

ISSN 2602-3644

B E S A D

J P E S S

Cilt / Volume : 13

Sayı / Issue : 1

Beden Eğitimi ve Spor Araştırmaları Dergisi

*Journal of Physical Education
and Sports Studies*



Türkiye Beden Eğitimi Öğretmenleri Derneği
Physical Education Teachers Association of Turkey

Owner/İmtiyaz Sahibi : Physical Education Teachers Association of Turkey
Türkiye Beden Eğitimi Öğretmenleri Derneği
Tüm hakları Türkiye Beden Eğitimi Öğretmenleri Derneği'ne aittir.

Contact/İletişim : Osmanağa mh. Halit Ağa Cd. Şemsi Tap Sk. Şemsi Tap Apt.
No: 18/5 Kadıköy / İstanbul / TÜRKİYE
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/besad> | besadergisi@gmail.com

Editor in Chief/Editör : Dr. Mehmet İnan, Marmara University, Turkey / *Marmara Üniversitesi, Türkiye*

Assoc. Ed./Ed. Yrd. : Dr. Fatih Dervent, Marmara University, Turkey / *Marmara Üniversitesi, Türkiye*

Editorial Board

Dr. Hasan Kasap, Istanbul Bilgi University, Turkey
Dr. Ümit Kesim, Istanbul Bilgi University, Turkey
Dr. Gıyasettin Demirhan, Hacettepe University, Turkey
Dr. Salih Pınar, Marmara University, Turkey
Dr. Emilija Petković, Faculty of Sport and Physical Edycation in Niš
Dr. Ferman Konukman, Qatar University, Qatar
Dr. Sylvania Konstantinidou, University of Athens, Greece
Dr. Bryan Anthony McCullick, University of Georgia, USA
Dr. Ratko Pavlović, University of East Sarajevo, B&H
Dr. Iryna Skrypchenko, Dnipropetrovs'k State University of Internal Affairs, Ukraine
Dr. Adrián Varela-Sanz, University of La Coruna, Spain
Dr. Dušan Mitić, University of Belgrade
Dr. Mohammad Hadi Tavakkoli, Azad University, Iran
Dr. Yun Soo Lee, Dankook University, Korea
Dr. Bomna Ko, East Carolina University, United States
Dr. Semiyha Tuncel, Ankara University, Turkey
Dr. Zekai Pehlivan, Mersin University, Turkey
Dr. Ö. Alpaslan Gençay, K. Sutcu Imam University, Turkey
Dr. Ali Tekin, Bitlis Eren University, Turkey
Dr. Çetin Özdilek, Dumlupınar University, Turkey
Dr. A. Dilşad Mirzeoğlu, Sakarya University, Turkey
Dr. Murat Kangalgil, Dokuz Eylül University, Turkey
Dr. Sibel Nalbant, Alanya Alaaddin Keykubat University, Turkey
Dr. İbrahim Can, Gumushane University, Turkey
Dr. Hakan Tuna, Trakya University, Turkey
Dr. Özgür Nalbant, Alanya Alaaddin Keykubat University, Turkey
Dr. Bülent Ağbuğa, Pamukkale University, Turkey
Dr. Mehmet İnan, Marmara University, Turkey
Dr. Mehmet Öztürk, Istanbul University-Cerrahpaşa, Turkey
Dr. Ayşe Oya Erkut, Marmara University, Turkey
Dr. Fatma Çelik Kayapınar, Mehmet Akif Ersoy University, Turkey
Dr. Hakkı Çoknaz, Düzce University, Turkey
Dr. Recep Kürkçü, Amasya University, Turkey
Dr. E. Ahmet Terzioğlu, Erzincan University, Turkey
Dr. Yetkin Utku Kamuk, Hitit University, Turkey
Dr. Mehmet Ata Öztürk, Middle East Technical University, Turkey
Dr. Zafer Doğru, Hitit University, Turkey
Dr. Cenk Temel, İnönü University, Turkey
Dr. Deniz Hüniük, Pamukkale University, Turkey
Dr. Ömer Kaynar, Muş Alparslan University, Turkey
Dr. Özlem Alağül, Kastamonu University, Turkey
Dr. Şakir Serbes, Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey
Dr. Sinan Bozkurt, Marmara University, Turkey
Dr. Saime Çağlak Sarı, Marmara University, Turkey
Dr. Bülent Özden, Marmara University, Turkey
Dr. Ömer Özer, Karamanoğlu Mehmetbey University, Turkey
Dr. Recep Soslu, Karamanoğlu Mehmetbey University, Turkey

Yayın Kurulu

Dr. Hasan Kasap, Istanbul Bilgi Üniversitesi, Türkiye
Dr. Ümit Kesim, Istanbul Bilgi Üniversitesi, Türkiye
Dr. Gıyasettin Demirhan, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Dr. Salih Pınar, Marmara Üniversitesi, Türkiye
Dr. Emilija Petković, B. E. ve Spor Bilimleri F. Sırbistan
Dr. Ferman Konukman, Qatar Üniversitesi, Katar
Dr. Sylvania Konstantinidou, Atina Üniversitesi, Yunanistan
Dr. Bryan Anthony McCullick, Georgia Üniversitesi, ABD
Dr. Ratko Pavlović, University of East Sarajevo, Bosna&Hersek
Dr. Iryna Skrypchenko, Dnipropetrovs'k State University of Internal Affairs, Ukrayna
Dr. Adrián Varela-Sanz, University of La Coruna, İspanya
Dr. Dušan Mitić, Belgrad Üniversitesi
Dr. Mohammad Hadi Tavakkoli, Azad Üniversitesi, İran
Dr. Yun Soo Lee, Dankook Üniversitesi, Kore
Dr. Bomna Ko, East Carolina Üniversitesi, ABD
Dr. Semiyha Tuncel, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Dr. Zekai Pehlivan, Mersin Üniversitesi, Türkiye
Dr. Ö. Alpaslan Gençay, K. Sütçü İmam Üniversitesi, Türkiye
Dr. Ali Tekin, Bitlis Eren Üniversitesi, Türkiye
Dr. Çetin Özdilek, Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye
Dr. A. Dilşad Mirzeoğlu, Sakarya Üniversitesi, Türkiye
Dr. Murat Kangalgil, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Dr. Sibel Nalbant, Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Türkiye
Dr. İbrahim Can, Gümüşhane Üniversitesi, Türkiye
Dr. Hakan Tuna, Trakya Üniversitesi, Türkiye
Dr. Özgür Nalbant, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Türkiye
Dr. Bülent Ağbuğa, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Dr. Mehmet İnan, Marmara Üniversitesi, Türkiye
Dr. Mehmet Öztürk, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Türkiye
Dr. Ayşe Oya Erkut, Marmara Üniversitesi, Türkiye
Dr. Fatma Çelik Kayapınar, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Türkiye
Dr. Hakkı Çoknaz, Düzce Üniversitesi, Türkiye
Dr. Recep Kürkçü, Amasya Üniversitesi, Türkiye
Dr. E. Ahmet Terzioğlu, Erzincan Üniversitesi, Türkiye
Dr. Yetkin Utku Kamuk, Hitit Üniversitesi, Türkiye
Dr. Mehmet Ata Öztürk, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye
Dr. Zafer Doğru, Hitit Üniversitesi, Türkiye
Dr. Cenk Temel, İnönü Üniversitesi, Türkiye
Dr. Deniz Hüniük, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Dr. Ömer Kaynar, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye
Dr. Özlem Alağül, Kastamonu Üniversitesi, Türkiye
Dr. Şakir Serbes, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye
Dr. Sinan Bozkurt, Marmara Üniversitesi, Türkiye
Dr. Saime Çağlak Sarı, Marmara Üniversitesi, Türkiye
Dr. Bülent Özden, Marmara Üniversitesi, Türkiye
Dr. Ömer Özer, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Türkiye
Dr. Recep Soslu, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Türkiye

The List of Referees to This Number

The evaluation of the research articles sent to be published in Volume 13 - number 1 of the Journal of Physical Education and Sports Studies (JPESS) was made by the members of the scientific committee who are in the following list. We believe that our reviewers' comments and suggestions are very helpful to the authors for improving the quality of their articles. Each of the referees at the following list has at least one evaluation.

Bu Sayının Hakem Listesi

Beden Eğitimi ve Spor Araştırmaları Dergisi (BESAD) 13. Cilt, 1. sayısına yayınlanmak üzere gönderilen araştırma makalelerinin değerlendirilmesi, aşağıdaki listede bulunan bilim kurulu üyeleri tarafından yapılmıştır. Hakemlerimizin yorumları ve önerileri, makalelerin kalitesini iyileştirmede yazarlara çok yardımcı olduğuna inanıyoruz. Aşağıdaki listede bulunan hakemlerin her biri en az bir değerlendirme yapmıştır.

- Dr. Bülent Özden, Marmara Üniversitesi, Türkiye
- Dr. Erhan Devrilmez, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Türkiye
- Dr. Fatih Dervent, Marmara Üniversitesi, Türkiye
- Dr. Murat Kangalgil, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
- Dr. Özgür Nalbant, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Türkiye
- Dr. Özlem Alagül, Kastamonu Üniversitesi, Türkiye
- Dr. Ratko Pavlović, University of East Sarajevo, Bosna-Hersek
- Dr. Sinan Bozkurt, Marmara Üniversitesi, Türkiye
- Dr. Zekai Pehlevan, Mersin Üniversitesi, Türkiye

Journal of Physical Education and Sports Studies (JPESS)

Journal of Physical Education and Sports Studies (ISSN 2602-3644) is published by Turkish Physical Education Teachers Association. It is an open access journal that is referred bi-annual and blind peer-reviewed. The journal features original Turkish or English research articles based on classroom, laboratory and field studies on the subjects of physical education and sports sciences. All the intellectual property rights of the papers accepted for the publication belong to Journal of Physical Education and Sports Studies indefinitely.

Beden Eğitimi ve Spor Araştırmaları Dergisi (BESAD)

Beden Eğitimi ve Spor Araştırmaları Dergisi (ISSN 2602-3644), Türkiye Beden Eğitimi Öğretmenleri Derneği tarafından yayınlanan, uluslararası, çift körleme hakem tarafından değerlendirilen açık erişimli bir dergidir. Beden eğitimi ve spor alanında özgün araştırmaları, incelemeleri, derlemeleri ve makaleleri 6 ayda bir yayınlar.

Table of Contents / İçindekiler

Research Articles / Araştırma Makaleleri

Erhan Devrilmez, Dilem Çiy, Mert Bilgiç, Fatih Dervent

**Turkish Validity and Reliability of Physical Education and Sport Course Exam Anxiety Scale /
*Beden Eğitimi ve Spor Dersi Sınav Kaygısı Ölçeğinin Türkçe Geçerlik ve Güvenirliği.....1-13***

Mahmut Ulukan, Yunus Şahinler

**Investigation of Metacognition Skill Levels of Secondary School Students who Participate in Sports:
The Case of Isparta / Spor Yapan Ortaöğretim Öğrencilerinin Biliş Üstü Beceri Düzeylerinin
İncelenmesi: Isparta Örneği.....14-28**

Alparslan Aziz Tunç, Mustafa Çabıtcı, Meltem Devrilmez, Selvi Demirel

**Investigation of Secondary School Students' Self-Esteem Level: Effects of Gender, Class and
Participating School Team / Ortaokul Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeylerinin İncelenmesi:
Cinsiyet, Sınıf ve Okul Takımında Yer Alma Değişkenlerinin Etkisi.....29-35**

Van Der ROWE

**Illuminating the Voices of Sports Leaders in the COVID-19 Pandemic: A Conduit for Sports
Development in the Sports Science School at UTech, Ja.36-48**

Turkish Validity and Reliability of Physical Education and Sport Course Exam Anxiety Scale

Bedens Eğitimi ve Spor Dersi Sınav Kaygısı Ölçeğinin Türkçe Geçerlik ve Güvenirliği

Erhan Devrilmez

Faculty of Sport Sciences, Karamanoğlu Mehmetbey University

<https://orcid.org/0000-0002-5136-7510>

Dilem Çiy¹

Faculty of Sport Sciences, Karamanoğlu Mehmetbey University

<https://orcid.org/0000-0001-6283-4033>

Mert Bilgiç

Faculty of Sport Sciences, Akdeniz University,

<https://orcid.org/0000-0001-6883-3269>

Fatih Dervent

Faculty of Sport Sciences, Marmara University

<https://orcid.org/0000-0002-2612-3549>

Received: February 19, 2021

Accepted: March 28, 2021

Online Published: April 3, 2021

DOI: [10.30655/besad.2021.31](https://doi.org/10.30655/besad.2021.31)

<https://doi.org/10.30655/besad.2021.31>

ÖZ

Öğrenme sürecinin sonunda bir sınıf atlamanın veya bir derece elde etmenin belirleyicisi olan sınavlar, öğrenciler için genel anlamda kaygı unsuru olabilir. Bu durum beden eğitimi ve spor dersleri için de geçerlidir ve ölçülmesi önemlidir. Bu çalışmanın amacı, Danthony, Mascrot ve Cury (2019) tarafından geliştirilen Beden Eğitimi ve Spor Dersi Sınav Kaygısı Ölçeğinin Türk kültürüne uyarlamasının gerçekleştirilmesidir. Ölçeğin uyarlama süreci iki dil uzmanı tarafından gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya 195 kız ve 164 erkek toplam 359 ortaokul öğrencisi gönüllü olarak katılmıştır. Rastgele yöntemle 74 katılımcı açımlayıcı faktör analizi, 200 öğrenci doğrulayıcı faktör analizi ve 85 öğrenci ise test tekrar test analizi için ayrılmıştır. Çalışma verisi 2019-2020 güz döneminde toplanmıştır. Beden eğitimi ve spor dersi sınav kaygısı ölçeğinin geçerliği için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri kullanılmıştır. Ölçeğin güvenirliliği için ise Cronbach Alfa iç tutarlılık ve test tekrar test analizleri kullanılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi bulguları, ölçeğin orijinal halinde yer aldığı gibi 19 madde ve beş faktörlü yapıyı belirlemiştir. Belirlenen yapı, toplam varyansın % 67.18'ini açıklamaktadır. Doğrulayıcı faktör analizi bulguları, modelin uyum indekslerinin ve parametrelerinin tamamının beklenen düzeyin üzerinde olduğunu göstermektedir. Güvenirlik analizlerinden iç tutarlılık Cronbach Alfa katsayısı toplam ölçek için .81 ile yeterli bulunmuştur. Ayrıca ölçeğin alt boyutlarının değerleri endişe .68, kendin kendine odaklanma .77, bedensel belirtiler .75, fiziksel gerginlik .86 ve algılanan kontrol .89 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin test tekrar test güvenirliliği için toplam değer .88 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin test tekrar test güvenirliliği alt boyutlar açısından incelendiğinde endişe .81, kendin kendine odaklanma .84,

¹ Corresponding Author: Dilem Çiy

dilem.ciy@hotmail.com

Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Karaman, Turkey

bedensel belirtiler .82, fiziksel gerginlik .86 ve algılanan kontrol .79 olarak bulunmuştur. Bu değerler ölçeğin toplam ve alt boyutlarının güvenilir olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, Türk kültürüne uyarlaması yapılan ölçek, öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersi sınav kaygılarını ölçmek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıdır.

Anahtar Kelimeler: Faktör analizi, ölçek uyarlama, ortaokul öğrencileri

Abstract

Exams, which are the determination of passing-failing grading or graduating at the end of the learning process, can be an anxiety concern for students. This situation is similar in physical education and sport courses and measuring this exam anxiety level seems important. The purpose of this study was to adapt the physical education and sport course exam anxiety scale developed by Danthony, Mascrot and Cury (2019) to Turkish context. Adaptation process of the scale was executed by two language experts. Participants were 195 girls and 164 boys, totally 359 middle school students. All participants voluntarily accepted to attend this study. With the random method, 74 participants were allocated for exploratory factor analysis, 200 of them for confirmatory factor analysis and 85 of them for test-retest analysis. Data were collected from the 2019-2020 education year fall semester. Exploratory and confirmatory factor analyses were used for checking validity of the scale. To measure reliability of the scale, cronbach alpha internal consistency and test-retest methods were conducted. Results of exploratory factor analysis showed that the structure of the scale consisted of 19 items and five factors. This structure explained 67,18 % of total variance. Results of confirmatory factor analysis indicated that all fit indexes and parameters of the scale were higher than expected level. Cronbach alpha coefficient results of factors were determined as worry .68, self-focus .77, bodily symptoms .75, somatic tension .86, perceived control .89. Cronbach Alpha coefficient for total scale was .81. Total and factors values of the scale indicated that scale is a reliable tool. As a conclusion, scale adapted Turkish context was valid and reliable in order to measure students' physical education and sport course exam anxiety level.

Key Words: Factor analysis, scale adaptation, middle school students

Giriş

Kişiler günlük yaşamlarında sınav, ameliyat, yarışma gibibir çok farklı durumlara karşılaşabilir. Bu tarz durumlarda korku ve tedirginlik hissetmeleri doğaldır. Hissedilen bu duygular kişilerin yaşamını zorlaştırmaya, uyku düzenlerini bozmaya ve gereken hayat rutini uygulamalarını sekteye uğratmaya başladığında kaygı ortaya çıkabilir (Özgür, 2018). Kaygı, herhangi bir sebep oluşmamışken kişinin bu sebebe bağlı bir durum oluşacakmış gibi hissetmesine yol açan ve sonuçta tedirginlik hissi yaratan bir durumdur (Cüceloğlu, 1994; Yavuzer, 2004). Alanyazında kaygı, durumluk ve sürekli kaygı olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Durumluk kaygı, kişinin kendini tehlikede hissettiği durumlarda strese bağlı olarak kaygı düzeyinde artış olması ve stres durumunun ortadan kalkması ile birlikte hissedilen kaygı durumunun sona ermesi olarak tanımlanmaktadır (Öner & Le Compte, 1983). Sürekli kaygı ise kişinin herhangi bir sorun ya da olay olmaksızın genel olarak kaygı hissetmesi durumu olarak ifade edilmektedir (Coşkun & Akkaş, 2009). Sürekli kaygı kişi kendini daima kötü bir şeyle karşı karşıya kalacakmış gibi hisseder ve huzursuzluk duyar. Bu iki kaygı türü de okullarda yapılan sınavlarda görülebilmektedir.

Öğrenciler, eğitim öğretim hayatları boyunca sıklıkla sınavlarla, çeşitli ölçme ve değerlendirme unsurlarıyla karşı karşıya kalmaktadırlar. Sınavlar uygulanan eğitim ve öğretim programı kapsamında öğrencilerin akademik durumunu göstermesinin yanı sıra tehdit edici, kaygı ve endişe uyandırıcı olabilir (Putwain vd., 2010). Beden eğitimi açısından da durum diğer derslerden farksızdır (Danthony vd., 2020).

Sınavların ve diğer değerlendirme süreçlerinin tehdit edici bir şekilde algılanması sınav kaygısına sebep olmaktadır (Spielberger ve Vagg, 1995). Diğer bir ifadeyle sınav kaygısı, değerlendirmenin sebep olduğu bir kaygı türüdür (Zeidner ve Matthews, 2005). Alanyazında sınav kaygısı üzerine yapılan çalışmalar çoğunlukla sınav kaygısının standardize edilmiş bilişsel testlerdeki akademik başarı üzerindeki etkisi gibi bilişsel yeterlikler üzerine yoğunlaşmıştır. Pek çok çalışmada yüksek sınav kaygısı ile başarı arasında negatif ilişkisi ortaya konulmuştur (Chapell vd., 2005; Putwain vd., 2010; Zeidner, 1998). Türkiye'de sınav kaygısı ile ilgili yapılan çalışmalar öğrencilerin yüksek düzeyde sınav kaygısı yaşadığını ortaya koymaktadır (Gençdoğan, 2006; Gündoğdu, 1994).

Öğrenme sürecinin sonunda bir sınıf atlamanın veya bir derece elde etmenin belirleyicisi olan sınavlar, öğrenciler için genel anlamda kaygı unsuru olabilir. Bu kaygı ve endişeyi oluşturan faktörlerden bazıları değer bağlamındaki tehditler, diğer insanlardan gelebilecek olumsuz değerlendirmeler, başarısızlık korkusu ve aile baskısıdır (Putwain vd., 2010; Zeidner, 2007). Beden eğitimi ve spor dersi sınavlarında da öğrenciler benzer tehdit edici faktörler ile karşılaştıkları gözlenmektedir. Belirtilenlerin haricinde, beden eğitimi ve spor dersi sınavlarında ortaya çıkan sınav kaygısı faktörlerinden biri de sınav performansının çoğunlukla doğrudan öğretmenin ve diğer öğrencilerin önünde gerçekleşmesidir (Barkoukis vd., 2012). Örneğin, Danthony ve arkadaşları (2019) beden eğitimi ve spor dersinde bir hareket serisinin sınıf önünde sergilenmesi sınav kaygısına sebep olmazken aynı serinin öğrenme sürecinin sonunda bir nota karşılık gelecek şekilde sınıf önünde sergilenmesi sınav kaygısına yol açabileceğini belirtmektedirler. Beden eğitimi ve spor derslerinden düşük not almak ve/veya sınavda başarısız olmak beden eğitiminin fiziksel beceri yeterliği ile ilişkisi göz önüne alındığında bir diğer kaygı unsuru olarak görülebilir. Fiziksel olarak aktif olmanın sosyal açıdan olumlu bir olgu olduğu da düşünüldüğünde; beden eğitimi ve spor dersi özelinde sınav kaygısı çalışmalarının gerekli olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmanın önemi, genel eğitim alanyazınında kapsamlı sınav kaygısı çalışmaları olmasına rağmen beden eğitimi alanyazında yeterli çalışma bulunmamasıdır (Danthony vd., 2019).

