıcılara hem de araştırmacılara sunulmaktadır.

5.2.1. Uygulayıcılara Öneriler

1. Öğrencilerin ders dışı sportif etkinliklere yönelik tutumlarını iyileştirmeye ve spor katılımını artırmak adına sporun eğitim performansı üzerindeki etkilerini gösteren bilgilendirici sunumlar ve aktiviteler düzenlenebilir.
2. Lisanslı sporcuların deneyimlerinden ve motivasyonlarından yararlanarak diğer öğrencilerin spor etkinliklerine yönelik tutumlarını iyileştirmeye ve daha kapsayıcı ve etkili programlar geliştirmeye yönelik, lisanslı sporcuların motivasyon seviyelerini artıran uygulamaları ve programları diğer öğrencilere de uygulanabilir. Bu durum özellikle sporla ilgili kişisel hedefler koyma ve başarıyı kutlama gibi uygulamaların öğrencilerin bilişsel ve davranışsal boyutlarda olumlu tutumlar geliştirmelerine yardımcı olabilir.
3. Ders dışı sportif etkinliklere katılan öğrenciler, bu etkinliklere karşı olumlu tutumlar sergilemektedirler. Bu noktada diğer öğrenciler için, başarılı ve ilgi çekici spor etkinlikleri düzenlenebilir, öğrencilerin bu tür etkinliklere olan ilgisini artırılabilir. Özellikle popüler spor dallarında düzenlenecek etkinlikler, öğrencilerin katılımını teşvik edebilir.
4. Güzel Sanatlar Lisesi'nin spor etkinliklerine yönelik olumlu tutumlarını diğer okul türlerinde de yaygınlaştırmak için Güzel Sanatlar Lisesi'nin spor etkinliklerine yönelik olumlu tutumlarını vurgulayan eğitim programları oluşturularak, spor ve sanatın birleşiminden elde edilen faydaları anlatan eğitimler düzenlenebilir.
5. Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencileri için ilgi çekici ve motive edici ders dışı aktiviteler ve projeler düzenlenebilir. Bu tür etkinlikler, öğrencilerin okul yaşamına olan bağlılıklarını artırabilir.
6. Dövüş sporlarının psikolojik etkilerini ve bunlarla başa çıkma stratejilerini anlatan eğitim programları hazırlanabilir. Sporun hem olumlu hem de olumsuz etkileri hakkında öğrencilere bilgi verici eğitimler sunulabilir.

5.2.2. Araştırmacılara Öneriler

1. Bu çalışma Çanakkale İl genelinde öğrenim gören öğrenciler ile sınırlandırılmıştır. Bölgesel veya ulusal çapta çalışmanın evreni artırılabilir.

2. Çalışmada lise öğrencilerinin görüşlerine başvurulmuştur. İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin de dahil edilebileceği bir çalışma yapılabilir.



KAYNAKÇA

- Ak, A. (2002). "İletişim ötesi iletişim ve dinleyici istekleri". *Kocaeli Üniversitesi İletişim Fakültesi Araştırma Dergisi*, 1, 29-47.
- Akgül, S., Göral, M., Demirel, M. ve Üstün, Ü.D. (2012). "İlköğretim öğrencilerinin okul içi ve okullar arası sportif etkinliklere katılma nedenlerinin çeşitli değişkenler açısından araştırılması". *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(32), 13-22.
- Akınhay, O. ve Kömürcü, D. (1999). *Sosyoloji El Sözlüğü*. Bilim ve Sanat Dergisi Yayınları: Ankara.
- Aksoy, M. (2017). Ortaöğretim Öğrencilerinin Okul Tükenmişliği ile Okul aidiyetleri Arasındaki ilişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından Araştırılması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Kültür Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Anderman, E. M. (2002). "School effects on psychological outcomes during adolescence". *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 795-809.
- Astiwi, T. Y. T., Komarudin, K. and Miftachurochmah, Y. (2023). "The differences in social attitudes between students participating in sports extracurricular and students participating in non-sports extracurricular activities". *International Journal of Multicultural and Multireligious Understanding*, 10(8), 291-299.
- Ateş, B. (2016). "Effect of solution focused group counseling for high school students in order to struggle with school burnout". *Journal of Education and Training Studies*, 4(4), 27-34.
- Ateş, F. ve Uğraş, S. (2023). "Ders dışı sportif etkilere tutum ile okula bağlanma arasındaki ilişkide sınav kaygısının düzenleyici rolü". *Sportif Bakış: Spor ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(3), 23-38.
- Aybek, Ö. G. (2007). "Konu ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyine etkisi". *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(2), 43-60.
- Aydın, E. (2010). *Araştırma Yöntemleri ve İstatistik*. Ezgi Kitabevi: İstanbul.

