

SPOR BİLİMLERİ DERGİSİ

Hacettepe Journal of Sport Sciences

2016, Cilt 27, Sayı 1 / 2016, Volume 27, Issue 1

Basım Tarihi (Publishing Date) / Yeri : Temmuz (July) 2016 / Ankara

ISSN 1300-3119

Yayın hakkı © 2016 Hacettepe Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi

H.J.S.S. is published quarterly

Spor Bilimleri Dergisi yılda 4 kez yayımlanan hakemli süreli bir yayındır.

<http://www.sbd.hacettepe.edu.tr>

H.Ü. Spor Bilimleri Fakültesi

Adına Sahibi : A. Haydar DEMİREL

Owner

Sorumlu Yazı İşleri Müdürü : Ayşe KİN İŞLER

Editor

Yardımcı Yayın Yönetmenleri : Serdar ARITAN

Associated Editors

F. Hülya AŞCI

Tolga AYDOĞ

Nefise BULGU

A. Haydar DEMİREL

Tennur YERLİSU LAPA

Selahattin GELBAL

Tahir HAZİR

Deniz HÜNÜK

Ziya KORUÇ

H. Hüsrev TURNAGÖL

Bilimsel Danışma Kurulu:

Caner AÇIKADA

Reha ALPAR

Gazanfer DOĞU

Gıyasetin DEMİRHAN

M. Nedim DORAL

Robert C. EKLUND

Atilla ERDEMLİ

Emin ERGEN

Adnan ERKUŞ

Hakan GÜR

Zafer HAŞÇELİK

M. Levent İNCE

Çetin İŞLEĞEN

Suat KARAKÜÇÜK

Oğuz KARAMIZRAK

Hasan KASAP

Canan KOCA

Feza KORKUSUZ

S. Sadi KURDAK

Magnus LINDWALL

Hisashi NAİTO

Kamil ÖZER

Xavier SANCHEZ

Veysel SÖNMEZ

Ata TEZBAŞARAN

Şefik TİRYAKİ

Fatih YAŞAR

İbrahim YILDIRAN

Yayın Koordinatörü : Süleyman BULUT

Publishing Coordinator

Yazım Kontrol Grubu : Sinan YILDIRIM, Nihat Ş. ÖZGÖREN, M. Muhammed ATAKAN, Özgür Y. AKYAR,

Editing Scout

Evrinm ÜNVER

Ağ Sistemi Yöneticisi : Y. Ergün ACAR

Webmaster

Dağıtım/Destek Ofisi : Hamza TIRAŞÇI

Distribution/Support Office

Yayının Türü : Yaygın

Type of Publication

Dizgi Sayfa Düzeni, Baskı : Hacettepe Üniversitesi Hastaneleri Basımevi 06100,

Graphic Layout-Printing

Sıhhiye, Ankara

Tel : 0 312 310 9790

Yayın İdare Merkezi : Süleyman BULUT

Corresponding Address

: Hacettepe Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi

Beytepe, Ankara, Türkiye

Tel: 0312 297 6890 Fax: 0312 299 2167 e-posta: sbd.hacettepe@gmail.com

SPOR BİLİMLERİ DERGİSİ YAZIM KURALLARI

Spor Bilimleri Dergisi'nde görgül araştırmalar ve derleme türü yazılara (en son literatürü kapsamlı bir şekilde içeren yazılar, meta analiz çalışmaları, model önerileri, olgu sunumları ve tartışmaları v.b.) yer verilmektedir. Tüm yazılar aşağıda verilen yazım kurallarına ve web sayfamızda verilen makale şablonuna uygun olarak hazırlanmalıdır.

Genel Kurallar

1. Yazılarda ifade edilen düşüncelerden yazarları sorumludur.
2. SBD'de yayımlanan yazılardan ancak kaynak gösterilerek alıntı yapılabilir. Yazının içeriğinde olabilecek çarpıtmalardan alıntı yapan ve yayımlayan kişi ya da kuruluşlar yasalar karşısında sorumludur.
3. Yayına kabul edilen çalışmaların yazar(lar)ından, her birinin ıslak imzasının olduğu *Yayım Hakkı Formu*'nu posta yoluyla Yayın Koordinatörlüğüne göndermeleri istenir.
4. Yayın kurulu, yazıda gerekli gördüğü kelimeleri değiştirilebilir.
5. *Makale şablonuna* uygun hazırlanmayan çalışmalar değerlendirmeye alınmaz ve genel kurallara uymayan yazılar yayımlanmaz.
6. SBD'de yayımlanan yazılar için herhangi bir ücret ödenmez.
7. Yayımlanan her araştırma verisinin beş yıl süre ile araştırmacı tarafından saklanması zorunludur. Gerek yayın politikamız, gerekse uluslararası yayın kuruluşlarının kuralları gereğince çalışmaların verileri ve analiz programları gerekli görüldüğünde yazarlardan istenebilir.
8. Makalenin yayımlandığı sayı, makaledeki her yazar için iki adet olacak şekilde, yazışma adresinde adı geçen yazara posta yoluyla gönderilir.
9. Yazılara verilecek kabul ya da ret yanıtı bilimsel danışma kurulunun inceleme süresine göre değişebilir.
10. Yazar(lar), çalışmanın orijinal olduğunu, başka bir dergiye yayımlanmak üzere gönderilmediğini, daha önce yayımlanmamış olduğunu, Helsinki Bildirge'sinde insan ve hayvan çalışmaları için önerilen ilkelere uyulduğunu, kullanılan ölçek, anket, envanter, test vb. ölçüm araçlarının kullanımı için sahibinden izin alma konusunda tüm sorumluluğu aldıklarını ve yazılarda ifade edilen düşüncelerden kendilerinin sorumlu olduğunu kabul etmekte ve çalışmanın yayım haklarını Spor Bilimleri Dergisine vermektedirler.

Dergiye gönderilecek çalışmalar, A4 (özel boyut: 19,5x27,5 mm) sayfa düzeninde olmalıdır. Yazılar tek sütun halinde yazılmalıdır. Sayfa düzeni yapılırken her kenardan **2.5 cm boşluk** bırakılmalıdır. Yazı karakteri "**Times New Roman**" olmalı ve **yazılar 12 punto** büyüklüğünde **1.5 satır** aralığı kullanılarak iki yana yaslanmış formatta (justify) düzenlenmelidir. Sayfa numaraları sayfanın altında ve ortada olmalıdır. Sayfa Üst bilgi (header) ve alt bilgi (footer) olmamalıdır. Başlıklar arasında iki satır aralığı bulunmalıdır. **Tablolar 9-11 punto ve tek satır aralığında olmalıdır.**

Metin uzunluğu **25 sayfayı** geçmemelidir. Çalışmalarda olabildiğince Türkçe sözcükler kullanılmalıdır. Çalışmalar; öz, anahtar kelimeler, ana metin, yazar notları, yazışma adresi ve kaynaklar bölümlerini içermelidir.

I. Başlık: Makalenin başlığı **14 punto** büyüklüğünde, büyük harf ve sola yaslı biçimde yazılmalı, kısa ve konu hakkında bilgi verici olmalıdır. Türkçe başlığın uzunluğu **20 kelimeyi geçmemelidir.** Türkçe yazılmış makalelerde **Türkçe** başlığın altına **İngilizce**, İngilizce yazılmış makalelerde İngilizce başlığın altına Türkçe başlığa yer verilmelidir. Yazar(lar)'ın açık adı küçük harf, soyadı büyük harf olmak üzere ve sola yaslı olarak verilmelidir. Yazar(lar)'ın çalıştığı kurumun açık adı belirtilmelidir.

II. Öz ve anahtar kelimeler: Türkçe ve İngilizce olmak üzere her iki dilde, 'Öz' ve 'Abstract' başlıkları altında 250 kelimeyi geçmeyecek şekilde tek paragraf halinde, iki yana yaslı olarak yazılmalıdır. Türkçe özün altında 'Anahtar Kelimeler' ve İngilizce özün altında 'Key Words' başlığı altında 3-5 anahtar kelime bulunmalıdır. Öz bölümünde, amaç, denekler ya da araştırma grubu, veri toplama araçları, işlem yolu, verilerin analizi, kısaca bulgular ve kısa bir sonuca ilişkin bilgiler yer almalıdır.

III. Ana metin: Araştırma makalelerinde metin, sırası ile giriş, yöntem, bulgular, tartışma, sonuç ve öneriler, kaynaklar, varsa ekler bölümlerini içermelidir. Derleme türü makalelerde, makalenin içeriğine göre bu sıra izlenmeyebilir.

Giriş: Yapılan araştırma ile ilgili olarak, literatürdeki yaklaşım ve bulgular ile araştırmanın amacını kapsamlıdır.

Yöntem: Denekler, araştırma grubu ya da örneklem, veri toplama araçları, işlem yolu ve verilerin analizi başlıklarını içerecek şekilde dört başlık altında toplanmalıdır.

Bulgular: Araştırma denencelerini test etmede ya da problem/lerin istatistik analizlerinde kullanılan değerlere (ortalama, standart sapma vb.) her değerşkene göre ayrı ayrı yer verilmelidir. Tablo ve şekiller metin içinde verilmelidir.

Tartışma: Araştırma bulgularının literatür ışığında açıklanmasını ve tartışılmasını içermelidir.

Sonuç ve Öneriler: Araştırmadan elde edilen sonuçlar ve geleceğe dönük öneriler kısaca verilmelidir.

Yazar notları: Eğer araştırma bir tez çalışmasının özeti ise ya da araştırmayı destekleyen kurum(lar) var ise bu bölümde belirtilmelidir. Ayrıca araştırmacının araştırmaya katkıları nedeni ile teşekkür etmek istediği kişilerin de bu sayfada belirtilmelidir.

Yazışma adresi: Yazar(lar) ile bağlantı kurulabilecek adres, telefon numarası, e-mail adresi ve varsa faks numarası bu bölümde yer almalıdır.

Kaynaklar: Kaynak gösterimi ile ilgili, Spor Bilimleri Dergisi web sayfasından yazım kuralları incelenerek detaylı bilgi edinilebilir.

Ekler: Yazar tarafından uygun görüldüğünde, araştırmada kullanılan ölçekler gibi ek bilgileri içerebilir.

Tablolar: Tablolar, metin akışı içinde olmalıdır. Tablo yazısı ve tablo numarası, tablonun üstünde ve sola dayalı olarak verilmeli, tablo başlığı tablo numarasının yanından itibaren yazılmalıdır. Tablo başlığında, yalnızca birinci kelimenin ilk harfi büyük olmalı, diğer kelimeler küçük harfle başlamalı ve devam etmelidir. Tablolar word programında hazırlanmalı, tablolarda dikey çizgiler olmamalı ve yatay çizgilerin nerelerde olması gerektiği konusunda web sayfasında bulunan makale şablonuna bakılmalıdır. Tablo, içeriğine göre 9-11 punto olarak hazırlanabilir. Tablo içeriğinde satır aralarına boşluk verilmemelidir.

Şekil ve Grafikler: Şekil başlıkları ve şekiller, metin akışı içinde olmalıdır. Şekil numaraları ve başlıkları şekillerin altında yer almalıdır. Şekil başlıklarında yalnızca ilk kelimenin baş harfi büyük olmalı diğer kelimeler tamamen küçük harf olmalıdır.

"**Makale şablonu**" web sitemizden indirilip, çalışmanın makale şablonuna göre düzenlenmelidir.

Detaylı bilgiye yayın koordinatörlüğü ile iletişime geçilerek (sbd.hacettepe@gmail.com) ya da web sitemizden (<http://www.sbd.hacettepe.edu.tr>) ulaşılabilir.

İÇİNDEKİLER/CONTENTS

Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Bakış Açısından "Engelliler İçin Beden Eğitimi ve Spor Dersi" Uygulamaları

"Adapted Physical Education" A Practical Course From The Perspective of Pre-Service Physical Education Teachers

Dilara ÖZER, Büşra SÜNGÜ1

İlköğretim Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması

Turkish Adaptation of The Elementary Physical Education Attitude Scale

Yaprak KALEMOĞLU VAROL, Hüseyin ÜNLÜ, Mustafa Kayıhan ERBAŞ, Ali Murat SÜNBÜL 16

Üst Düzey Spor Örgüt Yöneticilerinin Duygusal Zeka Özelliklerini Belirlemeye Yönelik Bir Çalışma

Exploring Emotional Intelligence Among Senior Sport Managers

Özlem ÖZDİNÇ, F. Pervin BİLİR 27

Sporcularda Optimal Performans Duygu Durumunun Yordanmasında Beş Faktörlü Kişilik Özelliklerinin ve Mükemmeliyetçiliğin Rolü

The Role of Big Five Personality Traits and Perfectionism in Determining Dispositional Flow in Elite Athletes

Aydan GÖZMEN, F. Hülya AŞÇI40

EDİTÖRDEN

Değerli okurlarımız

Spor Bilimleri Dergisinin 2016 yılı birinci sayısını sizlere sunmanın heyecanı içerisindeyiz.

Bu sayımızda da yine birbirinden güzel dört makale bulunmaktadır. Makalelerin ilki "Beden Eğitimi Öğretmen adaylarının bakış açısından "Engelliler için Beden Eğitimi ve Spor Dersi" uygulamalarını" incelemektedir. İkinci makale bir ölçek çalışması. Makalede "İlköğretim Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlaması" yapılmıştır. Üçüncü makale "Üst Düzey Spor Örgüt Yöneticilerinin Duygusal Zeka Özelliklerini" incelemiştir. Son makale de ise "Sporcularda Optimal Performans Duygu Durumunun Yordanmasında Beş Faktörlü Kişilik Özelliklerinin ve Mükemmeliyetçiliğin Rolü" incelenmiştir. Makalelerin dördünü de keyifle okuyacağınızı umuyor iyi çalışmalar diliyoruz.

Ayşe KİN İŞLER
Sorumlu Yazı İşleri Müdürü

Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Bakış Açısından “Engelliler İçin Beden Eğitimi ve Spor Dersi” Uygulamaları

“Adapted Physical Education” A Practical Course From The Perspective of Pre-Service Physical Education Teachers

Araştırma Makalesi

Dilara ÖZER¹, Büşra SÜNGÜ²

¹ Gedik Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü, İstanbul

² Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğirdir Sağlık Hizmetler Meslek Yüksekokulu, Isparta

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, engelliler için beden eğitimi ve spor (EBES) dersi uygulamalarını öğretmen adaylarının bakış açısı ile daha iyi anlamak ve daha nitelikli bir uygulama sürecinin planlanmasına katkı sağlamaktır. Temas kuramına (Allport, 1954) dayanan bu araştırmaya 2009 ve 2010 yılı güz yarıyollarında EBES dersini alan toplam 84 öğretmen adayı katılmıştır. Verilerin toplanmasında araştırmacılar tarafından geliştirilen 8 açık uçlu soru kullanılmış ve veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Sonuç olarak, EBES uygulamaları unsurları başlığı altında “Temas” “Temasla dönüşmek” ve “Dönüşümün sınırlayıcıları” temaları elde edilmiştir. Sınırlı EBES ders saatlerine ve çoğu BEÖ adayının ilk kez engelli çocuklarla bir araya gelmelerine rağmen “Temasla dönüşmek” kapsamında dikkate değer olumlu değişimlerin gerçekleştiği belirlenmiştir. Dönüşümün sınırlayıcılarını dikkate alarak yapılacak

ABSTRACT

The purpose of this study was to investigate pre-service physical education (PE) teachers' perspectives about “Adapted Physical Education” (APE) course and to improve the quality of this practical course. This research was framed by Contact Theory (Allport, 1954) and included 84 pre-service PE teachers who attended the practice session of the APE course during the Fall 2009 and Fall 2010 semesters. Data was collected with an open-ended questionnaire including 8 questions in it. Open-ended questionnaire developed by the researchers and content analysis method was used to analyze the transcriptions. As a result of this research three themes which are “Contact”, “Transforming with contact” and “Restrictives of transforming” were obtained. Although most of the undergraduate students encountered children with disabilities first time and the APE course was limited only by three hours a week, one semester, within the

düzenlemelerin ve uygulamaların temel ilkelerinin belirlenmesinin EBES uygulamalarının niteliğini artırması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler

Engelliler için beden eğitimi, Öğretmen adayları, Uygulama deneyimi

Key Words

Adapted physical education, Pre-service physical education teacher, Practice experiences

GİRİŞ

Engelliler için beden eğitimi ve sporun (EBES) özel bir uzmanlık olarak ilk kez Amerika Birleşik Devletleri'nde tanımlanmasını takiben (Committee on Adapted Physical Education, 1952), EBES dersinin beden eğitimi ve spor öğretmenliği (BESÖ) programlarında gerekliliği kabul edilmiş (Jansma, 1996) ve bu dersin önemli bir parçası olarak uygulama deneyimleri başlatılmıştır. Piletic ve Davis (2010) tarafından A.B.D'de yapılan bir çalışmada EBES' in BESÖ programlarının %69' unda tek ders olarak yer aldığı, sadece 6 programın bu alana özgü ek dersleri içerdiği belirlenmiştir. EBES alanında bir dersin yeterli olmadığı ve özellikle öğrenilen tüm ders içeriğinin uygulama ortamında kullanılamaması tartışılan bir konu olma özelliğini halen sürdürmektedir (Perlman ve Piletic, 2012; Piletic ve Davis, 2010; Folsom-Meek ve diğ., 2000; Hardin, 2005).

Türkiye'de ise EBES dersi BESÖ programlarına 1997 yılında bir dönem üç kredilik zorunlu bir ders olarak dahil edilmiş ve 2000 yılında birçok programda uygulanmaya başlamıştır. 1998 yılında yapılan bir çalışmada EBES dersinin BESÖ programlarının %56' sında seçmeli bir ders olarak yer aldığı belirtilmektedir (Özer ve Müniroğlu, 1998). EBES' in zorunlu bir ders olarak kabul edilmesi önemli bir başlangıç olarak görülmele birlikte dersin tamamen teorik olarak programda yer alması büyük eleştiri konusu olmuştur. Bu eksiklik 2005 yılında EBES dersinin bir saat teorik iki saat uygulama olarak yeniden düzenlenmesi ile giderilmiş, iki saatlik özel eğitim dersinin eklenmesi ile de desteklenmiştir.

Öğretmenlik mesleğine hazırlanma sürecinin önemli bir parçasını oluşturan EBES uygu-

lamalarında, uygun düzenlemeler yapıldığı takdirde, öğretmen adaylarının engelli öğrencilere yönelik olumlu tutum geliştirebildikleri (Loreman ve diğ., 2007) ve uygulama derslerinin diğer konulardan ziyade tutumlar üzerinde daha büyük etkiye sahip olduğu çeşitli çalışmalarda ortaya konmuştur (Hodge ve diğ., 2003). Bu uygulamalar, öğretmen tutum ve davranışlarını geliştirmek için beden eğitimi öğretmen (BEÖ) adayları ve engelli öğrenciler arasında gerçek deneyimlerin kurulmasını olanaklı kılan temas kuramına dayanmaktadır (Hodge ve Jansma, 1999). Allport (1954) tarafından geliştirilen temas kuramına göre, azınlık ve çoğunluk gruplarının ortak amaçlar doğrultusunda, eşit konumda temas etmelerinin önyargıları azaltabileceği ileri sürülmekte, bu doğrultuda farklı özelliklere sahip bireyler arasında kurulan doğrudan etkileşimin, sıklık, memnuniyet ve anlamlılık içerdiğinde olumlu tutum yarattığı varsayılmaktadır (Allport, 1954; Slining ve diğ., 2000). Temas değişkenleri sıklık, etkileşim, memnuniyet, işbirliği, ortak amaçlara yoğunlaşma, anlamlılık, saygı, eşit statü ve uzun sürelilik (Sherrill ve diğ., 1994) olarak sıralanmakta olup değişimin yönünü temasın hangi koşullar altında yapıldığı belirlemektedir; uygun ortamlar olumlu tutum yaratmaya, uygun olmayan ortamlar olumsuz tutum yaratmaya eğilim göstermektedir (Slining ve diğ., 2000).

Allport (1954)'un temas kuramına dayalı olarak öğretmen adaylarının özel eğitim kurumlarında ya da kaynaştırma ortamlarında engelli öğrenciye öğretebilecek yeterliği kazanmaları amacıyla kampüs içi ya da dışında uygulama fir-

satları yaratılmaktadır. Bu anlamda öğretmenlik mesleğine hazırlık, öğretmen adaylarının engelli öğrenciye öğretmeye yönelik yaklaşımları üzerinde (Folsom-Meek ve Nearing, 1994; Folsom-Meek ve diğ., 1998; Kowalski ve Rizzo, 1996) önemli bir faktör olarak görülmekte olup, öğretmenlik mesleğinin doğasında bulunan program hazırlama, sınıf yönetimi, idari işler gibi bir takım işlere yoğunlaşmayı gerektirmediğinden tutumları şekillendirmede de en uygun ve en etkili süreç olarak kabul edilmektedir (Hesien, 2007). Öğretmen adaylarının engelli öğrencilerle bir araya gelerek öğretme deneyimi kazanmaları, özgüvenlerinin artması, korku ve kaygılarının azalması, engelli çocuklarla iletişim becerilerinin geliştirilmesi yönünden etkili olmaktadır (Avramidis ve diğ., 2000).