Beden eğitimi ve spor, hem spor hem de eğitsel öğeleri birleştiren bir derstir. Beden eğitimi ve spor bir yandan temel hareket becerilerini geliştirmeye çalışırken (fiziksel aktivite ve sportif etkinlikler) bir yandan da öğrencilerin eğitsel becerileri edinmesi üzerine (işbirliği, adil oyun, sorumluluk, problem çözme, vb.) çalışmaktadır. Bu da öğrencilerin okul dışında da fiziksel olarak aktif olmaları ve öz-saygılarını arttırmaları noktasında olumlu duyuşsal tecrübeler edinmesini sağlamaktadır (Walling & Duda, 1995). Beden eğitimi ve spor dersinde sınav kaygısı, öğrenme sürecinin sonundaki sınavda puanlanan bir performansa ilişkin algılanan tehdidin sebep olduğu reaksiyon ve olumsuz duygu durumu olarak düşünülebilir.

Alanyazında var olan sınav kaygısı ölçme araçları (Benson & El-Zahhar, 1994; Spielberger, 1980) dersin kendine özgü yapısını gözlemeksizin genel olarak sınav kaygısını değerlendirmek için kullanılmaktadır. Beden eğitimi ve spor dersi diğer derslere kıyasla pek çok öğrenci tarafından eğlenceli bir ders olarak görülmektedir. Diğer taraftan bazı öğrenciler için beden eğitimi ve spor dersine katılımı stresli bir süreç olabilir (Barkoukis vd., 2005). Beden eğitimi ve spor derslerindeki kaygı çeşitli çalışmalarda incelenmiş olmasına rağmen beden eğitimi ve spor dersi sınav kaygısı özel olarak incelenmemiştir. Bunun en temel sebeplerinden biri alanyazında beden eğitiminde durumluk ve süreklilik kaygıyı değerlendiren çeşitli ölçme araçlarının geliştirilmiş olmasına rağmen (Barkoukis vd., 2005; Spielberger, 1980) beden eğitimi ve spor dersi sınav kaygısı bağlamında geliştirilen bir ölçme aracının eksikliğidir. Son zamanlarda bu eksikliği ortadan kaldırmak amacıyla bazı çalışmalar gerçekleştirilmiştir (Danthony vd., 2019).

Beden eğitimi ve spor dersi sınavlarındaki kaygı, Danthony ve arkadaşları tarafından 2019 yılında geliştirilen Beden Eğitimi Dersi Sınav Kaygısı Ölçeği (RTA + Regulatory – Physical Education Scale – RTAR-PE) ile değerlendirilmiştir. RTAR-PE revize edilmiş sınav kaygısı ölçeği, beden eğitimi ve spor özeline uyarlanmıştır. Ölçekte 19 madde ve beş boyut bulunmaktadır: (i) Endişe (örn. *Başarısızlık korkusu*); (ii) Kendi kendine odaklanma (*Sınavlarda diğerlerinin kişinin kendi performansına dair ne düşünebileceği veya söyleyebileceği*); (iii) Bedensel belirtiler (*Artan kalp atım hızı, ağız kuruması, nefes alıp vermede zorlanma*); (iv) Fiziksel gerginlik (*Yorgunluk, asabiyet*); ve (v) Algılanan kontrol (*Sınavın başarılı bir şekilde tamamlanacağına yönelik inanç*). Danthony ve arkadaşları (2019) çalışmasında 19 madde ve beş faktörlü yapı toplam varyansın % 63,2'sini açıkladığını belirtmişlerdir. Ayrıca beş alt faktörün Cronbach Alfa değerleri .75 ile .89 arasında yer almaktadır. Geliştirilen ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu belirlenmiştir.

Alanyazın incelendiğinde beden eğitimi ve spor dersine yönelik sınav kaygısının Türk kültüründe ölçülmesi ve değerlendirilmesi önemlidir. Ne yazık ki Türk kültürüne uygun geçerli ve güvenilir bir beden eğitimi ve spor dersi sınav kaygısı ölçeği bulunmamaktadır. Bu çalışmanın amacı, Danthony ve arkadaşları (2019) tarafından geliştirilen beden eğitimi ve spor dersine yönelik sınav kaygısı ölçeğinin Türk kültürüne uyarlamasının gerçekleştirilmesidir.

Yöntem

Bu bölümde araştırmaya dahil olan katılımcılar, veri toplama araçları, yapılan geçerlik ve güvenilirlik analizlerine yönelik detaylar sunulmuştur. Çalışma öncesinde Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi'nin etik kurulundan onay alınmıştır (Etik kurul no: E-95728670-044).

Katılımcılar

Çalışmaya 195 kız ve 164 erkek toplam 359 ortaokul öğrencisi gönüllü olarak katılmıştır. Katılımcıların yaş aralığı 11 ile 14 yaş ($X=12.58 \pm 1.09$) olarak belirlenmiştir. Çalışmada yer alan ortaokul öğrencilerinin 58'i 5. sınıf (% 20.45), 56'sı 6. sınıf (% 21.18), 78'i 7. sınıf (% 28.47) ve 82'si 8. sınıf (% 29.9) öğrencisidir. Öğrencilerin 135'i (% 49.3) okul spor takımlarından birinde yer alırken 139'u (% 50.7) okul takımlarında yer almamaktadır. Ayrıca katılımcıların 154'ü (% 56.20) spor kulübünde lisanslı olarak spor yaparken 120'si (% 43.80) lisanslı olarak spor yapmadığını belirtmişlerdir. Çalışmada yer alan 359 katılımcı, açımlayıcı faktör analizi (AFA), doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ve test tekrar test yöntemi için tesadüfi yöntemle üç gruba ayrılmıştır. Tesadüfi olarak üç gruba ayrılan katılımcılardan elde edilen verilerin 74'ü AFA analizi, 200'ü DFA analizi ve 85'i test tekrar test yöntemi için kullanılmıştır. AFA için gerekli örneklem sayısı konusunda alanyazında farklı görüşler olsa da genel olarak 50 ve üzeri örneklem ile AFA analizinin yapılabileceği vurgulanmaktadır (Comrey, 1973; Gorsuch, 1974; Iannucci vd., 2019; Mundfrom vd., 2005; Sapnas & Zeller, 2002; Velicer & Fava, 1998). Bu nedenle, 74 katılımcıdan elde edilen verinin AFA analizi için yeterli olduğu söylenebilir. DFA analizi için genel kabul görmüş gereklilik, örneklem sayısının AFA analizinde kullanılan sayıdan fazla olmasıdır (Brown, 2006; Tabachnick & Fidell, 2013). Yong ve Pearce (2013), DFA analizi için örneklem sayısı belirlemek için yaygın olarak önerilen yöntemlerden biri de madde sayısı x 10 yönteminin kullanılmasıdır. Bu çalışmanın DFA analizi için gerekli örneklem sayısı $19 \times 10 = 190$ olması beklenmektedir. DFA analizi için kullanılan 200 katılımcı gerekli sayıyı karşılamaktadır (Yong & Pearce, 2013).

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu

Çalışmada yer alan katılımcıların cinsiyet, yaş, sınıf, okul takımı ve spor kulübüne katılma değişkenleri açısından incelemek amacıyla araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur.

Beden Eğitimi Dersi Sınav Kaygısı Ölçeği

Ölçek, Danthony, Mascaret ve Cury (2019) tarafından ortaokul ve lise öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik sınav kaygılarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin orijinal formu 19 maddeden oluşmakta ve yargılar 4 değerlendirme basamağına (1=Hiçbir zaman, 4=Her zaman) göre yapılmaktadır. Ölçek endişe (4 madde, örn: *Başarısız olmaktan korkarım*), kendi kendine odaklanma (3 madde, örn: *Diğer öğrencilerin, performansıyla dalga geçeceğinin farkındayım*), bedensel belirtiler (4 madde, örn: *Beden eğitimi sınavında, beden eğitimi derslerine göre daha çok titrerim*), fiziksel gerginlik (4 madde, örn: *Beden eğitimi sınavında, beden eğitimi derslerine göre kendimi daha fazla tedirgin hissederim*) ve algılanan kontrol (4 madde, örn: *İyi bir not almak için kendimi hazır hissederim*) olmak üzere 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin puanlaması alt boyutları oluşturan maddelerin toplanması ile gerçekleştirilmektedir. Ölçekten elde edilebilecek minimum puan 19 ve maksimum puan 76 olarak belirlenmiştir. Ölçekten elde edilen puan ne kadar düşük olursa katılımcının kaygı düzeyi o kadar düşük, ne kadar yüksek olursa katılımcının kaygı düzeyi o kadar yüksek olarak kabul edilmektedir.

Ölçeğin Çeviri Aşaması

Beden eğitimi ve spor dersi sınav kaygı ölçeğinin çevirisi Brislin (1986) tarafından önerilen standart çeviri-geri çeviri yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin İngilizce formu spor bilimleri alanında iyi derecede İngilizce bilgisine sahip üç akademisyene ve iki İngilizce dil bilim uzmanına Türkçe çeviri için gönderilmiştir. Elde edilen beş çeviride yer

alan maddeler karşılaştırılarak tek bir form oluşturulmuştur. Oluşturulan bu form tekrar Türkçe'den İngilizce'ye farklı üç dil bilim uzmanı ve spor bilimleri alanında iyi derecede İngilizce bilen bir akademisyene gönderilmiştir. Dört uzmandan gelen formlar orijinal form ile anlam ve biçim yönünden karşılaştırılmış ve ölçeğe son hali verilmiştir. Çeviri sürecinde orijinal forma bağlı kalınmış ve ölçeğe herhangi bir ifade eklenmemiştir. Ölçeğin anlam yönünden anlaşılabilirliği 12 ortaokul öğrencisi ile yüz yüze görüşme ile kontrol edilmiştir. Öğrenciler ölçeğin anlam ve biçim yönünden anlaşılır olduğunu belirtmişlerdir. Bu aşamadan sonra ölçeğin uygulamasına geçilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Beden eğitimi ve spor dersi sınav kaygısı ölçeği, 2019-2020 güz eğitim öğretim yılında ortaokul öğrencilerine beden eğitimi ve spor ders saatinde sınıfta uygulanmıştır. Öğrencilerin 18 yaşından küçük olması nedeniyle veri toplama işleminden önce ailelerinden gönüllü katılım formu toplanmıştır. Ölçek dağıtıldıktan sonra çalışmanın amacı katılımcılara açıklanmıştır. Ölçeği doldurmaları için 15 dakika süre verilmiştir.

Verilerin Analizi

Beden eğitimi ve spor dersi sınav kaygısı ölçeğinin analiz işlemleri için aritmetik ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık değerlerini içeren betimsel analizler kontrol edilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliği AFA ve DFA ile kontrol edilmiştir. AFA analizi için SPSS 24.0 ve DFA analizi için AMOS paket programları kullanılmıştır. AFA analiz işlemlerinde maddelerin faktör dağılımları ve yapısını belirlemede bulguların çoklu normallik dağılımı göstermesi nedeniyle maksimum olasılık yöntemi tercih edilmiştir (Fabrigar vd., 1999). Ölçeğin güvenilirliği için ise Cronbach Alfa katsayısı ve test tekrar test yöntemleri kullanılmıştır.

Bulgular

Ölçeğin Geçerlik Analizleri

Sayıtlılar

AFA ve DFA analizlerinden önce toplanan verinin sayıtlıları karşılayıp karşılamadığı kontrol edilmiştir. İlk olarak kayıp veri olup olmadığı incelenmiş ve kayıp veri olmadığı belirlenmiştir. İkinci olarak çok değişkenli uç değer olup olmadığı, Leverage uzaklık değerleri kontrol edilmiş ve uç değerlerin olmadığı tespit edilmiştir. Üçüncü sayıtlı olarak maddeler arası çoklu bağlantı kontrol edilmiştir. Madde puanları arası korelasyon değeri .80 ve üzeri olması çoklu bağlantı sorununa işaret etmektedir. Yapılan kontrollerde maddeler arası korelasyon değerlerinin .80'nin altında olduğu belirlenmiştir. Ayrıca toplanan verilerin faktör analizine uygunluğu için Kaiser-Meyer Olkin (KMO) ve Bartlett testleri kontrol edilmiştir (Tablo 1). KMO değerinin .70'den yüksek ve Bartlett testi değerinin ise anlamlı olması ($p < .05$) gerekmektedir (Tavşancıl, 2005). Elde edilen bulgular KMO değerinin .90 ile beklenen değer üzerinde ve Bartlett test değerinin anlamlı olduğu belirlenmiştir. Faktör analizi için gerekli sayıtlıların tamamı sağlanmıştır.

Tablo 1. Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett Test Bulguları

Test	Değer
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.	.90
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square
	df
	Sig.
	6941.67
	171
	.00

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)

Ölçeğin Türkçe uyarlama formunun yapı geçerliğini test etmek için AFA analizi kullanılmıştır. Ayrıca faktörleştirme yöntemlerinden maksimum olabilirlik yöntemi ve döndürme yöntemi olarak da eğik döndürme yöntemlerinden doğrudan (direct) oblimin tercih edilmiştir. Tercih edilen yöntemler faktör yapısı ve döndürme işlemleri açısından diğer yöntemlere göre daha güvenilirdir (Tabachnick & Fidell, 2013). Ölçeğin orijinal formunda yer alan 19 madde ile AFA analizine başlanmıştır. Analiz sonucunda öz değeri 1'in üzerinde olan ve toplam varyansın % 67,18'ini açıklayan toplam 5 faktör ortaya çıkmıştır. Sonrasında yapılan eğik döndürme işlemi yine 5 faktörlü yapı ortaya çıkarmıştır. Ayrıca faktör belirlemede her faktörün toplam varyansa katkısının % 5 ve üzeri olması beklenmektedir (Kalaycı,2014). Öz değerler tablosu incelendiğinde 5 faktörün tamamının % 5 ve üzeri olduğu belirlenmiştir. Ortaya çıkan 5 faktörlü yapı ölçeğin orijinal faktör yapısı ile uyumludur. Ayrıca açıklanan varyans yüzdesinin yeterli olduğu belirlenmiştir (Scherer vd., 1988; Yaşlıoğlu, 2017). Maddelerin faktör yükleri incelendiğinde 19 maddenin tamamının beklenen ayırt edicilik düzeyi olan .30 ve üzeri değere sahip oldukları belirlenmiştir (Büyüköztürk, 2007) . Faktörlerin toplam açıklanan varyans yüzdesi, öz değerleri ve madde yükleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Desen Matriksi, Madde Yükleri, Toplam Açıklanan Varyans ve Öz Değerler Tablosu

	1	2	3	4	5
S2	.86				
S1	.47				
S3	.36				
S4	.32				
S5		.74			
S7		.73			
S6		.70			
S10			.72		
S9			.70		
S11			.43		
S8			.42		
S14				.95	
S12				.80	
S13				.67	
S15				.30	
S19					.88
S17					.87
S16					.83
S18					.72
Öz Değer (Toplam 13.47)	6.46	2.77	1.88	1.32	1.04
Açıklanan Varyans (%) (Toplam % 67.18)	33.98	14.24	8.23	5.59	5.14

Tablo 3. Faktörlerin Beden Eğitimi Dersi Sınav Kaygısı Ölçeği Toplam Puanları ile Korelasyonları

	Kendi kendine odaklanma	Bedensel belirtiler	Fiziksel gerginlik	Algılanan kontrol	Toplam kaygı
Endişe	.51**	.49**	.50**	-.33**	.73**
Kendi kendine odaklanma		.35**	.40**	-.30**	.63**
Bedensel belirtiler			.70**	-.17**	.81**
Fiziksel gerginlik				-.26**	.80**
Algılanan kontrol					-.87**

**p< .01

Tablo 3. incelendiğinde beden eğitimi ve spor dersi sınav kaygısı ölçeğinin faktörleri ile toplam kaygı puanları arasında yüksek düzeyde korelasyon olduğu tespit edilmiştir (Büyüköztürk, 2007).

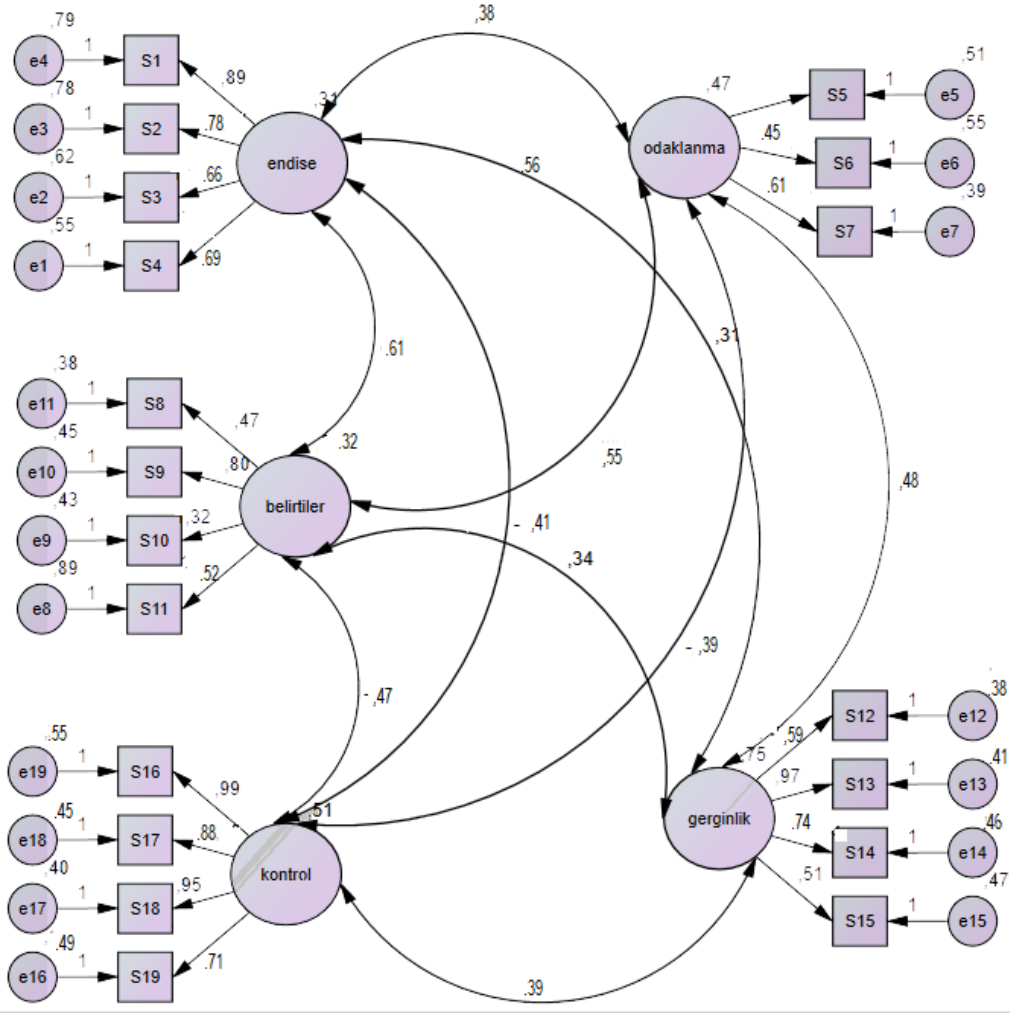
Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)

AFA sonucunda elde edilen beş faktör ve 19 maddeden oluşan yapı DFA analizi ile kontrol edilmiştir. Oluşan modelin uyumluluğunun sınırdığı DFA için farklı uyum indeksi değerleri kullanılmaktadır. Alan yazındaki çalışmaların çoğunluğunda kullanılan Ki kare uyum testi (Chi-Square Goodness), RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation), GFI (Goodness of Fit Index), NFI (Normed Fit Index), RFI (Relative Fit Index), CFI (Comparative Fit Index), AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index) ve IFI (Incremental Fit Index) uyum indeksleri bu çalışma için kontrol edilmiştir. Değerlerin kabul edilebilir ve mükemmel uyum indeksi değerleri olduğu belirlenmiştir (Aytaç & Öngen, 2012; Bayram, 2010; Meydan & Şeşen, 2011; Şimşek, 2007). Ölçeğin DFA bulguları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Beden Eğitimi Dersi Sınav Kaygısı Ölçeği Uyum Değerleri

Model Uyum İndeks	Mükemmel Aralık	Kabul Edilebilir Aralık	Ölçek Değeri
X ² /df	0<X ² /df<2	2<X ² /df<5	3.06
RMSEA	.00<RMSEA<.05	.05<RMSEA<.08	.05
GFI	.95<CFI<1.00	.90<CFI<.95	.94
CFI	.95<CFI<1.00	.90<CFI<.95	.96
NFI	.95<CFI<1.00	.90<CFI<.95	.94
IFI	.95<CFI<1.00	.90<CFI<.95	.93
AGFI	.95<AGFI<1.00	.50<AGFI<.95	.93

Tablo 4. incelendiğinde beden eğitimi dersi sınav kaygısı ölçeğinin DFA bulgularına yönelik tüm parametrelerinin beklenen uyum indeksi değerlerine sahip olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin 5 alt boyut ve 19 soruluk maddelik yapısının uygun olduğu tespit edilmiştir (df=142, X²=434,269; RMSEA=.05, GFI=.94, CFI=.96, NFI=.94, IFI=.93, AGFI=.93).