- Aydın, H. (2019). “Okul kavramı ve eğitimdeki rolü”. *Eğitim ve Toplum Dergisi*, 23(1), 67-82.
- Aypay, A. (2011). “İlköğretim II. kademe öğrencileri için okul tükenmişliği ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 511-527.
- Aypay, A. (2017). “Lise öğrencilerinde okul tükenmişliğini azaltmak ve önlemek için olumlu bir model”. *Eğitim Bilimleri- Teori Ve Uygulama*, 17(4), 1345-1359.
- Aypay, A. ve Eryılmaz, A. (2011). “Lise öğrencilerinin derse katılmaya motive olmaları ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkinin incelenmesi”. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(21), 26-44.
- Aziz, A. (2013). *İletişime Giriş*. Hiperlink Yayınları: İstanbul.
- Balkıs, M., Duru, E., Buluş, M. ve Duru, S. (2011). “Tükenmişliğin öğretmen adayları arasındaki yaygınlığı, demografik değişkenler ve akademik başarı ile ilişkisi”. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 151-165.
- Balogun, J.A., Helgemoe, S., Pellegrini, E. and Hoerberlein, T. (1995). “Test-retest reliability of a psychometric instrument designed to measure physical therapy students' burnout”. *Perceptual and Motor Skills*, 81, 667-672.
- Baltaş, Z. ve Baltas, A. (1992). *Beden Dili*. Remzi Kitabevi: İstanbul.
- Balyer, A. ve Gunduz, Y. (2012). “Effects of structured extracurricular facilities on students' academic and social development”. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 4803-4807.
- Barber, B. L., Eccles, J. S. and Stone, M. R. (2001). “Whatever happened to the jock, the brain, and the princess? Young adult pathways linked to adolescent activity involvement and social identity”. *Journal of Adolescent Research*, 16(5), 429-455.
- Bartko, W. T. ve Eccles, J. S. (2003). “Adolescent participation in structured and unstructured activities: A person-oriented analysis”. *Journal of Youth and Adolescence*, 32, 233-241.
- Başkonuş, T. (2020). “Ortaöğretim öğrencilerinin spora yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi (Kırşehir ili örneği)”. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 365-376.

- Biçer, N. (2023). "Türkçe Eğitiminde Güncel Durum". C. Alyılmaz, O. Er ve İ. Çoban (ed.). içinde Türkçe Eğitiminin Güncel Sorunlar. (s. 45-69). Teke Akademi: Bursa.
- Bilge, F., Dost, M. T. ve Çetin, B. (2014). "Lise öğrencilerinde tükenmişliği ve okul bağlılığını etkileyen faktörler: Çalışma alışkanlıkları, yetkinlik inancı ve akademik başarı". *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(5), 1709-1727.
- Binbaşoğlu, C. (2000). *Okulda Ders Dışı Etkinlikler*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları: İstanbul.
- Blomfield, C. and Barber, B. (2010). "Australian Adolescents' extracurricular activity participation and positive development: Is the relationship mediated by peer attributes?". *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 10, 114-128.
- Bora, M. V. (2013). *Beden Eğitimi Öğretmeni ve Sporcu Öğrenciler Arasındaki İletişimin, Sportif Başarı Motivasyonu İlişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Harran Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Şanlıurfa.
- Boudreau, D., Santen, S. A., Hemphill R. R. and Dobson J. (2004). "Burnout in medical students: Examining the prevalence and predisposing factors during the four years of medical school". *Annals of Emergency Medicine*, 44(4), 75-76.
- Bozkurt, F. (2010). *Yatılı İlköğretim Bölge Okulları Öğretmenlerinin Yöneticileriyle Olan Örgütsel İletişimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Bresó, E., Salanova, M., Schaufeli, W. B. and Nogareda, C. (2007). "Síndrome de estar quemado por el trabajo "Burnout"(III): Instrumento de medición". *Nota Técnica de Prevención*, 732(1), 378-401.
- Breton, M. (2014). *Perspectives of International Baccalaureate Diploma Program Students Who Participated in Extracurricular and Sports Programs*. Unpublished Ph.D. Thesis, University of Wales, United Kingdom.
- Broh, B. A. (2002). "Linking extracurricular programming to academic achievement: Who benefits and why?". *Sociology of Education*, 75(1), 69-91.

- Büyüköztürk, Ş. (2003). *İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum*. Pegem Akademi Yayınları: Ankara.
- Can, A. (2013). *Nicel Veri Analizi*. Pegem Akademi Yayınları: Ankara.
- Carter, D. A., D'Souza, F., Simkins, B. J. and Simpson, W. G. (2010). "The gender and ethnic diversity of US boards and board committees and firm financial performance". *Corporate Governance: An International Review*, 18(5), 396-414.
- Chen, S., Snyder, S. and Magner, M. (2010). "The effects of sport participation on student-athletes' and non-athlete students' social life and identity". *Journal of Issues in Intercollegiate Athletics*, 3(1), 10-17.
- Coakley, J. (2003). *Sports in Society (Issues and Controversies)*. Mc Graw Hill Published: Singapore.
- Craft, S. W. (2012). "The Impact of Extracurricular Activities on Student Achievement at the High School Level". *Dissertations Research*, 1, 543-556.
- Cresswell, S. L. and Eklund, R. C. (2006). "The development and maintenance of athlete burnout: Perspectives of coaches and athletes". *Applied Psychology: An International Review*, 55(3), 284-299.
- Çakmak, A. ve Şahin, H. (2017). "Ortaokula devam eden öğrencilerin algıladıkları sosyal desteğin okul tükenmişliğine etkisinin incelenmesi". *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(61), 569-582.
- Çalı, O., Temel, A. ve Yıldız, R. (2023). "Spor lisesi öğrencilerinin okul tükenmişlik durumları (Sivas örneği)". *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 6(4), 85-95.
- Çalışkan, E. (2024). *Lise Öğrencilerinin Fiziksel Aktivitelere Katılımını Engelleyen Faktörler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Çam, Z., Deniz, K. ve Kurnaz, A. (2014). "Okul tükenmişliği: algılanan sosyal destek, mükemmeliyetçilik ve stres değişkenlerine dayalı bir yapısal eşitlik modeli sınaması". *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 312-327.