Engelli öğrencilere öğretme deneyimlerinin BEÖ adayları üzerindeki etkisi ile ilgili ilk çalışma Connolly (1994) tarafından yapılmış, günümüze kadar araştırmacıların ilgi odağı olmayı sürdürmüştür. Araştırmacılar, EBES dersi uygulamalarının BEÖ adayları için taşıdığı anlamı (Hodge ve diğ., 2003), tutumları (Roper ve Santiago, 2014; Hodge ve Jansma, 1999), ve özyeterlilik algıları (Taliaferro ve diğ., 2015; Hodge ve diğ., 2002) üzerindeki etkilerini, mesleki hazırlığı ve engelli öğrenciye öğretme konusundaki algılarını (Rust ve Sinelnikov, 2010; Hodge ve diğ., 2002) ve genel olarak BEÖ adayları üzerindeki etkisini (Perlman ve Piletic, 2012) incelemişlerdir.

Hodge ve diğ. (2003), lisans öğrencileri için EBES dersi uygulamalarının anlamını araştırmak için 10 öğrenci üzerinde yaptıkları nitel çalışmada 11 tema belirlemişlerdir. Bu temalar; "Tutum ve sosyalleşme, öğretim değişkenleri, yönetim ve organizasyon, içerik ve aktivite, engel tipi, gençlerin davranışları, kaynaştırma ve destekler, zorlukları aşma ve ödüllendirme, öğrenme deneyimleri, kapsam ve programla ilgili değişkenler ve iletişim"den oluşmaktadır. Araştırma sonuçları öğretmen adaylarının tutumları ve algılanmış yeterliklerinin, EBES uygulamalarını teşvik edici, doyurucu ve anlamlı uygulama deneyimleri olarak görmelerinden olumlu şekilde etkilendiğini göstermektedir.

Roper ve Santiago (2014) tarafından temellendirilmiş kuram yaklaşımının kullanıldığı bir araştırmada haftada bir saat EBES uygulamalarını içeren 6 haftalık bir projenin lisans öğrencilerinin engelli öğrencilere yönelik tutumları üzerindeki etkisi incelenmiş ve lisans öğrencilerinin çalışma deneyimleri niteliksel olarak analiz edilmiştir. On dört lisans öğrencisi üzerinde odak grup görüşmelerinin yapıldığı araştırmada, deneyimler ve tutumlar ile ilgili olarak; (a) ilk tepkiler, (b) engelli öğrencilerin seçimi (c) ön yargılı tutum (d) uygulamanın faydaları ve (e) olumlu deneyimler olmak üzere beş tema ortaya çıkmıştır. Katılımcıların hepsi de dersin engelli bireylere yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir.

Hodge ve Jansma (1999) 10 ve 15 hafta aralıklarla devam eden EBES'e giriş dersindeki uygulama deneyimlerinin olumlu tutuma neden olduğunu ve bu deneyimlerin öğrencilere çok yararlı olduğunu belirtmişlerdir. Uygulama yeri, tutumu etkileyen bir faktör olarak incelenmiş, kampüs içi ve kampüs dışı her iki deneyimin de olumlu tutumla sonuçlandığı, ancak kampüs içi deneyimlerin daha yüksek oranda olumlu tutuma katkı sağladığı belirtilmiştir.

Taliaferro ve diğ., (2015) tarafından yapılan çalışmada kampüs içinde yürütülen EBES dersi uygulamalarının öğretmen adaylarının engelli öğrencilerin (otizm, zihinsel engel, görme engeli, bedensel engel) kaynaştırılmasına yönelik öz yeterlilik inançları üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Dokuz haftalık uygulamayı içeren 15 haftalık EBES dersine iki ayrı grup halinde toplamda 98 öğrenci katılmış, dönemin başında, ortasında ve sonunda uygulama deneyimleri araştırılmıştır. Tüm engel kategorileri ile ilgili olarak özyeterlilik inançlarında 1-8 haftadan 1-15 haftaya kadar önemli gelişme gözlenmiştir.

Rust ve Sinelnikov (2010)'un bir BEÖ adayının engelli çocuklara öğretme ve uygulama dersindeki mesleki hazırlık ile ilgili algısını araştırmak için yaptıkları çalışmada ön hazırlığın önemi vurgulanmıştır. Bir okulda ağır derecede engelli çocukları kapsayan 8 haftalık bir uygulama dönemine yönelik formal ve informal görüşmeler,

doğrudan gözlemler ve olay inceleme raporları yolu ile verilerin toplandığı çalışmada, öğretmen adayının engelli öğrencilere öğretebilmeleri için uygun hazırlığın yapıldığına inanmakla birlikte uygulama öncesi gerçeğe daha yakın ortamlarda sunum yapılmasının gerekli olduğunu ifade ettiği rapor edilmiştir. Buna ilaveten başarılı bir öğretimde engelli bir çocuğa öğretebilmek için EBES alanında pedagojik bilginin temel olduğu bildirilmiştir.

Hodge ve diğ. (2002) tarafından gerçekleştirilen bir diğer çalışmada kampus içi ve dışındaki EBES uygulamalarının (15 haftalık dersin 8 haftası kampus içi ve dışı uygulamaları kapsıyor) öğretmen adaylarının bedensel engelli ya da orta ve ağır derecedeki zihinsel engelle sahip öğrencilere yönelik tutumları ve algılanmış yeterlilikleri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Her iki uygulama tipinde de algılanmış yeterlikte önemli derecede ilerleme saptanırken öğrencilerin tutum puanlarında ön ve son testlerde anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Bu nedenle, bu derslerde temel hedefin olumlu ve kabul edici tutum geliştirmeyi kolaylaştırmak olması gerektiği vurgulanmaktadır (Buswell ve Sherrill, 1998).

Yapılan araştırmalar EBES uygulamalarının öğretmen adaylarına bu alanda uygun eğitim, deneyim ve bilgi kazandırmak için eşsiz fırsatlar sunduğunu göstermektedir. Ancak ülkemizde EBES uygulamalarının öğretmen adaylarının bakış açısı ile incelendiği bir çalışma bulunmamaktadır. Allport (1954)' un Temas Kuramı'na dayalı olan bu araştırmanın amacı öğretmenliğe hazırlanma sürecinde tek bir ders olarak yer alan EBES ders uygulamalarını öğretmen adaylarının gözüyle incelemek, dersin kazanımlarının artırılmasına yönelik düzenlemeler için temel oluşturmaktır. Bu çalışmada EBES uygulamalarının unsurlarını anlamak amacıyla üç temel soru sorulmuştur. Bunlar; BEÖ adaylarının EBES dersi ile ilgili olarak (a) etkilendikleri yönler nelerdir? (b) duygu ve düşüncelerindeki değişiklikler nelerdir? (c) karşılaştıkları güçlükler ve önerileri nelerdir? sorularından oluşmaktadır.

YÖNTEM

Katılımcılar: Bu araştırmaya 2009 ve 2010 yılı güz yarı yılında bir Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümüne devam eden ve EBES dersini alan, 41 kız 43 erkek olmak üzere toplam 84 öğretmen adayı gönüllü olarak katılmıştır. Öğretmen adaylarının % 72.62'si engelli çocuklarla ilk kez bu derste bir araya gelmiştir.

Araştırma Yeri: EBES ders uygulamaları "Özel Sporcular Spor Eğitim Programı" adı altında 2009 yılında açılan bir program dahilinde gerçekleştirilmiştir. Bir sivil toplum kuruluşu ile ebeveynlere ulaşılmış ve program tanıtılmıştır. Programa katılmayı kabul eden ebeveynlerden çocukların sağlık kurulu raporu, özel eğitim raporu, varsa daha önce yapılan gelişimsel değerlendirmelere ilişkin raporlar, ve spor yapmasında bir sakınca olmadığına ilişkin sağlık raporu dosyalanmıştır. Bu belgelere ek olarak Down Sendromlu çocukların atlanto-axial eklem anomalisi ve kalp hastalıklarına ilişkin sağlık kontrolünden geçmeleri istenmiştir. Atlanto-axial eklem anomalisi Down sendromlu çocukların %17' inde görülebilen servikal 1 (S1) ve 2. vertebra (S2) arasındaki dayanıksızlık sorunudur. Bu bozukluk S1 ve S2 arasındaki eklem etrafında bulunan kas ve bağların esnek olmasından kaynaklanır ve vertebra kayması ile sonuçlanır. Yüzme, jimnastik ya da diğer sporlarda olduğu gibi boynun ileri ve geri doğru zorlayıcı hareketi S1'in yer değiştirmesine yol açarak, omuriliğe zarar verebilir (Sherrill, 2004). Sağlık raporlarının yanı sıra program öncesi ebeveynlerle ön görüşme yapılarak çocukların kişisel bilgileri ve psikososyal özelliklerine ilişkin bilgiler toplanmıştır. Program okul sonrası bir programdır ve çocuklar, ebeveynler rehberliğinde bu çalışmaya katılmaktadır. EBES uygulamalarında ebeveynler, genellikle çocuklarını tirübünlerden izleyerek gözlemlerde bulunmakla birlikte, gerektiği durumlarda çocuklarının spor kıyafetlerini giymesine yardım etme, davranışların kontrolünde ve beceri öğretiminde öğretmen adaylarına yardımcı olma rolünü üstlenmişlerdir. Ebeveynlerin

ve çocukların programa ulaşımı bir yerel belediye tarafından sağlanmıştır.

Uygulama ortamı: On dört haftalık iki saat uygulamadan oluşan EBES dersi uygulamaları beşinci haftada başlatılmıştır. İlk dört hafta teorik ve uygulamalı dersler, öğretmen adaylarının uygulama için gerekli ön hazırlığa sahip olmaları için kullanılmıştır. Teorik derslerde, zihinsel engel, otizm, engellilerde beden eğitimi ve sporun ilkeleri, zihinsel engelli çocukların beden eğitiminde öğretim yöntemleri, otizmliler çocukların beden eğitiminde öğretim yöntemleri ve bireyselleştirilmiş beden eğitimi programı konuları ele alınmış, uygulama derslerinde çocuklara uygun uygulama ortamlarının, programların ve materyallerin hazırlanması konusunda örnek çalışmalar yapılmıştır. Beşinci hafta, öğretmen adayları ve öğrencilerin eğlenceli bir fiziksel aktivite ortamında bir araya gelmeleri sağlanmış ve birbirlerine alışmaları için fırsat verilmiştir. Altıncı hafta tüm öğrencilerin fiziksel ve motor yeterlilikleri değerlendirilmiş, yedinci hafta bu değerlendirmeler esas alınarak program hazırlanmış ve uygulanmıştır. Program altıncı hafta ön değerlendirme için kullanılan testin, 14. hafta son değerlendirme olarak kullanılması ile sonlandırılmıştır. Böylece öğretmen adaylarının programın etkililiğini görmeleri, motor yetenekleri ölçme ve değerlendirme deneyimi elde etmeleri mümkün olmuştur. Connolly (1994)'in bire bir ya da küçük grup çalışmalarının BEÖ adayları ile engelli öğrenciler arasındaki sosyal etkileşimi artırdığı görüşü dikkate alınarak çalışmalar planlanmıştır. Her bir öğretmen adayı genellikle bir öğrenciye yönelik program hazırlama ve uygulamadan sorumlu tutulmuş ve tüm uygulamalarda bu öğrenci ile birlikte olmalarına özen gösterilmiştir. Ancak, derse sorumlu olduğu öğrencinin ya da bir diğer öğretmen adayının gelmediği durumlarda farklı öğrencilerle çalışmışlardır. Yoğun bireysel ilgi ve kontrol gerektiren öğrencilerden iki öğretmen adayı sorumlu tutulmuştur. 60 dakika olarak planlanan her uygulama belirli bir rutine sahiptir ve bu rutin içinde öğretmen adayları üçer dörder kişilik gruplar halinde sıra ile belirli sorumlulukları (spor mal-

zemelerinin ve istasyonların hazırlanması, molarların zamanında verilmesi, eğitsel oyunun planlanması gibi) yerine getirmişlerdir. Her uygulama dersi ısınma (10 dak.) ile başlayıp, her adayın öğrencisine uygulayacağı bireyselleştirilmiş eğitim programı (15 dak.) ile devam etmiştir. 10 dak. mola sonrası öğrenciler önceden hazırlanmış istasyonlara (15 dak.) geçmiş, tüm öğrencilerin bir araya geldiği eğitsel oyun (10 dak.) ile uygulama sona erdirilmiştir.

Mesleki gelişimi sağlamanın önemli bir aracının öğrencilerin öğrenme ortamı ile ilgili duygu ve düşüncelerini ifade etmelerine olanak sağlayan "geribildirimler" olduğu (Cusimano ve diğ., 1993; Sebren, 1995; Tsangaridou ve O'Sullivan, 1994) dikkate alınarak her uygulama sonrası öğretmen adayları ile yapılan toplantılarda geribildirimler alınmış, öneriler tartışılmış bir sonraki haftaya ilişkin planlamalar yapılmıştır.

Programa 2009 yılında yaşları 7 ile 18 arasında değişen 22 öğrenci devam etmiştir. Bu öğrencilerden 9'u Down Sendromu, 3' ü otizm, 1' i zihinsel ve bedensel engel, 1' i hiper aktivite ve dikkat eksikliği, 8' i ise zihinsel engel tanısı almıştır. 2010 yılında ise programa yaşları 8 ile 30 arasında değişen 21 öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerden 6'sı Down Sendrom, 1'i hiper aktivite ve dikkat eksikliği, 1'i otizm, 13'ü de zihinsel engel tanısına sahiptir.

Veri Toplama Aracı: Araştırmada, Indiana Üniversitesi Sağlık, Beden Eğitimi ve Rekreasyon Fakültesi'nde EBES dersinde uygulanan geribildirim formundan yararlanılarak hazırlanmış açık uçlu sekiz sorudan oluşan bir soru formu kullanılmıştır (Frey, 2003). Bu sorular sırasıyla: (1) EBES uygulamalarının size göre iyi giden yönleri nelerdir? (2) Bu uygulamaların başarısız olduğunu düşündüğünüz yönleri nelerdir? (3) Uygulamalar sırasında çocuklarla çalışırken ne tür güçlüklerle karşılaştınız? (4) Bu uygulamalar duygularınızda değişiklikler yarattı mı? Açıklayınız. (5) Bu uygulamalarda sizi en çok etkileyen şeyler nelerdir? (6) Uygulamalardan önceki dönemlerde engelli bireylere ilişkin bir deneyiminiz olmuş muydu? Olduysa ne tür bir deneyiminiz oldu? (7) Öğretmen olduğunuzda engelli bir

öğrenciyi sınıfınıza kabul eder misiniz? Nedenini açıklayınız. (8) Bu uygulamaların iyileştirilmesi için öğretim elemanına neler önerirsiniz?

Verilerin Toplanması: Araştırma verileri 2009 ve 2010 yıllarında aynı öğretim elemanının öğretmekle sorumlu olduğu, içerik ve işleyiş açısından benzer özellikleri taşıyan EBES uygulamalarının son haftası toplanmıştır. Dönem sonunda öğretmen adaylarına araştırmanın amacı açıklanarak gönüllü katılımın esas olduğu belirtilmiştir. Sınıfta bulunan öğrencilerin tamamı araştırmaya gönüllü olarak katılmışlardır. Önce formda yer alan soruları okumaları istenmiş, daha fazla bilgiye ihtiyaç duyan öğrencilere gerekli açıklamalar yapılmıştır. Soruları doğru ve açık olarak yanıtlamalarının EBES uygulamalarının iyileştirilmesi ve gelecekte öğrencilere daha nitelikli bir öğrenme ortamı sağlama açısından önemli olduğu vurgulanmıştır. Her bir öğrencinin kendi düşüncesini forma yansıtması temel alınarak veri toplama sırasında sessiz ve paylaşımı engelleyen kontrollü bir ortam sağlanmıştır.

Verilerin Analizi: Yıldırım ve Şimşek (2004) içerik analizinde temel amacın toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmak olduğunu ileri sürerler. Straus ve Corbin (1990)'e göre kavramsallaştırma, bir gözlemden, bir cümleden ya da bir paragraftan hareket ederek ilgili olay, düşünce ya da olguya isim verme sürecidir (Aktaran; Özdemir, 2010). Bu süreçte araştırmacı tarafından araştırma konusu olan olay ve olgulara yönelik "Bu nedir? Neyi temsil eder?" gibi sorular sorulur. Cevaplara dayalı olarak olay ve olgular karşılaştırılır ve benzer nitelikteki olaylar aynı isimler altında kavramsallaştırılır. Elde edilen kavramlar arasından birbiri ile ilişkili kavramlar gruplandırılarak çeşitli kategoriler (temalar) keşfedilir. Kavramsallaştırma aşamasında olduğu gibi kategorilere de isimler verilir. Yıldırım ve Şimşek (2004)'e göre, kavramlar temalara ulaşılmasını sağlar, temalar da olguların organize edilmesini ve daha anlaşılır hale getirilmesini mümkün kılar. Bu doğrultuda BEÖ adaylarının açık-uçlu soru formu üzerindeki yanıtları önce birbirinden bağımsız olarak iki araştırmacı tarafından kavramsallaştırılmış, bu

kavramlardan alt temalara ve temalara ulaşılmıştır. Böylece, beden eğitimi öğretmen adaylarının bakış açısı ile EBES dersi unsurlarına ilişkin temalar ve alt temalar Allport'un (1954) temas kuramına dayalı olarak organize edilmiştir.

BULGULAR ve TARTIŞMA

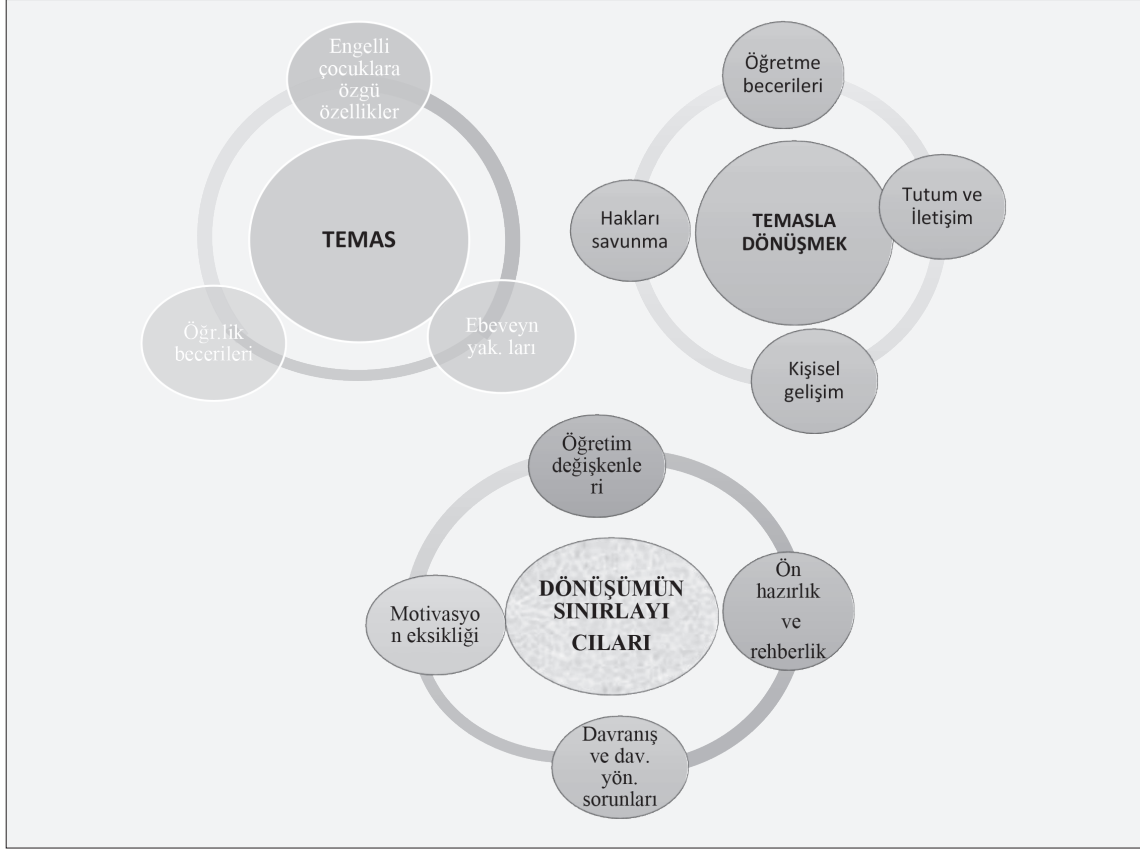
EBES dersi uygulamalarını öğretmen adaylarının bakış açısı ile daha iyi anlamak ve daha nitelikli bir uygulama sürecinin planlanmasına katkı sağlamak amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada araştırmacılar tarafından belirlenen "EBES uygulamalarının unsurları" başlığı altında üç ana temaya ve bu temaların alt temalarına ulaşılmıştır.