Şekil 1. Beden Eğitimi Dersi Sınav Kaygısı Ölçeği Standardize Edilmiş Değerleri

Şekil 1'de yer alan standardize edilmiş değerlerin 1.0 değerinin altında olması gerekmektedir (Aytaç ve Öngen, 2012). Diyagram incelendiğinde tüm değerler beklenen 1.0 değerinin altında olduğu görülmektedir.

Ölçeğin Güvenirlilik Analizleri

Ölçeğin güvenirliliğini belirlemek için iç tutarlık katsayısı ve test tekrar test yöntemleri kullanılmıştır. İç tutarlık analizi için Cronbach Alfa değeri kontrol edilmiştir. Alfa katsayısı, 0.40 ile 0.00 arasında ise olan değerler ölçeğin güvenilir olmadığını, 0.60 ile 0.40 düşük ise güvenirliliğe sahip olduğuna, 0.80 ile 0.60 arasında oldukça güvenilir olduğunu ve 0.80 ile 1.00 arasında ise ölçeğin yüksek güvenirliliğe sahip olduğunu belirtmektedir (Alpar, 2006).

Ölçeğin güvenirliliği belirlemede ikinci yöntem olarak test tekrar test yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem ile ölçeğe verilen cevapların zaman içinde değişip değişmediği kontrol edilmektedir. Tavşancıl (2014), değerlerin .70 ve üzeri olması gerektiğini belirtmektedir. Bu yöntem için 85 öğrenciden dört hafta ara ile iki kez veri toplanmıştır.

Tablo 5. Beden Eğitimi Dersi Sınav Kaygısı Ölçeğinin İç Tutarlık ve Test Tekrar Test Yöntemleri ile Güvenirlilik Hesaplanması

	İç Tutarlık	Test Tekrar Test
Endişe	.68	.81
Kendi kendine odaklanma	.77	.84
Bedensel belirtiler	.75	.82
Fiziksel gerginlik	.86	.86
Algılanan kontrol	.89	.79
Toplam	.81	.88

Ölçeğin güvenirligi için kullanılan iç tutarlık ve test tekrar test yöntemlerinden elde edilen bulgular ölçeğin tamamının ve alt boyutlarının belirlenen ölçütlerin üstünde olduğu bulunmuştur.

Tablo 6. Madde-Toplam Korelasyon ve Madde Çıkarılırsa Cronbach Alfa Değeri Tablosu

	Madde-Toplam Test Korelasyonu	Madde Çıkarılırsa Cronbach Alfa Değeri
S1	.39	.80
S2	.41	.79
S3	.52	.79
S4	.37	.80
S5	.39	.80
S6	.44	.79
S7	.45	.79
S8	.59	.78
S9	.62	.78
S10	.55	.79
S11	.39	.80
S12	.64	.78
S13	.66	.78
S14	.65	.78
S15	.46	.79
S16	.48	.81
S17	.42	.81
S18	.55	.81
S19	.53	.81

Tablo 6 incelendiğinde madde-toplam test korelasyon değerlerinin tamamının pozitif ve .30 değerinin üzerinde olduğu görülmektedir. Ayrıca ölçeğin herhangi bir maddesi çıkarılırsa ölçeğin Cronbach Alfa değeri toplam değer olan .81 den daha yüksek bir değer sağlamayacağı için herhangi bir maddenin çıkarılmasına gerek olmadığı belirlenmiştir.

Tartışma

Bu çalışma Danthony ve arkadaşları (2019) tarafından geliştirilen "Beden Eğitimi ve Spor Dersi Sınav Kaygısı" ölçeğinin Türk kültürüne uyarlamasının yapılması amacıyla gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin faktör yapısını belirlemek için AFA ve DFA kullanılmıştır. Elde edilen bulgular, Danthony ve arkadaşlarının (2019) geliştirdiği orijinal ölçekte yer alan 19 madde ve 5 faktörlü yapının bu çalışmada da ortaya çıktığı görülmektedir.

AFA sürecinde tercih edilen maksimum olabilirlik yöntemi ve döndürme yöntemi olarak da eğik döndürme yöntemlerinden doğrudan (direct) oblimin kullanılması ölçeğin madde ve faktör yapısının geçerliği açısından önemlidir (Myung, 2003; Spanos, 1999). Ölçeğin varyans açıklama oranı ne kadar yüksek olursa o kavramın ya da yapının o denli iyi ölçüldüğüne işaret etmektedir (Büyüköztürk, 2007). Alanyazında faktör analizi için gerekli varyans açıklama oranı hakkında farklı yorumlar olsa da genel olarak % 50 ve üzeri açıklanan varyans yeterli olarak kabul edilmektedir (Merenda, 1997; Peterson, 2000). Çalışmamızda açıklanan toplam varyans % 67.18 ile oldukça yeterli bulunmuştur. Ölçeğin madde-toplam korelasyon değerlerinin yorumlanmasında her madde yükünün .30 ve üzeri olması kriteri esas alınmıştır (Büyüköztürk, 2007). Çalışmamız bulguları tüm madde yüklerinin .30 ve üzeri kriterini sağladığını göstermektedir.

AFA analizi sonrasında oluşan faktör yapısının Türk örneklem grubundan toplanan veriler ile ne derecede uyum gösterdiğini belirlemek amacıyla DFA yapılmıştır. DFA analizi sonucunda modelin RMSEA değeri .05, GFI değeri .94, CFI değeri .96, NFI değeri .94, IFI değeri .93 ve AGFI değeri .93 olarak belirlenmiştir. Elde edilen bulgular modelin uyum indekslerinin ve parametrelerinin tamamının beklenen düzeyin üzerinde olduğunu göstermektedir (Schermele-Engel & Moosbrugger, 2003). Ölçekten elde edilen uyum indeks değerleri, Danthony ve arkadaşlarının (2019) ölçeğin geliştirilme çalışmasında 281 öğrenci üzerine elde ettikleri uyum indeks değerleri ile paralellik göstermektedir.

Türk kültürüne uyarlaması yapılan beden eğitimi ve spor dersi sınav kaygısı ölçeğinin güvenilirliğini belirlemek için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ve test tekrar test yöntemleri kullanılmıştır. Ölçeğin alt boyutlarındaki iç tutarlılık değerleri Danthony ve arkadaşlarının (2019) çalışmasında elde edilen bulgular ile benzerlik göstermektedir. Ölçeğin orijinal çalışmasında kullanılmamış olsa da test tekrar test güvenilirlik yönteminden elde edilen bulgular ölçeğin güvenilir olduğunu işaret etmektedir.

Sonuç

Öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine yönelik sınav kaygılarını ölçmek amacıyla geliştirilen Beden Eğitimi ve Spor Dersi Sınav Kaygısı Ölçeğinin Türkçe uyarlamasının geçerlik ve güvenilirliğini test etmek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışma sonucunda; ölçeğin, öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine yönelik sınav kaygılarını ölçmek için kullanılabilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir. Türk kültürüne uyarlanan ölçeğin, beden eğitimi ve spor dersinde sınav olan öğrencilerin kaygı düzeylerini ölçme konusunda alanyazına önemli katkı sağlaması beklenmektedir. Ölçekten elde edilen sonuçlar bu çalışmada yer alan örneklem grubu için yeterli olsa da farklı örneklem ve yaş gruplarında yapılacak olan çalışmalara gereksinim olduğu düşünülmektedir.

Kaynakça

Aytaç, M., & Öngen, B. (2012). Doğrulayıcı faktör analizi ile yeni çevresel paradigma ölçeğinin yapı geçerliliğinin incelenmesi. *İstatistikçiler Dergisi: İstatistik ve Aktüerya*, 5(1), 14-22.

Barkoukis, V., Rodafinos, A., Koidou, E., & Tsoarbatzoudis, H. (2012). Development of a scale measuring trait anxiety in physical education. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 16(4): 237-253. <https://doi.org/10.1080/1091367X.2012.716724>

- Barkoukis, V., Tsorbatzoudis, H., Grouios, G., & Rodafinos, A. (2005). The development of a physical education state anxiety scale: A preliminary study. *Perceptual and Motor Skills*, 100(1), 118-128. <https://doi.org/10.2466/pms.100.1.118-128>
- Bayram, N. (2010). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş AMOS Uygulamaları*. İstanbul: Ezgi Kitabevi.
- Benson, J., & El-Zahhar, N. (1994). Further refinement and validation of the Revised Test Anxiety Scale with cross-validation. *Structural Equation Modelling*, 1(3), 203-221. <https://doi.org/10.1080/10705519409539975>
- Brislin, R. W. (1986). A culture general assimilator: Preparation for various types of sojourns. *International Journal of Intercultural Relations*, 10(2), 215-234. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(86\)90007-6](https://doi.org/10.1016/0147-1767(86)90007-6)
- Brown, T.A. (2006). *Confirmatory Factor Analysis For Applied Research*. New York: The Guilford Press.
- Büyükoztürk, Ş. (2007). *Spss veri analizi el kitabı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Chapell, M. S., Blanding, Z. B., Silverstein, M. E., Takahashi, M., Newman, B., Gubi, A. & McCann, N. (2005). Test anxiety and academic performance in undergraduate and graduate students. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 268-274. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.2.268>
- Comrey, A. L., Backer, T. E., & Glaser, E. M. (1973). *A Source Book For Mental Health Measures*. Los Angeles: Human Interaction Research Institute.
- Coşkun, Y., & Akkaş, G. (2009). Engelli çocuğu olan annelerin sürekli kaygı düzeyleri ile sosyal destek algıları arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 213-227.
- Cüceloğlu, D. (1994). *İçimizdeki çocuk; Yaşamımıza yön veren güçlü varlık*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Danthon, S., Mascrot, N., & Cury, F. (2019). Development and validation of a scale assessing test anxiety in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 38(4), 357-366. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2018-0282>
- Danthon, S., Mascrot, N., & Cury, F. (2020). Test anxiety in physical education: The predictive role of gender, age, and implicit theories of athletic ability. *European Physical Education Review*, 26(1), 128-143. <https://doi.org/10.1177/1356336X19839408>
- Eisinga, R., Te Grotenhuis, M., & Pelzer, B. (2013). The reliability of a two-item scale: Pearson, Cronbach, or Spearman-Brown. *International journal of public health*, 58(4), 637-642. <https://doi.org/10.1007/s00038-012-0416-3>
- Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R. C. & Strahan, E. J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological methods*, 4(3), 272. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.4.3.272>
- Gençdoğan, B. (2006). Lise öğrencilerinin sınav kaygısı ile boyun eğcilik düzeyleri ve sosyal destek algısı arasındaki ilişkiler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 153-164.
- Gorsuch, R. L. (1974). *Factor analysis*. Philadelphia: Saunders.
- Gündoğdu, M. (1994). *The relationship between help less explanatory style, test anxiety, and academic achievement among sixth grade basic education students*. Master's Thesis, Middle East Technical University, The Graduate School of Social Science, Ankara.
- Iannucci, C., MacPhail, A., & R. Richards, K. A. (2019). Development and initial validation of the Teaching Multiple School Subjects Role Conflict Scale (TMSS-RCS). *European Physical Education Review*, 25(4), 1017-1035.

Kalaycı, Ş. (2014). *SPSS Uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. (6. Baskı) Ankara: Asil Yayın.

Merenda, P. F. (1997). A guide to the proper use of factor analysis in the conduct and reporting of research: Pitfalls to Avoid. *Measurement and Evaluation in counseling and Development*, 30(3), 156-164. <https://doi.org/10.1080/07481756.1997.12068936>

Meydan, C. H., & Şeşen, H. (2011). *Yapısal eşitlik modellemesi ve AMOS uygulamaları*. Ankara: Detay Yayıncılık.

Mundfrom, D. J., Shaw, D. G., & Ke, T. L. (2005). Minimum sample size recommendations for conducting factor analysis. *International Journal of Testing*, 5(2), 159-168. https://doi.org/10.1207/s15327574ijt0502_4

Myung, I. J. (2003). Tutorial on maximum likelihood estimation. *Journal of mathematical Psychology*, 47(1), 90-100. [https://doi.org/10.1016/S0022-2496\(02\)00028-7](https://doi.org/10.1016/S0022-2496(02)00028-7)

Öner, N., & Le Compte, A. (1983). *Durumluk-Sürekli Kaygı El Kitabı*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.

Özgür, T. (2018). *Futbol okullarında eğitim alan gençlerin lisanslı futbolcu olabilmeleriyle ilgili kaygı düzeylerinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Peterson, R. A. (2000). A meta-analysis of variance accounted for and factor loadings in exploratory factor analysis. *Marketing letters*, 11(3), 261-275. <https://doi.org/10.1023/A:1008191211004>

Putwain, D. W., Woods, K., & Symes, W. (2010) Personal and situational predictors of test anxiety of students in post-compulsory education. *British Journal of Educational Psychology*, 80, 137-160. <https://doi.org/10.1348/000709909X466082>

Sapnas, K. G., & Zellar, R. A. (2002). Minimizing sample size when using exploratory factor analysis for measurement. *Journal of nursing measurement*, 10(2), 135-154. <https://doi.org/10.1891/jnum.10.2.135.52552>

Scherer, R. F., Luther, D. C., Wiebe, F. A., & Adams, J. S. (1988). Dimensionality of coping: Factor stability using the ways of coping questionnaire. *Psychological Reports*, 62(3), 763-770. <https://doi.org/10.2466/pr0.1988.62.3.763>

Schermelleh-Engel K., & Moosbrugger H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.

Spanos, A. (1999). *Probability Theory and statistical inference*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Spielberger, C. D. & Vag, R. (1995). Test anxiety: Theory assessment and treatment. *Taylor and Francis Publishers*.

Spielberger, C. D. (1980). Test anxiety inventory: *Preliminary professional manual*, Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press. <https://doi.org/10.1002/9780470479216.corpsy0985>

Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayınları.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics (6th ed.)*, Boston: Allyn and Bacon.

Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. (5. Baskı) Ankara: Nobel Yayınevi
- Velicer, W. F., & Fava, J. L. (1998). Affects of variable and subject sampling on factor pattern recovery. *Psychological methods*, 3(2), 231. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.3.2.231>
- Walling, M. D., & Duda, J. L. (1995). Goals and their associations with beliefs about success in and perceptions of the purposes of physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14(12), 140-156. <https://doi.org/10.1123/jtpe.14.2.140>
- Yaşlıoğlu, M. M. (2017). Sosyal bilimlerde faktör analizi ve geçerlilik: Keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46, 74-85.
- Yavuzer, H. (2004). *Ana- Baba ve Çocuk*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yong, A. G., & Pearce, S. (2013). A beginner's guide to factor analysis: Focusing on exploratory factor analysis. *Tutorials in quantitative methods for psychology*, 9(2), 79-94. <https://doi.org/10.20982/tqmp.09.2.p079>
- Zeidner, M. (1998). *Test Anxiety: The State of the Art*. New York: Plenum Press.
- Zeidner, M. (2007). Test anxiety in educational contexts: Concepts, findings, and future directions. *In Emotion in education (pp. 165-184)*. Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012372545-5/50011-3>
- Zeidner, M., & Matthews, G. (2005). Evaluation Anxiety. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (141-163). New York: Guilford Press.

Investigation of Metacognition Skill Levels of Secondary School Students who Participate in Sports: The Case of Isparta

Spor Yapan Ortaöğretim Öğrencilerinin Biliş Üstü Beceri Düzeylerinin İncelenmesi: Isparta Örneği

Mahmut Ulukan

Faculty of Sport Sciences, Dumlupınar University

<https://orcid.org/0000-0003-3623-395X>

Yunus Şahinler¹

Faculty of Sport Sciences, Dumlupınar University

<https://orcid.org/0000-0002-5268-020X>

Received: January 31 2021

Accepted: March 31, 2021

Online Published: April 3, 2021

DOI: [10.30655/besad.2021.32](https://doi.org/10.30655/besad.2021.32)

<https://doi.org/10.30655/besad.2021.32>

Öz

Bu araştırmada spor yapan ortaöğretim öğrencilerinin üstbilişsel beceri düzeylerinin belirlenmesi ve çeşitli değişkenler yönünden incelenmesi ele alınmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Yıldız Akpınar, Tatar ve Ergin (2009) tarafından geliştirilen Biliş Üstü Ölçeğinden yararlanılmıştır. Veri analizinde SPSS istatistik paket programı kullanılmıştır. Buna göre iki kategorili değişkenler için t testi, ikiden fazla kategori için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Analiz sonuçlarına göre spor yapan ortaöğretim öğrencilerinin üst-bilişsel becerilerine yönelik algıları ile anne-baba tutum, fiziksel dinçlik düzeyi ve sağlıklı beslenme değişkenleri arasında yapılan karşılaştırmada anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ancak spor yapan ortaöğretim öğrencilerin üstbilişsel becerilerine yönelik algıları ile yaş, cinsiyet, sınıf ve psikolojik dinçlik düzey değişkenleri arasında yapılan karşılaştırmada anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Düşünme, davranış, bilgi

Abstract

In this study, determining the metacognitive skill levels of secondary school students who participated in sports and examining them in terms of various variables are discussed. As a data collection tool, the Metacognition Scale developed by Yıldız Akpınar, Tatar and Ergin (2009) was used in the research. SPSS statistical package program was used in data analysis. Accordingly, t-test for two-category variables and Single Factor Analysis of Variance (ANOVA) for more than two categories were applied. According to the analysis results, a significant difference was found in the comparison between the perceptions of secondary school students engaged in sports towards their meta-cognitive

¹ **Corresponding Author: Yunus Şahinler** yunusahinler@gmail.com
Dumlupınar Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Kütahya, Turkey

skills and the variables of parental attitude, physical vigor and healthy nutrition. However, it was observed that there was no significant difference in the comparison between the perceptions of secondary school students engaged in sports towards their metacognitive skills and the variables of age, gender, class and psychological vigor.

Keywords: Thinking, behavior, knowledge

Giriş

Günümüz bilgi toplumunda her geçen gün yeni bilgiler ortaya çıkmakta ve teknolojinin de gelişmesiyle birlikte bu yeni bilgiler hızla yayılmaktadır. Bunun sonucu olarak da doğru ve kaliteli bilgiye ulaşmak sürekli olarak zorlaşmaktadır. Çağımızda doğru bilgiye ulaşmak; bilgiyi kullanma ve üretme becerilerine bağlı bulunmaktadır (Çınar, Teyfur & Teyfur, 2006). Bu becerileri kazanmak ve yaşamı boyunca sürdürmek, bilgi üretimine dayalı modern bir eğitimi gerektirir. Ayrıca doğru ve nitelikli bilgiye ulaşmanın zorluğu da göz önüne alındığında, okulların öğrencilere bilgi aktaran kurumlar olmaktan çıkması; öğrenciye hangi bilgilere nasıl erişeceğini, o bilgiyi nasıl öğreneceğini ve o bilgiyi öğrenmenin gerekli olup olmadığını yargılamasını yapmayı öğretecek, yani öğrenmeyi öğretecek kurumlara dönüştürülmelidir (Baltacı, 2009; Doğan, 2009; Erdamar-Koç, 2007).

Spor ise sağlıklı bir neslin gelişimi ve yetiştirilmesi için temel eğitim aracıdır. Bireylerin refahı ve mutluluğu bir şekilde tam ve sürekli fiziksel ve ruhsal sağlıklarına bağlıdır. Spor, insanların sağlıklı yaşamasında, bireylerin sosyal yaşamında, fiziksel ve zihinsel gelişiminde büyük bir yere sahiptir (Şahan vd., 2008; Yetim, 2000). Çeşitli spor aktivitelerini öğrenmek ve kavramak zihinsel gelişim ve eğitimin amacı ile yakından ilgilidir. Bu amaç bilgi ve anlayışla ilgilidir. Bilgi ve anlayış zihinsel gücün parçalarını oluşturur (Selçuk, 1997).