- Çapulcuoğlu, U. ve Gündüz, B. (2013). “Lise öğrencilerinde tükenmişliğin cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü ve algılanan akademik başarı değişkenlerine göre incelenmesi”. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 12-24.
- Çapri, B., Gündüz, B. ve Gökçakan, Z. (2011). “Maslach tükenmişlik envanteri-öğrenci formu'nun (MTE-ÖF) Türkçe'ye uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması”. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 40(1), 33-46.
- Çapri, B. ve Sönmez, G. Y. (2013). “Lise öğrencilerinin tükenmişlik puanlarının sosyo-demografik değişkenler, psikolojik belirtiler ve bağlanma stilleri açısından incelenmesi”. *International Journal of Human Sciences*, 10(2), 195-218.
- Çengel, F. N. ve Kökcü Doğan, A. (2022). “Ortaokul öğrencilerinin okul tükenmişlik düzeyi ile anne-baba tutumu arasındaki ilişkinin incelenmesi”. *Samsun Sağlık Bilimleri Dergisi*, 7 (2), 431-448.
- Darling, N., Caldwell, L. L. and Smith, R. (2005). “Participation in school-based extracurricular activities and adolescent adjustment”. *Journal of Leisure Research*, 31(1), 51-76.
- Delaney, T. and Madigan, T. (2015). *The Sociology of Sports: An Introduction*. McFarland: California.
- Dilekçi, Y. (2023). “Okullardaki lisanslı sporcu sayılarının değerlendirilmesi”. *Yalova Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 2(3), 72-86.
- Dinçer, N. (2013). Spor Yöneticilerinin Karar Verme Stilleri İle Problem Çözme Becerileri Üzerine Bir Araştırma. Yayınlanmamış Doktora Tezi Gazi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Doğan, B. ve Eser, M. (2013). “Üniversite öğrencilerinin stresle başa çıkma yöntemleri: Nazilli MYO örneği”. *Ejovoc (Electronic Journal of Vocational Colleges)*, 3(4), 29-39.
- Dyrbye, L. N., Harper, W., Moutier, C., Durning, S. J., Power, D. V., Massie, F. S., Eacker, A., Thomas, M.R., Satele, D., Sloan, J. A. and Shanafelt, T. D. (2012). “A multi-institutional study exploring the impact of positive mental health on medical students' professionalism in an era of high burnout”. *Academic Medicine*, 87(8), 1024-1031.

- Eccles, J. and Barber, B. L. (1999). "Student council, volunteering, basketball, or marching band: What kind of extracurricular involvement matters?". *Journal of Adolescent Research*, 14(1), 10–43.
- Eccles, J. and Gootman, J. A. (2002). *Community Programs to Promote Youth Development*. National Academies Press: Washington.
- Eccles, J. S., Barber, B. L., Stone, M. and Hunt, J. (2003). "Extracurricular activities and adolescent development". *Journal of Social Issues*, 59(4), 865-889.
- Eğimli, A. T. (2011). Kültürlerarası yeterliliğin kazanılmasında kültürel farklılık eğitimlerinin önemi. *Öneri Dergisi*, 9(35), 215-227.
- Eker, G. (2007). Endüstri Meslek Lisesi Öğrencilerinin Tükenmişlik Düzeyi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Elkatmış, M. ve Ünal, E. (2014). "Sınıf öğretmenleri adaylarının iletişim beceri düzeylerine yönelik bir çalışma". *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), 98-112.
- Elmas, N. (2017). Örgütsel İletişimin İş Tatmini Üzerindeki Etkisi ve Bir Uygulama. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Ticaret Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Erdem, H. R., Sayan, M., Gökgöz, Z. ve Ege, M. R. (2021). "Yaşlılarda fiziksel aktivite: Derleme". *Yüksek İhtisas Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 2, 16-22.
- Erkuş, A. ve Günlü, E. (2009). "İletişim tarzının ve sözsüz iletişim düzeyinin çalışanların iş performansına etkisi: Beş yıldızlı otel işletmelerinde bir araştırma". *Anatolia Turizm Araştırmaları Dergisi*, 20(1), s.7- 24.
- Fares, J., Saadeddin, Z., Al Tabosh, H., Aridi, H., El Mouhayyar, C., Koleilat, M. K. and El Asmar, K. (2016). "Extracurricular activities associated with stress and burnout in preclinical medical students". *Journal of Epidemiology and Global Health*, 6(3), 177-185.
- Feldman, A. F. and Matjasko, J. L. (2005). "The role of school-based extracurricular activities in adolescent development: A comprehensive review and future directions". *Review of educational research*, 75(2), 159-210.

- Fiorilli, C., Farina, E., Buonomo, I., Costa, S., Romano, L., Larcan, R. and Petrides, K. V. (2020). "Trait emotional intelligence and school burnout: The mediating role of resilience and academic anxiety in high school". *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(9), 1-9.
- Franklin, M. N. (2004). *Voter Turnout and The Dynamics of Electoral Competition in Established Democracies Since 1945*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Fredricks, J. A. and Eccles, J. S. (2006). "Is extracurricular participation associated with beneficial outcomes? Concurrent and longitudinal relations". *Developmental Psychology*, 42(4), 698-713.
- George, D. and Mallery, P. (2019). *IBM SPSS Statistics 26 Step by Step: A Simple Guide and Reference*. Routledge: London.
- Gerber, S. B. (1996). "Extracurricular activities and academic achievement". *Journal of Research & Development in Education*, 13(2), 113-141.
- Gerber, M., Brand, S., Feldmeth, A. K., Lang, C., Elliot, C., Holsboer-Trachsler, E. and Pühse, U. (2013). "Adolescents with high mental toughness adapt better to perceived stress: A longitudinal study with Swiss vocational students". *Personality and Individual Differences*, 54(7), 808-814.
- Gısladattır, T. L. (2013). "The effect of adolescents' sports clubs participation on self reported mental and physical conditions and future expectations". *Journal of Sports Sciences*, 31(10), 1139-1145.
- Göksel, A. G. ve Caz, Ç. (2016). "Anadolu Lisesi öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarının incelenmesi". *Marmara Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-9.
- Gray, S. (2004). "Team club sports clubs for adults: A model". *American Association Behavioral Soial Science Online Journal*, 7, 44-48.
- Gümüştekin, İ. (2022). Öğrencilerin Rekreatif Amaçlı Spor Etkinliklere Yönelik Tutumları ve Okula Bağlanma Durumlarının İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Samsun.