EBES uygulamalarının unsurları başlığı altında "Temas" "Temasla dönüşmek" ve "Dönüşümün sınırlayıcıları" temaları elde edilmiştir. "Temas" temasından; "Engelli çocuklara özgü özellikler" "Ebeveynlerin yaklaşımları" ve "Öğretmenlik becerileri", "Temasla dönüşmek" temasından; "Tutum ve iletişim", Öğretme becerisi", "Kişisel gelişim" ve "Engelli haklarını savunma", "Dönüşümün sınırlayıcıları" temasından "Ön hazırlık ve rehberlik", "Öğretim değişkenleri", "Davranış ve davranış yönetimi sorunları", ve "Motivasyon eksikliği" alt temalarına ulaşılmıştır.

Hodge ve diğ. (2003) tarafından yapılan çalışmada 11 temaya (Tutum ve sosyalleşme, öğretim değişkenleri, yönetim ve organizasyon, içerik ve aktivite, engel tipi, gençlerin davranışları, kaynaştırma ve destekler, zorlukları aşma ve ödüllendirme, öğrenme deneyimleri, kapsam ve programla ilgili değişkenler ve iletişim), Roper



Şekil 1. EBES uygulamalarının ana temaları



Şekil 2. EBES uygulamalarının ana ve alt temaları

ve Santiago (2014) tarafından yapılan çalışmada ise beş temaya (ilk tepkiler, engelli öğrencilerin seçimi, ön yargılı tutum, uygulamanın faydaları, olumlu deneyimler) ulaşılmıştır. Görüldüğü gibi nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı bu iki araştırmada benzer temalar olduğu kadar birbirinden farklı temalar da bulunmaktadır. Bu farklılığın büyük bir ölçüde EBES uygulamalarının yapısından kaynaklandığı söylenebilir. Hodge ve diğ. (2003) tarafından on lisans öğrencisi (spor bilimlerinin çeşitli alanlarından) üzerinde haftalık geribildirim formları yolu ile verilerin toplandığı çalışmada EBES öğrencileri engelsiz öğrencilerin de bulunduğu geniş bir engelli çeşitliliği içinde çalışmışlar ve çalıştıkları öğrencileri kendileri seçmişlerdir. Bu uygulamalarda EBES öğrencilerine doktora öğrencileri rehberlik etmiştir. Roper ve Santiago (2014) tarafından on dört lisans öğrencisi (spor bilimlerinin çeşitli alanlarından) üzerinde odak grup görüşmeleri ile verilerin toplandığı yapılan çalışmada da

EBES öğrencileri geniş bir engelli çeşitliliği içinde ve çoğu zaman farklı engelli çocuklarla çalışmışlardır. Uygulamalara engelli çocukların okul beden eğitimi öğretmeni de katılmıştır. Bu çalışmalardan farklı olarak ebeveynlerin eşlik ettiği, çoğunluğu zihinsel engelli çocukların oluşturduğu ayrıştırılmış bir ortamda gerçekleştirilen bizim çalışmamızda, temalar hiyerarşik bir yapı içinde örgütlenmiş ve diğer çalışmalardan farklı olarak ana temaların altında alt temalar yer almıştır ("Ebeveynlerin yaklaşımı" "Öğretmenlik becerileri" "Kişisel gelişim" "Engelli haklarını savunma", "Ön hazırlık ve rehberlik" "Motivasyon eksikliği"). Sonuç olarak bir EBES uygulamasının unsurlarının temel olarak; (a) EBES öğrencilerinin sayısı (b) uygulamanın gerçekleştirildiği ortam (ayrıştırılmış ya da kaynaştırma), (c) engelli öğrencilerin engel düzeyi ve engel çeşitliliği, (d) uygulamalara rehberlik eden diğer meslek elemanlarının varlığı, (e) engelli çocuklara eşlik eden kişiler (öğretmenler/ebeveynler)

gibi değişkenler tarafından belirlendiği çıkarımında bulunmak mümkün olabilir.

Aşağıda her bir tema alt temaları ile birlikte açıklanarak tartışılmıştır.

Temas

BEÖ adaylarının EBES uygulamalarından en çok etkilendikleri yönler, aynı zamanda bu uygulamaların çekirdeğini oluşturan "temas" a ilişkin önemli ipuçları içermektedir. Temas, "Engelli çocuklara özgü özellikler", "Ebeveynlerin yaklaşımları" ve "Öğretmenlik becerileri" başlıkları altında ele alınmıştır.

Engelli çocuklara özgü özellikler: Öğretmen adaylarının bu bağlamdaki görüşleri çocukların sevgi ile bağlanmaları, mutlulukları ve kapasiteleri etrafında yoğunlaşmaktadır.

Öğretmen adayları birinci derecede, engelli çocukların hemen kendilerine alışmalarından, duygusal bağ kurmalarından, sarılıp sevgi göstermelerinden, güler yüzlü davranmalarından etkilenererek sık sık engelli çocukların çok sıcak kanlı ve sevecen olduklarını dile getirmişlerdir. Bir öğrencinin "*Karşılıksız çok büyük sevgiyle bağlanıyorlar. Öğrencimin beni her gördüğünde yanıma gelmesi, elimi tutması çok önemliydi benim için.*" şeklindeki ifadesi engelli çocukların bu özelliklerini yansıtmaktadır.

Öğretmen adayları engelli çocukların yaşama sıkı sıkı bağlılıklarından, mutluluklarından, yüzlerindeki gülümsemeden, oyun oynarken gözlerindeki parıltıdan, sıcakkanlı olmalarından etkilendiklerini ifade etmişlerdir. Bir öğretmen adayının "Onların mutlu olmaları, onlarla oyun oynarken ki gözlerindeki o parıltıyı görmek beni çok mutlu etti" şeklindeki ifadesi engelli çocukların mutluluklarının aynı zamanda öğretmen adaylarına da yansıdığını göstermesi açısından önemlidir.

Öğretmen adayları engelli çocukların dünyalarından, yaşadıkları zorluklardan, hayata bir şekilde tutunmaya çalışmalarından, sporda gösterdikleri başarıdan, azimlerinden, yapamayacaklarını düşündükleri becerileri başarmalarından ve dönem içinde gösterdikleri gelişmeden etkilendiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmen

adaylarının "*Onlarla anlaşmaya başlayınca onların aslında eğitime ne kadar müsait olduklarını görmek çok etkileyiciydi.*" ve "*Çocukların zamanla bir şeyler yaptıklarını görmek, onlara verdiğimiz almak mükemmel bir duygu.*" şeklindeki ifadeleri öğrenme kapasiteleri hakkında gerçekçi bir şekilde bilgi sahibi olduklarını ve bundan etkilendiklerini ortaya koymaktadır.

Bu bulgular Allport (1954)'un temas kuramı ile desteklenmektedir. Temas kuramı ile tutarlı olarak, öğretmen adayları EBES uygulama dersinde dönem boyunca haftada bir gün engelli çocuklarla bir araya gelmiş (süreklilik), önceden hazırlanmış programlar doğrultusunda (planlı çalışma ortamı) önce bireysel aktiviteler uygulanmış daha sonra akranları ile etkileşimde bulunacakları grup aktivitelerine geçilmiştir. Tüm bu çalışmalar 10 hafta boyunca devam eden 60 dakikalık bir zaman dilimini (sürenin uzunluğu) kapsamıştır.

Ebeveynlerin yaklaşımları: Öğretmen adayları ebeveynlerin çocuklarına yönelik ilgi ve özverilerinden, kendilerine birer öğretmen olarak güvenmelerinden ve mutluluklarından etkilendiklerini belirtmişlerdir. Kuşkusuz bu etkilenim "temas" ın bir sonucu olup, bu bulgular Allport (1954)'un temas kuramı tarafından desteklenmektedir. BEÖ adaylarının "*Ebeveynlerinin bize defalarca teşekkür edip bizim için bir şeyler yapmaları beni çok duygulandırdı*" ve "*Ebeveynlerin çocuklara olan ilgi ve özverileri, onları derse getirmeleri çok etkileyiciydi.*" ifadeleri ebeveynlerin yaklaşımlarının kendi üzerlerinde bıraktığı izlerin sözel yansımasıdır. Bu araştırmada da rapor edildiği gibi, engelli çocuklarının fiziksel aktiviteye katılımı destekleyen ebeveynlerin yaşam öykülerini içeren yayınlar, sıklıkla ebeveynlerin çocuklarına gösterdikleri sevgi ve özverilerine, bu sevgi ve özveriden aldıkları güçle zorluklarla mücadelelerine, bu mücadelede kendilerine destek veren kişi ve kurumlara duydukları derin şükran duygularına ilişkin çok çeşitli örnekleri içermektedir (Hatipoğlu Özcan, 2015; Özer, 2005). Spann ve diğ., (2003) özel eğitimde ebeveyn katılımını eğitim programlarının ve hizmetlerinin yürütülmesinde önemli bir unsur

olarak görmektedirler (Aktaran; An ve Hodge, 2013). Ebeveynlerin çocuklarının güçlü ve zayıf yönlerini, davranışsal özelliklerini ve eğilimlerini, öğrenme şekillerini öğretmenlerle paylaşması ve okul içi ya da dışında eğitimsel destek sağlaması (An ve Goodwin, 2007), doğrudan çocukların okuldaki performanslarını artırması yönünden önemlidir (Aktaran; An ve Hodge, 2013). Bir BEÖ adayının “*Ö. benim sabrımı deniyor gibiydi ama annesinin özverisini gördükten sonra ben de böyle olabilirim dedim.*” şeklindeki açıklaması EBES uygulamaları sırasında ebeveyn katılımının önemini açıkça ortaya koymaktadır.

Öğretmenlik becerileri: Öğretmen adaylarının engelli çocukları aktiviteye yönlendirmek, beceriler öğretmek, gelişimlerine katkıda bulunmak ve davranışlarını yönetebilmek gibi özelliklerinden etkilendiklerini belirtmeleri “Temas”ın üçüncü bir unsuru olarak “Öğretmenlik becerileri” kapsamında ele alınmıştır. Buna bir öğretmen adayının “*Engelli bireylere bir şeyler öğretmek, öğretebildiğimi görmek beni çok etkiledi*” şeklindeki açıklaması örnek olarak gösterilebilir.

Öğretmen adaylarının bu süreçte kendi öğretmenlik becerilerinden etkilendiklerini ifade etmeleri, başlangıçta temel düzeyde de olsa öğretmenlik becerilerine sahip olmalarının temas sürecinde engelli çocuklarla iletişim kurmaları için bir avantaj sağladığını düşündürmektedir. EBES uygulamalarının yedinci yarıyılıda yer alması, öğretmen adaylarının önceki öğrenmelerden yararlanılmasını olanaklı kılarak bir ölçüde engelli çocuklara öğretim için hazırbulunmuşluk sağlamış olabilir.

Temasla Dönüşmek

BEÖ adaylarının engelli çocuklarla ve ebeveynler ile temas halinde bulunmaları duygu ve düşüncelerinde **çeşitli yönlerden** değişime yol açmış ve bu değişimler “Temasla dönüşmek” teması altında bir araya getirilmiştir. Bu bağlamda “Tutum ve iletişim”, “Öğretme becerisi”, “Kişisel gelişim” ve “Engelli haklarını savunma”, “olmak üzere dört alt temaya ulaşılmıştır. Her bir alt tema aşağıda açıklanmıştır.

Tutum ve iletişim: Öğretmen adayları bu ders sayesinde engelli öğrencileri yakından tanıdıklarını ve anladıklarını, engelli bireylere yönelik kabul ve anlayış geliştirdiklerini, ön yargılarından, korku ve acıma duygularından kurtulduklarını, onlarla çalışmaktan, iletişim kurmaktan keyif aldıklarını, başarılarından mutluluk duyduklarını, onlara karşı yoğun sevgi duyguları beslediklerini, bu sevginin karşılıklı bir sevgi bağına dönüştüğünü ve bu çalışmalar sayesinde onlarla bir bütün olduklarını ifade etmişlerdir. Bir BEÖ adayının “*Daha önce hiç engelli bireyle bir araya gelmemiştim onlara nasıl yaklaşıcağım hakkında hiçbir bilgim yoktu hatta korkuyordum. Bu derste bunu yendiğimi düşünüyorum*” şeklindeki ifadesi, “korku” duygusunun, bir başka BEÖ adayının “*Engellilere karşı olan düşüncelerim değişti. Önceden onlara acıma duygusuyla bakıyordum. Ancak şimdi onları bizden biri olarak görüyorum ve onlarla yaşamayı öğrendim.*” şeklindeki ifadesi acıma duygusunun nasıl olumlu duygulara dönüştüğünü ortaya koymaktadır. Allport (1954)’ un temas kuramına dayalı olan EBES uygulamalarının tutumlar üzerindeki olumlu etkileri çeşitli araştırmalarda da rapor edilmiştir. Bu araştırmalarda engelli çocuklara öğretim deneyimi içinde bulunan BEÖ adaylarının büyük bir çoğunluğunun başlangıçta kaygılı oldukları ancak zaman geçtikçe korkularının dağıldığı (Roper ve Santiago, 2014), engelli çeşitliliği ile çalışmanın başlangıçtaki bilinmezliğinden kaynaklanan endişe duygularının ilerleyen günlerde yerini anlamlı ve ödüllendirici etkileşim hissine dönüştürdüğü (Hodge ve diğ., 2003) bildirilmiştir. “*Engellilere karşı bakış açım iyi yönde gelişti. Eskiden onlarla iletişim kuramazdım. Şimdi daha iyi iletişim kurmayı öğrendim.*” ve “*Özel çocuklarla bir araya gelip onlarla iletişim kurabilmek karşılıklı koşulsuz sevgi aktarımı sağlayabilmek kendi yaşantımıza dair yeni çıkarımlar yapabilmek en iyi giden yönlerdi*” şeklindeki ifadeleri temasın olumlu bir etkisi olarak iletişim becerilerinin geliştiğine dair kanıt özelliği taşımaktadır.

Öğretmen adayları bir başka soru kapsamında mesleğe atıldıklarında engelli bir öğren-

ciyi sınıflarına kabul edeceklerini bildirerek sınıflarında engelli bir öğrencinin bulunmasının diğer çocukların engelli bireyleri tanımaları ve olumlu tutum geliştirmeleri yönünden bir fırsat olacağından söz etmişlerdir. Olumlu tutumu yansıtan *"Diğer çocukların onlara bakış açısını düzeltmek ve bu çocuklarımızın daha fazla sosyal ortamda bulunup, mutlu olmalarını sağlamak için kabul ederdim"* ve *"Kabul ederdim çünkü derslerde öğrendiğim gibi kaynaştırmanın hem engelli birey hem de diğer kişiler için geliştirici olduğunu biliyorum"* şeklindeki ifadeler temaslara dönüşümün önemli örnekleridir. Araştırmalar, uygulama deneyimlerinin, engelli öğrencilerin genel beden eğitimi ortamlarına dahil edilmesine yönelik olumlu tutum geliştirilmesi açısından büyük bir önem taşıdığını (Folsom-Meek ve diğ., 1999) ve engelli öğrencilerle öğretmen adayları arasındaki etkileşime önem veren uygulamaların, tutumu ilerlettiğini göstermektedir (Folsom-Meek ve diğ., 2000; Hodge, 1998; Hodge ve Jansma, 1999). Bu araştırma bulguları Hodge ve Jansma, (1999) tarafından ileri sürülen "uygulama deneyimlerinin olumlu tutum gelişimi için önemli bir eğitimsel yaklaşım olduğu" görüşünü doğrulamaktadır.

Öğretme becerisi: BEÖ adaylarının temaslara dönüşen özelliklerden biri de öğretme becerileri olmuştur. Öğretmen adayları, EBES uygulamaları ile öğretmenlik mesleğine geçmeden tecrübe kazandıklarını, öğretme becerilerini geliştirdiklerini, engelli çocukların bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimlerine katkıda bulduklarını, öğretme yeterliliklerinin arttığını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları, dersin önceden planlanarak kendileri tarafından hazırlanmasının, öğrencileri ile yaptıkları bireysel çalışmaların ve öğretmenlik deneyimi kazanmalarının bu dersin olumlu yönleri olduğunu ifade etmişlerdir. Engelli öğrenciyi sınıflarına kabul etme gerekçesi olarak engelli çocuklarla çalışabilecek yeterlikte olduklarını bildirmeleri de bu söylemlerini güçlendirmektedir. *"Eğlenerek öğrenmeyi ve öğretmeyi öğrendik. Engelli çocukların gelişimlerini görmek çok güzeldi."* ve *"Bir öğretmen adayı olarak öğretmenlik mesleğine geçmeden tecrü-*

be kazanmış olduk." şeklindeki ifadeleri *öğretmenlik becerilerindeki gelişimi yansıtmaktadır.* EBES uygulamalarının BEÖ adaylarının öğretme becerilerinin gelişiminde etkili olduğuna ilişkin bu bulguları destekler nitelikte birçok çalışma bulunmaktadır. Örneğin; Hodge ve diğ. (2003) tarafından yapılan çalışmada BEÖ adaylarının öğrenci çeşitliliğinin getirdiği farklı yetenekleri, ilgileri, ihtiyaçları planlamayı, modifikasyonu, beklenmeyen bağlamsal değişimlere uygun olarak dersi uyarlamayı öğrenmeleri deneyimin önemli bir çıktısı olarak bildirilmiştir. Öğretmen adaylarının *"Onlarla çalışmaya karar verdim. Onların bir şey öğrenmesi ve öğrendiği hareketi yapması bana büyük bir keyif veriyor."*, *"Normal bireylerle çalışmaktan daha zevkli ve eğlenceli hiç bu kadar seveceğimi düşünmemiştim"* gibi ifadeleri öğretme becerilerine ilişkin özgüvenlerini ve inançlarını ortaya koymaktadır. Bu bulgular, teorik ve uygulamalı EBES dersinin öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin özyeterlik inançlarında (Taliaferro ve diğ., 2015), engel çeşitliliği içinde çalışma becerileri kazanmalarında (Hodge ve diğ., 2002) ve algılanmış yeterlikleri (Hodge ve diğ., 2002) üzerinde etkili olduğu ortaya koyan çalışmalarla desteklenmektedir.

Böylece uygulama deneyimlerinin sadece engelli çocuklara olumlu tutum geliştirmek için değil, onlara öğretmek için gerekli becerilerin geliştirilmesinde de etkili bir yaklaşım olduğu söylenebilir.

Kişisel gelişim: BEÖ adaylarının *"Engelli bireylere yardım etmek, onları topluma kazandırmak, birlikte sporsal faaliyetlere katılmak, gülmek, eğlenmek, yeri geldiğinde birlikte üzölmek hem bizlere hem öğrencilerimize çok şey kattı."*, *"Kendimizi tanımamız, zihinsel engelli bireylerle normal hayatta ve öğretmen olduğumuzda nasıl davranmamız gerektiğini öğrendik."*, *"Hayatın değerini ve zorluklar karşısında neler yapabileceğimizi gördük. "Hayat tecrübesi kazanmamız adına muhteşem bir deneyimdi."* gibi ifadeleri, EBES uygulamalarının kişisel gelişime yaptığı katkıları vurgulamaktadır. Bu söylemler EBES uygulamalarından elde edilen kazanımların öğretmenlik mesleğinin yanı sıra bir insan olarak

da hayatın diğer alanlarına transfer edilebileceğini göstermektedir. Kişisel gelişim teması, Sarol, Ekinci ve Karaküçük (2011) tarafından otizmlili çocuklara gönüllü spor eğitmenliği yapan Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencileri üzerinde yapılan nitel bir çalışma sonucu da elde edilen bir temadır. Bu çalışmada kişisel gelişim teması altında sabır, deneyim, yardım, mutluluk, olgunlaşma, duyarlılık, boş zaman, gelişim, sabır, empati gibi kazanımlar yer almıştır.