Üst biliş kavramının ortaya çıkması ve bu konuda yapılmış olan çalışmalarla daha anlamlı bir biçimde hızla ilerlemeye başlamıştır. Biliş, etrafımızdaki dünyayı öğrenmemizi ve anlamamızı sağlayan zihinsel etkinliklerdir (Aydın, 1999). Üstbiliş ise insanın algılama, hatırlama ve düşünme ile ilgili zihinsel aktivitelerin farkına varması ve bilişi kontrol edip düzenleyen ve değerlendiren üst düzeydeki bilişsel yapı, bilgi ve süreçler şeklinde tanımlanmaktadır (Desoete & Özsoy, 2009; Huitt, 1997; Hacker & Dunlosky, 2003; Tosun & Irak, 2008;). Üstbiliş becerileri ileri seviyedeki öğrenciler, bildikleri ve bilmediklerinin farkına vardıklarında üstbilişsel farkındalık ve yeteneklerinin kullanılması öğrencilerin başarılarında yüksek bir etki sağlayacaktır (Doğan, 2013). Hafıza, zekâ ve çevresel faktörler ile ilgili artırılabilen üstbiliş, öğrenme sürecinde bulunan bilişsel süreçlerle ilgili farklılık yaratan, söz konusu sürecin kullanımını içeren mental bir yetenektir (Baltacı & Akpınar, 2011). Üstbilişin dış etkenler aracılığıyla geliştirilebilen bir yetenek olduğu gerçeği, öğrenme ve öğretme süreçlerinde değerlendirilmiştir (Esmer & Yorulmaz, 2017).

Üst biliş terimi, insanın kendi bilişsel süreçlerinin farkında olup tanımasını, izlemesini, kontrol altında tutmasını ve tüm süreçleri değerlendirmesini sağlayan işlemleri ifade etmek ve genel itibarıyla bilişe yönelik üst düzey bilişsel yapı ve süreçler olarak tanımlanmaktadır (Brown, 1987; Flavell, 1987; Metcalfe & Shimamura, 1996; Nelson & Narens, 1996). Bir başka ifadeyle üstbiliş, insanın zihnindeki gelişen olayların ve işlevlerin farkında olmayı ve zihinsel olayları ve işlevleri amaçlı şekilde yönlendirmeyi kapsayan bir kavramdır (Crick 2000; Dienes & Perner 1999). Normal bilişin üstünlüğü, farkındalık ya da yetenek düzeyi şeklinde tanımlanan üstbiliş; bilinçli bilme ve düşünme şekli olarak da tanımlanabilir (Baltacı ve Akpınar, 2011). Bu tanımlara ek olarak alan yazındaki birçok araştırmacıya göre üst biliş iki ana olgudan oluşmaktadır (Brown, 1987; Gama, 2004; Schraw, 1998; Yıldız & Ergin, 2007); bilişsel bilgi ve bilişsel düzenleme yeteneğidir. Bilişsel bilgi, "bilişsel süreci kontrol etme bilgisi" ile ilişkilidir (Bağçeci, Döş, & Sarıca, 2011). Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie (1991) üstbilişi, bireyin okuduğu ve çalıştığı şeye yönelik hangi sıklıkla düşündüğüne değer vermesi gerektiğini açıkça ortaya

koymaktadır. Martinez'e (2006) göre ise, kişinin kendi düşüncelerini izlemesi ve kontrol etmesi olan üstbilgi; meta-bellek ya da meta-kavram, problem çözme ve eleştirel düşünme olarak üç temel kategoride ifade etmektedir. Bir başka tanımda ise üstbilgi; bireyin kendi düşünme süreçlerini yönetip kontrol etmesi ve düşüncelerinin farkına varması şeklinde ifade edilmektedir (Kuhn ve Dean, 2004; Özsoy, 2008). Pressley ve Harris (2012) üstbilgi, "bilişsel stratejileri ortayakoyan bilişsel bilgi" olarak tanımlamışlardır. Bir başka tanımda ise üstbilgi, "bilgiye yönelik bilgi sahibi olma ve düşünme" olarak tanımlanmıştır (Dean & Kuhn, 2003; McCormick, 2003; Özkaya, 2017). Özbay ve Bahar (2012) ise üstbilgi; kişinin kendini tanıyıp nasıl öğrendiğini fark etmesi ve böylelikle öğrenme şeklini düzenlemesi şeklinde ifade ettiğini belirtip; üstbilgi stratejilerini kullanmanın öncelikli şartının, bireyin kendini tanıması olduğunu belirtmektedir. Saban (2009) ise üstbilgi; bireyin neyi bildiğini ya da neyi bilmediğini bilmesidir.

Yapılmış olan araştırmalar incelendiğinde; üstbilginin yaş ile beraber arttığı ve farklı unsurlarının farklı gelişimsel zaman dilimlerine ait olduğu görülmektedir (Hanten vd., 2004). Bireylerin üstbilgişsel farkındalıklarının cinsiyete ve eğitim gördükleri sınıfa bağlı olarak farklılaştığı görülmüştür (Oğuz & Kutlu-Kalender, 2018). Ancak bazı araştırmalarda bireylerin üstbilgişsel farkındalıklarının cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre farklılaşma oluşturmadığı yönündedir. (Akbabaoğlu & Budan, 2020). Üstbilgiye yönelik çalışmalarda genel olarak; akademik başarı ve zeka üzerine odaklanıldığı görülmüştür. Spor yapan ortaokul öğrencilerinin üstbilgi farkındalık düzeyleri yaptıkları spor branşlarına ve cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmüştür (Tuzcuoğlu & Özcan, 2014). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin üst bilişsel farkındalık düzeylerinin ise cinsiyet ve bölümlere göre anlamlı düzeyde farklılık olduğu belirlenmiştir (Kiremitçi, 2013; Yalız-Solmaz, 2015). Yalız-Solmaz (2015) beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeylerinin cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Sporun biliş üzerindeki olumlu etkisini ortaya koyması açısından spor yapan ortaöğretim öğrencilerinin üst biliş düzeylerinin belirlenerek incelenmesi gerektiği düşünülmektedir. Ayrıca spor alanında yapılan üst-biliş çalışmalarının çoğunun üniversite düzeyi bireyler üzerinde olduğu görülmüştür. Ortaöğretim düzeyinde spor yapan bireyler üzerinde yeterli sayıda üst-bilişsel çalışmaya rastlanmaması, çalışmanın bu alanda literatüre katkı sağlaması açısından önem arz etmektedir. Bu araştırmada spor yapan ortaöğretim öğrencilerinin üstbilgişsel beceri düzeylerinin belirlenmesi ve çeşitli değişkenler yönünden incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada şu problemlere cevap aranmaktadır:

1. Spor yapan ortaöğretim öğrencilerinin bilişüstü becerileri hangi seviyededir?
2. Cinsiyet değişkenine göre spor yapan ortaöğretim öğrencilerinin bilişüstü becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Yaş değişkenine göre spor yapan ortaöğretim öğrencilerinin bilişüstü becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Spor türü değişkenine göre spor yapan ortaöğretim öğrencilerinin bilişüstü becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Sağlıklı beslenme değişkenine göre spor yapan ortaöğretim öğrencilerinin bilişüstü becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
6. Anne ve baba tutum değişkenine göre spor yapan ortaöğretim öğrencilerinin bilişüstü becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
7. Fiziksel ve psikolojik dinçlik düzeyi değişkenine göre spor yapan ortaöğretim öğrencilerinin bilişüstü becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Yöntem

Araştırmada spor yapan ortaöğretim öğrencilerinin üstbilis düzeylerinin farklı değişkenler yönünden incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma betimsel tarama modelinden faydalanılarak yapılmıştır. Betimsel tarama modeli, bir örneklemdaki kişilerin verilerinin bir ya da daha fazla değişkene göre ne şekilde dağıldığını belirlemek amacıyla kullanılan araştırma yaklaşımıdır. Söz konusu modelde, bütün popülasyondan veri toplamak yerine, evrenin belirli bir kısmından veri toplanabilmektedir (Büyüköztürk vd., 2012; Karasar, 2012).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Isparta'da farklı branşlarda takım ve bireysel sporla ilgilenen ortaöğretim öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Isparta'da takım ve bireysel branşlarda en az 3 yıl spor yapmış 259 öğrenci oluşturmaktadır (Büyüköztürk vd., 2012). Araştırmanın örneklemine ilişkin bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Değişkenler		N	%
Cinsiyet	Kadın	150	57.90
	Erkek	109	42.10
Yaş	12	79	30.50
	13	66	25.50
	14	114	44.00
Sınıf	6. sınıf	106	44.50
	7. sınıf	51	20.50
	8. sınıf	102	35.00
Spor Türü	Takım Sporları	198	76.40
	Bireysel Sporlar	61	23.60
Sağlıklı Beslenme Durumu	Evet	121	46.70
	Hayır	52	20.10
	Kısmen	86	33.20
Anne-Tutum	Aşırı Serbest	21	8.10
	Normal	145	56.00
	Aşırı Koruyucu	58	22.40
	Otoriter	24	9.30
Baba-Tutum	İlgisiz	11	4.20
	Aşırı Serbest	18	6.90
	Normal	134	51.70
	Aşırı Koruyucu	68	26.30
	Otoriter	27	10.40
Fiziksel Dinçlik Düzeyi	İlgisiz	12	4.60
	Çok İyi	76	22.40
	İyi	89	36.70
	Orta	70	25.50
	Zayıf	11	6.20
Psikolojik Dinçlik Düzeyi	Çok Zayıf	13	9.30
	Çok İyi	58	23.00
	İyi	95	35.50
	Orta	66	27.50
	Zayıf	16	6.00
	Çok Zayıf	24	8.00

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı Bilişüstü Ölçeği ve araştırmacılar tarafından hazırlanan Kişisel Bilgiler Formu olarak iki bölümden oluşmaktadır.

Kişisel Bilgiler Formu

Kişisel bilgiler formunda katılımcıların yaş, cinsiyet, sınıf, spor branşı, sağlıklı beslenme durumu, anne-baba tutumu, fiziksel ve psikolojik dinçlik düzey durumları hakkındaki bilgilere ulaşılmasını sağlayacak sorular bulunmaktadır.

Biliş Üstü Ölçeği

Ölçek Yıldız, Akpınar, Tatar ve Ergin (2009) tarafından geliştirilmiştir. Literatürde daha önce yapılmış olan çalışmalar araştırmacılar tarafından incelenmiş ve üstbiliş, bilişin bilgisi ve bilişin düzenlenmesi olarak iki temel başlık altında incelemeyi daha uygun görmüşlerdir. Bilişin bilgisi başlığı altında; "açıklayıcı bilgi", "yöntemsel bilgi" ve "koşulsal bilgi"; bilişin düzenlenmesi başlığı altında ise; "planlama", "bilişsel strateji", "kendini izleme", "kendini kontrol etme" ve "kendini değerlendirme" olarak belirlenmiştir. 30 maddeden oluşan bu ölçek "Her zaman (4)" - "Hiç (1)" olarak 4'lü likert tipinde derecelendirilmiştir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 30, en yüksek puan ise 120'dir. Ölçekten alınan puanlar arttıkça bilişüstü farkındalık ve beceri düzeyleri atmaktadır. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin alınan en düşük ve en yüksek puanlar madde sayılarına göre belirlenmiştir. Bilişin bilgisi için en düşük 17, en yüksek 68; bilişin düzenlenmesi için en düşük 13, en yüksek 52'dir. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0,96 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışma için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ise 0,90 olarak hesaplanmıştır.

Veri Toplama Süreci

Araştırma verilerinin toplanması için araştırmacılar tarafından Isparta'da çeşitli okullarda okuyan öğrencilere ilgili oldukları spor alanlarında, okullarda ve spor tesislerinde ölçekler doldurulmuştur. Ölçeğin doldurulma süresi 10-15 dk arasındadır. Öğrenciler tarafından doldurulan ölçeklerin 278'i geri dönüş yapmış olup 19'u araştırma şartlarını sağlamadığından (eksik doldurulduğu ya da soruların cevaplanmadığı tespit edildiğinden araştırma dışı tutulmuştur. Dolayısıyla araştırma 259 öğrenciden toplanan veriler ile analiz edilmiştir.

Veri Analizi

Çalışma kapsamındaki araştırmada toplanan veriler SPSS 25,0 istatistik paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Demografik faktörlerin belirlenebilmesi için frekans ve yüzde analizlerinden yararlanılmıştır. Değişkenlerin normal dağılımı çarpıklık ve basıklık ($\pm 1,96$) değerleri ile kontrol edilmiş ve sonuç olarak; parametrik testler olan t-testi ve ANOVA testi kullanılmıştır. Verilerin homojen olup olmama durumu kontrol edilmiş ve neticesinde Benforenni ve tamhane testleri kullanılmıştır. Spor yapan bireylerin üstbiliş seviyelerini belirlemek amacıyla tanımlayıcı istatistikten faydalanılmıştır. Sonuçlar .05 anlamlılık düzeyine göre yorumlanmıştır.

Bulgular

Tablo 2' de spor yapan öğrencilerin bilişin bilgisi alt boyutundan aldıkları ortalama puan (\bar{X} =45.67, S_s = 9.88) olduğu görülmüştür. Öğrencilerin bilişin düzenlenmesi alt boyutundan aldıkları ortalama puan (\bar{X} =34.87, S_s = 8.17) olduğu görülmüştür. Spor yapan öğrencilerin tüm ölçekten aldıkları ortalama puan ise (\bar{X} =80.54, S_s = 17.26) olarak hesaplanmıştır.

Tablo 2. Spor Yapan Ortaöğretim Öğrencilerinin Üst Bilişsel Beceri Düzeyleri

	N	\bar{X}	Ss
Bilişin Bilgisi	259	45.67	9.88
Bilişin Düzenlenmesi	259	34.87	8.17
Ölçeğin Toplamı	259	80.54	17.26

Tablo 3 incelendiğinde, cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin bilişüstü becerileri arasında anlamlı bir fark yoktur ($p>.05$). Ancak ortalama puanlar incelendiğinde kadınların biliş üstü beceri düzeylerinin az farkla erkeklerden yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 3. Spor Yapan Ortaöğretim Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi

	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	P
Bilişin Bilgisi	Kadın	150	46.51	9.75	1.61	.11
	Erkek	109	44.51	9.98		
Bilişin Düzenlenmesi	Kadın	150	35.27	7.50	.92	.36
	Erkek	109	34.33	9.01		
Ölçeğin Toplamı	Kadın	150	81.78	16.49	1.35	.18
	Erkek	109	78.84	18.21		

Tablo 4 incelendiğinde yaş değişkenine göre öğrencilerin bilişüstü becerileri arasında anlamlı bir fark yoktur ($p>.05$). Ancak ortalama puanlar incelendiğinde bilişin bilgisi alt boyutunda 12 yaşındaki öğrencilerde, bilişin düzenlenmesi alt boyutunda ise 13 yaşındaki öğrencilerde yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 4. Spor Yapan Ortaöğretim Öğrencilerinin Yaş Değişkenine Göre Analizi

	Yaş	N	\bar{X}	Ss	F	P
Bilişin Bilgisi	12	79	46.25	10.63	.32	.72
	13	66	44.92	10.96		
	14	114	45.70	8.67		
Bilişin Düzenlenmesi	12	79	34.08	8.94	.56	.57
	13	66	35.42	9.82		
	14	114	35.10	6.38		
Ölçeğin Toplamı	12	79	80.34	19.03	.02	.98
	13	66	80.34	20.22		
	14	114	80.80	13.95		

Tablo 5 incelendiğinde, sınıf değişkenine göre öğrencilerin bilişüstü becerileri arasında anlamlı bir fark yoktur ($p>.05$). Ancak ortalama puanlar incelendiğinde biliş üstü beceri düzeylerinin 7. sınıfta öğrenim gören öğrencilerde yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 5. Spor Yapan Ortaöğretim Öğrencilerinin Sınıf Değişkenine Göre Analizi

	Sınıf	N	\bar{X}	Ss	F	P
Bilişin Bilgisi	6. sınıf	106	45.72	11.08	.36	.70
	7. sınıf	51	46.58	10.20		
	8. sınıf	102	45.15	8.34		
Bilişin Düzenlenmesi	6. sınıf	106	34.20	9.33	1.31	.27
	7. sınıf	51	36.45	8.43		
	8. sınıf	102	34.78	6.54		
Ölçeğin Toplamı	6. sınıf	106	79.93	19.86	.66	.52
	7. sınıf	51	83.03	17.90		
	8. sınıf	102	79.94	13.72		

Tablo 6 incelendiğinde, spor türü değişkenine göre öğrencilerin bilişüstü becerileri arasında anlamlı bir fark yoktur ($p>.05$). Ancak ortalama puanlara göre ölçeğin genelinde ve bilişin bilgisi alt boyutunda bireysel spor yapan katılımcıların üst bilişsel beceri düzeylerinin takım sporu yapan katılımcılardan yüksek olduğu görülmüştür. Bilişin düzenlenmesi alt boyutunda ise takım sporu yapan katılımcıların biliş üstü beceri düzeylerinin bireysel spor yapanlardan yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 6. Spor Yapan Ortaöğretim Öğrencilerinin Spor Türü Değişkenine Göre Analizi

	Spor Türü	N	\bar{X}	Ss	t	P
Bilişin Bilgisi	Takım Sporları	198	45.47	10.25	-.58	.56
	Bireysel Spor	61	46.31	8.62		
Bilişin Düzenlenmesi	Takım Sporları	198	35.04	8.33	.58	.56
	Bireysel Spor	61	34.34	7.66		
Ölçeğin Toplamı	Takım Sporları	198	80.51	17.77	-.06	.96
	Bireysel Spor	61	80.65	15.62		

Tablo 7 incelendiğinde, anne-tutum değişkenine göre öğrencilerin bilişin bilgisi alt boyutuna ilişkin algıları arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir ($F=4.31$, $p<.05$). Bu farklılığın yönünün (aşırı serbest < otoriter) ve (ilgisiz < otoriter) arasında olduğu görülmüştür. Anne-tutum değişkenine göre öğrencilerin bilişin düzenlenmesi alt boyutuna ilişkin algıları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ($F= 3.47$, $p<.05$). Bu farklılığın yönünün (aşırı serbest < aşırı koruyucu) ve (aşırı serbest < otoriter) arasında olduğu görülmüştür. Anne tutum değişkenine göre öğrencilerin bilişüstü becerileri arasında anlamlı fark olduğu saptanmıştır. Bu farklılığın yönünün (aşırı serbest < aşırı koruyucu) ve (aşırı serbest < otoriter) arasında olduğu görülmüştür.

Tablo 7. Spor Yapan Ortaöğretim Öğrencilerinin Anne-Tutum Değişkenine Göre Analizi

	Anne-Tutum	N	X ⁻	Ss	F	P	Anlamlı Fark
Bilişin Bilgisi	Aşırı Serbest (a)	21	40.00	8.89	4.31	.00	a<d e<d
	Normal (b)	145	46.07	9.17			
	Aşırı Koruyucu (c)	58	46.55	10.28			
	Otoriter (d)	24	49.29	12.10			
	İlgisiz (e)	11	38.63	6.93			
Bilişin Düzenlenmesi	Aşırı Serbest (a)	21	30.09	7.99	3.47	.01	a<c a<d
	Normal (b)	145	34.68	8.27			
	Aşırı Koruyucu (c)	58	36.12	8.40			
	Otoriter (d)	24	38.20	6.49			
	İlgisiz (e)	11	32.72	4.31			
Ölçeğin Toplamı	Aşırı Serbest (a)	21	70.09	16.43	4.09	.00	a<c a<d
	Normal (b)	145	80.75	16.68			
	Aşırı Koruyucu (c)	58	82.67	17.85			
	Otoriter (d)	24	87.50	18.02			
	İlgisiz (e)	11	71.36	10.53			

Tablo 8 incelendiğinde, baba-tutum değişkenine göre öğrencileri bilişin bilgisi alt boyutuna ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark bulunduğu görülmüştür (F= 2.88, p<.05). Bu farklılığın yönünün (aşırı serbest<otoriter) arasında olduğu belirlenmiştir. Ancak baba-tutum değişkenine göre ölçeğin geneli ve bilişin düzenlenmesi alt boyutuna ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirlenmiştir (p>.05). Biliş üstü beceri düzeylerinin ortalama puanları incelendiğinde ise; otoriter olan babaların diğer tutumlara göre daha yüksek ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 8. Spor Yapan Ortaöğretim Öğrencilerinin Baba-Tutum Değişkenine Göre Analizi

	Baba-Tutum	N	X ⁻	Ss	F	P	Anlamlı Fark
Bilişin Bilgisi	Aşırı Serbest (a)	18	39.33	10.88	2.88	.02	a<d
	Normal (b)	134	46.11	9.42			
	Aşırı Koruyucu (c)	68	45.51	10.33			
	Otoriter (d)	27	48.96	9.50			
	İlgisiz (e)	12	43.66	8.33			
Bilişin Düzenlenmesi	Aşırı Serbest (a)	18	31.16	9.17	1.36	.25	
	Normal (b)	134	34.73	8.29			
	Aşırı Koruyucu (c)	68	35.64	7.94			
	Otoriter (d)	27	36.40	7.39			
	İlgisiz (e)	12	34.16	7.43			
Ölçeğin Toplamı	Aşırı Serbest (a)	18	70.50	19.45	2.20	.07	
	Normal (b)	134	80.85	16.91			
	Aşırı Koruyucu (c)	68	81.16	17.46			
	Otoriter (d)	27	85.37	16.21			
	İlgisiz (e)	12	77.83	15.31			

Tablo 9 incelendiğinde, fiziksel dinçlik düzeyi değişkenine göre öğrencilerin bilişüstü becerilerine ve bilişin bilgisi alt boyutuna ilişkin algıları arasında anlamlı farklılık olmadığı gözlemlenmiştir ($p>.05$). Fiziksel dinçlik düzeyi değişkeni ile öğrencilerin bilişin düzenlenmesi alt boyutuna ilişkin algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmüştür ($F= 2.41$, $p<.05$). Fakat ortalama puanlar incelendiğinde biliş üstü beceri düzeylerinin fiziksel dinçlik düzeyleri zayıf olanların daha yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmüştür.