- Gündoğan, S. (2022). “Okul tükenmişliğiyle başa çıkma becerisinin yordayıcısı olarak bilişsel esneklik ve algılanan sosyal destek”. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, (58) 124-145.
- Gündoğan, S. ve Özgen, H. (2020). “The relationship between the quality of school life and the school burnout”. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 9(3), 531-538.
- Gündoğan, S. ve Seçer, İ. (2022). “Okul tükenmişliğiyle başa ıkma. Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar”. *Current Approaches in Psychiatry*, 14(3), 331-339.
- Gündüz, Z. B. ve Özyürek, A. (2018). “Lise öğrencilerinin okul tükenmişlik düzeyleri ve anne-baba tutum algıları arasındaki ilişki”. *İlköğretim Online*, 17 (1), 384-395.
- Gündüz, B., Çapri, B. ve Gökçakan, Z. (2012). “Üniversite öğrencilerinin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi”. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakóltesi Dergisi*, (19), 38-55.
- Güngör, N. (2011). *İletişim: Kuramlar ve Yaklaşımlar*. Siyasal Kitabevi: Ankara.
- Hansen, D. M., Larson, R. W. and Dworkin, J. B. (2003). “What adolescents learn in organized youth activities: A survey of self-reported developmental experiences”. *Journal of Research on Adolescence*, 13(1), 25-55.
- Hesapıoğlu, M. (1994). *İnsan Kaynakları Yönetimi Ve Ekonomisi*. Beta Yayınları: İstanbul.
- Holland, A. and Andre, T. (1987). “Participation in extracurricular activities in secondary school: What is known, what needs to be known”. *Review of Educational Research*, 57(4), 437-466
- Jacobs, S. R. and Dodd, D. (2003). “Student burnout as a function of personality, social support, and workload”. *Journal of College Student Development*, 44, 291-303.
- Jagerbrink, V., Glaser, J. and Östenberg, A. H. (2022). “Extracurricular pulse activities in school: Students’ attitudes and experiences”. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(22), 150-159.
- Kangalgil, M., Temel, A., Ateş, N. ve Yüksel, E. N. (2024). “Ortaokul öğrencilerinin spor yapma durumlarına göre okula aidiyet duygularının incelenmesi”. *Beden Eğitimi Ve Spor Bilimleri Dergisi*, 22(2), 96-108.

- Karakoç, H. (2024). Lise Öğrencilerinin Ders Dışı Sportif Etkinliklere Yönelik Tutumları ve Sosyalleşme Düzeylerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Karaküçük S. ve Yetim A. (1999). “Okul yöneticilerinin ders dışı etkinliklere yaklaşımları”. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 4(3), 99-116.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Akademik Yayıncılık: Ankara.
- Karavelioğlu, D. (2017). Ortaokul Öğrencilerinin Beden Eğitimi Ve Spora Yönelik Tutumları İle Ders Dışı Sportif Etkinliklere Katılma/Katılmama Nedenleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dumlupınar Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Kaya, B. ve Sarı, M. (2023). “Lise öğrencilerinde okul tükenmişliği düzeyi, nedenleri ve sonuçları: Bir karma yöntem araştırması”. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 112-131.
- Kilfedder, C.J., Power, K.G. and Wells, T. J. (2001). “Burnout in psychiatric nursing”. *Journal of Advanced Nursing*, 34(3), 383-396.
- Kiuru, N., Aunola, K., Nurmi, J. E., Leskinen, E. and Salmela-Aro, K. (2008). “Peer group influence and selection in adolescents' school burnout: A longitudinal study”. *Merrill-Palmer Quarterly*, 82, 23-55.
- Knifsend, C. A. and Graham, S. (2012). “Too much of a good thing? How breadth of extracurricular participation relates to school-related affect and academic outcomes during adolescence”. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(3), 379-389.
- Koçak, L. (2016). Lise Öğrencilerinde Okul Tükenmişliği ile Depresif Belirtiler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Koçak, Ç. V. ve Çakır, F. (2020). “Ergenlerde spor, sosyal kaygı ve okul tükenmişliği ilişkisi”. *Beden Eğitimi Ve Spor Bilimleri Dergisi*, 18(4), 166-179.
- Kutsal, D. ve Bilge, F. (2012). “Lise öğrencilerinin tükenmişlik ve sosyal destek düzeyleri”. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 283-297.