Engelli haklarını savunma: BEÖ adaylarının bir kısmı tutumlarındaki olumlu değişikliği belirtmenin yanı sıra, bir adım daha ileri giderek *"Onların spor yaparak çok iyi seviyelere geleceğini düşünüyorum. Onlara spor yapma imkanı tanımayan devletimizi ve halkımızı çok hatalı olarak görüyorum."* *"Beden eğitimi ayırım yapmaksızın tüm çocukların hakkı"*, *"Artık onların aramızda daha fazla öneme sahip olduklarını ve mümkün olduğunca aramıza kaynaşmaları gerektiğini düşünüyorum."* ifadeleri ile mevcut durumla ilgili yargılamada bulunmuşlar ve engelli çocukların haklarına vurgu yapmışlardır. Bu bulgular öğretmen adaylarının EBES uygulamaları sürecinde Sherrill (2007)'in belirttiği gibi engelli haklarının birer savunucusu haline geldiklerini göstermektedir. Sherrill (2007) engelliler için fiziksel aktivite alanının aynı zamanda "İnsan haklarını savunma, sürdürme ve ilerletmeyi amaçlayan hareketi" içinde barındırdığını ve bu alanda çalışan meslek elemanlarının da bu hareketin içinde yer aldıklarını ileri sürer. Sherrill (2007)'a göre engelliler için fiziksel aktivite alanının hizmet verdiği insanlar, toplumun çoğunluğundan daha az kaynağa ve güce sahip olup insan hakları açısından ciddi ihlallerle karşı karşıya kalmaktadırlar. Bizim çalışmamızda da BEÖ adayları bu ihlallerin farkına vararak ülkemizdeki uygulamalarla ilgili çeşitli eleştirilerde bulunmuşlardır.

Sonuç olarak birçok öğretmen adayının engelli bireyleri ilk kez bu derste tanıdıkları göz önüne alındığında, EBES uygulamalarının öğretmen adaylarının tutum ve iletişimlerinde, öğretme becerilerinde, kişisel gelişimlerinde ve engelli haklarını savunmalarında önemli dönüşümlere yol açtığı söylenebilir.

Dönüşümün Sınırlayıcıları

EBES uygulamalarının ikinci unsuru olan "Dönüşümün sınırlayıcıları" temasla dönüşümü engelleyen unsurlara ışık tutan "Ön hazırlık ve rehberlik", "Öğretim değişkenleri", "Davranış ve davranış yönetimi sorunları" ve "Motivasyon eksikliği" olmak üzere dört alt temayı içermektedir.

Ön hazırlık ve rehberlik: BEÖ adayları daha önce okulda benzer bir çalışma yapılmadığı için ilk aşamada uyum sorunu yaşadıklarını, ders planı, hazırlamakta ve uygulamakta güçlük çektiklerini, çocuklara nasıl bir tutum sergileyeceklerini, özellikle ağır derece engeli olan çocuklara nasıl yardımcı olacaklarını bilemediklerini belirterek uygulamalara başlamadan önce tüm teorik bilgilerin verilmesini, uygulamalara iyi bir şekilde hazırlık yapılmasını, çocukların tüm özellikleri ve engel durumları ile ilgili bilgi verilmesini, öğretim elemanın ders planı hazırlama konusunda daha yönlendirici olmasını ve alanında uzman kişilerden destek alınmasını önermişlerdir. Öğretmen adaylarının *"Zaman zaman hazırlanan parkur düzeylerinin bazı öğrencilere hafif geldiğini düşünüyorum."* ve *"Sonlara doğru yapılan etkinliklerin çoğu aynıydı. Daha farklı parkurlar kurulup daha eğlenceli hala getirilebilirdi."* ifadeleri program hazırlama konusunda güçlüklerle karşılaştıklarını ve bu konuda rehberliğe gereksinim duyduklarını ortaya koymaktadır.

Bu araştırma "Temasla dönüşmek" başlığı altında EBES uygulamalarının olumlu etkilerini ortaya koysa da "Dönüşümün sınırlayıcıları" başlığı altında elde edilen "Ön hazırlık ve rehberlik" alt teması süreç içinde çeşitli zorlukların yaşandığını, öğretmen adaylarının iyi bir ön hazırlıktan sonra uygulamalara başlamalarının ve uygulamalar sırasında rehberlik yapılmasının önemini vurgulamaktadır. Bu bulgular, dört haftalık bir ön hazırlık süresinin yeterli olmadığını, 10 haftalık uygulama sürecinde tek bir öğretim elemanının derse katılan tüm öğrencilere rehber olmada etkili olamadığını göstermektedir. Diğer çalışmalarda "Ön hazırlık ve rehberlik" ile ilgili bir temanın bulunmaması birden fazla rehberlik yapan meslek elemanının bulunmasından (Roper ve Santiago, 2014; Hodge ve diğ., 2003)

kaynaklanabilir. BESÖ programlarında engelli öğrencilere öğretme yeterliği kazandırmak için haftada 3 saatlik tek bir dersin yeterli olmadığı bir çok araştırmacı tarafından belirtilmiş ve çeşitli çözümler önerilmiştir (Perlman ve Piletic, 2012; Piletic ve Davis, 2010; Folsom-Meek ve diğ., 2000; Hardin, 2005). BESÖ programındaki her bir ders içeriğinin EBES' i de kapsayacak şekilde yeniden düzenlenmesi ya da EBES ders sayısının artırılması yolu ile geleceğin BEÖ' lerine engelli öğrencilere öğretmede daha derinleşmeleri ve uzmanlaşmalarını sağlamanın mümkün olabileceği belirtilmiştir (Piletic ve Davis, 2010). BESÖ bölümü ders içeriklerinin düzenlenmesi, destekleyici derslerin ilave edilmesine gerek kalmaksızın mevcut derslerin çeşitli engel gruplarına özgü bilgi ve deneyim içerecek şekilde işlenmesini mümkün kılarak öğretmen adaylarının engelli çocuklarla çalışma yeterliliklerini artırabilir. Bununla birlikte, EBES uygulamalarının daha az sayıda EBES öğrencisi ile yapılması ve uygulamalar sırasında rehberlik yapmak üzere yüksek lisans ya da doktora öğrencilerinin katılımının sağlanması yararlı olabilir.

Öğretim ile ilgili değişkenler: BEÖ adayları haftada bir gün iki saatlik bir sürenin öğrencileri tanımak için yetersiz olduğunu vurgulamışlar ve bu saatler dışında öğrencilerle birlikte olunmasını bir eksiklik olarak değerlendirmişlerdir. Bu bağlamda "Ön hazırlık ve rehberlik" teması altında tartışılan EBES ders saatinin artırılmasının önemi öğretim ile ilgili değişkenler teması altında bir kez daha vurgulanmaktadır. Bununla birlikte BEÖ adayları engelli öğrencilerin devamsızlığının ve her derste farklı bir öğrenci ile çalışılmasının program hazırlama ve uygulamada güçlüğüne neden olduğunu belirtmişlerdir. Her ne kadar uygulamaların başında her öğretmen adayının dönem boyunca çalışacağı engelli çocuk belirlenmiş olsa da, bazen bu çocuğun devamsızlığı bazen de öğretmen adayının devamsızlığı nedeniyle farklı çocukla çalışma durumları yaşanmıştır. Bu durum bir öğretmen adayının "Her derste öğrenci değiştirdiğim için program hazırlama ve uygulamada sorunlar yaşadım" şeklindeki ifadesinde de görüldüğü gibi öğretimle

ilgili sorunlara yol açmıştır. Roper ve Santiago (2014) tarafından yapılan benzer bir çalışmada da öğretmen adaylarının dönem boyunca aynı öğrenci ile çalışmalarının hem öğretmen adayı hem de engelli öğrenci için eğitimsel yönden sayısız yararlar sağlayacağı belirtilmiştir. Öğretmen adayları öğretim değişkenleri bağlamında materyal eksikliği ve alan kısıtlılığı sorunları ile de karşılaştıklarını dile getirerek bu konudaki önerilerine; daha küçük gruplar halinde ve daha sık çalışılması, farklı engel gruplarının çalışmalara dahil edilmesi, yaşlara göre gruplandırma yapılması, ebeveynlere yönelik çalışmaların yapılması şeklindeki görüşlerini eklemiştir. Diğer araştırmalarda da özellikle lisans öğrencilerinin birebir ve küçük grup etkileşimleri, başarı odaklı ve işbirliğine dayalı aktivitelere yer verilmesinin önemi belirtilmiştir (Roper ve Santiago, 2014; Perlman ve Piletic, 2012; Hodge ve diğ., 2003; Connolly, 1994).

Davranış problemleri ve davranış yönetimi: BEÖ adayları engelli çocuklarla çalışırken iletişim kurma problemi, çimdikleme, dikkat dağınıklığı, söz dinlememe, ısırma, kaçma, çabuk sıkılma, duymazdan gelme, saldırganlık, inatçılık, hiperaktivite, komut almama gibi davranış problemleri ile karşılaştıklarını ve bu sorunlarla nasıl baş edeceklerini bilemediklerini belirtmişlerdir. Bu konudaki sorunları "Benim öğrencim Ö. olmasına rağmen M. ile çalıştım ve kendisindeki davranış bozukluğuyla çok uğraştım.", " Dikkat eksikliği vardı. Aniden başka bir materyal ilgisini çekebiliyordu" ifadeleri ile belirtmişlerdir.

Davranış problemi yönünden zihinsel engelli çocukların engelsiz çocuklarla karşılaştırıldığı çalışmalar, zihinsel engelli çocuklarda davranış problemlerinin önemli derecede yüksek olduğunu (Dekker ve diğ., 2002; Koskentausta, 2004), zihinsel engel derecesi arttıkça davranış problemlerinin de önemli oranda arttığını ortaya koymaktadır (Einfeld ve Tonge, 1996). Dönüşümün sınırlayıcılarından biri olarak belirlenen davranış problemleri ve davranış yönetimi, diğer sınırlayıcılar ("Ön hazırlık ve rehberlik", " Öğretim ile ilgili değişkenler" ve "Motivasyon eksikliği") ile ilişkili görünmektedir.

Borko ve Mayfield (1995)'e göre, başarılı bir uygulamanın önemli unsurlarından biri uygulama öğretim elemanıdır. Dersin öğretim elemanının ön hazırlık sürecinde EBES alanında pedagojik bilgiye önem vermesi ve gerçeğe yakın ortamlarda öğretim yapması (Rust ve Sinelnikov, 2010), uygulamalar sürecinde ise olumlu uygulamaları pekiştirecek, yanlış uygulamaları düzeltecek bir yaklaşım içinde olması öğretmen adaylarının davranış yönetimi konusunda daha donanımlı olmasına katkı sağlayabilir.

Motivasyon eksikliği: BEÖ adayları bazı arkadaşlarının motivasyonlarının düşük olduğunu, bunun da programın başarısını olumsuz yönde etkilediğini dile getirmişlerdir. Motivasyon öğrenme düzeyinin yüksek olması ve sınıf içinde aktivitelerle ilgili olma gibi geniş çapta olumlu öğrenci çıktıkları ile ilişkili olduğundan hem beden eğitimi öğrencileri hem de öğretmenleri için önemlidir (Tjeerdsma-Blankenship, 2008; Chen, 2001). Bununla birlikte motivasyon, tüm öğrencilerde görülen yetenek çeşitliği nedeniyle ayrıştırılmış ya da kaynaştırma ortamlarında engelli çocukların beden eğitimi derslerinde çok daha fazla önemlidir. BEÖ' lerinin öğrencilerin motivasyonunu destekleyen bir çevre yaratmaları tüm yaş ve yetenek düzeyindeki öğrenciler için oldukça yararlıdır (Perlman ve Piletic, 2012). Bu çalışmanın bir bulgusu olan motivasyon eksikliği, hem engelli öğrencilerin beden eğitimi dersindeki kazanımları hem de öğretmen adaylarının EBES uygulamaları ile ilgili kazanımları üzerindeki olumsuz etkisi nedeniyle de dikkate alınması gereken bir unsur olarak görülmektedir.

Çalışmanın Sınırlılıkları

Bu çalışma öğretmen adaylarının araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan soru formuna verdikleri yanıtların doğruluğu ile sınırlıdır. Öğrenciler tarafından yaşandığı iddia edilen duygular uygulama sırasında veya sonrasında test edilmemiştir.

Araştırmada, sadece öğretmen adaylarının verdikleri yanıtlar incelenmiştir. Uygulama dersine eşlik eden teorik ders, engelli öğrenciler ve öğretim elemanına ilişkin değişkenler araştırma

kapsamı dışında bırakılmıştır. Araştırma sonuçları bir üniversitedeki Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulunda 2009-2010 yılı öğretim döneminde EBES dersi uygulamalarına katılan öğretmen adaylarının görüşlerinden elde edilmiştir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

EBES dersi uygulamalarını daha iyi anlamak ve gelecekteki uygulamaların niteliğini artırmaya yönelik düzenlemelerin yapılmasına katkı sağlamak amacıyla yapılan bu çalışmada, "Temas", "Temasla dönüşmek" ve "Dönüşümün sınırlayıcıları" olmak üzere 3 unsur bulunmuştur. Araştırmada elde edilen sonuçlardan biri EBES uygulamalarının etkisi ile BEÖ adaylarında ortaya çıkan ve "Tutum ve iletişim", "Öğretme becerileri", "Kişisel gelişim" ve "Engelli haklarını savunma" başlıkları altında ele alınan olumlu değişimlerdir. Bu olumlu değişimler, gelecekte beden eğitimi derslerindeki kaynaştırma uygulamalarının başarısına sağlayacağı katkı açısından büyük önem taşımaktadır. Araştırmanın bir diğer sonucu, bu olumlu değişimleri sınırlayan unsurların belirlenmesidir. "Ön hazırlık ve rehberlik", "Öğretim değişkenleri", "Davranış bozuklukları ve davranış yönetimi sorunları" ile "Motivasyon eksikliği" alt başlıklarını içeren "Dönüşümün sınırlayıcıları" nı dikkate alarak gerçekleştirilen EBES uygulamalarının öğretmen adaylarında ortaya çıkan olumlu değişimleri zenginleştirmesi ve niteliklerini yükseltmesi yönünden katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda bizim çalışmamızın yanı sıra önceki araştırma sonuçları da dikkate alındığında EBES dersi ile ilgili çeşitli iyileştirmelerin yapılması gerekli görülmektedir.

Türkiye'de EBES ders saatlerinin artırılması birçok kez dile getirilse de henüz bu gerçekleştirilememiştir (Özer ve Şahin, 2010). Bu dersin, seçmeli derslere alanla ilgili derslerin eklenmesi ile desteklenmesi, Topluma Hizmet Uygulamaları, Araştırma Projeleri, gibi derslerde öğrencilerin EBES alanı ile ilgili çalışmalara yönlendirilmeleri ve mevcut ders içeriklerine EBES alanına özgü derslerin eklenmesi daha pratik çözümler gibi görünmektedir. BES öğretmeni yetiştiren yükseköğretim kurumlarında, EBES dersine ilişkin ku-

ramsal içerik bilinmesine rağmen, uygulamalara ilişkin bir içerik bilgisi bulunmamaktadır. Bu konuda bu araştırma sonuçlarından yararlanılarak "Okul Deneyimi" ve "Öğretmenlik Uygulaması" derslerinde olduğu gibi temel ilkelerin belirlenmesi ve bir yönergenin hazırlanması alana büyük katkı sağlayabilir. Farklı EBES uygulamaları bazı farklı unsurları ortaya çıkarabileceğinden benzer araştırmalar kadar öğretmen adaylarının günlüklerinden yola çıkılarak yapılacak çalışmaların da yararlı olacağı düşünülmektedir.

Yazışma Adresi (Corresponding Address):

Prof. Dr. Dilara ÖZER

Gedik Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü
Çamlık Mahallesi Erguvan Sokak No:2 Kurtköy/
İSTANBUL

E-posta: dilaraozer2010@hotmail.com

Telefon No: 0216 646 40 12

Faks No: 0216 646 40 15

KAYNAKLAR

- Allport GW.** (1954). *The nature of prejudice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- An J, Goodwn DL.** (2007). Physical education for students with spina bifida: Mother's perspectives. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 24, 38-58.
- An J, Hodge SR.** (2013). Exploring the meaning of parental involvement in physical education for students with developmental disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 29, 147-163.
- Avramidis E, Bayliss P, Burden R.** (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, 20(2), 191-211.
- Borko H, Mayfield V.** (1995). The roles of the cooperating teacher and university supervisor in learning to teach. *Teaching and Teacher Education*, 11 (5), 501-518.
- Buswell DJ, Sherrill C.** (1998). Scholarly publication by university women adapted physical activity professionals-preliminary results. Presented at North American Federation of Adapted Physical Activity Symposium, Minneapolis, MN.
- Chen A.** (2001). A theoretical conceptualization for motivation research in physical education: An integrated perspective. *Quest*, 2, 35-58.
- Committee on Adapted Physical Education.** (1952). Guiding principles for adapted physical education. *Journal of Health, Physical Education, and Recreation*, 23(4), 15-28.
- Connolly M.** (1994). Practicum experiences and journal writing in adapted physical education: Implications for teacher education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 11, 306-328.
- Cusimano B, Darst P, Van der Mars H.** (1993). Improving your instruction through self-evaluation: Part One, Getting started. *Strategies*, 7 (2), 29.
- Dekker MC, Koot HM, Van der Ende J, Verhulst FC.** (2002). Emotional and behavioral problems in children with and without intellectual disability. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Psychiatry*, 43, 1087-1098.
- Einfeld S, Tonge BJ.** (1996). Population prevalence of psychopathology in children and adolescents with intellectual disability. I. Epidemiological findings. *Journal of Intellectual Disability Research*, 40, 99-109.
- Folsom-Meek SL, Nearing RJ.** (1994). Pre-service physical education teachers attributes associated with positive attitudes toward students with mild disabilities (Abstract). *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 69(1) (Suppl.), A-100-101.
- Folsom-Meek SL, Krampf H, Nearing RJ.** (1998). Relationships between pre-service personnel attributes and attitudes toward persons with disabilities. (Abstract). *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 69(1) (Suppl.), A-131.
- Folsom-Meek SL, Nearing R, Groteluschen W, Krampf H.** (1999). Effects of academic major, gender, and hands-on experience on attitudes of preservice professionals. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 16, 389-402.
- Folsom-Meek SL, Nearing RJ, Kalakian LH.** (2000). Effects of an adapted physical education course in changing attitudes. *Clinical Kinesiology*, 54(3), 52-58.
- Frey G.** (2003). *Adapted Physical Activity Laboratory Handbook* (Unpublished). Indiana University, School of Health, Physical Education and Recreation. USA.
- Gençoğlu AY.** (2014). Bir kavram ve kuram üretme stratejisi olarak temellendirilmiş kuram. *Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)* 7, XVII, 681-700.
- Hardin B.** (2005). Physical education teachers' reflections on preparation for inclusion. *Physical Educator*, 62 (1), 44-56.
- Hatipoğlu Özcan, G. (Ed.).** (2015). *Sevginin Gücü II. Aktif Yaşam Merkezi Ailelerinin Kaleminden Yaşam*

- Öyküleri. Aktif Yaşam Merkezi Proje Kitabı. Nobel Yayınevi. Ankara.
21. **Hesien MLW.** (2007). Teacher attitudes towards preparation for inclusion in support of a unified teacher preparation program. *Postgraduate Journal of Education Research*, 8(1), 49-60.
 22. **Hodge SR.** (1998). Prospective physical education teachers' attitude toward teaching students with disabilities. *Physical Educator*, 55(2), 68-77.
 23. **Hodge SR, Jansma P.** (1999). Effects of contact time and location of practicum experiences on attitudes of physical education majors. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 16, 48-63.
 24. **Hodge SR, Davis R, Woodard R, Sherrill C.** (2002). Comparison of practicum types in changing preservice teachers' attitudes and perceived competence. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19, 155-171.
 25. **Hodge SR, Tannehil D, Kluge MA.** (2003). Exploring the meaning of practicum experiences for PETE students. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 20, 381-399.
 26. **Hodge SR.** (1998). Prospective physical education teachers' attitudes toward teaching students with disabilities. *The Physical Educator*, 55 (2).68-77.
 27. **Jansma P.** (1996). Teaching the introductory adapted physical education course. In C. Shemll(Ed.), *Leadership training in adapted physical education* (pp. 302-309). Champaign, IL: Human Kinetics.
 28. **Koskentausta T, Iivanainen M, Almqvist F.** (2004). CBCL in the assessment of psychopathology in finnish children with intellectual disability. *Research in Developmental Disabilities*, 25,341-354.
 29. **Kowalski EM, Rizzo T.** (1996). Factors influencing preservice student attitudes toward individuals with disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 13(2), 180-197.
 30. **Loreman T, Forlin C, Sharma U.** (2007). An international comparison of pre-service teacher attitudes towards inclusive education. *Disability Studies Quarterly*, 27 (4).
 31. **Özdemir M.** (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntembilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1).
 32. **Özer D.** (Ed.). (2005). *Sevginin Gücü; Özel Gereksinimli Çocukların Ailelerinin Kaleminden Yaşam Öyküleri*. Yapa Yayınları. İstanbul.
 33. **Özer D, Şahin G.** (2010). Engelli bireyler için fiziksel aktivite: 2009-2010 çalıştayları sonuç raporu. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, XV(2), 21-28.
 34. **Özer D, Müniroğlu S.** (1998). Türkiye'deki beden eğitimi ve spor yükseköğretim kurumlarının engellilere yönelik çalışmalarının incelenmesi *Çağdaş Eğitim*. 23(242); 21-24.
 35. **Perlman DJ, Piletic C.** (2012). The influence of an adapted physical education course on preservice teacher instruction: Using a self-determination lens. *Australian Journal of Teacher Education*. 37(1). Article 1.
 36. **Piletic, C. & Davis, R.** (2010). A profile of the introduction to adapted physical education course within undergraduate physical education teacher education programs. *ICHPER-SD Journal of Research*, 5(2), 71-77.
 37. **Roper AE, Santiago JA.** (2014) Influence of service-learning on kinesiology students' attitudes toward p-12 students with disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 31, 162-180.
 38. **Rust R., Sineinikov O.** (2010). Practicum in a self-contained environment: Pre-service teacher perceptions of teaching students with disabilities. *Physical Educator*, 67(1), 33-46.
 39. **Sarol H, Ekinci E, Karaküçük S.** (2011). Otistik çocuklar spor eğitim projesine gönüllü olarak katılan beden eğitimi ve spor yükseköğretim öğrencilerinin görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, Ek Sayı(67-73).
 40. **Sebren A.** (1995). Preservice teachers' reflections and knowledge development in a field-based elementary physical education methods course. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 262-283.
 41. **Sherrill C.** (2007). The passion of science: Research and creativity in adapted physical activity. *Sobama Journal*. Vol. 12, n.1, supplement, pp.1-5.
 42. **Sherrill, C.** (2004). *Adapted Physical Activity, Recreation, and Sport*. Sixth Edition. Mc Graw-Hill. pp:574.
 43. **Sherrill C, Heikinaro-Johansson P, Slininger D.** (1994). Equal-status relationships in the gym. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 65(1), 27-31, 56.
 44. **Slininger D, Sherrill C, Jankowski CM.** (2000). Children's attitudes toward peers with severe disabilities: Revisiting contact theory. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17, 176-196.
 45. **Taliaferro AR, Hammond L, Wyant K.** (2015). Preservice physical educators' self-efficacy beliefs toward inclusion: the impact of coursework and practicum. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 32, 49-67.
 46. **Tjeerdsma-Blankenship B.** (2008). *The psychology of teaching physical education: from theory to practice*. Scottsdale, AZ; Holcomb Hathaway Publishers.
 47. **Tsangaridou N, O'Sullivan M.** (1994). Using pedagogical reflective strategies to enhance reflection among preservice physical education teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 13-33
 48. **Yıldırım, A., Şimşek, H.** (2004). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Tıpkı Basım. 4. Baskı. Sf: 174-175.