Tablo 9. Spor Yapan Ortaöğretim Öğrencilerinin Fiziksel Dinçlik Düzey Değişkenine Göre Analizi

Fiziksel Dinçlik Düzeyi		N	X̄	Ss	F	P
Bilişin Bilgisi	Çok iyi (a)	76	46.81	12.22	1.41	.23
	İyi (b)	89	46.29	8.48		
	Orta (c)	70	43.94	9.19		
	Zayıf (d)	11	47.81	8.70		
	Çok Zayıf (e)	13	42.23	6.59		
Bilişin Düzenlenmesi	Çok iyi (a)	76	36.77	9.37	2.41	.05
	İyi (b)	89	34.58	7.51		
	Orta (c)	70	33.20	7.56		
	Zayıf (d)	11	37.54	9.26		
	Çok Zayıf (e)	13	32.53	4.31		
Ölçeğin Toplamı	Çok iyi (a)	76	83.59	20.87	1.88	.11
	İyi (b)	89	80.87	15.16		
	Orta (c)	70	77.14	15.98		
	Zayıf (d)	11	85.36	16.91		
	Çok Zayıf (e)	13	74.76	10.19		

Tablo 10 incelendiğinde, psikolojik dinçlik düzeyi değişkenine göre öğrencilerin bilişüstü becerilerine ve ölçeğin alt boyutlarına ilişkin algıları arasında anlamlı fark olmadığı bulunmuştur. Fakat ortalama puanlar incelendiğinde üst bilişsel beceri düzeylerinin psikolojik dinçlik düzeyleri çok iyi olanların daha yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmüştür.

Tablo 10. Spor yapan ortaöğretim öğrencilerinin psikolojik dinçlik düzeyi değişkenine göre Analizi

Psikolojik Dinçlik Düzeyi		N	X̄	Ss	F	P
Bilişin Bilgisi	Çok iyi	58	46.77	11.32	.75	.56
	İyi	95	46.23	9.38		
	Orta	66	44.43	9.47		
	Zayıf	16	43.25	8.79		
	Çok Zayıf	24	45.79	10.03		
Bilişin Düzenlenmesi	Çok iyi	58	36.25	9.30	1.41	.23
	İyi	95	35.60	7.89		
	Orta	66	33.54	7.79		
	Zayıf	16	33.06	6.47		
	Çok Zayıf	24	33.54	7.98		
Ölçeğin Toplamı	Çok iyi	58	83.03	19.98	1.07	.37
	İyi	95	81.83	16.22		
	Orta	66	77.98	16.46		
	Zayıf	16	76.31	14.93		
	Çok Zayıf	24	79.33	17.62		

Tablo 11 incelendiğinde, sağlıklı beslenme değişkenine göre öğrencilerin bilişin bilgisi alt boyutu ilişkin algıları arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir ($F= 3.20, p<.05$). Buna karşılık sağlıklı beslenme değişkenine göre biliş üstü becerilerine ve bilişin düzenlenmesi alt boyutuna yönelik algıları arasında anlamlı fark bulunmadığı tespit edilmiştir ($p>.05$). Ancak ortalama puanlar incelendiğinde sağlıklı beslenenlerin daha yüksek ortalama puana sahip olduğu görülmüştür.

Tablo 11. Spor Yapan Ortaöğretim Öğrencilerinin Sağlıklı Beslenme Değişkenine Göre Analizi

		Sağlıklı Beslenme		N	X̄	Ss	F	P
Bilişin Bilgisi	Evet			121	47.23	10.57	3.20	.04
	Hayır			52	43.44	8.46		
	Kısmen			86	44.82	9.39		
Bilişin Düzenlenmesi	Evet			121	35.89	8.83	1.86	.16
	Hayır			52	33.61	6.93		
	Kısmen			86	34.20	7.78		
Ölçeğin Toplamı	Evet			121	83.12	18.51	2.78	.06
	Hayır			52	77.05	14.77		
	Kısmen			86	79.03	16.45		

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada ortaöğretimin altıncı yedinci ve sekizinci sınıflarında öğrenim gören ve farklı branşlardaspor yapan 150 kadın 109 erkek, toplam 259 öğrencinin üst bilişsel beceri düzeylerinin tespiti ve çeşitli değişkenler yönünden incelenmesi amaçlanmıştır.

Spor yapan öğrencilerin üstbiliş becerilerine ilişkin algıları ile cinsiyet arasında anlamlı farklılık olmadığı ancak kadınların üstbiliş beceri düzeylerinin az farkla erkeklerden yüksek olduğu görülmüştür. Solmaz (2015) üniversitede öğrenim gören bireylerin farklı değişkenler ile üstbilişsel okuma stratejilerini incelenmiş ve çalışmanın sonucunda ise üstbiliş okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin öğrencilerin cinsiyetlerine göre farklı olmadığını gözlemlemiştir. Farklı bir çalışmada ise Sarpkaya ve arkadaşları (2011) öğretmen adaylarının üstbiliş stratejilerini kullanma farkındalıkları incelemiş ve çalışmanın sonucunda cinsiyete göre anlamlı farklılaşma olmadığını ortalamalar incelendiğinde ise kadınların erkeklere göre üst-biliş düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bağçeci, Döş, Sarıca (2011) ise ilköğretim öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıklarını incelediği araştırmanın sonucunda kızların üstbilişsel farkındalık düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek ve daha başarılı olduğunu tespit etmiştir. Bu çalışmaların sonucu yapmış olduğumuz çalışmanın sonucu ile benzerlik göstermektedir. Bu benzerliğin sebebi yaş ve okul seviyelerinin aynı olmasından kaynaklanmaktadır. Aydın ve Yerdelen (2015) ise lise seviyesindeki öğrencilerin biyoloji dersinde yararlandıkları üstbiliş stratejilerini incelemiş ve sonuç olarak cinsiyet değişkeninin üstbiliş strateji kullanımını istatistiksel açıdan anlamlı bir biçimde yordamakta olduğu sonucuna varmışlardır. İlköğretim ve ortaöğretim öğrencileri üzerinde yapılan araştırmalarda öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının cinsiyete göre farklılaştığı belirlenmiştir (Bozkurt & Memiş, 2013; Karatay, 2010; Koç & Karabağ, 2013; Öztürk & Kurtuluş, 2017). Bu çalışmaların sonuçları ise çalışmamızın sonucunu destekler nitelikte değildir.

Öğrencilerin bilişüstü becerilerine ilişkin algıları aile yaş arasında anlamlı farklılık bulunmadığı ancak ölçeğin bilişin bilgisi alt boyutunda 12 yaşındaki öğrencilerde, bilişin düzenlenmesi alt boyutunda ise 13 yaşındaki öğrencilerde diğer yaş grubuna göre daha yüksek olduğu bulgulanmıştır. Genelde çocuklarda üstbiliş yaş ilerledikçe gelişir ve bu gelişme aynı zamanda zihinsel davranışta yaşa bağlı gelişimle de ilintilidir (Schneider ve Lockl, 2002; Çakıroğlu, 2007). Kana (2014) çalışmasında ise

ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri bilişüstü farkındalık düzeylerini belirlemek ve öğrencilerin üstbilis okuma strateji kullanım düzeyleriyle çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla yaptığı çalışma sonucunda yaş değişkeni arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Tuncer ve Kaysi (2013) ise öğretmen adaylarında üst bilis düşünme becerilerinin değerlendirilmesini amaçladığı çalışmalarında yaş değişkeni yönünden yapılan karşılaştırmalarda alternatif değerlendirme becerisi alt faktöründe anlamlı düzeyde fark bulunmuştur. Bu iki çalışmanın sonucu bu araştırmanın sonucu ile benzerlik göstermektedir.

Öğrencilerin bilişüstü becerilerine ilişkin algıları ile sınıf değişkeni arasında anlamlı farklılık bulunmadığı ortalama puanlar incelendiğinde ise bilis üstü beceri düzeylerinin 7. sınıftaki öğrencilerin diğer sınıflara göre daha yüksek olduğu bulgulanmıştır. Ataalkın (2012) 5. sınıf öğrenciler üzerinde yaptığı çalışmada öğrencilerin üst bilisel farkındalıklarını, bilis üstü becerilerini incelemiş ve sonucunda istatistiksel yönden anlamlı farklılıklar bulunduğu tespit etmiştir. Bu iki çalışmanın sonucu çalışmamızın sonucuyla benzerlik göstermektedir. Memiş ve Arıcan (2013) yaptıkları farklı bir çalışmada 5. sınıftaki öğrencilerin matematiksel üstbilis düzeylerini incelemiş ve sonucunda beşinci sınıf öğrencilerinin bilişüstü bilgi ve becerilerinin yeterli seviyede bulunduğu görülmüştür.

Öğrencilerin üst bilisel becerilerine ilişkin algıları ve spor türü değişkenleri arasında anlamlı farklılığın bulunmadığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte bilisin bilgisi alt boyutunda bireysel spor yapan katılımcıların üst bilisel beceri düzeylerinin yüksek olduğu görülürken; bilisin düzenlenmesi alt boyutunda ise takım sporu yapan katılımcıların üst bilisel beceri düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Ahn ve Fedewa, (2011) yapmış oldukları meta-analiz çalışmasında, çocukların zihinsel sağlığı üzerinde fiziksel aktivitenin etkilerinin anlamlı olduğunu belirtmişlerdir. Theodosiou, Mantis ve Papaioannou, (2008) 510 öğrenci üzerinde yapmış oldukları çalışmada, beden eğitimi derslerinde üstbilisel aktivite, hedef yönelimi ve algılanan motivasyonel iklimi araştırmışlardır. Öğrencilerin kişisel yetenekleri ve gelişimlerine yönelik motivasyonel iklimin oluşturulmasının, üstbilisel farkındalık yolunda da gelişim sağlayabileceğini belirtmişlerdir.

Spor yapan öğrencilerin üstbilis düzeylerine ilişkin algıları ile sağlıklı beslenme değişkeni arasında yapılan karşılaştırmada ölçeğin bilisin bilgisi alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmüştür. Ayrıca ölçeğin bütünü incelendiğinde sağlıklı beslenenlerin üst-bilis beceri düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Bilisel gelişim ile yetersiz beslenme ve özellikle iyot, demir, çinko, B vitaminleri, çoklu doymamış yağ asitleri gibi bazı besin maddelerinin yetersiz alımı ile ilişkili olmasının yanı sıra düşük doğum ağırlığı ve daha sonraki dönemlerde de kahvaltılı alışkanlığı önemli rol oynamaktadır. Öğrencilerin üstbilis düzeylerine ilişkin algıları ile fiziksel dinçlik düzeyi değişkeni arasında yapılan karşılaştırmada ölçeğin bilisin düzenlenmesi alt boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Ölçek bütün olarak incelendiğinde ise zayıf fiziksel dinçlik düzeyine sahip olan katılımcıların daha yüksek üstbilis düzeyine sahip oldukları saptanmıştır. Öğrencilerin üst bilisel beceri düzeylerine ilişkin algıları ile psikolojik dinçlik düzeyi değişkeni arasında yapılan karşılaştırmada ise psikolojik dinçlik düzeyleri çok iyi olanların daha yüksek ortalama puana sahip oldukları saptanmıştır. Öğrencilerin bilisin bilgisi ve bilisin düzenlenmesi alt boyutları ve anne-tutum değişkenleri arasında otoriter olan annelerin lehine istatistiksel olarak anlamlı fark bulunduğu görülürken, bilisin bilgisi alt boyutu ve baba-tutum değişkeni arasında otoriter baba tutumlarının lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmüştür. Bilisin düzenlenmesi alt boyutunun ortalama puanlarına göre ise otoriter olan babaların diğer tutumlara göre daha yüksek puana sahip olduğu görülmüştür. Yapılan literatür taraması sonucunda bu bulguları destekler nitelikte çalışmaya rastlanmadığı gözlemlenmiştir. Bu açıdan bulgulardan elde edilen sonuçlar literatüre katkı sağlaması açısından önem arz etmektedir.

Sonuç olarak; araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin üstbilis beceri seviyelerinin orta düzeyin üzerinde bulunduğu belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bu bulguya göre öğrencilerin üstbilis seviyesinin yeterli seviyede olduğu söylenebilir. Akademik başarı alanında yapılan araştırmalar

sonucunda öğrencilerin üstbilişsel bilgi ve becerilerinin yeterli düzeyde bulunduğu görülmüştür (Memiş & Arıcan, 2013; Özsoy, Memiş & Temur, 2009).

Alanyazınında yapılan araştırmaların genelde akademik başarı ve zeka alanlarında yapıldığı, spor yapan bireyler üzerinde üst bilişsel beceri çalışmalarının yetersiz olduğu görülüp bu tür çalışmaların bir sonraki çalışmalarda daha geniş evrene sahip olarak yapılması, hangi spor branşlarında üst-biliş düzeyin daha yüksek olduğunun belirlenmesi açısından farklı spor branşları arasında karşılaştırma da uygulanması, profesyonel kulüplerde çalışmalar yapılması sporda üstbilişin değerlendirilmesi açısından alana katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Akbbabaoğlu, M., & Duban, N. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının üstbilişsel okuma stratejileri, okuma motivasyonları ve kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9(4), 1720-1740. <http://dx.doi.org/10.7884/teke.4846>
- Ataalkın, A.N. (2012). *Üst bilişsel öğretim stratejilerine dayalı öğretimin öğrencilerin üst bilişsel farkındalık ve becerisine, akademik başarı ile tutumuna etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Aydın, A. (1999). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aydın, S. & Yerdelen, S. (2015). Lise öğrencilerinin biyoloji dersinde kullandıkları üstbiliş stratejilerinin başarı hedef yönelimleri ve öz-yeterlik algıları ile ilişkisinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 781-792. <http://dx.doi.org/10.17860/efd.15845>
- Bağçeci, B., Döş, B., & Sarıca, R. (2011). İlköğretim öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 551-556.
- Baltacı, M. (2009). *Web tabanlı excel öğretiminin öğrencilerin akademik başarıları ve bilişötesi farkındalık düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Baltacı, M. & Akpınar, B. (2011). Web tabanlı öğretimin öğrenenlerin üstbiliş farkındalık düzeyine etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 319-333.
- Brown, A. (1987). *Metacognition, executive control, self regulation, and other mysterious mechanisms*. F.E. Weinert ve R. H. Kluwe, (Ed.), *Metacognition, motivation, and understanding* (65-116). Hillsdale New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı istatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum* [Data Analysis Handbook for Social Sciences Statistics, Research Pattern SPSS Applications and Interpretation]. Ankara: Pegem Akademi Yayınları. <https://doi.org/10.14527/9789756802748>
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Crick, F. (2000) *Şaşkırtan varsayım* (Çev. Sabit Say). Ankara: TÜBİTAK.
- Çakıroğlu, A. (2007). Üstbiliş. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(2), 21-27.

- Çınar O., Teyfur E., & Teyfur M., (2006). İlköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerinin yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ve programı hakkındaki görüşleri. *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(11), 47-64.
- Dean, D. & Kuhn, D. (2003). Metacognition and critical thinking. *Educational Resources Information Center (ERIC)*, 1-11.
- Desoete, A. & Ozsoy, G. (2009). Metacognition, more than the lognes monster?. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 2(1), 1-6.
- Desoete, A., & Roeyers, H. (2002). Off-line metacognition – A domain-specific retardation in young children with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 25, 123-139. <https://doi.org/10.2307/1511279>
- Dienes Z. & Perner J (1999) *A theory of implicit and explicit knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Doğan E. (2009). *Meslek liselerinde çalışan öğretmenlerin üstbilis becerileri ile sosyal uyumları arasındaki ilişki (İstanbul Anadolu yakası örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Doğan, A. (2013). *Üstbilis ve üstbilise dayalı öğretim*. Middle Eastern ve Africa Journal of Educational Research.Special Issue of Student Research congress on Educational Sciences, 3, 6-20.
- Erdamar Koç G. (2007). *Beyin temelli öğrenme, eğitimde yeni yönelimler*. Özcan Demirel (Edt.), *Eğitimde Yeni Yönelimler* (s. 111-121). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Esmer, E. ve Yorulmaz, A. (2017). Üst bilis sel farkındalık ölçeği öğretmen formunun geçerlilik ve güvenilirlik analizi.*Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 955-966. <https://doi.org/10.14686/buefad.306102>
- Flavell, J. H. (1987) *Speculation about the nature and development of metacognition*. F. Weinert & R. Kluwe, (Ed.), *Metacognition, motivation, and understanding* (21-29). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gama, C. A. (2004). Integrating metacognition instruction in interactive learning environments (Unpublished doctoral dissertation). University of Sussex, Brighton.
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference*, 17.0 update (10a ed.). Boston: Pearson.
- Hacker, D.J. & Dunlosky, J. (2003). Not all metacognition is created equal. *New Directions For Teaching And Learning*, 95, 73-79. <https://doi.org/10.1002/tl.116>
- Hanten, G., Dennis, M., Zhang, L., Barnes, M., Roberson, G., Archibald, J., Song, J., & Levin, S. H. (2004). Childhood head injury and metacognitive processes in language and memory. *Developmental Neuropsychology*, 25(1-2), 85-106. <https://doi.org/10.1080/87565641.2004.9651923>
- Huitt, W. (1997). *Metacognition. educational psychology interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University.
- Kana, F. (2014) Ortaokul öğrencilerinin üstbilis okuma stratejileri farkındalık düzeyleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 16(1), 100-120. <https://doi.org/10.17556/jef.73171>
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.

- Kiremitçi, O., & Canpolat A. M. (2014). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin çoklu zekâ alanlarının üstbilişsel farkındalık ve problem çözme becerilerini belirlemedeki rolü. *Hacettepe Journal of Sport Sciences*, 25 (3), 118–126.
- Kuhn, D., & Dean Jr., D. (2004). Metacognition: A bridge between cognitive psychology and educational practice. *Theory into Practice*, 43(4), 268-273. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4304_4
- Martinez, M.E. (2006). What is metacognition?. *The Phi Delta Kappan*, 87(9), 696-699.
- McCormick, C. B. (2003). *Metacognition and learning*. In W. M. Reynolds; G. E. Miller; I. B. Weiner (Eds.) *Handbook of Psychology*, 7 (79-102). USA: John Willey and Sons, Inc.
- Memiş, A. & Arıcan, H. (2013). Beşinci sınıf öğrencilerinin matematiksel üstbilgi düzeylerinin cinsiyet ve başarı değişkenleri açısından incelenmesi. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 1(1), 76-93.
- Metcalf J. & Shimamura A. P. (1996). *Metacognition: Knowing about knowing*. Cambridge Mass: MIT Press.
- Nelson, T. O. & Narens, L. (1996). *Why investigate metacognition?* J. Metcalfe ve A. P. Shimamura, (Ed.), *Metacognition* (1-25). USA: MIT Press.
- Oğuz, A., & Kutlu-Kalender, M. D. (2018). Ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıkları ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(2), 170-186. <https://doi.org/10.17244/eku.319267>
- Özbay, M. & Bahar, M.A. (2012). İleri okur ve üstbilgi eğitimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*,1(1), 58-177.
- Özkaya, Ö.M. (2017). The role of metacognitive skills in predicting achievement motivation, *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 1040 – 1055. <https://doi.org/10.14686/buefad.336767>
- Özsoy, G. (2008). Üstbilgi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 713-740.
- Özsoy, G., Memiş, A. & Temur, T. (2009). Metacognition, study habits and attitudes. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 2(1), 154-166.
- Pintrich, P.R., Smith, D.A., Garcia, T. & McKeachie, W.J. (1991). *A manual for the use of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ)*. Ann Arbor, MI: National Center for Research to improve Postsecondary Teaching and Learning.
- Pressley, M., & Harris, K.R. (2012). *Cognitive strategies instruction: from basic research to classroom instruction*. Alexander, P.A and Winne, P.H. (Ed). *Handbook of Educational Psychology*. NY: Taylor and Francis.
- Saban, A. (2009). *Öğrenme Öğretme Süreci. Yeni Teori ve Yaklaşımlar* (5. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Sarpkaya, G., Arık, G., & Kaplan, H.A. (2011). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının üstbilgi stratejilerini kullanma farkındalıkları ile matematiğe karşı tutumları arasındaki ilişki. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 107-122.
- Schneider, W. & K. Lockl (2002). The development of metacognitive knowledge in children and adolescents. In: T. Perfect, B. Schwartz (eds.). *Applied metacognition*. West Nyack, NY, USA: Cambridge University Press.
- Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*. 26, 113–125.
- Selçuk, Z. (1997) *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Pegem Yayınevi.