- Küçük, M., Eriş, U., Oğuz, T., Dal, A., Aydın, C. H. ve Orhon, N. (2012). *İletişim Bilgisi*. Anadolu Üniversitesi Yayınları: Eskişehir.
- Küçük, M. (2017). “Yazılı iletişimin önemi, iş mektuplarının elektronik ortamda düzenleme usul ve esasları”. *2nd International Congress on Political, Economic and Social Studies - ICPESS*, 19-22 Mayıs 2017, International University of Sarajevo, Sarajevo/Bosna Hersek. 127-144.
- Larson, R. W., Hansen, D. M. and Moneta, G. (2006). “Differing profiles of development experiences across types of organized youth activities”. *Developmental Psychology*, 42(5), 849-863.
- Lee, J., Puig, A., Kim, Y.B., Shin, H., Lee, J.H. and Lee, S.M. (2010). “Academic burnout profiles in Korean adolescents”. *Stress and Health*, 26, 404-416.
- Leiter, M. P. and Maslach, C. (2017). “Burnout and engagement: Contributions to a new vision”. *Burnout research*, 5, 55-57.
- Li, X., Chi, L. and Zhang, R. (2016). “Participation in extracurricular sports and its relationship with depressive symptoms among Chinese adolescents”. *Journal of Affective Disorders*, 190, 224-229.
- Lin, S. H. and Huang, Y. C. (2013). “Investigating the relationships between loneliness and learning burnout”. *Active Learning in Higher Education*, 13(3), 231-243.
- McCarthy, M. E., Pretty, G. M. and Catano, V. (1990). “Psychological sense of community and student burnout”. *Journal of College Student Development*, 31, 211-216.
- Mahoney, J. L. ve Stattin, H. (2000). “Leisure activities and adolescent antisocial behavior: The role of structure and social context”. *Journal of Adolescence*, 23(2), 113-127.
- Mahoney, C. R., Taylor, H. A., Kanarek, R. B. and Samuel, P. (2005). “Effect of breakfast composition on cognitive processes in elementary school children”. *Physiology & Behavior*, 85(5), 635-645.
- Marsh, H. W. and Kleitman, S. (2003). “School athletic participation: Mostly gain with little pain”. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 25(2), 205-228.
- Maslach, C. and Leiter, M. P. (2016). *Burnout. In Stress: Concepts, Cognition, Emotion, and Behavior*. Academic Press: Cambridge.

- Maslach, C., Leiter, M. P. and Schaufeli, W. B. (2001). "Job burnout". *Annu Rev. Psychol*, 52, 397-422.
- MEB. (2006). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü Yayınları: Ankara.
- MEB. (2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü Yayınları: Ankara.
- Meriç, E. ve Erdem, M. (2023). "Öğretmenlerde sabır ve tükenmişlik ilişkisi". *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 51-83.
- Nazik, M. H. (2005). *İnsan İlişkileri ve İletişim*. Yapa Yayınları: İstanbul.
- O'Brien, E. and Rollefson, M. (1995). "Extracurricular participation and student engagement". *National Center for Education Statistics Policy Issues*, 95(741), 1-4.
- Odabaşı, Y. ve Oyman, M. (2002). *Pazarlama İletişimi Yönetimi*. Mediacat Yayınları: Eskişehir.
- Oğuzkan, A. F. (1993). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*. Emel Matbaacılık: Ankara.
- Öğülmüş, S. ve Uçar, M.E. (2010). "An investigation of school burnout among Turkish student", *World Conference on Learning, Teaching and Administration*, 29-31 Ekim 2010, Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul. 346-361.
- Ören, N. ve Türkoğlu, H. (2006). "Öğretmen adaylarında tükenmişlik". *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (16), 23-47.
- Özdemir, Y. (2015). "Ortaokul öğrencilerinde okul tükenmişliği: ödev, okula bağlılık ve akademik motivasyonun rolü". *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 27-35.
- Özen, Y. (2001). *İlköğretimde İletişim (Sınıfta Yönetim)*. Nobel Yayıncılık: Ankara.
- Özer, M. G. (2023). *Yerel Yönetimlerin Düzenlediği Faaliyetlere Katılan Lise Öğrencilerinin Ders Dışı Rekreatif Etkinliklere Yönelik Tutumlarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Özer, N. ve Şad, S. N. (2021). “Lise öğrencilerinde siber zorbalık, siber mağduriyet ve okul tükenmişliği”. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(229), 393-417.
- Özkan, R. (2005). “Birey ve toplum gelişiminde öğretmenlik mesleğinin önemi”. *Milli Eğitim Dergisi*, 166, 1-140.
- Öztan, S. (2014). Ortaokul 6. 7. 8. Sınıf Öğrencilerinin Okul Tükenmişliklerinin Yaşam Doyumları ve Benlik Kurgusu Algıları Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Öztürk, A. (2021). “Öğretmenlik mesleği ve eğitimdeki rolü”. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(3), 102-118.
- Pehlivan, Z. (1998). “Ders dışı okul spor etkinlikleri ve yeniden örgütlenmesi”. *Spor Bilimleri Dergisi*, 9(3), 11-31.
- Polat, M. (2022). “Eğitim bilimlerinde PLS-SEM yaklaşımının kullanılabilirliği ve bir uygulama”. *Social Sciences Studies Journal (SSSJJournal)*, 4(25), 5325-5337.
- Riedel, E. (2014). Perspectives of international baccalaureate diploma program students who participated in extracurricular and sports programs. Unpublished Ph.D. Thesis, University of Wales, United Kingdom.
- Robert, C. P. (2007). *The Bayesian Choice: From Decision-Theoretic Foundations to Computational Implementation*. Springer Published: New York.
- Saarinen, M., Phipps, D. J. and Bjørndal, C. T. (2024). “Mental health in student-athletes in Norwegian lower secondary sport schools”. *BMJ Open Sport & Exercise Medicine*, 10(2), 19-25.
- Sağbaş, N. Ö. (2013). İletişim, Örgütsel İletişim ve Okul Yönetimi: Güngören İlçesi Örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sağın, A. E. ve Akbuğa, T. (2019). “Lisanslı spor yapan öğrencilerle yapmayan öğrencilerin bazı değişkenler açısından sosyal-duygusal ve ahlaki gelişim düzeyleri”. *Journal of Global Sport and Education Research*, 2(1), 35-44.