İlköğretim Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması

Turkish Adaptation Of The Elementary Physical Education Attitude Scale

Araştırma Makalesi

Yaprak KALEMOĞLU VAROL¹, Hüseyin ÜNLÜ¹, Mustafa Kayıhan ERBAŞI,
Ali Murat SÜNBÜL²

¹ Aksaray Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Beden Eğitimi Öğretmenliği Bölümü, Aksaray
² Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Konya

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, Phillips ve Silverman (2012) tarafından geliştirilen İlköğretim (10-12 Yaş) Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeğini Türkçeye uyarlamaktır. Uyarlama çalışması için öncelikle özgün ölçeğin Türkçeye çevirisi yapılmıştır. Türkçe form ile İngilizce formun dilsel eşitliğinin incelenmesi amacıyla, önce orijinal ölçek, iki hafta sonra ise Türkçeye çevirisi yapılan ölçek 22 ortaokul öğrencisine uygulanmıştır. Her iki ölçekten alınan puanlar arasındaki tutarlılığı test etmek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısına bakılmış ve .74 bulunmuştur. Buna göre İngilizce ve Türkçe ölçeklerden elde edilen ölçümler arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Dilsel eşdeğeri sağlanan ölçek Ankara ilinde 238 ilköğretim öğrencisine uygulanmıştır. Ölçeğin Türk kültüründeki yapısını inceleyebilmek için açılımlı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmış, analiz sonucu iki alt faktör ve 15 maddeden oluşan bir yapı elde edilmiştir. Üst ve alt %27'lik grupların madde ortalamaları arasındaki tüm farklar anlamlı bulunmuştur. Ölçeğin geneli için Cronbach Alpha değeri .83, birinci alt boyut olan "bi-

ABSTRACT

The aim of this study is to adapt the Elementary Physical Education Attitude Scale developed by Philips and Silverman (2012) into Turkish. Scales were applied to a group of primary education students every two weeks in order to determine in practise whether Turkish and English form have the same meaning or not. It was seen that a high-level, positive and meaningful relationship between English and Turkish scales ($r=.74$). The scale whose linguistic equivalence was provided was applied to 238 primary education students in Ankara. To analyse the structure of the scale in Turkish culture, exploratory and confirmatory factor analysis were made, as a result of the analysis, a structure that consisted of two sub factors and 15 items was obtained. All of the differences between item means of super groups and subgroups with 27% were found meaningful. Internal consistency coefficient of the whole scale was found to be .83 and test-retest reliability of the scale was found to be .77. In consequence of the analysis made, it was established that the scale was validate and reliable measuring tool that could



lişsel" için güvenilirlik katsayısı .96 ve ikinci alt boyut "duyuşsal" için .95 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin iki hafta ara ile 72 kişilik bir öğrenci grubuna uygulanmasıyla hesaplanan test-tekrar test güvenilirlik katsayısı ise .77 olarak bulunmuştur. Yapılan analizler sonucunda, ölçeğin Türkiye'de öğrenim gören ilköğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarının belirlenmesinde kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler

Beden eğitimi dersi, Tutum, İlköğretim, Ölçek, Geçerlik ve güvenilirlik

Key Words

Physical education lesson, Attitude, Primary education, Scale, Validation and reliability

GİRİŞ

Eğitim örgütlerinde, bireylerin istedik davranışlar edinmelerinde tutumların önemi büyüktür (Celep, 2000). Tutumlar, insan davranışlarını farklı yollarla şekillendirir, günlük aktivitelere katılımlarını belirler ve insanların bir durumu kabul etmesi veya bırakması gibi davranışlarını şekillendirir (Rikard ve Banville, 2006). Morris'e göre (2002) tutumun, düşünce, duygu ve davranış olmak üzere üç bileşenden oluştuğu bilinmektedir. Düşünceyi bir obje hakkındaki temel bilgilerimiz (örn: *beden eğitimi ve spor dersinin insan sağlığı açısından önemini kavrama*), duyguyu objeden hoşlanıp hoşlanmadığımız gibi hissettiklerimiz (örn: *beden eğitimi ve spor dersini sevip sevmeme*), davranışı ise o objeye karşı sergilediğimiz hareketlerimiz (örn: *beden eğitimi ve spor dersine sürekli katılma*) olarak açıklamıştır (Demirhan ve Altay, 2001; Morris, 2002).

Bloom (1995) okul derslerine yönelik tutumu, öğrencilerin dersi sevip sevmemeleri, derse yönelik olumlu düşüncelerinin olup olmamaları ve ders çalışıp çalışmamaları gibi bilişsel, duyuşsal ve davranışsal özellikleri kapsadığını ifade etmiştir. Özellikle beden eğitimi dersleri için geliştirilen olumlu tutumların, öğrencilerin okul dışında da fiziksel aktivitelerle meşgul olmalarını sağladığı (Solmon ve Lee, 1996; Walhead ve Buckworth, 2004), geliştirilen olumsuz tutumların ise öğrencilerin okul dışında fiziksel aktivitelerden kaçınmasına (Carlson, 1995; Ennis, 1996; Portman, 1995) neden olduğu görülmüştür. Be-

be used in order to determine the attitude of primary education students who educated in Turkey toward physical education lesson.

den eğitimi dersinin ilk amacının öğrencilerde pozitif tutumlar geliştirmek ve hayat boyu fiziksel aktivite düzeylerinin artırılmasına katkıda bulunmak olduğu göz önüne alındığında, derse ilişkin geliştirilen olumlu tutumlar dersin verimli işlenmesi (Demirhan ve Altay, 2001; NASPE, 1995) ile birlikte eğitimin amaçlarına ulaşmada da önemli bir etken olmaktadır.

Ajzen ve Fishbein (1980), beden eğitiminde tutum araştırmalarına rehberlik eden Mantıksal Davranış Teorisine (the Theory of Reasoned Action) göre, kişilerin sahip oldukları inanç sistemlerinin, onların tutumlarını yönlendirdiğini ve bununda sonuçta kişilerin davranışlarını etkilediğini ifade etmiştir. Ayrıca beden eğitiminde özellikle ilkokullarda tutum çalışmalarının önemli olduğu vurgulanmıştır. Çünkü araştırmalar, inanç sistemleri yönetimi ve idaresinin küçük yaşlarda kontrol altına alındığını ve değişmesinin artan yaş ile beraber giderek daha zor hale geldiğini göstermiştir (Akt. Phillips & Silverman, 2012). Bu teoriye göre, tutumların davranışları etkilediği ve küçük yaşlarda edinilecek olumlu tutumların önemli olduğu, ilköğretim düzeyinde beden eğitimi derslerine yönelik tutumların tespiti ve bunun sonucu gerekli düzenlemelerin ve önlemlerin alınması bakımından önemlidir. Erken yaşlarda beden eğitimi faaliyetlerine yönelik kazandırılacak olumlu tutumlar ile özellikle ergenlik döneminde görülen beden eğitimi dersinden uzaklaşma ve fiziksel aktivite düzeyindeki

azalmanın da (Ntoumanis, Barkoukis, & Thogersen-Ntoumani, 2009; Sallis, Prochaska, & Taylor, 2000) önüne geçilebileceği düşünülebilir.

Bu nedenle özellikle ilköğretim çağında beden eğitimi dersine yönelik tutumların tespiti önemli görülmektedir. Beden eğitimi derslerine yönelik tutumu ölçmek amacıyla yurt içinde ve yurt dışında araştırmacılar tarafından birçok ölçek geliştirilmiş (Demirhan ve Altay, 2001; Güllü ve Güçlü, 2009; Phillips ve Silverman, 2012; Toulmin, 1973) veya uyarlanmıştır (Özer ve Aktop, 2003). Örneğin Güllü ve Güçlü (2009)'nün ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarını tespit etmek amacıyla geliştirdikleri ölçek, 11 maddesi olumsuz ve 24 maddesi olumlu olmak üzere toplam 35 maddeden oluşmaktadır. Tek boyutlu ölçeğin açıkladığı toplam varyans %36.19 olarak bulunmuştur. Benzer biçimde Demirhan ve Altay (2001) lise öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarını ölçmek için beden eğitimi dersine yönelik tutum ölçeği geliştirmişlerdir. Tek boyutlu ölçeğin açıkladığı toplam varyans %54.54 olarak bulunmuştur. Ancak geliştirilen her iki ölçeğinde ortaokul ve lise öğrencilerine yönelik olduğu görülmüştür.

Bununla birlikte yapılan ölçek çalışmaları incelendiğinde ilköğretim öğrencileri için geliştirilen ölçek sayısının oldukça sınırlı olduğu görülmüştür (Toulmin, 1973; Phillips ve Silverman, 2012). Toulmin (1973) tarafından geliştirilen "Çocukların Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" 6'lı Likert şeklinde, 50 maddeden oluşmuştur. Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmaları Özer ve Aktop (2003) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada, araştırma grubunu yedinci ve sekizinci sınıf öğrencileri ile lise son öğrencileri oluşturmuştur. Uyarlama çalışması sonucu 49 maddeden oluşan ölçek için alınabilecek en düşük puan 49 ve en yüksek puan 343 olarak hesaplanmıştır. Türkçe ve İngilizce formu arasındaki Pearson Korelasyon Katsayısı .75 olarak bulunmuştur. Ölçeğin iç tutarlılığını belirlemeye yönelik hesaplanan Cronbach Alfa katsayısı .86, test-tekrar test güvenilirliği .83 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin düzeltilmiş madde-test korelas-

yon değerlerinin sekiz madde dışında 0.21 ile 0.55 arasında değiştiği görülmüştür. Bununla birlikte ölçeğin sorunlu maddelerinin yeniden gözden geçirilerek düzeltilmiş madde test korelasyonlarının hesaplanacağı, beden eğitimi dersine yönelik olumlu ve olumsuz tutuma sahip olan grupları ayırt etme özelliğinin test edilerek geçerliğinin araştırılacağı ifade edilmiştir.

İlköğretim öğrencilerine yönelik geliştirilen bir diğer ölçme aracı ise Phillips ve Silverman tarafından 2012 yılında geliştirilmiştir. Ölçek 10-12 yaş grubu öğrencilere yönelik, 5'li Likert tipi 8 olumlu, 8 olumsuz olmak üzere toplam 16 maddeden oluşmuştur. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 16, en yüksek puan 80'dir ve yüksek puanlar yüksek tutum düzeylerini ifade etmektedir. İki ve dört faktörlü yapıya uyum gösteren ölçeğin iki faktörlü modelinde Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı ölçeğin geneli için .92 olarak hesaplanmıştır. Daha yüksek iç tutarlık ve uyum indekslerinin hesaplandığı iki boyutlu modelde; beden eğitimi dersine yönelik öğrenci tutumlarının bilişsel ve duyuşsal etkilerine yönelik ifadeler yer verilmiştir. Buna göre de faktörler "bilişsel" ve "duyuşsal" olarak isimlendirilmiştir.

İlköğretim öğrencilerine yönelik geliştirilen ölçek çalışmaları incelendiğinde, Toulmin (1973) tarafından geliştirilen ve Türkçe adaptasyonu Özer ve Aktop (2003) tarafından yapılan çalışmada ölçeğin faktör yapısının incelenmediği görülmüştür. Ancak kültürler arası ölçek uyarlama çalışmalarında Gözüm ve Aksayan (2003)'da belirttiği gibi, ölçekteki maddelerin yapısı hakkında var olan bir hipotezin sınanması ve bunun için daha çok doğrulayıcı faktör analizi kullanılması gereklidir. Ayrıca çalışma grubunun yaş aralığı ($Ort_{yaş}=11.78-15.86$) günümüz 4+4+4 eğitim sisteminde ortaokul ikinci yarısına (7 ve 8. sınıf) denk gelmektedir.

Phillips ve Silverman (2012) tarafından 10-12 yaş grubuna yönelik olarak geliştirilen ilköğretim beden eğitimi dersi tutum ölçeği ise günümüz eğitim sisteminde 4-6. sınıflarda kullanılabilir bir ölçme aracıdır. Bu nedenle, çalışmada Phillips ve Silverman (2012) tarafından 10-12 yaş grubuna yönelik olarak geliştirilen ilköğretim

beden eğitimi dersi tutum ölçeğinin Türkçeye uyarlama çalışmasının yapılması amaçlanmıştır. Bu uyarlama çalışması ile Türkiye'de ilköğretim düzeyinde beden eğitimi ders tutumlarının "bilişsel" ve "duyuşsal" olmak üzere çok boyutlu olarak ölçüleceği ilk çalışma olması bakımından önemlidir.

YÖNTEM

Araştırma Grubu: Araştırma, Ankara il merkezinde biri ilkokul, ikisi ortaokul olmak üzere üç farklı okulda gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin faktör yapısını ve güvenilirliğini belirlemeye yönelik gönüllülük esas alınarak, toplam 252 öğrenci araştırma grubunu oluşturmuştur. Ölçeklerden 14 tanesi eksik veya çift cevap işaretlendiği için değerlendirme dışı bırakılmış ve toplam 238 ölçek değerlendirmeye alınmıştır. Araştırma grubunda yer alan öğrencilerin 132'si (%55,5) kız, 106'sı (%44,5) erkektir. Grubun yaş aralığı 10-12'dir ($Ort_{yaş} = 11.47$, $Ss=0.66$). Araştırma grubunun 68'i (%28.6) dördüncü sınıf öğrencisi, 114'ü (%47.9) beşinci sınıf ve 56'sı (%23.5) altıncı sınıf öğrencisidir. Uygulama öncesi öğrenciler küçük gruplara ayrılarak, ölçeğin uygulanması ile ilgili gerekli açıklamalar yapılmıştır.

Çalışmanın bir diğer araştırma grubunu, dilsel bakımdan madde eşdeğerliğinin sınanması amacıyla özel bir ortaokuldan seçilen 22 öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilerin 10'u (%45.5) kız, 12'si (%54.5) erkektir ve tamamı 12 yaşındadır.

Bir diğer araştırma grubunu ölçeğin test-tekrar test güvenilirlik katsayısının belirlenmesi amacıyla Ankara il merkezinde bir ilkokul, bir ortaokul olmak üzere iki farklı okuldan gönüllülük esas alınarak seçilen 72 kişilik bir öğrenci grubu oluşturmuştur. Öğrencilerin 38'i (%52.8) kız, 34'ü (%47,2) erkektir ($Ort_{yaş} = 11.51$, $Ss=0.67$).

Ölçme Aracı: Özgün formu "Instrument to Assess Fourth and Fifth Grade Students' Attitudes Toward Physical Education" olan "İlköğretim Beden Eğitimi Tutum Ölçeği (İBETÖ)" 2012 yılında Sharon R. Phillips ve Stephen Silverman tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin İngilizce olan özgün formu birinci yazardan sağlanmış ve for-

mun uyarlanmasına ilişkin izin yine birinci yazardan elektronik posta yoluyla alınmıştır.

Orijinal ölçek 8'i olumlu (2, 6, 7, 8, 11, 13, 14, 16. maddeler) ve 8'si olumsuz (1, 3, 4, 5, 9, 10, 12, 15. maddeler) olmak üzere toplam 16 maddeden oluşan 5'li Likert tipi bir ölçektir. Her maddeye verilecek cevap kodları 1 ile 5 arasında değişmektedir. Dereceleme maddeleri "1-Kesinlikle katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3-Kararsızım, 4-Katılıyorum, 5-Kesinlikle Katılıyorum" seçeneklerinden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 16 ve en yüksek puan 80'dir ve yüksek puanlar yüksek tutum düzeylerini ifade etmektedir.

Orijinal ölçek iki farklı modele uyum göstermiştir. İlk model bilişsel ve duyuşsal olmak üzere iki alt boyuttan oluşmuştur. Her bir boyutta 8'er madde yer almıştır. Bu modelde ölçeğin tamamı için Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .92, bilişsel alt boyutu için .84 ve duyuşsal alt boyutu için .87 olarak hesaplanmıştır. İki boyutlu model için uyum indeksleri GFI= .92, AGFI= .89, SRMR= .04 ve RMSEA= .08'dir.

İkinci model bilişsel-öğretmen, bilişsel-müfredat, duyuşsal-öğretmen, duyuşsal-müfredat olmak üzere dört alt boyuttan oluşmuştur. Her bir alt boyutta dört madde yer almıştır. Bu modelde ölçeğin tamamı için Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .96, bilişsel-öğretmen alt boyutu için .70, bilişsel-müfredat alt boyutu için .76, duyuşsal-öğretmen alt boyutu için .82 ve duyuşsal-müfredat alt boyutu için .76 olarak hesaplanmıştır. Dört boyutlu model için uyum indeksleri GFI= .92, AGFI= .89, SRMR= .04 ve RMSEA= .07'dir.

İşlem: İBETÖ'ye ait verilerin analizi için SPSS 18.0 ve AMOS 18.0 paket programları kullanılmıştır. Ölçeğin İngilizceden Türkçeye çevrilmesi aşamasında "Geri Çevirme Yöntemi" (back translation) uygulanmıştır. Çevirisi yapılan Türkçe form ve orijinal ölçeğin aynı anlamı taşıyıp taşımadığını uygulamada görmek amacıyla her iki ölçek arasındaki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısına bakılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek için faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemede Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısına bakıl-

miş ve ölçeğin zaman açısından kararlılığı için test-tekrar test yöntemi kullanılmıştır. Ayrıca ölçekte yer alan her maddenin tutum ölçeğinin alt faktörlerine ilişkin olarak kişileri ayırt etmede ne derece yeterli olduğu; a) madde-toplam korelasyonları ve b) ölçek puanlarına göre üst %27'lik grup ile alt %27'lik grubun madde puanları arasındaki farkın anlamlılığı için t-testi kullanılarak incelenmiştir.