- Şahan, H., Akpınar S., Ulukan, M., & Akpınar, Ö. (2008). The role of communication technology in the relation of sports and media. *Niğde University Journal of Physical and Sports Sciences*, 2(2), 155-163.
- Theodosiou, A., Mantis K., & Papaioannou, A. (2008). Student self-reports of metacognitive activity in physical education classes. age-group differences and the effect of goal orientations and perceived motivational climate. *Educational Research and Review*, 3(12), 353-364.
- Tosun, A., & Irak, M. (2008). Üstbilis ölçęęi-30' un türkçe uyarlaması, geçerliği, güvenirliği, kaygı ve obsesif-kompulsif belirtilerle ilişkisi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 19(1), 67-80.
- Tuncer, M., & Kaysi, F. (2013). Öğretmen adaylarının üst bilis düşünme becerileri açısından değerlendirilmesi. *Turkish Journal of Education*, 2(4), 44-54. <https://doi.org/10.19128/turje.181069>
- Tuncer, M., & Kaysi, F. (2013). The development of the metacognitive thinking skills scale. *International Journal of Learning & Development*, 3(2), 70-76. <https://doi.org/10.5296/ijld.v3i2.3449>
- Tuzcuoğlu, S., & Özcan, G. (2014). Lisanslı Olarak Spor Yapan Ve Spor Yapmayan Ortaokul Öğrencilerinin Üst Bilis Farkındalık Düzeyleri, *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (16), 158-175.
- Yalız-Solmaz, Y.D. (2015). The metacognitive reading strategies of students: A research school of physical education and sports at Anadolu University. *Pamukkale Journal of Sport Sciences*, 6(1), 25-38.
- Yetim, A. A. (2000). *Sosyoloji ve Spor*. Ankara: Topkar Matbaacılık.
- Yıldız, E., Akpınar, E., Tatar, N., & Ergin, Ö. (2009). İlköğretim öğrencileri için geliştirilen bilisüstü ölçęęinin açımlayıcı ve doğrulamayı faktör analizi. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(3), 1573-1604.
- Yıldız, E., & Ergin, Ö. (2007). Bilisüstü ve fen öğretimi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(3), 175-196.

Bu çalışma, 4-6 Haziran 2020 tarihleri arasında düzenlenen 3. Uluslararası Sağlık Bilimleri ve Yaşam Kongresi'nde çevrimiçi sözel bildiri olarak sunulmuştur

Ortaokul Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeylerinin İncelenmesi: Cinsiyet, Sınıf ve Okul Takımında Yer Alma Değişkenlerinin Etkisi

Investigation of Secondary School Students' Self-Esteem Level: Effects of Gender, Class and Participating School Team

Alparslan Aziz Tunç¹

Spor Bilimleri Fakültesi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi

<https://orcid.org/0000-0003-3480-8350>

Mustafa Çabıtçı

Gençlik ve Spor İl Müdürlüğü, Karaman, Türkiye

<https://orcid.org/0000-0003-3601-9048>

Meltem Devrilmez

Sağlık Bilimler Enstitüsü, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi

<https://orcid.org/0000-0003-2347-0673>

Selvi Demirel

Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi

<https://orcid.org/0000-0002-1201-9775>

Received: March 6, 2021

Accepted: April 1, 2021

Online Published: April 3, 2021

DOI: [10.30655/besad.2021.33](https://doi.org/10.30655/besad.2021.33)

<https://doi.org/10.30655/besad.2021.33>

Öz

Bireyin yaşam tarzı ve kişilerarası etkileşiminde benlik saygısı önemli bir rol oynar. Benlik saygısı, spor faaliyetleri ve etkinliklerinde de önemli bir rol oynamaktadır. Bu çalışmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin benlik saygısı düzeylerinin cinsiyet, sınıf ve okul takımında yer alma açısından incelenmesidir. Çalışmada betimsel araştırma yöntemlerinden tarama yöntemi kullanılmıştır. Çalışmaya 503 kız ve 692 erkek toplamda 1195 ortaokul öğrencisi katılmıştır. Katılımcıların yaş aralığı 11 ile 14 yaş ($X=12.52$, $Ss=1.07$) arasında olduğu belirlenmiştir. Çalışmanın verisi Rosenberg (1965) tarafından geliştirilen ve Türkçe geçerlik ve güvenilirliği Çuhadaroğlu (1986) tarafından sağlanan benlik saygısı ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Çalışmanın verileri 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılı bahar döneminde yüz yüze toplanarak elde edilmiştir. Verilerin analizinde iki yönlü ANOVA tercih edilmiştir. Çalışmada elde edilen bulgulara göre ortaokul öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir. Okul takımında yer alan ortaokul öğrencilerinin okul takımında yer almayan ortaokul öğrencilerine göre benlik saygısı düzeyleri yüksek bulunmuştur. Sınıf değişkenine göre ortaokul öğrencileri arasında sınıf düzeyleri arttıkça benlik saygısı düzeylerinin azaldığı gözlemlenmiştir. Sonuç olarak, ortaokul çağındaki öğrencilerin benlik saygısı düzeyleri, sınıf düzeyinin ve okul takımına katılımın önemli olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Çocuk, ergen, algı, tutum

¹ **Corresponding Author: Alparslan Aziz Tunç** alparslantunc@kmu.edu.tr
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Karaman, Turkey

Abstract

Self-esteem has a critical role in the lifestyle of an individual and interpersonal interaction. Self-esteem is also important for sport related facilities and activities. The purpose of this study was to examine secondary school students' self-esteem level in terms of gender, class and participating school team. Survey method, one of the descriptive research methods, was used. There were 503 girls and 692 boys, totalling 1195 secondary school students participated in this study. Age range of participants was from 11 to 14 years (M= 12.52, SD= 1.07). Data collection tool was self-esteem scale which was originally developed by Rosenberg (1965) and translated Turkish context by Çuhadaroğlu (1986). Data were collected by face to face on the 2018-2019 education year fall semester. Two way ANOVA was utilized for statistical calculation. Results showed that there was no significant difference on behalf of gender variables. Students participating in the school team had higher self-esteem levels than those not participating in the school team. According to the class variable, it was concluded that when students' class was higher promoting, their self-esteem level was getting lower. As a conclusion, class and participating school teams had effects on secondary school students' self-esteem level.

Keywords: Child, adolescent, perception, attitude

Giriş

Giderek karmaşıklaşan yaşam koşullarında, toplumun geleceğine yön verecek olan çocuk ve ergenlerin olabildiğince sağlıklı yetiştirilmesi son derece önemlidir (Karakuş, 2012). Ortaokul öğrencileri için benlik saygısı ve gelişimi, sağlıklı bir yetişkinlik için önemli rol oynamaktadır. Düşük benlik saygısına sahip olan çocukların yetişkinliklerinde de düşük benlik saygısına sahip olabileceği göz ardı edilmemelidir (Yıldız, 2017).

Benlik, bireyin kendisinde taşıdığına inandığı kimliklerdir. Benlik zamanla bireylerin kendileri hakkında bilişsel algı ve tutumlar geliştirmesine katkı sağlayarak, bireylerin kendilerini değerlendirme ve tanımlamalarını sağlar. Yaşam boyunca gelişim gösteren, özellikle erken olgunluk ve ergenlik dönemlerinde önemli olan bir süreçtir. Benlik gelişimi ayırım yapabilme sürecidir (Yörükoğlu, 1996). Benlik kavramı, kişinin sezgi ile farkında olduğu tecrübeleri ve kişinin varlığını kapsayan bir olgudur (Kasatura, 1998). Benlik kişinin kendi içerisinde gelişen bir yapıdır. Yetenek, ilgi eğilimi ve amaçlar bu yapıyı geliştiren etmenlerdir. Benliğin gelişimi için kişiliğinde aynı derecede gelişmiş olması önemlidir (Yıldız, 2012).

Benlik kavramının benimsenmesi benlik saygısını oluşturur. Benlik saygısı benlik kavramının onaylanmasından doğan, kişinin kendini değerlendirmesi sonucunda ulaştığı kendinden hoşnut olma halidir. Ruh sağlığı göstergesi olarak düşünülen benlik saygısı, başarı ve yeterlilik için gerekli olan bir ölçüttür. Kendini değerlendirmede bulunan kişi olumsuz tutum içinde ise benlik saygısı düşük, olumlu tutum ve davranış içindeyse benlik saygısı yüksek olmaktadır (Yavuzer, 2005). Benlik saygısı yüksek olan bireylerin, umutsuzluk duygusuna kapılmadan olaylara daha olumlu bakabilmektedir. Özgüven düzeyleri ve kendilerine verdikleri değer doğrultusunda karşılaştıkları olumsuz durumlarla mücadele etme güçleri daha yüksektir (Karataş & Çakar, 2011; Salami, 2010). Bireyler sahip oldukları yüksek benlik saygısı sayesinde karar verme ve izleyecekleri yolu belirlemede kendilerine daha çok inanmaktadırlar (Baumeister vd., 2003). Kişinin benliği hakkında yaptığı olumlu veya olumsuz değerlendirme, kişinin benlik saygısını oluşturur ve şekillendirir. Benlik saygısı benliğin duygusal bir boyutudur. Bireyin yaşam tarzı ve kişilerarası etkileşiminde benlik saygısı önemli bir rol oynar. Yüksek benlik saygısına sahip bireylerin kendilerinden beklentileri de oldukça yüksektir. Kendilerine olan saygıları artar ve istekli davranışlar sergiler. Diğer taraftan düşük benlik saygısına sahip bireyler daha çekingen ve pasif davranış sergilerler. Kendilerine olan saygı duygusu azalmaktadır (Sarıçam, 2011).

Fiziksel aktiviteler ve spor kişilerin zihinsel, fiziksel ve motor becerilerine olumlu katkılar sağlar (Yıldız vd., 2017). Spor ve fiziksel aktivite yapmak, stresten uzak düzenli bir çevre, sağlıklı bir yaşam formu oluşturmaktadır (İlhan, 2008). Benlik saygısı, spor faaliyetleri ve etkinliklerinde de önemli bir rol oynamaktadır. Spor etkinliklerine katılan bireylerin benlik gelişiminde olumlu katkılar sağlandığı, yüksek benlik saygısının spor faaliyetlerinde başarıya yol açtığı düşünülmektedir (Aşçı, 1999). Bu doğrultuda çalışmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin benlik saygısı düzeylerinin cinsiyet, sınıf ve okul takımında yer

alma değişkenleri açısından incelenmesidir.

Yöntem

Araştırma gerçekleştirilmeden önce bir devlet üniversitesinin etik kurulundan gerekli izin alınmıştır (Etik Kurul No: 02-2021/26). Ayrıca katılımcılar bireysel olarak gönüllü katılımı onaylamışlardır.

Araştırma Tasarımı

Çalışmada betimsel araştırma yöntemlerinden tarama (survey) yöntemi kullanılmıştır. Betimsel tarama yöntemi geçmişte oluşan ve halen devam eden durumları belirlemek amacıyla kullanılan bir yöntemdir (Büyüköztürk, Akgün, Demirel, Karadeniz & Çakmak, 2015).

Katılımcılar

Çalışmaya 503 kız ve 692 erkek toplamda 1195 ortaokul öğrencisi katılmıştır. Katılımcılar sınıf açısından incelendiğinde 250'si 5. sınıf, 360'ı 6. sınıf, 296'sı 7. sınıf ve 289'u 8. sınıf öğrencisi olarak çalışmada yer almıştır. Ortaokul öğrencilerinin yaş aralığı 11 ile 14 yaş (\bar{X} = 12.52, S_s = 1.07) arasında olduğu belirlenmiştir. Çalışmada yer alan ortaokul öğrencilerinin 632'si okul takımlarında herhangi bir branşta yer alırken, 563 ortaokul öğrencisi okul takımlarında yer almadıklarını belirtmişlerdir.

Veri Toplama Aracı

Çalışma verisinin toplanması Rosenberg (1965) tarafından geliştirilen ve Türkçe geçerlik ve güvenilirliği Çuhadaroğlu (1986) tarafından sağlanan benlik saygısı ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 63 madde ve 12 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu çalışmada benlik saygısı ölçeğinin benlik saygısı alt boyutunda yer alan 10 maddelik bölüm kullanılmıştır. Katılımcıların benlik saygısını belirlemede yaygın olarak bu alt boyut kullanılmaktadır. Karademir ve arkadaşları (2013), Dinçer ve arkadaşları (2015) benlik saygısı çalışmalarında likert tipi bu ölçeği kullanmıştır. Maddeler 4'lü likert tipi olarak belirlenmiştir. Ölçeğin alt boyutunda yer alan 1,2,4,6,7. maddelerde: Çok doğru = 4, Doğru= 3, Yanlış= 2, Çok Yanlış= 1 olarak puanlanırken; 3,5,8,9,10. maddelerde: Çok doğru=1, Doğru= 2, Yanlış=3, Çok Yanlış= 4 olarak puanlanmaktadır ve ölçekten elde edilebilecek en düşük 10 puan ve en yüksek 40 puan olarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Süreci

Çalışmanın verileri 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılı bahar döneminde toplanmıştır. Çalışma için gerekli izinler alındıktan sonra veriler araştırmacı tarafından toplanmıştır. Veri toplama işlemi standart bir beden eğitimi ders saatinde ve sınıfta toplanmıştır. Katılımcılara ölçeği doldurmaları için 20 dakika süre verilmiştir.

Veri Analizi

Verilerin analizinde iki yönlü ANOVA tercih edilmiştir. ANOVA analizi uygulanmadan önce varsayımlar kontrol edilmiştir. İlk varsayım normallik kontrolüdür. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için basıklık-çarpıklık değerleri kontrol edilmiştir. Bu değerlerin +1.5 ile -1.5 aralığında olması beklenmektedir (Tabachnick & Fidell, 2013). Elde edilen bulgular verilerin normal dağılım sağladığını göstermektedir. İkinci varsayım verilerin homojen dağılımı varsayımdır. Bu varsayım için Levene's test değerleri kontrol edilmektedir. Bulgular, çalışma verilerinin homojenlik varsayımını sağladığını göstermektedir. Son varsayım bağımsız gözlem varsayımdır ve bu varsayımın da sağlandığı belirlenmiştir. Kontrol edilen varsayımlar bu çalışma verileri için ANOVA testinin yapılabilir olduğunu göstermektedir.

Bulgular

Tablo 1 incelendiğinde Benlik Saygısı düzeyinin cinsiyet ($F_{(1, 1179)}=1.04, P>.05$) değişkeni üzerinde anlamlı fark tespit edilememiştir. Okul Takımı ($F_{(1, 1179)}=37.55, P<.05$) ve Sınıf ($F_{(1, 1179)}=31.77, P<.05$) değişkenlerine göre Benlik saygısı üzerine anlamlı fark görülmüştür. Cinsiyet * Okul Takımı * Sınıf ($F_{(1, 1179)}=.92, P<.05$) değişkenleri etkileşiminde ise anlamlı fark görülmemiştir.

Tablo 1. Benlik Saygısı Düzeyinin Gruplar Arası Dağılım Değerleri

	<i>df</i>	<i>Ortalama Kare</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>
Cinsiyet	1	18.153	1.04	.31
Okul Takımı	1	656.89	37.55	.00
Sınıf	3	555.73	31.77	.00
Cinsiyet * Okul Takımı * Sınıf	3	16.02	.92	.43
Hata	1179	17.49		
Toplam	1195			

Post-Hoc Bonferroni testi incelendiğinde sınıf düzeyleri arttıkça kişilerin benlik saygıları anlamlı düzeyde azalmaktadır. Diğer yandan okul takımında yer alan öğrencilerin ise benlik saygı düzeyleri yer almayan öğrencilere göre anlamlı düzeyde fark görülmüştür.

Tablo 2. Sınıf Değişkeni Post-Hoc Testi Değerleri

		<i>Ortalama Fark</i>	<i>Standart Hata</i>	<i>Sig.</i>
5. sınıf	6. sınıf	1.13	.34	.01
	7.sınıf	2.12	.35	.00
	8.sınıf	3.28	.35	.00
6. sınıf	5. sınıf	-1.13	.34	.01
	7.sınıf	1.00	.33	.02
	8.sınıf	2.16	.34	.00
7.sınıf	5. sınıf	-2.12	.35	.00
	6. sınıf	-1.00	.33	.02
	8.sınıf	1.16	.35	.01
8.sınıf	5. sınıf	-3.28	.35	.00
	6. sınıf	-2.16	.34	.00
	7.sınıf	-1.16	.35	.01

Tartışma

Bu çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerinin benlik saygısı düzeylerinin incelenmesidir. Çalışmada elde edilen bulgulara göre ortaokul öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir. Okul takımında yer alan ortaokul öğrencilerinin okul takımında yer almayan ortaokul öğrencilerine göre benlik saygısı düzeyleri yüksek bulunmuştur. Sınıf değişkenine göre ortaokul öğrencileri arasında sınıf düzeyleri arttıkça benlik saygısı düzeylerinin azaldığı gözlemlenmiştir. Bu araştırmada cinsiyet değişkeninin ortaokul öğrencilerinin benlik saygısı üzerine anlamlı bir etkisi olmadığı tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkenine göre benzer bulgulara sahip çalışmalar bulunmaktadır (Hançer & Tüfekçi, 2016; Çuhadaroğlu & Çelik, 2019; Yıldız & Çapar, 2010; Özarlan 2020). Yapılmış olan bu çalışmalarda cinsiyet değişkeninin benlik saygısı üzerine etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Araştırmamızın bulguları ile farklılık gösteren çalışmalarda bulunmaktadır. Birinci (2019) yapmış olduğu çalışmada

cinsiyet değişkeninin benlik değeri, özgüven, depresif duygulanım, kendine yetme, başarma ve üretkenlik alt boyutlarından benlik değeri ve özgüven puanlarının erkekler lehine anlamlı bir farklılık gösterdiğini belirlemiştir. Özdayı (2019) yapmış olduğu araştırmada cinsiyet değişkeni ile benlik saygısı alt boyutları arasında yapılan karşılaştırmada kendine yetme alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Erkeklerin kendine yetme puanları, kadınların kendine yetme puanlarından yüksek bulunmuştur. Alan yazında çalışmamız bulguları ile farklı bulgulara sahip çalışmaların olmasının nedeni olarak örneklem sayısı gösterilebilir. Örneğin, Özdayı (2019) çalışmasında 101 erkek 99 kadın toplamda 200 kişi yer alırken, bizim çalışmamızda 1179 kişi yer almaktadır. Özellikle betimleme çalışmalarında cinsiyet karşılaştırması yapabilmek için her cinsiyetten en az 200 katılımcının olması iyi bir karşılaştırma için ön şart olarak görülmektedir (Tabachnick & Fidell, 2013). Birinci (2019) ve Özdayı (2019) çalışmalarında kullandığı benlik saygısı ölçeği ile çalışmamızda kullandığımız benlik saygısı ölçeğinin farklı olmasından dolayı araştırmamız bulguları ile farklılık göstermektedir.

Yapılan araştırmamızda ortaokul öğrencilerinde sınıf değişkeninin benlik saygısı üzerine farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre sınıf düzeyi arttıkça, benlik saygısı düzeyinin azaldığı gözlemlenmiştir. Barışık (2019), Gökkaya (2018), Özdemir & Arık (2013) yapmış oldukları araştırmaların bulguları ile araştırmamızın sonucunda elde ettiğimiz bulgular benzerlik göstermektedir. Barışık (2019) yapmış olduğu çalışmada benlik saygıları sınıf düzeyine göre incelendiğinde benlik saygısı ortalaması 8. sınıfların en düşük; 5. sınıfların en yüksek sonucuna ulaşmıştır. Gökkaya (2018) çalışması sonucunda 5. sınıf öğrencilerin 7. ve 8. sınıf öğrencilerine göre; 6. sınıf öğrencilerin 8. sınıf öğrencilerine göre benlik saygısı puanı yüksek çıkmıştır. Özdemir & Arık (2013) elde etmiş olduğu bulgular sonucunda 5.sınıf ile 8.sınıf, 6.sınıf ile 8.sınıf, 7.sınıf ile 8.sınıf grupları arasında anlamlı bir fark tespit etmiştir. Sınıf düzeyi arttıkça benlik saygısı düzeyinin azalması, ergenlik dönemi ile ilişkilendirilebilir. Ayrıca sınıf düzeyi arttıkça öğrenciler üzerinde oluşan sınav stresi benlik saygısı düzeylerinin azalmasına neden olabilir.