- Salanova, M., Schaufeli, W. B., Martinez, I. and Bresó, E. (2009). “How obstacles and facilitators predict academic performance: The mediating role of study burnout and engagement”. *Anxiety, Stress ve Coping*, 1-18.
- Salmela-Aro, K., Savolainen, H. and Holopainen, L. (2008). “Depressive symptoms and school burnout during adolescence: evidence from two cross-lagged longitudinal studies”. *Youth Adolescence*, 38,1316–1327.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E. and Nurmi, J. E. (2009). “School burnout inventory (SBI) reliability and validity”. *European journal of psychological assessment*, 25(1), 48-57.
- Salmela-Aro, K. and Upadaya, K. (2014). “School burnout and engagement in the context of demands–resources model”. *British Journal of Educational Psychology*, 84, 137-151.
- Saray, Ö. (2023). Öğretmene Güven İle Okul Tükenmişliği Arasındaki İlişki: Ortaokul Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Sarı, M. (2012). “Ortaöğretim öğrencilerinin ders dışı etkinliklere katılımının incelenmesi”. *Journal of Theoretical Educational Science/Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 5(1), 33-41.
- Schaufeli, W. B., Martinez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M. and Bakker, A. B. (2002). “Burnout and engagement in university students: A cross-national study”. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464-481.
- Seçer, İ. (2015). “Üniversite öğrencilerinde okul tükenmişliği ile psikolojik uyumsuzluk arasındaki ilişkinin incelenmesi”. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(1),81-99.
- Seçer, İ. ve Gençdoğan, B. (2012). “Ortaöğretim öğrencilerinde okul tükenmişliğinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi”. *Turkish Journal of Education*, 1(2), 28-40.
- Shih, S. S. (2012). “An examination of academic burnout versus work engagement among Taiwanese adolescents”. *The Journal of Educational Research*, 105(4), 286-298.

- Sorkkila, M. and Aunola, K. (2020). "Risk factors for school and sport burnout in adolescent student-athletes: A longitudinal mixed-methods study". *Journal of Research on Adolescence*, 30(3), 667-683.
- Stelzer, J., Ernest, J. M., Fenster, M. J. and Langford, G. (2004). Attitudes toward physical education: A study of highschool students from four countries-Austria, Czech Republic, England, and USA. *College Student Journal*, 38(2), 22-41.
- Stojanović, N., Savić, Z., Stojanović, D. and Stišović, J. (2021). "Comparative analysis of students attitudes towards physical education and their engagement in extra curricular physical activities". *Facta Universitatis, Series: Teaching, Learning and Teacher Education*, 1, 53-63.
- Şahan, B. Ve Duy, B. (2017). "Okul tükenmişliği: öz-yeterlik, okula bağlanma ve sosyal desteğin yordayıcı rolü". *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3),1249-1270.
- Şahinöz, T., Şahinöz, S. ve Kıvanç, A. (2017). "Sağlığı geliştirmenin en kolay yolu: Okul sağlığı". *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 6(4), 303-312.
- Şeker, G. ve Yavuzer, Y. (2017). "Ergenlerde okul tükenmişliğinin yordayıcısı olarak akademik kontrol odağı". *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 917-935.
- Şimşek, E. (2011). Örgütsel İletişim ve Kişilik Özelliklerinin Yaşam Doyumuna Etkileri. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Şirin, E. F., Çağlayan, H. S., Çetin, M. Ç. ve İnce, A. (2008). "Spor yapan lise öğrencilerinin spora katılım motivasyonlarına etki eden faktörlerin belirlenmesi". *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 2(2), 98-110.
- Tabachnick, B. G. and Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics*. Pearson: Boston.
- Taşgın, S. (2014). "Suçu anlamada kriminolojik ekolojik teorinin Bronfenbrenner'in ekolojik teorisi ile birlikte olası kullanımı". *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, 17(1), 130-157.

- Tatlı, S. (2023). Ebeveyn Başarı Baskısının Ortaöğretim Öğrencilerinin Akademik Stres ve Okul Tükenmişliği Düzeylerine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Düzce Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Düzce.
- Telman, N. ve Ünsal, P. (2005). *İnsan İlişkilerinde İletişim*. Epsilon Yayıncılık: İstanbul.
- Temur, M. S. (2023). Lise Öğrencilerinde Okul Tükenmişliğinin Yordanması: Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri ve Psikolojik Sağlamlığa Dayalı Bir İnceleme. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tırpancioğlu, M. (2019). Ortaokul Öğrencilerinde Okul Terki Riski, Okul Tükenmişliği Ve Algılanan Sosyal Desteğin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi (Konak ilçesi örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Topaloğlu, M. ve Koç, H. (2002). *Büro Yönetimi Kavramlar ve İlkeler*. Seçkin Yayınları: Ankara.
- Tuominen-Soini H. and Salmela-Aro, K. (2014). "Schoolwork engagement and burnout among Finnish high school students and young adults: Profiles, progressions, and educational outcomes". *Developmental Psychology*, 50(3), 649-662.
- Tutar, H. (2003). *Örgütsel İletişim*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Ural, A. ve Kılıç, İ. (2005). *Bilimsel Araştırma Süreci ve Spss ile Veri Analizi*. Detay Yayıncılık: Ankara.
- 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.
- Varol R, 2017. Üniversite Öğrencilerinin Spora Yönelik Tutumları Ve Kadınların Spor Etkinliklerine Katılımlarına Dair Görüşlerinin İncelenmesi- Bartın Üniversitesi Örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.