BULGULAR

Araştırmada İBETÖ'nün Türkçeye uyarlanması amaçlanmıştır. Ölçek uyarlama çalışmaları başka kültürde ve dilde geliştirilen ölçeğin farklı kültür veya dillerde uygulanabilir olmasını amaçlayan çalışmalardır. Bu çalışmalar birçok adımı da gerektiren bir süreçtir. İBETÖ'nün Türkçeye uyarlama sürecinde Aksayan & Gözüm (2002), Gözüm & Aksayan (2003), Öner (1987) ve Savaşır (1994) tarafından belirtilen aşamalar takip edilmiştir. Öncelikle yazarlardan ölçeğin Türkçeye uyarlanmasına ilişkin elektronik posta yoluyla izin alınmıştır. Daha sonra ölçeğin Türkçeye çeviri çalışmaları yapılmış ve son olarak da elde edilen Türkçe formun geçerliliği ve güvenilirliğinin belirlenmesine yönelik istatistiksel işlemler yapılmıştır.

Çeviri Çalışması ve Madde Eşdeğerliğinin Sinanması: Her bir test maddesinin Türkçe ifadesinde bir hata olup olmadığı ve bu maddelerin taşıdıkları anlamları ne ölçüde yansıttığını tespit etmek amacıyla madde eşdeğerlik çalışması yapılmıştır. Madde eşdeğerliğinin belirlenmesine yönelik ilk olarak orijinal ölçek formunun hedef dile çevirisi yapılmıştır. Ölçek uyarlama çalışmalarının en önemli adımını oluşturan çeviri aşamasında en çok tercih edilen "Geri Çevirme Yöntemi" (back translation) kullanılmıştır (Aksayan ve Gözüm, 2002). Bu yöntemde en az iki bağımsız çevirmen olmalıdır. Birinci çevirmen, orijinal ölçeği hedef dile, ikinci çevirmen hedeflenen dile çevrilen ölçeği orijinal dile çevirir (Carlson, 2000). Ölçeğin özgün formu İngilizce dil yeterliğine sahip bir beden eğitimi alanında uzman ve bir İngilizce dil uzmanı tarafından birbirlerinden bağımsız olarak Türkçeye çevrilmiştir. Çeviriler incelenerek oluşturulan Türkçe taslak form, iki

eğitim alan uzmanı tarafından İngilizceye geri çevirisi yapılmıştır. Sonraki aşamada ölçeğin çevirisi sürecinde yer alan uzmanların katılımıyla çeviriler kontrol edilerek, gerekli düzeltmeler yapılmış ve taslak bir Türkçe form oluşturulmuştur. Ölçeğe son şekli verilmeden önce maddelerin anlaşılabilirliğini değerlendirmek için 5 ortaokul ikinci sınıf öğrencisine ölçek uygulanmıştır. Öğrencilere maddeler ile ilgili ne anladıkları ve anlaşılması zor maddeleri bildirmeleri istenerek madde eşdeğerliğiyle ilgili bilgiler toplanmıştır. Elde edilen bilgilerle bazı kavramlarda ve cümlelerin ifade edilmişlerinde düzeltmeler yapılmıştır. Ölçeğin hitap ettiği öğrenci grubunun ilköğretim öğrencilerinden oluşması nedeniyle bazı maddelerin çevirilerinde daha yalın cümleler kullanılmıştır. Ölçek maddelerinin aslı ile karşılaştırılmasının ardından nihai Türkçe forma ulaşılmıştır. Bir sonraki aşama olarak oluşturulan Türkçe form ile İngilizce formun aynı anlamını taşıyıp taşımadığının uygulamada belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla, Ankara ilinde özel bir ortaokulda öğrenim gören 22 kişilik bir öğrenci grubu belirlenmiştir. Bu grubun belirlenmesinde, İngilizce okuduğunu anlama seviyesi de dahil olmak üzere öğretmenlerden İngilizce dili yeterlik düzeyleri iyi olan öğrencileri belirtmeleri istenmiştir. Belirlenen 22 kişilik öğrenci grubuna ikişer hafta ara ile önce ölçeğin orijinal formu sonra da Türkçeye çevrilmiş hali uygulanmıştır. İki test arasındaki uygulama süresi için ortalama 2-4 haftanın uygun olduğu söylenebilir (Özğüven, 1994; Büyüköztürk, 2007). Her iki ölçekten alınan puanlar arasındaki tutarlılığı test etmek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısına bakılmış ve .74 bulunmuştur. Buna göre İngilizce ve Türkçe ölçekler arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($p < .001$).

Geçerlik Çalışması

Açımlayıcı Faktör Analizi: Çevirisi yapılan ölçeğin Türk kültüründeki yapısını inceleyebilmek için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi ile birlikte aynı yapıyı ya da niteliği ölçen değişkenleri bir araya toplayarak,

ölçmeyi az sayıda faktör ile açıklamak amaçlanmaktadır (Büyüköztürk, 2007). Ayrıca açıklayıcı faktör analizi başka kültürlerde geliştirilen bir ölçeğin farklı kültürlerle uyarlanması çalışmalarında ölçeğin uyarlanan kültürdeki boyutlarını ve ölçülen niteliğin yapısını ortaya koymak için geçerlik çalışmaları kapsamında yapılması gereken istatistiksel bir tekniktir (Erkuş, 2003). Bu nedenle ölçeğin Türkçe formunu oluşturan

maddelerin hangi faktörler altında toplandığını belirleyebilmek için faktör analizi yapılarak maddelerin faktör yükleri incelenmiştir. Faktörleştirme tekniği olarak sosyal bilimlerde çok sık kullanılan temel bileşenler analizi (principle component analysis, PCA) kullanılmıştır. Faktörler arası korelasyonun sıfırlanması, böylelikle faktörlerin yorumlanmasında açıklık ve anlamlılığı sağlamak için Varimax dik eksen döndürme-

Tablo 1. Maddelerin aritmetik ortalama, standart sapma, faktör ortak varyansı ve döndürülmüş faktör yük değerleri

Faktörler ve Maddeleri	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Faktör Ortak Varyansı	Döndürülmüş Faktör Yük Değeri
Faktör 1. Bilişsel ($\alpha=0.963$, Açıklanan Toplam Varyans=%41.794)				
M3. Beden eğitimi öğretmenim dersi önemsiz hale getiriyor*	3.34	1.29	.754	.863
M5. Beden eğitimi dersinde yararsız şeyler öğreniyorum*	3.25	1.28	.832	.903
M6. Beden eğitimi dersinde yararlı şeyler öğreniyorum	3.31	1.33	.783	.876
M8. Beden eğitimi dersinde önemli şeyler öğreniyorum	3.45	1.32	.804	.885
M10. Beden eğitimi dersinde önemsiz şeyler öğreniyorum*	3.25	1.24	.795	.878
M11. Beden eğitimi öğretmenim dersi yararlı hale getiriyor	3.36	1.30	.806	.891
M12. Beden eğitimi öğretmenim dersi yararsız hale getiriyor *	3.26	1.28	.813	.896
M16. Beden eğitimi öğretmenim dersi önemli hale getiriyor	3.19	1.34	.741	.857
Faktör 2. Duyuşsal ($\alpha=0.959$, Açıklanan Toplam Varyans=%37.426)				
M1. Beden eğitimi dersi çok sıkıcı*	3.86	1.32	.822	.898
M2. Beden eğitimi dersini sevinçle beklerim	3.86	1.24	.892	.939
M4. Beden eğitimi dersi hiç eğlenceli değil*	3.83	1.24	.913	.947
M7. Beden eğitimi öğretmenim dersi eğlenceli hale getiriyor	3.68	1.26	.810	.883
M13. Beden eğitimi öğretmenim dersi iple çekmemi sağlıyor	3.74	1.37	.894	.937
M14. Beden eğitimi dersi benim için eğlencelidir	3.96	1.43	.674	.817
M15. Beden eğitimi öğretmenim dersi eğlenceli yapamıyor *	3.96	1.45	.660	.809

*Bu maddeler tersten kodlanmaktadır.

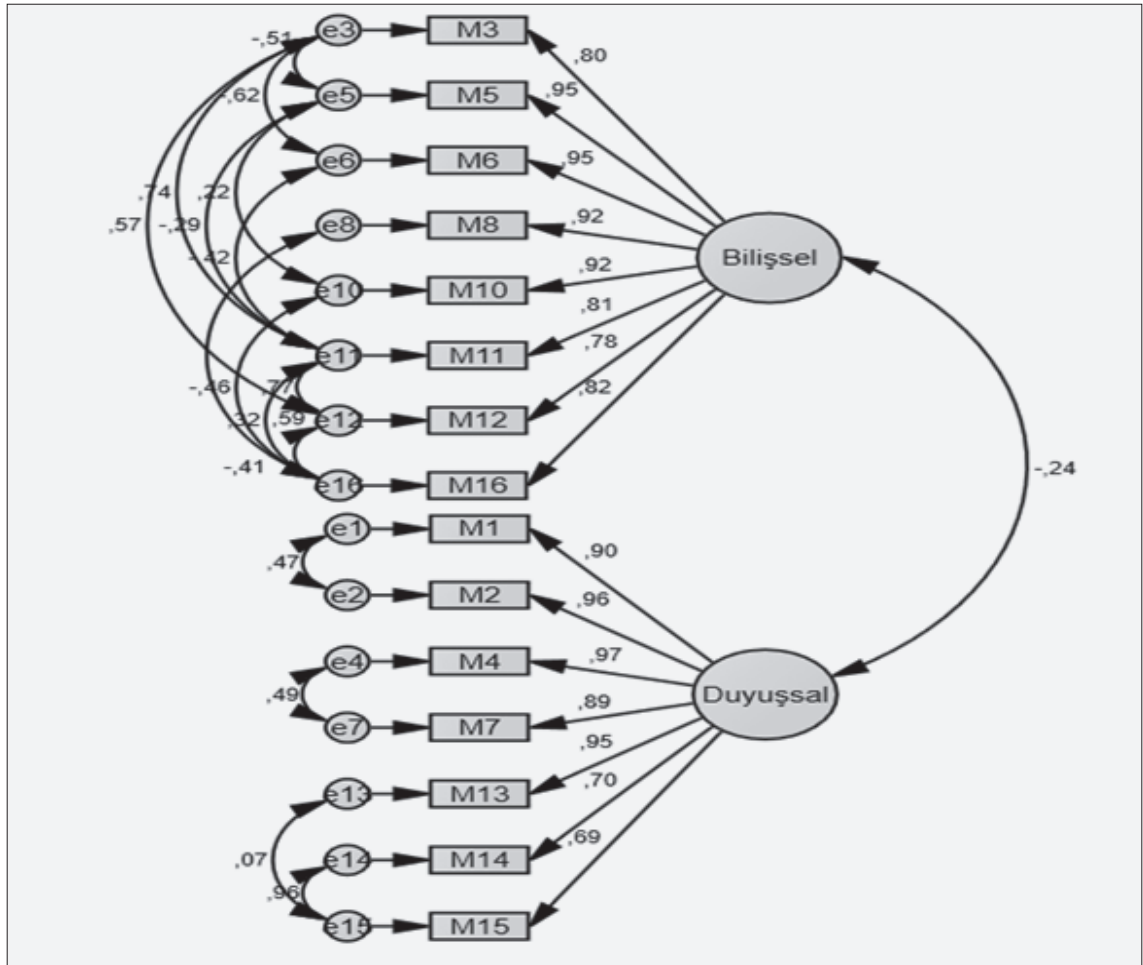
si yapılmış ve faktör sayısının belirlenmesinde madde öz değerleri alt sınırı 1.00 alınmıştır (Büyükköztürk, 2007; Field, 2005).

Açımlayıcı faktör analizi için öncelikle örneklemin faktör analizi için uygunluğuna bakılmıştır. Kline'a (2005) göre faktör analizi için uygun örneklem büyüklüğü, madde sayısının 10 katı olmalıdır. Böylece çalışma grubunu oluşturan 238 öğrencinin faktör analizi için yeterli bir sayı olduğu kabul edilmiştir. Uygulama sonrası verilerin faktör analizine uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity testi ile incelenmiştir. KMO katsayısı .60 üzeri olduğuunda yeterli, .90 ve üzeri olduğuunda ise mükemmel kabul edilmekte, Barlett testinin anlamlı çıkması da verilerin faktör analizi için uygun olduğuunu göstermektedir (Büyükköztürk, 2007; Kline,

2005). Yapılan işlemlerin sonucu ($KMO=0.86$; $\chi^2=5840.20$; $p=0.00$) veri grubunun faktör analizine uygun olduğuunu göstermiştir. Yapılan faktör analizi ve Varimax dik eksen döndürmesi analiz sonuçları Tablo 1'de verilmiştir.

Yapılan faktör analizi sonucu ölçek iki faktörlü bir yapı göstermiştir. Her iki faktörün ölçeğe ilişkin açıkladığı toplam varyans %79.22'dir. Her bir faktör ele alındığında; birinci faktörün özdeğeri 6.687 ve açıkladığı varyans %41.794, ikinci faktörün özdeğeri 5.988 ve açıkladığı varyans %37.426'dır.

Faktör döndürme sonrasında ölçeğin birinci faktörünün 8 maddeden (3, 5, 6, 8, 10, 11, 12, 16), ikinci faktörün ise 7 maddeden (1, 2, 4, 7, 13, 14, 15), oluştuğu belirlenmiştir. Her iki faktör grubuna da girmeyen 9 numaralı soru değerlendirme dışı b-



şekil 1. İlköğretim beden eğitimi tutum ölçeğine ilişkin path diyagramı ve faktör yükleri

rakılmıştır. Birinci faktördeki yük değerleri 0.857-0.903 arasında değişirken, ikinci faktördeki yük değerleri ise 0.809-0.947 değerleri arasındadır. Maddelerin faktörlerle ilişkisini açıklayan bir katsayı olan faktör yük değerlerinin 0.30 ve 0.40 sınır değerinin üzerinde olması gerektiği belirtilmektedir (Field, 2005; Büyüköztürk, 2007). Bu açıdan her bir maddeye ilişkin faktör yükleri sınır değerlerin üzerinde ve binişik madde bulunmadığı için faktör yapıları sağlıklıdır. Faktörlerde yer alan maddeler orijinal ölçektekine uygun bir dağılım göstermiştir. Beden eğitimi dersine yönelik tutumda bilişsel ve duyuşsal boyutu ölçen maddelerin yer aldığı ölçekte faktör isimleri de özgün formunda olduğu gibi "Bilişsel" ve "Duyuşsal" olarak adlandırılmıştır.

Doğrulamalı Faktör Analizi: İBETÖ'nün açıklayıcı faktör analizi ile belirlenmiş olan 15 madde ve 2 faktörlü yapısını sınamak için doğrulamalı faktör analizi uygulanmıştır. Yapı-

lan DFA'da elde edilen modelin uyum indeksleri incelenmiş ve Ki-kare değerinin ($\chi^2=137.22$, $N=238$, $sd=73$, $p=0.00$) anlamlı olduğu görülmüştür. Uyum indeksi değerleri ise (χ^2/sd)=1.88, $RMSEA=0.06$, $CFI=0.99$, $SRMR=0.03$, $GFI=0.93$, $AGFI=0.89$ ve $TLI=0.98$ olarak bulunmuştur. Bu değerler modelin kabul edilebilir uyum verdiğini göstermektedir. Modele ilişkin faktör yükleri Şekil 1'de gösterilmiştir.

Madde Analizi: İBETÖ'nün maddelerinin toplam puanı yordama gücü ve ayırt ediciliğini belirlemek üzere madde analizi ve %27'lik alt-üst grup karşılaştırmaları yapılmıştır. Madde-toplam korelasyonu, ölçek maddelerinden alınan puanlar ile ölçeğin toplam puanı arasındaki ilişkiyi açıklar. Madde-toplam korelasyonunun pozitif ve yüksek olması, maddelerin benzer davranışları örneklediğini gösterir. Genel olarak madde-toplam korelasyonu .30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt et-

Tablo 2. Madde analizi sonuçları

Madde no	Madde-Toplam Korelasyonu ¹	t (Alt %27-Üst %27) ²
Faktör 1. Bilişsel		
M3	.49	-9.792*
M5	.52	-11.776*
M6	.51	-11.918*
M8	.48	-10.162*
M10	.47	-9.940*
M11	.51	-10.205*
M12	.52	-10.758*
M16	.52	-11.994*
Faktör 2. Duyuşsal		
M1	.39	-7.704*
M2	.44	-8.500*
M4	.43	-8.430*
M7	.36	-6.688*
M13	.41	-8.121*
M14	.39	-8.290*
M15	.39	-8.337*

¹n=238 ²_{n1=n2=}64 *p<.001

tiği kabul edilir (Büyüköztürk, 2007). Maddelerin ayırt ediciliğini belirlemek amacıyla yapılan %27'lik alt-üst grup karşılaştırmaları sonucu, madde ortalama puanları arasındaki farklılıkların tümünün anlamlı çıktığı görülmüştür. Bu bulgu ölçekte yer alan maddelerin ayırt edicilik güçlerinin yeterli olduğunu göstermektedir. Tablo 2'de tüm maddelerin ayırt edicilik güçlerinin belirlenmesi amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi ve madde-toplam korelasyonları verilmiştir.

Tablo 2 incelendiğinde, ölçekte yer alan tüm maddeler için madde-toplam korelasyonlarının .36 ile .52 arasında değiştiği ve t-değerlerinin anlamlı ($p < .001$) olduğu görülmüştür. Birinci faktörde yer alan 8 madde için madde-toplam korelasyonu .49-.52 aralığında değişirken; ikinci faktörde yer alan 7 madde .36-.44 aralığında değerler almıştır.

Güvenirlik Çalışması

İç Tutarlık Katsayısı: Ölçeğin Türkçe formunun iç tutarlık katsayısının belirlenmesinde Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısına bakılmıştır. Yapılan analiz sonucunda ölçeğin tamamına ilişkin güvenilirlik katsayısı .83, "**Bilişsel**" boyutuna ilişkin güvenilirlik katsayısı .96 ve "**Duyuşsal**" boyutuna ilişkin güvenilirlik katsayısı .95 olarak hesaplanmıştır. Buna göre tüm katsayılar .70 seviyesini karşılamıştır (Cronbach, 1951) ve ölçeği oluşturan tüm boyutların yüksek derecede iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermiştir.

Test-Tekrar Test Güvenirliği: Ölçeğin Türkçe formunun ölçtüğü niteliğin zaman açısından kararlılığını istatistiksel olarak test etmek için test-tekrar test yöntemi kullanılmıştır. Ölçeğin test-tekrar test güvenilirlik katsayısını belirlemek amacıyla ölçek iki hafta ara ile Ankara il merkezinde bir ilkokul, bir ortaokul olmak üzere iki farklı okuldan gönüllülük esas alınarak seçilen 72 kişilik bir öğrenci grubuna uygulanmıştır. Öğrencilerin her iki uygulamadan aldıkları puanlar arasındaki kararlılığı test etmek için Pearson momentler çarpım korelasyon katsayısına bakılmıştır. Buna göre İBETÖ'nün her iki uygulama arasında yüksek

düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür [$r_{(72)} = 0.77$, $p < .05$]. Literatürde, bir ölçeğin zamana göre değişmez olduğunu saptamak üzere hesaplanan korelasyon katsayısının pozitif ve yüksek olmasının yanında ölçekler için bu değer en az .70 olması istenir (Tavşancıl, 2002). Bu sonuca göre ölçeğin test-tekrar test güvenilirlik katsayısının yeterli olduğu söylenebilir.

TARTIŞMA

Çalışmada, Phillips ve Silverman (2012) tarafından geliştirilen İBETÖ'nün ilköğretim öğrencilerinden oluşan bir grup üzerinde Türk kültürüne adaptasyonunun yapılması amaçlanmıştır. Uyarlama çalışması kapsamında maddelerin özgün dilden hedef dile çevrilmesi, madde eşdeğerliğinin belirlenmesi ve elde edilen Türkçe formun geçerlik ve güvenilirliği belirlenmiştir. İBETÖ'nün dil eşdeğerliği için yapılan uygulama sonucunda İngilizce ve Türkçe formlarından elde edilen puanlar arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir korelasyon ($r = .74$, $p < .001$) olduğu görülmüştür. Bu sonuç, iki uygulamada arasındaki tutarlılığın yüksek olduğunu ve dolayısıyla ölçeğin Türkçe formunun özgün ölçek ile dil bakımından eşdeğerliğini sağladığı kabul edilmiştir.