Yapmış olduğumuz çalışmada okul takımına katılan ortaokul öğrencilerinin benlik saygısı düzeyi, okul takımına katılmayan ortaokul öğrencilerinin benlik saygısı düzeyine göre yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Turkey (2015) araştırmasında ortaokul öğrencilerinin spor yapması ve öğrencilerin çalışması durumlarına göre benlik saygısı puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit etmiştir ve yapmış olduğumuz çalışma ile benzer sonuçlar elde edilmiştir. Araştırmamızın bulguları ile farklılık gösteren çalışmalarda bulunmaktadır. Gündoğdu (2019) çalışmasında, spor değişkeninin kız ergenlerin benlik saygısı üzerine istatistiksel açıdan anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Ustalar (2019) yapmış olduğu araştırmada öğrencilerin benlik saygıları ile spor yapma durumları incelenmiş, spor yapanlar ile spor yapmayanlar arasında benlik saygısında istatistiksel yönden anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Araştırmamızın sonuçları göz önüne alındığında ortaokul çağındaki öğrencilerde 5. sınıfın ve okul takımına katılımın ne derece önemli olduğu anlaşılmaktadır. Okul Takımına katılan ortaokul öğrencilerinin okul takımına katılmayan ortaokul öğrencilerine göre benlik saygısı artmakta ve benlik saygısının yüksek olması kişilerin kendileriyle barışık bir şekilde yaşamalarını ve hayata daha olumlu bakmalarını sağlayabileceği düşünülmektedir.

Kaynakça

- Aşçı, F. H. (1999). Benlik Kavramı ve Spor. Spor Psikolojisi Kursu, P Bayar (Der), Ankara, Bağırhan Yayınevi.
- Barışık, A. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin benlik saygıları ve yaratıcı düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ili örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, R. F., & Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in The Public Interest*, 4(1), 1-44.
- Birinci, R. (2019). *Spor yapan ve yapmayan bireylerin benlik saygısı ve saldırganlık düzeylerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Binali Yıldırım Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Erzincan.

- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö.E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., & Çakmak, E.K. (2015) *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Yayınevi.
- Çuhadaroğlu, A., & Çelik, S. (2019). 2012-2013 yılında 60-66 ay arasında ve 66 ay üzerinde birinci sınıfa başlamış beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal uyum düzeyleri ve benlik saygılarının karşılaştırılması. *Afyon Kocatepe University Journal of Social Sciences*, 21(1), 109-128.
- Çuhadaroğlu, F. (1986) *Adolesanlarda benlik saygısı*. Yayımlanmamış Uzmanlık Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Dinçer, N., Bozdam, A., Yetkin, T. Beden Engelli Badmintoncularda benlik saygısının incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(16), 157-164.
- Gökkaya, F. (2018). Farklı zorbalık statülerinde yer alan ortaokul öğrencilerinin benlik saygısı düzeylerinin incelenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 25(2), 111-124.
- Gündoğdu, H. (2019). Okul spor takımlarında olan ve olmayan 12-14 yaş arası kız çocuklarının özgüven ve benlik saygısı düzeylerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Hançer, A. H., & Tüfekçi, Z. (2016). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin benlik saygısı düzeylerinin incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 5(4), 31-40.
- İlhan, L. (2008). Eğitilebilir zihinsel engelli çocuklarda beden eğitimi ve sporun sosyalleşme düzeylerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 315-324.
- Karademir, T., Türkçapar, Ü., Ulucan, H., & Bahadır, Ziya. (2013). Haltercilerde benlik saygısı ile yaşam doyum ve vücut benlik algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 285-294.
- Karakuş, Ö. (2012). Relations between childhood abuse and self-esteem in adolescence. *International Journal of Human Sciences*, 9(2), 753-763.
- Karatas, Z., & Cakar, F. S. (2011). Self-esteem and hopelessness, and resiliency: An exploratory study of adolescents in Turkey. *International Education Studies*, 4(4), 84-91.
- Kasatura, İ. (1998). *Kişilik ve özgüven*. (4. Baskı) İstanbul: Evrim Yayınları.
- Özarlan, N. D. (2020). *İlkokula farklı yaş gruplarında başlamış ortaokul öğrencilerinin öz yeterlik inancı kaynakları ve benlik saygısı bakımından karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Özdayı, N. (2019). Üniversite öğrencilerinin benlik saygısının bazı demografik bilgilere göre incelenmesi. *Spor Eğitim Dergisi*, 3(1), 69-80.
- Özdemir, E. B., & Arık, S. (2013). Ortaokul öğrencilerinin benlik saygı düzeylerinin ve sürdürülebilir çevreye yönelik tutumlarının incelenmesi. *Journal of History School*, 6(16), 641-655.
- Rosenberg, M. (1965). Rosenberg self-esteem scale (RSE). *Acceptance and commitment therapy. Measures Package*, 61(52), 18.
- Salami, S. O. (2010). Moderating effects of resilience, self-esteem and social support on adolescents' reactions to violence. *Asian Social Science*, 6(12), 101-110.
- Sarıçam, H. (2011). *The examination of the relationship between university students' rejection sensitivities, self-esteem and loneliness levels*. Unpublished Master's Thesis, Atatürk University, Institute of

Educational Sciences, Erzurum.

Tabachnick, B.G., & Fidell, L.S. (2013) *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson.

Turkay, H. (2015). *Spor yapan çocuklar ile ailesine ekonomik katkıda bulunup spor yapamayan çocukların benlik saygısı düzeylerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ustalar, A. (2019). *Spor yapan ve yapmayan ortaöğretim öğrencilerinin benlik saygısı ve utangaçlık düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.

Yavuzer, H. (2005). *Çocuk psikolojisi*. (15. Baskı) İstanbul: Remzi Kitapevi.

Yıldız, K. (2017). *Yatılı bölge ve gündüzlü ortaokullarda eğitim gören öğrencilerinin benlik saygılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Yıldız, M. (2012). *Öğretmen adaylarının benlik saygısı ve kişilik özelliklerinin sahip oldukları değerler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Yıldız, M., Bingöl, E., Şahan, H., Bayköse, N., & Şenel, E. (2017). A cross-cultural approach sport psychology: Is exercise addiction a determinant of life quality? *Sport Journal*, 1, 1-10.

Yıldız, M., & Çapar, M. (2010). Ortaöğretim öğrencilerinde benlik saygısı ile dindarlık arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 10(1), 103-131.

Yörükoğlu, A. (1996). *Gençlik çağı: Ruh sağlığı ve ruhsal sorunlar*. (9. Baskı) İstanbul: Özgür Yayınları.

Illuminating the Voices of Sports Leaders in the COVID-19 Pandemic: A Conduit for Sports Development in the Sports Science School at UTech, Ja.

Van Der Rowe¹

Faculty of Science and Sport, University of Technology

<https://orcid.org/0000-0001-5658-8139>

Received: March 8, 2021

Accepted: April 4, 2021

Online Published: April 4, 2021

DOI: [10.30655/besad.2021.34](https://doi.org/10.30655/besad.2021.34)

<https://doi.org/10.30655/besad.2021.34>

Abstract

The research used a phenomenological approach to examine the lived experiences of lecturers and students in the COVID-19 pandemic in the sports science school at the University of Technology, Jamaica. The results indicated that both lecturers and students endured physical and mental discomforts (e.g., weight gain and stress) in the transition to online learning. Through proactive leadership by the Head of School to put measures in place to alleviate some of the issues, sport science studies could continue with improved percentage passes throughout the period.

Keywords: Sports science studies, phenomenology, virtual learning

¹ Corresponding Author: Van Der Rowe

vanderrowe9@gmail.com

Faculty of Science and Sport, University of Technology, Jamaica, Kingston, Jamaica, W.I.

Introduction

Sport is a driving force that has enabled persons to actively participate in different types of exercise and physical activity, which researchers have shown to offer positive benefits physically and psychologically (Clevinger, Petrie, Martin, & Greenleaf, 2020). Clevinger et al. (2020) further explained that humans' health, whether physical or mental, seems to be a concern that many countries are taking measures to correct. It has been well established that sports and physical activity are the determining factors that offer significant benefits to the human body physically, psychologically, and emotionally. Can the physical, psychological, and emotional well-being that sports offer be achieved in indoor isolation? Well, a study titled "Benefits of outdoor sports for society. A systematic literature review and reflections on evidence", conducted by Eigenschenk, Thomann, McClure, Davies, Gregory, Dettweiler, and Inglés (2019), found that the advantages of outdoor sports also go beyond its involvement in a non-natural surrounding; have been illustrated by experts from various fields in this context.

Sport is a term that is sometimes used for physical activity and vice versa. It is focused on the inclusion of all types of physical activity that promote or enrich a person's health and well-being physically or mentally from the participation in organized or casual activities. This helps to promote social relationships or to achieve results through different competitions at varied levels (Eigenschenk et al., 2019). Eigenschenk et al. (2019) further explained that outdoor sporting activities could magnify social interactions in developing young people's interpersonal skills, violence reduction, and an environment of active citizenship. Furthermore, outdoor sporting activities provide a natural and socially interactive environment, which provides many benefits to indoor sporting activities.

Hsiao-Pu, Stone, Churchill, Brymer, and Davids (2017) published research titled "Physical and Emotional Benefits of Different Exercise Environments Designed for Treadmill Running," in which they examined the effect of participating in indoor sport and physical activity. The research results indicated that while participating in the activities, participants could get physical benefits, but the impact that green physical activity would have was missing. Hsiao-Pu et al. (2017) further explained that despite significant portions of the world living in cities where access to green physical activity and sport is limited. The evidence remains that green physical activity and sports provide more excellent all-round benefits in terms of socialization, psychological and emotional development through the interaction with nature. Do virtual sports affect sport science students, and how does this impact the relationship between school culture and student performance? Well, according to Baena-Arroyo, García-Fernández, Gálvez-Ruiz, and Grimaldi-Puyana (2020), they believe that there are positive and negative benefits for sport science students engaging in virtual sport and physical activity classes. However, it does affect the overall engagement, quality, performance, and attitudes towards participation.

The atmosphere influences students and demonstrates the critical effect of school culture or climate on students' outcomes. Usually, school climate refers to the establishment of social and interactive engagement of the school atmosphere, with students, families, and teachers all contributing to the running of a school and the treatment of the physical environment, making it a community phenomenon greater than any one person's experience (Cleveland & Sink, 2017). In other words, the student's individual experiences are aggregated into a school-wide climate, both influencing the academic and behavioral performance of students. School climate can be defined as the composition of students' social interactions, behavior, shared values, cultural attitudes, personal beliefs, a system of values, and the cultivated norms. This school climate helps shape and guide the delivery of the teaching and learning process, the achievements, and the institution's day-to-day running (Cleveland & Sink, 2017).

Throughout the last eight months, athletes and sports-related areas such as sports studies have started to move operations to a virtual modality that engages practical activities from home. This sort of forced initiative has become the expected means of communication for both coaches, students, and athletes to get support, instructions, and the execution of plans. The COVID-19 pandemic has severely impacted every fiber of sports. The adaptation to virtual and blended engagement has become very difficult and poses many risks to individuals in the sporting industry. Despite this, many sporting organizations have established safety guidelines for athletes, coaches, and other sport-related areas, such as the students

doing sport studies and persons wanting to exercise. The sporting industry and other sports-related areas such as sports schools and fitness trainers must consider the unprecedented situation that faces us. Ministries must try to support elite athletes and other areas surrounding sports to ensure that the industry does not totally fall apart, but at the same time, practitioners must put the health of athletes and students first.

Just as sporting bodies and elite athletes are trying to get accustomed to the new normal, this is the same for the sports science students at the Caribbean School of Sports Science at UTech, Ja. The students are now being engaged in distance learning and blending modalities which may come with their challenges. This paper seeks to illuminate the Voices of Sports Leaders in the COVID-19 Pandemic: A Conduit for Sports Development in the Sports Science School at UTech, Ja.

Methods

Research Approach and Design

This study utilized an interpretive phenomenological approach that seeks to generate an understanding, explore and interpret the lived experiences of selected lecturers and students at the Caribbean School of Sport Sciences (CSOSS) at the University of Technology, Jamaica (UTech, Ja.). Since not all researchers have the same belief system, researchers have to consider their philosophical assumptions about the nature of acquiring facts and knowledge. The prism through which one views the world plays a significant role in performing and perceiving research data while assessing beliefs, behaviors, decisions, and the research process (Patton, 2017). Ontology concerns the nature of being; it is the study of reality. At the same time, epistemology aims to show us how to obtain truth awareness (Patton, 2017). Also, scholars belong to various philosophies; thus, different paradigms of analysis are based on ontological and epistemological views (Patton, 2017).

Qualitative analysis requires thick, descriptive text rather than numbers (Patton, 2017). Questions in qualitative research are broad and open-ended so that participants' stories are properly derived, and sense-making can occur without the researchers' prior assumptions (Patton, 2017). In this form of study, personal interactions are present so that meaning is addressed. As stated earlier, the purpose of this interpretive phenomenological study is to describe and interpret the lived experiences of selected lecturers and students in the CSOSS at the UTech, Ja.

Interpretative Phenomenological Analysis

This Interpretative Phenomenological Analysis (IPA) was used to analyze selected lecturers and students' experiences. The research incorporated an IPA as a methodological approach. Due to frustrations over the overemphasis on the significant impact that can be gained in psychological research using a qualitative approach, IPA was implemented as a particular research technique (Smith, 1996 as cited in Goodall, 2014). Smith (1996), as cited in Goodall (2014), argued that there was a need for change to improve research in the area and thereby deepen the psychological understanding. Goodall (2014) emphasizes that IPA's emphasis is on analyzing deep-rooted personal experiences of people and understanding and interpreting the entire phenomena to shape their reality sensibly.

The meaning behind this phenomenon is to understand them, people are deeply interested in reality and are consistently reflecting and reliving their personal experiences. There are two critical goals for researchers using IPA as an approach (Alase, 2017). First, participants are allowed to share their experiences and then try to get an in-depth understanding of the phenomenon through an insiders' view. Secondly, an analysis of the situation is conducted to understand the individuals' concerns regarding the phenomena (Alase, 2017). Within philosophy, the IPA foundations are told by three main areas: phenomenology, hermeneutics, and idiography (Goodall, 2014; Alase, 2017). To get a better understanding of the emphasis and objectives of IPA, it is necessary to keep this in mind. The meaning

behind them can be used to increase understanding of the experiences of selected lecturers and students.

Sample

Noon (2018) points out that researchers should aim to recruit a reasonably homogeneous sample when introducing IPA; these persons are not necessarily different, substantially regarding their demographic details. The CSOSS is a relatively small department with five full-time lectures, two program directors and one head of school, and several part-time lecturers. The research focus on four full-time lecturers, the sports science program director, and the head of school to get these lecturers' lived experiences in the COVID-19 pandemic. The research also sought to understand student experiences throughout this process by selecting students from the three undergraduate sport science Programmes that CSOSS offers. Five students participated in the study; two students doing sports management (SM), two students doing athletic training (AT), and one student doing coaching.

The researcher conducted structured interviews with four lecturers, the program coordinator, the head of school, two students doing SM and AT, and one student doing coaching as the data source. The research interview sought to understand participants' views, experiences, and beliefs that empowered them during the COVID-19 pandemic and its impact on the sport science studies at UTech, Ja. Interviews provided the researcher with data that have a deeper meaning and understanding of the issues through a qualitative process rather than the quantitative method. The lecturers, in this case, provided data regarding the actual implementation of the changes and how they differ from the standard delivery of module content. They highlighted the challenges that they faced in this mode of delivery and its possible impact on students and performance. The program director provided data on the restructuring of some modules, re-socialize students, resolving issues and the pandemic's impact, and this mode of delivery on the students and lecturers.

The head of school provided data about the changes from a school-wide perspective and a university perspective. The head of school also provided data on staff performance during the pandemic versus other periods. At the same time, the students are needed to provide data on their perspective of the pandemic changes. Students also provided data on how the pandemic impacted them and how the changes to their modules have affected their learning style, performance, and grades.

Data Analysis

This analysis was a very time-consuming process that started with the first interview until the research was completed. After each interview, the researcher completed memoing or reflective writing to record the interviewer's thoughts, comprehension, and reactions. Maxwell (2013) and Kirillova (2018) outlined several stages to be followed in conducting qualitative data analysis; these are the stages that were used to analyze the data. The stages included reading and re-reading, exploratory commenting, which examined the themes that emerge while trying to find linkages between themes. The researcher proceeded to the following interview while searching for similar patterns across cases. The lack of memoing was associated with Maxwell and Noon (2013, ;2018) as a type of Alzheimer's disease researcher. They warned researchers that it would not be possible to recall important details of the interview without mentioning those elements.

Ethical Considerations

Ensuring that a respectful and trustworthy approach underpinned the research process is very important throughout the design phase and, of course, the implementation stage. The researcher ensured that proper ethical standards were maintained concerning approval (from the university and participants), confidentiality, and the reduction of any harm to the participants. Both lecturers and students had the requisite competence to agree to participate and thoroughly and truthfully updated by using a Participant Information Sheet regarding all aspects of the study. Before deciding to participate, the participants were given sufficient time to discuss and process the request to participate. Before the start of each interview, the participants were required to provide their consent in writing. The

participants were also required to confirm that they are comfortable with the information presented in the permission letter, acknowledge that they would participate voluntarily, and ensure they understood that responses would be anonymized.

Results

The results from this research are a collection of the voices from students, lecturers, the program director, and the head of school. The results have shared a deep perspective and understanding of their experiences studying, lecturing, and administrating sports studies at the university. The results are presented based on the four themes that emerged from the data analysis: The effect of the pandemic, the school's adaptation to the pandemic, the positive impacts of virtual learning, and the challenges faced throughout the pandemic.

The Effect of the Pandemic

The mental and physical impact of the pandemic seems to be general issues that have been affecting people throughout the COVID-19 pandemic. This research showed that majority of the participants, both administrators, lecturers, and students suffered from weight gain, increased stress levels, and the isolation caused decreased social interactions. Participant S1 explained that "I felt that I was at a brink state of depression. I was not sure if I was going to make it. I felt down, to be honest". One of the contributing variables to the state of depression and stress that many staff and students felt was being isolated from social life and personal interactions. Participant L1 and L2 respectively explained that on the "mental side now, there was some amount of adjusting to do because of a change of going out being up and about and I am that kind of person generally"... "mental state, there is a certain level of stress... adjusting to the teaching environment and teaching modality".

The physical impact on many staff and students, as stated above, was weight gain due to the inability to exercise and eating more being at home. Participant A2 stated that "I found that at home, doing all this mental work, I was eating more than I normally would." While participant S1 added similar sentiments "in terms of eating, you eat a lot when you are home." There were a few participants that believed the pandemic had not affected them mentally nor physically. Participant S2 believes that the pandemic had no physical impact "honestly you will find this strange or whoever reading this or any student, but it has not impacted me physically". While participant L4 explained that "mentally, I have grown a bit stronger, because of family situations and I have to be the strong one."

The school's adaptation to the Pandemic

One of the points expressed strongly by the lecturers interviewed and the administrators was the school's readiness before the onset of the pandemic that led to virtual learning in March 2020. The participants agreed that the school had established a plan for a hybrid approach and an alternative to that in case the virus had spiraled out of control and we had to go fully online. Praises for this type of response were placed squarely at the feet of the Head of School. The participants, including the students, thought the school's readiness was good, and the leadership was excellent. Participant L2 explained that "I think she did what she could given the circumstances... and continue to try to provide leadership... she provided open means of communication, seeking feedback from lecturers as to what is happening, how things are happening". While L1 explained that "I would think she did a very good job, she was very communicative, supportive, decisions were made and whatever decisions were made, even higher than she was she communicated those promptly," L1 further explained that:

interactions on WhatsApp, in whatever was needed to be communicated to us rapidly, even when, for example, sanitization things were not provided. She provided them herself for us to use. So, if I were to rate her possibly out of ten (10), I would be close to nine (9).

Most of the lecturers praised the Head of School's efforts that she did her best based on the situation. As explained by participant L3, "the leader has been welcoming, and she has been helpful, she ensures that whatever needs to be done, is done. She also let us know what was happening. So, we were not in a vacuum". The lecturers sharing their experience during the pandemic indicated that they had to write module planners and get their modules on Moodle in anticipation of going entirely online. Despite the school's readiness, some lecturers believed that the general university's readiness affected the smooth transition to virtual learning because the university did not have the necessary software and platforms for virtual learning. Participant L4 indicated that "what I realized though the fact that how we had responded, I think one of the beliefs that had occurred was delayed from all of it at the top of the university." Participant L1 also explained that "from the standpoint of online, I possibly think, while university tried to provide a platform that everybody could have used and be comfortable with. There were many glitches with it; nonetheless, students were unable to get on to the platform".

The Positive Impacts of Virtual Learning

Despite some of the issues associated with virtual learning, the participants agreed that there were positives that came out of this experience. Participants believed that the pandemic helped them improve their critical thinking through the mode of delivery and the types of assessments given. Participant A1 explained that:

If you hear anybody complain that the exam was too hard. It is because it is a lot of cognitive questions, and it is not something that you can just recall and circle. So that is good; it is stretching us in terms of how we set our questions, stretching the students. Even in terms of presentation, we ask them to do more presentations now, and you realize how interesting it is when they go and seek out the information.