- Vasalampi, K., Salmela-Aro, K. and Nurmi, J. E. (2009). "Adolescents' self-concordance, school engagement, and burnout predict their educational trajectories". *European Psychologist*, 14(4), 332-341.
- Volkwein-Caplan, K. A. (2004). *Culture, Sport, and Physical Activity*. Meyer & Meyer Verlag: Aachen.
- Warren, J. R. (2002). "Reconsidering the relationship between student employment and academic outcomes: A new theory and better data". *Youth Society*, 33(3), 366-393.
- Woods, R. B. (2011). *Social Issues in Sport*. Human Kinetics: Champaign.
- Wretman, C. J. (2017). "School sports participation and academic achievement in middle and high school". *Journal of the Society for Social Work and Research*, 8(3), 399-420.
- Yang, H. J. (2004). "Factors affecting student burnout and academic achievement in multiple enrollment programs in Taiwan's technical-vocational colleges". *International Journal of Educational Development*, 24(3), 283-301.
- Yang, H. J. and Farn, C. K. (2005). "An investigation the factors affecting MIS student burnout in technical-vocational college". *Computers in Human Behavior*, 21(6).
- Yanık, M. ve Çamlıyer, H. (2015). "Ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin beden eğitimi ve spora ilişkin tutumları ile okula yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi". *International Journal of Sport Exercise and Training Sciences-IJSETS*, 1(1), 9-19.
- Yılmaz, A. (2019). "Ders dışı sportif etkinliklere yönelik tutum ve okula bağlanma durumlarının incelenmesi". *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 4(1), 50-63.
- Yılmaz, A. (2020). "Türkiye'de lise eğitimi: Tarihsel gelişim ve güncel durumu". *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(2), 45-63.
- Yılmaz, O. (2016). "Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatı dersine ilişkin düşünceleri üzerine olgubilimsel bir araştırma". *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (31), 33-59.

- Yılmaz, A. ve Güven, Ö. (2018). “Ders dışı sportif etkinliklere yönelik öğrenci tutum ölçeğinin psikometrik özelliklerinin incelenmesi (DSEÖTÖ)”. *Journal of Human Sciences*, 15(4), 13-22.
- Yılmaz, A., Zorlu, Y. ve Aslantürk, O. (2023). “Beden okuryazarlığı fiziksel aktivite davranışı ve ders dışı sportif etkinlikler arasındaki ilişki”. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 28(3), 231-243.
- Yılmaz, A., Zorlu, Y. ve Aslantürk, O. (2023). “Beden okuryazarlığı fiziksel aktivite davranışı ve ders dışı sportif etkinlikler arasındaki ilişki”. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 28(3), 231-243.
- Yiannakis, A. and Melnick, M. J. (2001). *Contemporary Issues in Sociology of Sport*. Human Kinetics: Champaign.
- Youngs, M. E. (2008). Extracurricular Activity Participation and Student Reported Sense of Belongingness to School Among Alternative Education Students. Unpublished Ph.D. Thesis, University of Wales, United Kingdom.
- Zaff, J. F., Moore, K. A., Papillo, A. R. and Williams, S. (2003). “Implications of extracurricular activity participation”. *Journal of Adolescent Research*, 18(6), 599-630.
- Zeng H. Z., Hipscher M. and Leung R. W. (2011). “Attitudes of high school students toward physical education and their sport activity preferences”. *Journal of Social Sciences*, 7(4), 529-37.
- Zhang, Y., Gan, Y. and Cham, H. (2007). “Perfectionism, academic burnout and engagement among Chinese college students: A structural equation modeling analysis”. *Personality and Individual Differences*, 43, 1529–1540.

EKLER
EK 1
ANKET KUYGULAMA İZİNİ



T.C.
ÇANAKKALE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-60305806-44-92890057
Konu : Tez Çalışması (Barış KARAKOYUN)

25.12.2023

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : a) 18/12/2023 tarihli ve 2300305023 sayılı yazımız.
b) 22/12/2023 tarihli ve 92753648 sayılı Makam Onayı.

Üniversiteniz Lisansüstü Eğitim Eğitim Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı öğrencisi Barış KARAKOYUN'un yürüttüğü "Lise Öğrencilerinde Ders Dışı Sportif Etkinliklere Tutum İle Okul Tükenmişliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı tez çalışması kapsamında yapılması düşünülen ölçek çalışması ile ilgili alınan Makam Onayı, Komisyon Raporu ve Mühürlü Veri Toplama Araçları yazımız ekinde sunulmuştur.

Bilgilerinize arz ederim.



T.C.
ÇANAKKALE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-60305806-44-92701215
Konu : Tez Çalışması (Barış KARAKOYUN)

22.12.2023

MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE
ÇANAKKALE

İlgi : Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 14/12/2023 tarihli ve 2300304636 sayılı yazısı.

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Barış KARAKOYUN'un "Lise Öğrencilerinde Ders Dışı Sportif Etkinliklere Tutum İle Okul Tükenmişliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi " konulu tez çalışması kapsamında 2023-2024 Eğitim Öğretim yılında, Çanakkale Merkez İlçe 9 lise müdürlüğünde öğrenim gören öğrencilere denetimi ilgili okul/kurum müdürlüğünde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre ölçek çalışmasının yapılma isteği, Müdürlüğümüz Anket-Araştırma İnceleme Komisyonunca incelenerek uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, Olurlarınıza arz ederim.