Dilsel eşdeğerliği sağlanan Türkçe formun geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları 238 ilköğretim öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin geçerlik çalışması kapsamında İBETÖ'nün faktör yapılarını belirlemek amacıyla açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri uygulanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucu ölçekte 1'den büyük olan 2 özdeğer belirlenmiştir. Bir diğer ifadeyle İBETÖ'nün iki faktörlü bir yapı sergilediği görülmüştür. Ölçeğin özgün formunda, ölçek hem iki hem de dört faktöre uyum göstermiş ancak Türk kültürüne adaptasyonunda ölçeğin iki faktörlü yapıda olduğu görülmüştür. Maddeler faktörlere orijinal ölçek ile aynı dağılımı göstermiş ve faktörler orijinal ölçeğe benzer şekilde "**Bilişsel**" ve "**Duyuşsal**" olarak isimlendirilmiştir. Her iki faktörün ölçeğe ilişkin açıkladığı toplam varyans %79.22'dir. Tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın %30 olması yeterli iken çok faktörlü

ölçeklerde açıklanan varyansın daha fazla olması beklenir (Büyüköztürk, 2007). Bu durumda araştırmadan elde edilen yüksek varyans yüzdesi, ilgili kavram ya da yapının iyi ölçüldüğü şeklinde kabul edilmiştir.

İBETÖ'nün açımlayıcı faktör analizi ile belirlenmiş olan 15 madde ve 2 faktörlü yapısını sınırlamak için doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Analiz sonucu iki faktörlü modelin kabul edilebilir uyum indekslerine sahip olduğu belirlenmiştir (RMSEA=0.06, CFI=0.99, SRMR=0.03, GFI=0.93, AGFI=0.89, TLI=0.98). İBETÖ'nün DFA sonuçları özgün ölçeğin iki faktörlü yapısıyla da paralellik göstermiştir (RMSEA=0.08, SRMR=0.04, GFI=0.92, AGFI=0.89).

Ölçeğin Türkçe formunun ölçtüğü özellik açısından kişileri ayırt etmede ne kadar yeterli olduğunu belirlemek için her bir maddeye ve madde toplam puana göre belirlenmiş %27'lik alt ve üst grup ortalamaları farkına dayalı madde analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda her bir madde ve ölçek toplam puanları ile %27'lik alt ile üst gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Buna göre ölçeğin Türkçe formunun öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik olumlu ve olumsuz tutuma sahip olanları ayırt etmede yeterli olduğu söylenebilir.

Ölçeğin Türkçe formunun tamamına ilişkin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .83, "Bilişsel" boyutuna ilişkin güvenilirlik katsayısı .96 ve "Duyuşsal" boyutuna ilişkin güvenilirlik katsayısı .95 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin özgün formunda ise geneline ilişkin güvenilirlik .92, "Bilişsel" boyuta ilişkin 0.84 ve "Duyuşsal" boyuta ilişkin güvenilirlik katsayısı 0.87 olarak hesaplanmıştır. Buna göre tüm katsayılar .70 seviyesini karşılamış (Cronbach, 1951) ve ölçeğin ideal güvenilirlik değerine sahip olduğu görülmüştür.

Ölçeğin Türkçe formunun ölçtüğü nitelik açısından zaman bağlamında kararlılığını test etmek için test-tekrar test yöntemi kullanılmıştır. Literatürde, bir ölçeğin zamana göre değişmez olduğunu saptamak üzere hesaplanan korelasyon katsayısının pozitif ve yüksek olmasının yanında ölçekler için bu değer en az .70 olması istenir (Tavşancıl, 2002). Ölçeğin iki hafta ara ile 72 kişilik bir öğrenci grubuna uygulanmasıyla hesaplanan güvenilirlik katsayısı .77 olarak hesaplanmıştır. Buna göre her iki uygulama arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre ölçeğin zamana göre değişmez olduğu ve ölçtüğü nitelikleri kararlı bir şekilde ölçebildiği kabul edilmiştir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırma bulgularına dayanarak 15 maddeden oluşan ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir. Ölçeğin özellikle ilköğretim öğrencilerinde beden eğitimi dersine yönelik tutumlarının belirlenmesinde ve derse yönelik süreçlerin iyileştirilmesinde yararlı olacağı düşünülmüştür. Araştırmanın önemli bir sınırlılığı ise ölçeğin açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizinin aynı araştırma grubundan elde edilen verilerle yapılmış olmasıdır. Bu bağlamda, ölçeğin farklı örneklemeler üzerinde incelenerek geçerlik ve güvenilirlik analizlerinin yapılması ölçeğin standardize edilmesi açısından önerilmektedir.

Yazışma Adresi (Corresponding Address):

Dr. Yaprak KALEMOĞLU VAROL

Aksaray Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu

Adana Yolu Üzeri E-90 Karayolu 7. Km., Merkez Kampüs-Aksaray

E-posta: yaprak81@gmail.com

KAYNAKLAR

1. **Aksayan S, Gözüm S.** (2002). Kültürlerarası ölçek uyarlaması için rehber I: Ölçek uyarlama aşamaları ve dil uyarlaması. *Hemşirelik Araştırma Dergisi*, 4(1), 9-14.
2. **Bloom B.** (1995). *Human Characteristics and School Learning* [İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme]. (Çeviri: D.A. Özçelik). İstanbul: Milli Eğitim Yayınları.
3. **Büyüköztürk Ş.** (2007). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
4. **Carlson ED.** (2000). A case study in translation methodology using the health-promotion lifestyle profile II. *Public Health Nursing*, 17(1), 61-70.
5. **Carlson TB.** (1995). We hate gym: Student alienation from physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 467-477.
6. **Celep C.** (2000). *Eğitimde Örgütsel Adanma ve Öğretmenler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
7. **Cronbach LJ.** (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297-334.
8. **Demirhan G, Altay F.** (2001). Attitude scale of high school first graders towards physical education and sport II. *Hacettepe Journal of Sport Sciences*, 12(2), 9-20.
9. **Ennis C.** (1996). Students' experiences in sport based physical education: [more than] apologies are necessary. *Quest*, 48, 453-456.
10. **Erkuş A.** (2003). *Psikometri Üzerine Yazılar*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları. No:24.
11. **Field A.** (2005). *Discovering Statistics Using SPSS*. London: Sage.
12. **Gözüm S, Aksayan S.** (2003). Kültürlerarası ölçek uyarlaması için rehber II: Psikometrik özellikler ve kültürlerarası karşılaştırma. *Hemşirelik Araştırma Geliştirme Dergisi*, 1, 3-14.
13. **Güllü M, Güçlü M.** (2009). Ortaöğretim öğrencileri için beden eğitimi dersi tutum ölçeği geliştirmesi. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(2), 5-22.
14. **Kline RB.** (2005). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. N.Y.: Guilford Press.
15. **Morris CG.** (2002). Understanding Psychology. [Psikolojiyi anlamak: Psikolojiye giriş]. (Çeviri: H.B. Ayvaşık, M. Sayıl) Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları, No:23, 525-567.
16. **NASPE (National Association for Sport and Physical Education).** (1995). *Moving into the Future: National Physical Education Standards: A Guide to Content and Assessment*. Boston: CB/McGraw-Hill.
17. **Ntoumanis N, Barkoukis V, Thøgersen-Ntoumani C.** (2009). Developmental Trajectories of Motivation in Physical Education: Course, demographic differences and antecedents. *Journal of Educational Psychology*, 101, 717-728.
18. **Öner N.** (1987). Kültürlerarası ölçek uyarlamasında bir yöntem bilim modeli. *Psikoloji Dergisi*, 6(21), 80-83.
19. **Özer D, Aktop A.** (2003). İlköğretim öğrencileri için hazırlanmış bir beden eğitimi dersi tutum ölçeğinin adaptasyonu. *Spor Bilimleri Dergisi*, 14(2), 67-82.
20. **Özgüven İE.** (1994). *Psikolojik Testler*. Ankara: Yeni Doğu Matbaası.
21. **Phillips SR, Silverman S.** (2012). Development of an instrument to assess fourth and fifth grade students' attitudes toward physical education. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 16(4), 316-327.
22. **Portman PA.** (1995). Who is having fun in physical education classes? Experiences of six grade students in elementary and middle school. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 445-453.
23. **Rikard L, Banville D.** (2006). High school student attitudes about physical education. *Sport, Education and Society*, 11 (4), 385-400.
24. **Sallis JF, Prochaska JJ, Taylor WC.** (2000). A Review of Correlates of Physical Activity of Children and Adolescents. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 32(5), 963-975.
25. **Savaşır I.** (1994). Ölçek uyarlamasındaki sorunlar ve bazı çözüm yolları. *Türk Psikolojisi Dergisi: Özel Sayı, Psikolojik Testler*, 9(33), 27-32.
26. **Solmon M, Lee A.** (1996). Entry characteristics, practice variables, and cognition: student mediation of instruction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15, 136-151.
27. **Tavşancıl E.** (2002). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayınları.
28. **Toulmin MLB.** (1973). The development of an original instrument to measure the expressed attitudes of children toward the elementary school program of physical education. Master thesis, College of Health, Physical Education and Recreation, Denton, Texas.
29. **Walhead TL, Buckworth J.** (2004). The role of physical education in the promotion of youth physical activity. *Quest*, 56, 285-301.

Üst Düzey Spor Örgüt Yöneticilerinin Duygusal Zeka Özelliklerini Belirlemeye Yönelik Bir Çalışma

Exploring Emotional Intelligence Among Senior Sport Managers

Araştırma Makalesi

Özlem ÖZDİNÇ¹, F. Pervin BİLİR¹,

¹ Whitireia Community Polytechnic, Auckland, Yeni Zelanda

² Çukurova Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Spor Yöneticiliği Bölümü, Adana

ÖZ

Bu araştırmanın amacı Türkiye'deki üst düzey spor yöneticilerinin duygusal zeka yeteneklerini temel tanımlayıcı değişkenlere göre belirlemektir. Ana kütlesi Türkiye'deki tüm Spor Federasyonu Başkanları ve Genel Sekreterleri ile Gençlik Hizmetleri ve Spor (GHS) İl Müdürlüklerinden oluşan çalışmada anakütlenin (N = 205) tam sayımına gidilmiş ve n = 103 yöneticiden katılım sağlanmıştır (%50.2 dönüş oranı). Bar-On EQ-i gerecinin sadeleştirilmiş Türkçe sürümü ile toplanan ve normal dağılmadığı görülen veriler Mann-Whitney ve Kruskal-Wallis testleriyle incelenmiştir. İki önemli bulgudan ilki, duygusal zeka skorunun yaş, görev süresi ve spor geçmişi gibi 'zaman' temelli değişkenlerin hiçbirine göre farklılık göstermediğine, diğeri ise 20'den fazla ast ile çalışan spor yöneticilerinin, az sayıda astla çalışanlara oranla, daha yüksek duygusal zeka skoruna sahip olduğuna işaret etmektedir.

Anahtar Kelimeler

Duygusal zeka, Spor yöneticiliği, Spor federasyonları, GHS il müdürlükleri

ABSTRACT

This study aims to explore the emotional intelligence (EQ) by major demographic variables among senior sport managers in Turkey. A nationwide census including the directors and secretaries of Sport Federations and the directors of local Youth Services and Sport Directorships in cities (N = 205) returned n = 103 participating directors (50.2% response rate). Data gathered by employing the simplified Turkish version of Bar-On EQ-i required the use of non-parametric statistical tests for analyses, namely Mann-Whitney and Kruskal-Wallis. Of the two main findings, the first indicated that EQ is independent of changes in time-dependent variables, such as age, years on duty and of sportsmanship, whereas the second showed that sport managers with a span of control over 20 subordinates have higher EQ than those with less number of followers.

Key Words

Emotional intelligence, Sport management, Sport federations, GHS local directorships



GİRİŞ

Özellikle teknolojik ve toplumların sosyoekonomik yapılarındaki birtakım gelişmeler, geçtiğimiz yüzyıl boyunca pazarların yerelden ulusal düzeye, ulusaldan uluslararası düzeye ve oradan da küresel düzeye genişlemesine neden olmuştur. Bu genişleme sürecinde sürekli değişen dış çevre koşullarına ayak uydurabilmek için işletmeler yeni yetenekler geliştirmek zorunda kalmıştır. Genel bir gruplama yapılacak olunursa, yerelden küresel pazara geçiş döneminde bu yeteneklerin sırasıyla 1950 öncesinde seri üretim yeteneği, 1950'lerden itibaren iletişim yeteneği, 1980'lerden itibaren öğrenme yeteneği ve günümüzde de duygusal zeka yeteneği olduğu söylenebilir. Bunlardan duygusal zeka yeteneği, her ne kadar birbirinden farklı yetenekler olsalar da diğer üç yeteneğin hakim olduğu dönemlerde ortak olan ve iş ile duyguların ayrık tutulması gerektiğini öngören görüşe (Tomaney, 1994) zıt yönde bir görüş öne sürmesi açısından farklıdır. Belki de bu nedenle, yazında sosyal zeka olarak geçmişi 1909'a, diğer bir deyişle seri üretim yıllarına, dayanan (Landy, 2005) ve 1990'dan itibaren bilimsel yazında duygusal zeka olarak geçen (Salovey and Mayer, 1989-1990) bu yeni yeteneğin örgütsel yapıda kabul görmesinin 1998'e dek gecikmiş olduğu öne sürülebilir. Duygusal zekanın 1998'de Goleman tarafından örgüt yönetimi seviyelerinde ilk kez incelenmesi ardından kısa süre sonra kavramın yönetim-organizasyon yazınında ve uygulamalarında tutunduğu görülmektedir. Bu çalışmalar arasında ne yazık ki konuyu spor kurumları ve spor yöneticileri özelinde araştıran az sayıda çalışma bulunmaktadır. Türkçe yazında duygusal zekayı spor alanında inceleyen önceki çalışmaların ilgilendiği alanlarının genellikle performans sporcuları (Tok, 2008), profesyonel futbolcular (Adiloğulları, 2011) ve üniversitelerin beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencileri (Taşkın, 2008; Yalız, 2013) olduğu görülmektedir. Uzun soluklu bir araştırmanın keşifsel ilk ayağı olan ve duygusal zeka yeteneğini Türkiye'deki federasyon başkanları ve genel sekreterleri ile Gençlik Hizmetleri ve Spor (GHS) il müdürlerinden oluşan üst düzey spor yönetici-

leri genelinde inceleyen bu çalışma, ilgili yazında gözlemlenen bu eksikliğin giderilmesine katkıda bulunmak amacıyla tasarlanmıştır.

Yazın Taraması ve Hipotezlerin Geliştirilmesi

Duygusal zeka üzerine yapılan çalışmaların çoğunda cinsiyete dayalı farklılıkların araştırıldığı görülmektedir. Bu çalışmaların bir kolu duygusal zeka ile cinsiyet arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki tespit etmezken (Bar-On, 1997; Fernández-Berrocal ve diğ., 2012; Petrides ve Furnham, 2000; Whitman ve diğ., 2009), diğer bir koldaki çalışmalar aksi yönde bulgular öne sürmektedir. Duygusal zeka skorunun kadın ve erkek test grupları arasında farklılık gösterdiğini öne süren çalışmalar çoğunlukla kadınların lehine bulgular ortaya koymaktadır. Bu durumu bazı araştırmacılar kadının yaratılış itibarıyla erkeğe oranla daha duygusal ve anaç oluşuyla ilişkilendirmektedir (Brackett ve Salovey, 2006; Craig ve diğ., 2009; Gur ve diğ., 2002; Jausovec ve Jausovec, 2005; Hall ve Mast, 2008; Palmer ve diğ., 2005; Shutte ve diğ., 2002). Bazı araştırmacılar da cinsiyete bağlı bu farkı kadının ve erkeğin toplumsal yapı içerisindeki farklı rollerine dayandırmaktadır (Sánchez ve diğ., 2008). Söz gelimi, pek çok toplumda üzüntü (örneğin: ağlama), korku ve sevgi gibi olağan duygusal tepkiler çoğunlukla kadına atfedilirken (Brody ve Hall, 2000), erkeğin bu duyguları bastırması beklenir. Joseph ve Newman (2010)'ın 2008 yılına kadar yapılmış toplam 118 çalışmayı kapsayan meta-analizi de kadınlarda duygusal zeka skorunun erkeklere oranla yüksek olduğuna işaret etmektedir. Türkçe yazında da duygusal zeka skorunun cinsiyete göre farklılık gösterdiğini ve kadınlarda erkeklere oranla daha yüksek olduğunu tespit eden çalışmalar olduğu gibi (Aksaraylı, 2008; Çon ve diğ., 2011; Erdoğan, 2008; Gürbüz ve Yüksel, 2008; Receptoğlu, 2012), cinsiyetin anlamlı bir farklılığa neden olmadığı yönünde sonuçlara ulaşan çalışmalar da bulunmaktadır (Acar, 2001; 2002; Akın 2004; Aslan ve Özata, 2008; Özdemir ve Özdemir, 2007; Taşkın, 2008; Tuna, 2008). Buraya ka-

darki tartışmalar doğrultusunda araştırmamızın ilk hipotezi, üst düzey spor yöneticilerinin duygusal zeka skorları ile cinsiyetleri arasındaki olası bir ilişkiyi tek yönlü sorgulamak üzere aşağıdaki şekilde oluşturulmuştur:

H₁: Kadın spor yöneticilerinin duygusal zeka bileşke skoru erkek spor yöneticilerine oranla daha yüksektir.

Duygusal zekanın yaş ile ilişkisini araştıran çalışmalarda, kullanılan gerecin türüne göre farklı sonuçlar elde edilebilmektedir (Tsaousis ve Kazi, 2013). Bar-On tarafından geliştirilen EQ-i gibi kişilik yaklaşımını benimseyen gereçlerin ('trait measures') kullanıldığı çalışmalarda genellikle duygusal zeka ile yaş arasında herhangi bir ilişki tespit edilmediği görülmüş de (Tsaousis ve Kazi, 2013), bu tür gereçlerin uygulandığı az sayıda araştırmada iki değişkenin ilişkili olduğu yönünde sonuçlara varıldığı da olmuştur. Bunlardan Bar-On (1997), 50 yaşına kadar duygusal zeka düzeyinde yaşa paralel olarak artış kaydederken, Dersken ve diğ. (2002) 65 yaşından sonra duygusal zeka düzeyinde düşüş gerçekleştiğini bildirmektedir. Yine Bar-On EQ-i gerecini kullanan Chapman ve Hayslip (2006), örneklem kümeleri kapsamındaki bireylerden en yüksek duygusal zeka skoru elde edenlerin ortalama 49 yaşında olduğunu, bu yaş ortalamasının altında ve üzerindeki daha düşük skor yaptığını bildirmektedir. MSCEIT gibi yetenek yaklaşımını benimseyen gereçlerin kullanıldığı çalışmalarda ise çoğunlukla yaş ilerledikçe duygusal zekanın da geliştiğine yönelik bulgular görülmektedir (Gardner ve Qualter, 2011; Kafetsios, 2004; Mayer ve diğ., 1999; Mayer ve diğ., 2001). Ancak bu gerecin de anlamlı bir ilişki tespit etmediği (Palmer ve diğ., 2005; Schlaerth ve diğ., 2013) ya da ters yönlü bir ilişki saptadığı çalışmalara da rastlamak mümkündür (Day ve Carroll, 2004). Bu ters yönlü ilişkinin nedeni olarak yaş ilerledikçe hatırlama zorluğu yaşanması öne sürülmektedir (Ruffman ve diğ., 2008). Yaş değişkenini örneklem grubu genelinde kontrol altında tutarak, duygusal zeka skorunun cinsiyete göre nasıl bir değişiklik göster-

diğini MSCEIT gereciyle araştıran Fernández-Berrocal ve diğ. (2012)'in çalışması ilginçtir. Araştırmacılar cinsiyete göre anlamlı bir fark tespit etmezken, konu üzerine gelecekte düzenlenecek çalışmalara yaş değişkeninin duygusal zeka skoru üzerindeki olası etkisini araştırma önerisinde bulunmaktadır. Türkçe yazında da yaş ile duygusal zeka düzeyi arasında ilişki belirleyen (Çon ve diğ., 2011; Gürbüz ve Yüksel, 2008), bunun yanı sıra söz konusu değişkenler arasında anlamlı bir ilişki gözlemeyen çalışmalara da rastlanmıştır (Aksaraylı ve Özgen, 2008; Özdemir ve Özdemir 2007; Recepoğlu, 2012). İlgili yazındaki yaş-duygusal zeka ilişkisini sorgulayan çalışmaların farklı bulguları ışığında, spor yöneticilerinin duygusal zeka yeteneğinin yaşlarına göre göstereceği olası farklılığı çift yönlü araştırmak üzere ikinci hipotezimiz şu şekilde oluşturulmuştur:

H₂: Bileşke duygusal zeka skoru spor yöneticilerinin yaşına göre farklılık gösterir.