The pandemic allowed some students and lecturers to work and study in a more relaxed environment at home. Participant A1 explained that "the title of the assessments is more geared to smoother or less stressful for students. So, I think they are doing better. I think they are doing better, their grades look much better". Also, more time was available for lecturers and students to prepare lectures and do assignments. Both lecturers and students got the opportunity to explore more specialized software and platforms to make teaching and learning more creative. Participant L4 indicated that "my methodological approach has to be different to reach the students and try to enthuse them, bring them to a higher level." This also required students and staff to learn about these platforms and tools, in turn helping to improve their technological skills.

Participant L2 indicated that "it has been an adjustment, from the work point of view, adjusting to teaching online or teaching hybrid." Lecturers and students indicated the reduction of traveling time and cost (rent, bus fare, gas, and printing). Some lecturers even believed that the pandemic had helped them to improve their overall performance as a lecturer. On the other hand, a few students believed they saw improved grades as a result of many improved variables. Participant A1 explained that "I think they are doing better, their grades look much better," participant A1 further explained that:

I am going to put it down to the fact that the students are getting case studies to analyze. They are not so stressed because of the assessment, the time to do their assessment, and for the ones who complain, they are getting more cognitive questions, so they have to think more which is what we want them to do.

The Challenges

According to participant L1, "the school numbers would have gone down; I think that persons being unsure, not having access to the internet devices." All the participants could relate to internet connectivity issues, and some lecturers had students with device issues but based on the lecturers' responses, it was not widespread. Participant L1 further explained that students "not being sure of either having a device whether you will be able to have the connectivity throughout the entire period based on where you are situated." Participant A2 indicated that with "regards to access to the internet, I didn't

receive any wholesale report of students not having access. I know for one module we had a student who didn't have access to an electronic device to complete her assessment".

One of the most expressed issues in many of the interviews is that live online practical classes were challenging, and some students could not master skills using this medium. According to participant S3, "when it comes to online classes, the practical was kind of difficult. It is easier to conduct classes face to face. That was the real issue for me". did internet connectivity issues also reduce the video sessions' quality when students and lecturers turned their cameras on. Students expressed their concerns about not mastering critical practical skills and missing out on the opportunity to get invaluable practical experience. Participant S1 explains her anxiety about the lack of practical exposure:

honestly, it made me wonder, if we do not have these activities coming up, then what purpose are we serving as sport science students? If we do not have sports in science, how does it make any sense? And learning these things online or not doing the hands-on is not the same thing. You have to practice what you are learning. And if you are only getting a little bit of the practice, and a whole heap of the theory is not exciting. And you have students falling asleep in your class or just not wanting to show up at all. So we as sport science students feel it, and we do not know how to express our feelings.

Lecturers and students are hopeful that these practical face-to-face experiences that were missed will not affect students' long-term. Participant L4 indicated that

the practical component of it I realized is slow, and a slight decrease in the way in which the practical aspect of the skills was executed would have been the cause of the lack of face to face practice from a theoretical standpoint.

Another issue with the live online practical sessions was getting and using the correct equipment that is required. Participant S4 explained that:

You could have the right, and proper equipment like for track and field we had to do throws and I did not have a shot put or discus, I had to improvise and make one (1) and you do not have the proper weight. Those things could alter your techniques, as in how you approach the proper one to the makeup you have at home.

Students and lecturers use the opportunity to be very creative in making their sporting implements for online classes. The anxiety remains whether using improper equipment will impact how students learned the skills and execute them in real-life situations. Participant S4 indicated that "I had a small space to work with. If I had UTech, I would have the big fields, so I had to adjust my technique to fit in that environment that I was in". Participant S4 further explained that:

sport has a lot of practical aspects; it is mainly practical aspects. So if you cannot get it there, it might affect you in the future, or you have the theory part, the practical part might let you down in the future

Despite the equipment challenges with online practical sessions, facilities and space was a big problem for lecturers and students whose living accommodations did not fully allow them to execute the skills. Participant L1 explained that "at intervals when you asked persons to turn their camera on, you could have seen that their environment would not have been conducive to the teaching-learning process for several different reasons." The initial onset of the pandemic and virtual learning was not managed well by most students who felt stressed and were unable to cope. The lecturers indicated that they motivated students while having many inspirational talks with students to help them cope.

Documentary Review

This process sought to examine semester 1 2019 grades when normal operations were taking place at the university versus semester 1 2020 when Jamaica and the university were fully affected by the pandemic. During this period, several changes were made to sports science modules and their delivery

to ensure the continuation of the teaching and learning process. The researcher sought and obtained the faculty's validation reports with percentage passes from the modules offered in semesters 1 of 2019 and 2020. However, both semesters 1 and 2 had a few outstanding modules up to validation where grades are validated. Based on the analysis and comparison of the performance passes for the modules offered during semester 1 2019 and 2020 in the Caribbean School of Sports Sciences, the results indicated a 3.6% increase in the overall performance of the school module pass rate in semester 1, 2020.

Discussion and Conclusion

This chapter aims to clarify, refine and examine the results of this study concerning the existing body of literature. However, very little research has been done looking at the effects of the pandemic on sport studies. The purpose of this study was to ascertain the impact of the COVID-19 pandemic on sports science studies at the University of Technology, Jamaica, through the lived experiences of the administrators, lecturers, and students. The participants were able to share their detailed experiences of the pandemic to include positives, negatives, and areas they can now improve on going forward. The discussion results in this chapter are presented using the research questions.

To what extent did sport science studies at UTech, Ja. change and adapted to the COVID 19 pandemic?

The results of the research suggest that sport science studies at UTech, Ja. changed completely to facilitate the COVID-19 pandemic and ensured that the Programmes could continue and student learning was not affected. A study published by Domokos et al. (2020) titled "Being a student at the Faculty of Sports and Physical Education in COVID- 19 Pandemic times - A moment in life" has strongly supported these research findings. Domokos et al. (2020) research suggested that their faculty shifted online entirely at the onset of the pandemic, which also saw a change in how sports modules were delivered in that institution. These were similar findings portrayed by this research. As a result of the change to fully online in September, CSOSS adopted a more frequent communication policy for administrators, lecturers, and students using WhatsApp, emails, and phone calls. Through this improved communication, information reached lecturers and students a lot quicker. The school also established a sanitization and equipment/facility protocol that changed how sport science students interact and participate in practical face-to-face sessions when they had to go on campus.

The school was very proactive in its approach to putting in two options before the full effect of the pandemic. Option A was to have a blended or hybrid approach where students would have virtual lectures and conduct practical sessions face-to-face; if the pandemic worsened, option B would have been put in place. Option B entailed a fully online delivery of both lecture and practical sessions. Domokos et al. (2020) strongly supported this approach, which indicated that they did not have a plan B, but they proceeded fully online. Based on lecturers' feedback, the hybrid approach was started but based on increases in COVID-19 cases and travel restrictions from the government; the university went fully online. Based on these research results, several initiatives were employed to facilitate the continuation of sports education during the pandemic.

Module delivery and creativity

When the onset of the pandemic brought on increased cases, the university went fully online; the lecturers interviewed in this research indicated that they used Moodle as a storage house for course materials and interactive assessments such as quizzes and course tests. While using Zoom and Blackboard collaboration to host synchronous classes with students. To ensure a high level of integrity for quizzes and tests on Moodle, some lecturers indicated that they employed security features and monitored students' screens during their quizzes and tests to ensure cheating did not occur. Going fully online meant that the process would be new to many CSOSS lecturers and students, as indicated in the results. The lecturers indicated that it was challenging to keep students engaged with the many distractions around them at home. Students that were interviewed also endorsed the fact that distractions were very real for them during online learning. Lecturers indicated that they had to be very

creative to keep students constantly engaged by doing forum discussions, giving jokes, having students keep their cameras on, and even playing games with students.

Domokos et al. (2020) research supports the findings in this research that identified live virtual practical classes as the preferred method for lecturer and student engagement during this period. However, the results of this suggest that using differentiated platforms engaged students' interest and participation more. For the practical classes, both students and lecturers interviewed indicated that some level of creativity was needed. Practical classes were done online using three formats (1) live online practical classes where lecturers and students would turn on their cameras over Zoom or Blackboard collaboration and instructions given for how the practical class will be executed, students also indicated that they had to use family members as participants or clients in their live practical sessions to aid in the demonstration of skills or to practice the learned skills; (2) Pre-recorded practical classes, some lecturers were able to pre-record some of their practical classes in preparation for going entirely online while other lecturers were able to source YouTube videos to be watched live in the classes by students and lecturer which is followed by discussions and demonstrations; (3) class discussions followed by pre-recorded videos by students. Students were required to record themselves practicing/demonstrating the skills discussed in the class and at times teaching what they learned to other persons such as immediate family members that they were isolated with. Students and lecturers would then watch these pre-recorded videos in the classes and further corrections and discussions took place for each pre-recorded video. The results of this study suggest more creative methods were employed to engage students fully. In contrast, Domokos et al. (2020) study indicated that students were unwilling to turn on their mics and their cameras to participate in the classes.

For creativity in practical classes, students were required to create implements needed to learn and teach the practical areas. Students and lecturers indicated that the equipment was not readily available to all students because of the country's lockdown at one point, so students were guided in creating their implements. Another part of the creativity employed by CSOSS lecturers to ensure that sports studies could continue was the modification of personal living quarters by students to facilitate live practical classes. Based on the diameter of students living accommodations, the lecturer and the students were able to use the areas to execute the required activities. Students were also required to use whatever they had in their surroundings to aid in creativity and the delivery of the practical areas. This study also suggests that students were more active and willing to engage in the practical class. However, Domokos et al. (2020) also found that space was a problem for those students who chose not to participate, while lecturers in this research indicated that students were allowed to utilize their surroundings and the limited space they had.

Assessments

The results of this research indicated that many of the lecturers restructured their module assessment breakdown (MAB) to facilitate an online delivery. Several changes were made to assessment to include: (1) Case studies, (2) video analysis, (3) applied assessment (4) research papers. As stated earlier, the participants indicated no final exams were done; instead, students were given a final assessment in any of the above. Also, quizzes and tests were done mainly on Moodle with added security and the monitoring of student's screens.

As it relates to practical assessment, three formats were highlighted by lecturers and students through the interview process: (1) Live practical assessment, students would be given a particular topic to demonstrate/teach live over a video conferencing platform and would be assessed by the lecturer. The student, based on the topic, may execute it with family members' aid as participants or possible clients. (2) Face-to-face assessment, students were required to go on campus in small numbers for their practical assessments. (3) Pre-recorded practical assessment, students were given a particular task and asked to record the execution of the task and send the video recording to the lecturer for grading.

To what extent did the pandemic impact student performance?

Assessing the pandemic's impact is a bit difficult in a phenomenological study; as a result, the researcher employed a documentary analysis of semester 1 2019 and semester 1 2020 to analyze changes in student performance. Despite the documentary analysis results, the participants all gave different perceptions of the impact of the pandemic on student's performance.

The administrators thought students did better in the pandemic in specific modules than they would have done usually. The administrator's perception is that the MAB had changed with no final exam and more research and application areas, which allowed students to do better. They also believed that studying in the comfort of their homes, less stress with studying for final exams, more creative forms of assessment, better distribution of grades, and less traveling afforded students more time for school work to aid in their performance.

The lecturer's perception is that students did well in the modules' theoretical aspects, but for modules that carried a practical component or that was fully practical, students performed below expectations. Lecturers believed that this performance could be attributed to many variables such as poor internet connection to allow for camera interactions, access to the required equipment, the necessary space in students' homes to execute practical sessions. Also, the ability to have personal face-to-face interactions for the demonstration and correction of skills. Lecturers indicated that students did a lot better in previous years at the practical aspect of various modules. According to participant L1 who tested the theory, the participant indicated that after a period of virtual practical classes because of the restriction in the early part of the semester, they ventured on campus after the restrictions had eased. He was surprised as to the level that the students were performing and what they knew. The participant indicated that students would have performed a lot better if they were engaged in face-to-face practical sessions, this was also supported by the other lecturers.

The students believed that their grades were not affected despite the challenges of transitioning from face-to-face classes to online. The student participants who were interviewed believed that despite the rigors of online learning, they had excellent lecturers in CSOSS that ensured that they could maintain their grades. All the students interviewed found virtual practical sessions difficult. However, they still believed that the areas where they did poorly resulted from their lack of interest in participating or the many distractions and time management issues that they faced, which was not a result of the pandemic. What students attributed to the COVID-19 pandemic is the isolation and the transition to online learning. They believed that if they were face-to-face with lecturers, they would have done a lot better because the lecturers could provide the type of correction, feedback, and assistance needed to grasp the skills fully. The research that was done by Domokos et al. (2020) also supported these findings that students prefer the regular face-to-face teaching and learning process.

The documentary review discovered that module passes had increased by 3.6% compared to its corresponding period in 2019. The general enrollment for the different modules offered during this period remained relatively the same. However, the documentary review only analyzed the percentage passes for an entire module and not individual student grades. As a result, this process could not give a true reflection of whether students' individual performances improved. Many variables could have impacted the module performances, such as the change in the type of assessment and the percentage weighting of different areas. Despite the variables that may have impacted module performances, it is clear that students' performances were impacted positively throughout the pandemic. The administrators, lecturers, and the documentary review all indicated that students' performance had improved compared to the 2019 corresponding period.

What impact did leadership have on the program and performance of students in the pandemic?

One of the high points of the results is the impact of leadership on students and the sport science studies at UTech, Ja. Students and lecturers praised the leadership efforts for their proactive move to put plans in place before the university announced the general initiatives. The Head of School (HOS) was able to get lecturers writing module planners to get all the CSOSS modules for that year on the university's learning platform, Moodle. The HOS also encouraged lecturers to utilize the services of

recording sessions offered by the faculty. There was a significant improvement in frequent communications with staff and students to deliver university administration decisions. The results indicate that the leader had frequent meetings, involved staff in the decision-making process, sourced sanitizing aids for lecturers, met with students, structured the offerings of the programmes that could be done safely, and assisted in developing sanitization protocols for the equipment and facilities.

Conclusion

The general feelings from both staff and students are that the COVID-19 pandemic required a transition period that brought both physical and mental implications. The research results indicated that despite the challenges that staff and students faced during the pandemics' initial stages, they were able to proactively find creative solutions for the continuation of sport science studies. This continuation affects how sport science studies were offered (hybrid and fully online) through creative synchronous class engagement, critical thinking, applied theoretical assessments, creative technologically abled practical classes, and assessments. This new form of learning engagement for students created a perception from administrators who believed students improved their performance throughout the period, lecturers who believed that theoretical performance improved. At the same time, the practical areas could have been much better. The students believed that their grades remained the same compared to previous semesters, but they all agreed that online practical classes were difficult. However, they could have done a lot better if they had more engagement in face-to-face practical sessions.

In conclusion, the administrators and lecturers all believed that student's performance was impacted positively in different ways while increasing compared to previous semesters. The documentary review results also confirmed that module performance passes increased by 3.6% compared to its corresponding period in 2019. The documentary analysis was unable to determine what contributed to the increase because it only analyzed validation reports and not individual students results. The responses from administrators, lecturers, and students indicated that the increased performances could have result from changes in module assessment, module percentage weighting, and the mode of delivery. The HOS response to the pandemic was seen as very proactive in ensuring that CSOSS was ahead of the game in the preparation of the hybrid or fully online approach. The HOS leadership was seen as communicative and involved with regard to lecturers and students receiving timely information and guidance on the way forward.

References

- Alase, A. (2017). The interpretative phenomenological analysis (IPA): A guide to a good qualitative research approach. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 5, 9-19. <http://10.7575/aiac.ijels.v.5n.2p.9>
- Baena-Arroyo, J. M., García-Fernández, J., Gálvez-Ruiz, P., & Grimaldi-Puyana, M. (2020). Analyzing consumer loyalty through service experience and service convenience: Differences between instructor fitness classes and virtual fitness classes. *Sustainability*, 12(3), 828. <http://dx.doi.org/10.3390/su12030828>
- Bas, D., Martin, M., Pollack, C., & Venne, R. (2020). The impact of COVID-19 on sport, physical activity, and well-being and its effects on social development. *United Nations Department of Economic and Social Affairs*. Retrieved on January 8, 2021, from https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/05/PB_73.pdf
- Cleveland, R. E., & Sink, C. A. (2017). Student happiness, school climate, and school improvement plans. *Professional School Counseling*, 21(1) <http://dx.doi.org/10.1177/2156759X18761898>

- Clevinger, K., Petrie, T., Martin, S., & Greenleaf, C. (2020). The relationship of sport involvement and gender to physical fitness, self-efficacy, and self-concept in middle school students. *Physical Educator*, 77(1), 154-172. <http://dx.doi.org/10.18666/TPE-2020-V77-11-g228>
- Dabic, T., & Stojanov, Z. (2015). Reflections on some validity and ethical issues in mixed methods research on investigating English language usage at IT departments in Serbia. *Researchgate*, 2-6. <http://22.10.1016/j.asmart.2020.07.006>
- Domokos, C., Domokos, M., Mirică, S. N., Negrea, C., Bota, E., & Nagel, A. (2020). Being a student at the faculty of sports and physical education in COVID- 19 pandemic times - A moment in life. *Timisoara Physical Education and Rehabilitation Journal*, 13(24), 45-50. <http://dx.doi.org/10.2478/tperj-2020-0007>
- Eigenschenk, B., Thomann, A., McClure, M., Davies, L., Gregory, M., Dettweiler, U., & Inglés, E. (2019). Benefits of outdoor sports for society. A systematic literature review and reflections on evidence. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(6). <http://dx.doi.org/10.3390/ijerph16060937>
- Escamilla-Fajardo, P., Núñez-Pomar, M. J., Calabuig-Moreno, F., & Gómez-Tafalla, M. A. (2020). Effects of the COVID-19 pandemic on sports entrepreneurship. *Sustainability*, 12, 84-93. <http://dx.doi.org/10.3390/su12208493>
- Evans, A., Blackwell, J., Dolan, P., Fahlén, J., Hoekman, R., Lenneis, V., McNarry, G., Smith, M., & Wilcock, L. (2020). Sport in the face of the COVID-19 pandemic: Towards an agenda for research in the sociology of sport. *European Journal for Sport and Society*
- Goodall, D. (2014). *An interpretative phenomenological study exploring designated teachers' experiences of supporting looked after children*. Unpublished Doctoral dissertation, The University of Sheffield.
- Harris, A. (2020). COVID-19 – School leadership in crisis? *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3/4), 321-326. <http://dx.doi.org/10.1108/JPC-06-2020-0045>
- Hsiao-Pu Yeh, Stone, J. A., Churchill, S. M., Brymer, E., & Davids, K. (2017). Physical and emotional benefits of different exercise environments designed for treadmill running. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(7), 752. <http://dx.doi.org/10.3390/ijerph14070752>
- José Sá, M., & Serp, S. (2020). The COVID-19 pandemic as an opportunity to foster the sustainable development of teaching in higher education. *Sustainability*.
- Kirillova, K. (2018). Phenomenology for hospitality: Theoretical premises and practical applications. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 30(11), 3326-3345. <http://dx.doi.org/10.1108/IJCHM-11-2017-0712>
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Mayende, G., Prinz, A., Maurice, N. G., Muyinda, B. P., & Nampijja, D. (2016). Philosophical and ethical concerns in researching online learning groups. *Conference on e-Learning, e-Management, and e-Services*, 1-7.
- Melo, L. A. M. (2016). Contributions of the hermeneutics of Paul Ricoeur to the phenomenological research in psychology. *Psicologia USP*, 27(2), 296-306. <http://dx.doi.org/10.1590/0103-656420140071>
- Netolicky, M. D. (2020). School leadership during a pandemic: navigating tensions. *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3/4), 391-395. <http://dx.doi.org/10.1108/JPC-05-2020-0017>
- Noon, E. (2018). Interpretive Phenomenological Analysis: An Appropriate Methodology for Educational Research?. *Journal of Perspectives in Applied Academic Practice*, 6, <http://dx.doi.org/10.14297/jpaap.v6i1.304>

- Patton, C. M. (2017). *Workplace conflict, management, and leadership implications: An interpretive phenomenology of medical imaging technologists*. Unpublished Doctoral dissertation, Eastern University.
- Peck, B., & Mummery, J. (2019). Recovering the "individual" for qualitative research: an idiographic approach. *Forum: Qualitative Social Research*, 20(3), <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-20.3.3231>
- Wong, A. L., Ling, S., Louie, L., Law, So., R., Lee, D., Yau, F., & Yung, P. (2020). Impact of the COVID-19 pandemic on sports and exercise. *Asia-Pacific Journal of Sports Medicine, Arthroscopy, Rehabilitation, and Technology*.
- World Health Organization (2020). Mask use in the context of COVID-19. Retrieved January 8, 2021, from https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019?gclid=CjoKCQiAyJOBbD CARIsAJG2h5fXeGfH7lYtVy6MGb35ADWo4ULcyLey7uKbnOd4wLL7_juAfBpsmkaAvepEALw_wcB