EK 2

ANKET

Lise Öğrencilerinin Ders Dışı Sportif Etkinliklere Yönelik Tutumları ile Okul Tükenmişliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Sizi, danışmanlığını Doç. Dr. Hüseyin Özden YURDAKUL'un yaptığı Barış KARAKOYUN tarafından yürütülen "Lise Öğrencilerinin Ders Dışı Sportif Etkinliklere Yönelik Tutumları ile Okul Tükenmişliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı araştırmaya davet ediyoruz. Araştırmada sizden tahminen 5 dakika ayırmanız istenmektedir. Araştırmaya sizin dışınızda tahminen 385 kişi katılacaktır. Bu çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, bütün soruları eksiksiz, size en uygun gelen cevapları içtenlikle verecek şekilde cevaplamanızdır. Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Ancak, çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına da sahipsiniz. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacaktır.

Araştırmacının E- Posta Adresi:

Cinsiyetiniz: Kadın () Erkek ()

Okul : Anadolu Lisesi () Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ()
Fen Lisesi () Anadolu İmam Hatip Lisesi ()
Sosyal Bilimler Lisesi () Güzel Sanatlar Lisesi ()

Sınıf düzeyi: 9.Sınıf () 10.Sınıf () 11.Sınıf () 12. Sınıf ()

Lisanslı sporcucu olma durumu: Evet () Hayır ()

Evetse kaç yıldır lisanssız var:.....

Ders dışı sportif etkinliklere katılıyor musunuz: Evet () Hayır ()

Evetse Branşınız:.....

DERS DIŞI SPORTİF ETKİNLİKLERE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ						
		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
1	Derslerden bunalmaya başladığımı hissediyorum					
2	Okula ilişkin motivasyonum düşük olduğu için ödevlerimi sık sık yarıda bırakmaya başladım.					
3	Okul derslerimi yaparken kendimi yetersiz hissediyorum.					
4	Okul derslerinin yoğunluğu çoğu zaman uyku düzenimi bozuyor.					
5	Okula ilgimi kaybetmeye başladığımı hissediyorum.					
6	Son zamanlarda dersler anlamsız gelmeye başladı.					
7	Derslerdeki durumum son zamanlarda beni kara kara düşündürüyor.					
8	Okula ilişkin beklentilerim her geçen gün azalıyor.					
9	Derslerde yaşadığım problemler arkadaşlarımla olan ilişkilerimi olumsuz etkiliyor.					
10	Ders dışı sportif etkinlikler bireyin yeteneklerini keşfetmesini sağlar.					
11	Ders dışı sportif etkinlikler bireyin kendini ifade etmesine yardım eder.					
12	Ders dışı sportif etkinlikler bireye yeni ortamlar tanıma fırsatı sunar.					
13	Ders dışı sportif etkinlikler bireye sorumluluk duygusu kazandırır.					
14	Ders dışı sportif etkinlikler bireyin liderlik özelliğini geliştirir.					
15	Ders dışı sportif etkinlikler bireye zorluklarla mücadele edebilmeyi öğretir.					
16	Ders dışı sportif etkinlikler bireye işbirliği yapabilme becerisi kazandırır.					
17	Ders dışı sportif etkinliklerin sıkıcı olduğunu düşünürüm.					
18	Ders dışı sportif etkinliklerin faydasız etkinlikler olduğunu kanıslındayım.					
OKUL TÜKENMİŞLİĞİ ÖLÇEĞİ						
		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
19	Ders dışı sportif etkinliklerin bireyin sağlığını olumsuz etkilediğine inanırım.					
20	Ders dışı sportif etkinliklere katılımın zaman kaybı olduğunu düşünürüm.					
21	Ders dışı sportif etkinliklerin maddi yük getireceğine inanırım.					
22	Ders dışı sportif etkinliklere ilgi duymam.					
23	Ders dışı sportif etkinliklere katılmak istemem.					
24	Arkadaşlarımı ders dışı sportif etkinliklere katılmaları için teşvik ederim.					
25	Ders dışı sportif etkinliklerle ilgili müsabakaları ilgiyle izlerim.					
26	Ders dışı sportif etkinlik organizasyonlarında gönüllü olarak çalışmak isterim.					
27	Ders dışı sportif etkinliklerle ilgili gelişmeleri yakından takip ederim.					

EK 3
ETİK KURUL BAŞVURU



T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Etik Kurulu
Bilimsel Araştırma Etik Kurulu



Sayı : E-84026528-050.01.04-2300137215
Konu : Başvuru İncelenmesi

22.06.2023

Sayın Doç. Dr. Hüseyin Özden YURDAKUL

Yürütücülüğünüzü yapmış olduğunuz 2023-YÖNP-0486 nolu projeniz ile ilgili Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'nun almış olduğu 21.06.2023 tarih ve 08/19 sayılı kararı aşağıdadır.

Bilgilerinize rica ederim.

KARAR 19- Sorumlu yürütücülüğünü **Doç. Dr. Hüseyin Özden YURDAKUL**'un yaptığı ve proje araştırmacısı **Barış KARAKOYUN** tarafından gerçekleştirilen “Lise Öğrencilerinde Ders Dışı Sportif Etkinliklere Tutum ile Okul Tükenmişliği Arındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı araştırmanın, Bilimsel Araştırmalar Etik Kurul ilkelerine **uygun** olduğuna oy birliği ile karar verilmiştir.