Dulewicz ve Higgs (2000), 100 yönetici üzerinde duygusal zeka düzeyinin kariyer gelişimindeki rolünü inceledikleri çalışmada, bireylerin duygusal zeka skorunun iş yaşantılarında başarının bir göstergesi olabileceği sonucuna varmışlardır. Goleman (1998; 1999), Goleman ve Boyatzis (2008) ve Palmer ve diğ. (2003) gibi araştırmacıların çıkarımlarıyla örtüşen bu sonuç, görev statüsü yüksek olan yöneticilerle daha düşük statüde çalışanlar arasında duygusal zeka skoru bazında farklılık olabileceğine işaret etmektedir. Ne var ki Collins (2001), 59 uluslararası örgütün üst düzey yöneticisiyle yaptığı çalışmada duygusal zekanın görev statüsü ile ilişkili olmadığını gösteren sonuçlar elde etmiştir. Türkçe yazında da duygusal zeka skoru ile görev statüsü arasında anlamlı bir ilişki tespit eden (Recepoğlu, 2012) ve etmeyen çalışmalar bulunmaktadır (Aksaraylı ve Özgen, 2008). Bu bilgiler doğrultusunda, görev statüsü yükseldikçe duygusal zeka yeteneğinin de göreceli olarak yükseleceği yönündeki sezgimizi test etmek üzere araştırmamızın üçüncü hipotezi şu şekilde oluşturulmuştur:

H₃: Görev statüsü yüksek olan spor yöneticilerinin bileşke duygusal zeka skorları, statüsü düşük olanlara oranla, daha yüksektir.

Kurumda geçirilen süre ile ilgili olarak, Schlaerth ve diğ. (2013) genç ve yeni istihdam edilen çalışanların kurumlarındaki daha eski çalışanlara oranla daha yüksek duygusal zeka yeteneğine sahip olmaları gerektiğini savunmaktadır. Bunun nedeni olarak araştırmacılar, daha uzun süredir örgüt bünyesinde bulunanların ekipteki diğerlerini tanıdıkları ve örgüt kültürüne aşina oldukları için insanlara ve ortama tanışıklıkları nedeniyle, iş yerindeki genç ve yeni çalışanlara oranla daha başarılı sosyal ilişkilere sahip olduklarını öne sürmektedir (Schlaerth ve diğ., 2013, s. 132). Türkçe yazındaki çalışmalardan çeşitli işletmelerde konuyu inceleyen araştırmacılar arasında çalışma süresi ile duygusal zeka arasında aynı yönlü ilişki tespit edenler bulunmaktadır (Çon ve diğ., 2011; Reçepoğlu, 2012). Diğer taraftan Özdemir ve Özdemir (2007), üniversite idari ve akademik personeli üzerinde yaptıkları incelemede duygusal zeka skoru ile kurumdaki görev süresi arasında anlamlı bir ilişki olmadığını saptamıştır. Bu tartışma sonucunda, duygusal zeka skorunun statüsünde bulunma süresine ve kurumdaki geçmiş süresine göre farklılık gösterebileceği yönündeki sezgilerimizin geçerliliğini test amacıyla aşağıdaki hipotezler geliştirilmiştir:

H₄: Spor yöneticilerinin bileşke duygusal zeka skorları mevcut statülerinde bulunma sürelerine göre farklılık gösterir.

H₅: Spor yöneticilerinin bileşke duygusal zeka skorları bağlı oldukları kurumdaki görev sürelerine göre farklılık gösterir.

Bir kimsenin belirli bir alanda deneyim sahibi olması, o kimseye aynı alanda kendisinden daha deneyimsiz olanlara yapıcı önerilerde bulunabilme ve onlara karşılaştıkları sorunların üstesinden gelmelerinde yardımcı olabilme ayrıcalığını getirir. Çünkü deneyimli kimseler daha az deneyimli kimselerle empati kurabilirler. Türk Dil Kurumu sözlüğünde duygudaşlık olarak kar-

şılığı verilen empati, diğerlerinin hissettiklerini anlama becerisi (Salovey ve Mayer, 1989-1990, s. 194) ya da bireyin kendini başkalarının yerine koyarak onların hallerinden anlayabilme yetisi (Webb, 2009, s. 35) olarak tanımlanabilir. Empati becerisini beraberinde getirdiği için, araştırmamız kapsamındaki spor yöneticilerinin ilgili oldukları spor alanında (yıl itibarıyla) geçmişleri ile duygusal zeka skorları arasında artı yönlü bir ilişkinin varlığı sorgulamaya değer görülmüştür. Bu sezgimizi H₄ ve H₅ hipotezlerinin oluşumuna önayak olan ve yukarıda aktarılan tartışmalar da desteklemektedir. Bu açıklamalar doğrultusunda şu hipotez geliştirilmiştir:

H₆: Spor geçmişi daha fazla olan spor yöneticilerinin bileşke duygusal zeka skorları, spor geçmişi daha az olanlara oranla, daha yüksektir.

Üst düzey spor yöneticilerin duygusal zeka yeteneği ile altındaki çalışanların sayısı arasında olası bir ilişkinin araştırmamız kapsamında sorgulanması gerekli görülmüştür. Bu düşüncemizin temelinde, altında çalışan sayısı arttıkça liderin duygusal zekanın boyutlarını oluşturan unsurlardan olan 'empati', 'stres yönetimi', 'esneklik' ve 'problem çözme' gibi becerilerini daha çok kullanma gereği duyacak olmasıdır. İlgili liderlik yazınında, buradaki tartışmamıza konu olan 'altında çalışan sayısı' değişkenin İngilizce karşılığı 'span of control' olarak geçmektedir. Uluslararası bir işletme olan Johnson & Johnson bünyesindeki liderler genelinde yaptığı araştırmada Cavallo ve Brienza (2006), kendisine bağlı çalışan sayısını arttıkça yöneticiler genelinde empati kurma gibi yetenekleri daha sık gözlemlediğini belirtmektedir. Ancak bunun tersi yönde bulgular da mevcuttur. Örneğin, Rubin ve diğ. (2005) astlarının sayısı arttıkça liderlerde duygusal zeka yeteneğine ilişkin izlerin daha az görüleceğini savunmaktadır. Bunun mantıksal nedeni olarak araştırmacılar, sayıları arttıkça çalışanların bireysel farklılıklarına liderin vereceği dikkatin azalacak olmasını öne sürmektedir (s. 851). Nitekim Lucas ve diğ. (2008) sağlık personeli üzerinde yaptığı daha yakın tarihli incelemelerde, sorumluluğu altındaki hemşire sayısı arttıkça başhemşirelerin duygusal zeka yetenek-

lerini liderlik davranışlarına yansıtmadıklarını gözlemlemiştir. Bu açıklamalar doğrultusunda, spor yöneticilerinin duygusal zeka skorlarının altlarında çalışan kişi sayısına göre bir farklılık gösterip göstermediğini sorgulamak üzere son hipotezimiz aşağıdaki şekilde oluşturulmuştur:

H₇: Spor yöneticilerinin bileşke duygusal zeka skorları altlarında çalışan kişi sayısına göre farklılık gösterir.

YÖNTEM

Araştırma Grubu: Araştırma grubu Türkiye'deki üst düzey spor yöneticilerini kapsamaktadır. Bu tanım kapsamına federasyon başkanları, federasyon genel sekreterleri ve Spor Genel Müdürlüğü'ne (SGM) bağlı GHS il müdürleri da-

hil edilmiştir. Çalışmanın tasarım ve veri toplama aşamalarının yürütüldüğü 2013 yılı itibarıyla Türkiye'de 62 spor federasyonunun ve 81 GHS İl Müdürlüğü'nün (GHSİM) olduğu belirlenmiştir. Böylece araştırma grubunu 62'si federasyon başkanı, 62'si federasyon genel sekreteri ve 81'i GHS il müdürü olmak üzere toplam N = 205 üst düzey spor yöneticisi oluşturmaktadır. PsychInfo indisi kapsamındaki bilimsel dergilerde 1985-2005 arası 20 yıllık dönemde duygusal zeka üzerine yayınlanan 102 çalışmanın ortalama örneklem hacmi n = 103'tür (medyan = 205) (Landy, 2005, s. 412). Bu bilgi referans alındığında, N = 205 kişilik araştırma grubu örneklem uygulamasına gitmeye elverişli görülmemiştir.

Katılımcılar: Tamsayımına gidilen araştırma grubundan n = 103 üst düzey spor yöneticisi

Tablo 1. Spor yöneticilerinin tanımlayıcı istatistikleri

Yaş	f	%	Eğitim Durumu	f	%
30 yaş altı	4	%4	Lise	4	%4
30-39 yaş arası	6	%6	Üniversite	79	%77
40-49 yaş arası	35	%34	Yüksek lisans	12	%12
50 yaş ve üzeri	58	%56	Doktora	8	%8
Görev Statüsü			Bu Statüde Bulunma Süresi		
Federasyon başkanı	23	%23	5 yıldan az	30	%29
Federasyon genel sekreteri	53	%52	5-10 yıl arası	14	%14
GHS il müdürü	26	%26	10 yıldan fazla	59	%57
Spor Geçmişi süresi			Kurumdaki Görev Yılı		
5 yıldan az	14	%14	5 yıldan az	34	%34
5-10 yıl arası	9	%9	5-15 yıl arası	44	%43
10 yıldan fazla	77	%77	16-26 yıl arası	16	%16
			26 yıldan fazla	8	%8
Cinsiyet					
Kadın	9	%9			
Erkek	94	%94			

* n = 103 (N = 205 ve geri dönüş oranı = %50.2). Bazı grup yüzdeleri yuvarlamadan ötürü 100'den farklıdır.

1 Bazı katılımcılar bu soruyu yanıtlamadığından grup frekans toplamı 103'ten farklıdır.

çalışmaya katılım sağlamıştır. Geri dönüş (n/N) oranı %50.2'dir. Türkçe yazındaki duygusal zeka üzerine yapılan önceki çalışmalarda araştırma grubunun tamsayımına gidenine rastlanmamıştır. Örneklem uygulamasına gidilmiş önceki bazı çalışmalar arasında örneklem hacmi, n = 87 (Özdemir ve Özdemir, 2007), n = 81 (Aksaraylı ve Özgen, 2008) gibi, bu çalışmanın sağladığı geri dönüş oranından daha az ya da yaklaşık aynı düzeyde olanlara [Çon ve diğ. (2011)'da n = 106; Yalız (2013)'da n = 107] rastlanmıştır. Çalışmaya katılımda bulunan spor yöneticilerinin tanımlayıcı bilgileri Tablo 1'de özetlenmektedir.

Veri Toplama Aracı: Veri toplanmasında, dört dil uzmanıyla birlikte Acar (2001) tarafından Türkçeye çevrilen ve Mumcuoğlu (2002) tarafından içerik, güvenilirlik ve geçerlik incelemesi yapılan Bar-On EQ-i gereci kullanılmıştır. Beşli Likert tipte derlenmiş toplam 133 önermeyi içeren bu gerecin Acar (2001)'in çalışmasında 87 önermeye indirgediği Türkçe sürümünü, Türk araştırmacılar arasında doktora tezinde (Adiloğulları, 2011), yerli (Delice ve Günbeyi, 2013; Yalız, 2013) ve yabancı hakemli dergi yayınlarda (Baltacı ve Demir, 2012) kullananlar bulunmaktadır. Ölçeğin en olumlu anlam taşıyan kutbu '1 = Kesinlikle katılıyorum' şeklinde etiketlenmiştir. Katılımcılar arasında erişim olanağımızın bulunduğu toplam 36 spor yöneticisi üzerinde önteste tabi tutulan duygusal zeka ölçeğinin beş boyutu genelinde güvenilirliği $.60 \leq \alpha \leq .77$ aralığında

tespit edilmiştir. Veri toplama gerecinin güvenilirliği ile ilgili ayrıntılı bilgi, aynı gereci kullanmış önceki bazı Türkçe çalışmalarla karşılaştırmalı olarak Tablo 2'de sunulmaktadır.

Duygusal zeka ölçümü gibi psikolojik içerikli ölçekler için $\alpha \geq .6$ aralığı güvenilir olarak kabul edilmektedir (Kline, 1999). Özdamar (2004, s. 632-633) da, $\alpha \geq .6$ aralığındaki değerlerin oldukça güvenilir olduğunu belirtmektedir. Bu değerlendirmeler veri toplama gerecinin araştırmamız için yeterli güvenilirlik düzeyinde olduğuna işaret etmektedir.

Verilerin Toplanması: Yaklaşık yedi ay süren veri toplama süreci Mart 2013'te sonlanmıştır. Veriler İnternet üzerinden toplanmıştır. Gerecin ağ adresi anakütleyi oluşturan tüm spor yöneticilerine e-posta yoluyla iletilmiştir. Belirtilen altı aylık süre içerisinde araştırma grubu üyelerine ikişer ay arayla olmak üzere toplam üç kez, e-posta ve/veya telefon yollarıyla katılım çağrısı yinelenmiştir. Tekrarlanan katılım çağrılarının, ilk iki aylık gözlem sürecinde 27 olan geri dönüş sayısının süreç sonunda 103'e ulaşmasında önemi büyüktür.

Verilerin Analizi: Toplanan verilerin normallik kontrolleri için, dağılımın hem çarpıklık hem de diklik değerlerini dikkate alan Shapiro-Wilk (W) testi (Field, 2009) kullanılmıştır. Test istatistikleri 'Genel ruh durumu' boyutu için $W(103) = .944$, $p = .000$; 'Kişilerarası beceriler' boyutu için $W(103) = .975$, $p = .045$; 'Kişisel

Tablo 2. Veri toplama gerecinin güvenilirlik testi sonuçları (α değerlerinin önceki bazı çalışmalarla karşılaştırması)

Duygusal Zeka Ölçeği Ana Boyutları	Öntest*	Adiloğulları (2011)**	Mumcuoğlu (2002)	Acar (2001)
Genel Ruh Durumu	.6666	.769	.7350	.7506
Kişilerarası Beceriler	.6734	.841	.6433	.7787
Kişisel Beceriler	.6495	.837	.7020	.8373
Stresle Başa Çıkma	.7740	.674	.7950	.7314
Uyumluluk	.5991	.619	.7066	.6542
Boyutlar Ortalama	.6725	.748	.7164	.7504

* n = 36 üst düzey spor yöneticisi (22 federasyon genel sekreteri, 10 federasyon başkanı ve dört GHS il müdürü).

** Özgün çalışmada α değerleri üç haneli sunulmuştur.

beceriler' boyutu için $W(103) = .944$, $p = .000$; 'Stresle başa çıkma' boyutu için $W(103) = .952$, $p = .001$ ve 'Uyumluluk' boyutu için $W(103) = .943$, $p = .000$ olarak hesaplanmıştır. Bu değerler geçteki duygusal zeka ölçeğinin beş boyutundan hiçbirinin normal dağılım özelliği göstermediğine işaret etmektedir. Söz konusu beş boyutun bileşkesi olan 'Duygusal zeka skoru' da normallik ölçütünü sağlamamaktadır [$W(103) = .955$, $p = .001$]. Bu nedenle verilerin analizinde Mann-Whitney ve Kruskal-Wallis testleri kullanılmıştır.

BULGULAR

Kadın spor yöneticilerinin erkek meslektaşlarına oranla daha yüksek duygusal zeka skoruna sahip olduğu sezgisiyle oluşturulan tek yönlü H_1 hipotezi, test sonuçları doğrultusunda rededilmiştir. Mann-Whitney testi (U) sonuçları, duygusal zeka skor sırasal ortalamaları (mean ranks) karşılaştırıldığında kadın spor yöneticileri ($n = 58.13$, $n = 8$) erkeklere oranla ($n = 50.94$, $n = 94$) -sayısal değeri yüksek görünse de- düşük skor ortalamasına sahiptir (ölçek kodlamasına göre skor azaldıkça olumlu anlam anlaşılacaktır. Bkz. 'Veri Toplama Gereci'). Ancak cinsiyete dayalı bu skor farkı $p < .050$ seviyesinde istatistiksel olarak anlamlı değildir: $U = 323$, $Z = -.660$, $p = .259$, $r = -.065$. Bu sonuç, Tablo 3'te de görülen, kadın spor yöneticilerin sayısal azlığından kaynaklı olabilir. Nitekim duygusal zekayı inceleyen ve aynı karşılaştırmayı benzer çarpıklıkta dağılan cinsiyet grupları ile yapan bazı araştırmacılar, ortalama skorların gruplar arasında farklı olmasına rağmen istatistiksel açıdan anlamlı olmayışını cinsiyet gruplarından birinin yeteri çoğunlukta olmayışına bağlamaktadır (Petrides and Furnham, 2000, s. 455-457).

Spor yöneticilerinin yaşına göre bileşke duygusal zeka skorlarında olası bir farkı çift yönlü araştırmak üzere geliştirilen H_2 hipotezini test etmeden önce yaş değişkenine ilişkin veriler, istatistiksel anlamda daha kabul edilebilir bir karşılaştırma yapılabilmesi için, '50 yaş altı' ve '50 ve üzeri yaş' olarak iki gruba indirgenecek şekilde yeniden kodlanmıştır (bkz. Tablo 3). Bu işlem ardından, yaşça daha genç olan $n = 45$ (%43.7)

spor yöneticisi ilk gruba, yaşça daha ileri olan $n = 58$ (%56.3) spor yöneticisi de diğer gruba yerleşmiştir. Mann-Whitney testi sonuçları, '50 yaş altı' spor yöneticileri ile '50 ve üzeri yaş' grubundaki spor yöneticilerinin duygusal zeka skor sırasal ortalamaları (mean ranks) arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka işaret etmemektedir ($_{50\text{ yaş altı}} = 54.61$, $n = 45$ ve $_{50\text{ ve üzeri yaş}} = 49.97$, $n = 58$); $U = 1187.5$, $Z = -.781$, $p = .437$, $r = -.077$.

Görev statüsü bağımsız değişkeninin spor yöneticilerinin bileşke duygusal zeka skorlarında olası etkisini tek yönlü sorgulayan H_3 hipotezinin testi öncesi beklentimiz federasyon genel sekreterleri genelinde duygusal zeka skorunun diğer iki grup spor yöneticilerine göre daha düşük olacağı yönündedir. H_3 hipotezinin geçerliliğini sınamak üzere Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır. Test sonuçları incelendiğinde, spor yöneticilerinin duygusal zeka skorlarında görev statüsüne göre anlamlı bir fark tespit edilmemiştir: $\chi^2(2) = 2.631$, $p = .268$ (bkz. Tablo 3).

Spor yöneticilerinin kurumlarında bulunma sürelerinin bileşke duygusal zeka skorlarına olası etkisini çift yönlü araştırmak üzere geliştirilen H_4 hipotezini test etmeden önce 'kurumdaki görev süresi' değişkeni, daha uygun bir karşılaştırma yapılabilmesi için, '10 yıl ve altı' ile '10 yıl üzeri' olarak iki gruba indirgenecek şekilde yeniden (bkz. Tablo 3) kodlanmıştır. Bu işlem ardından, $n = 44$ (%42.7) spor yöneticisinin 10 yıl ve daha az, $n = 59$ (%57.3) spor yöneticisinin de 10 yıl üzeri bir süredir mevcut statülerinde bulunduğu görülmüştür. Mann-Whitney testi ardından karşılaştırmaya konu iki gruptaki spor yöneticilerinin duygusal zeka skor sırasal ortalamaları (mean ranks) arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark görülmemiştir ($_{10\text{ yıl ve altı}} = 49.14$ ve $_{10\text{ yıl üzeri}} = 54.14$, $U = 1172$, $Z = -.840$, $p = .403$).

Kurumdaki görev süresine göre (bağımsız değişken) spor yöneticilerinin bileşke duygusal zeka skorlarında olası bir farklılığı tek yönlü sorgulayan H_5 hipotezi, H_3 hipotezine konu görev statüsü değişkeni için düşünüldüğü gibi, kurumda hizmet yılı daha fazla olanlarda göreceli olarak daha yüksek duygusal zeka skoru beklentisiyle oluşturulmuştur. Özgün halinde dört kate-

Tablo 3. Gruplar arası duygusal zeka skoru farkını sorgulayan hipotez testlerinin toplu sonuçları

Üst düzey spor yöneticileri (n=103)			Mann-Whitney testi sonuçları			Kruskal-Wallis testi sonuçları		
Hipotez	Karşılaştırma Grupları	n	Ort*	U	Z	χ^2	df	p
H1	Kadın	8	58.13	323	-.660			.259
	Erkek	94	50.94					
H2	50 yaş altı	45	54.61	1187.5	-.781			.437
	50 ve üzeri yaş	58	49.97					
H3	Fed. başkanı	23				2.631	2	.268
	GHS il müdürü	26						
	Fed. genel sekreteri	53						
H4	Statüsünde 10 yıldan az	44	49.14	1172	-.840			.403
	Statüsünde 10 yıl ve üzeri	59	54.14					
H5	Kurumda 5 yıldan az	34				.523	2	.770
	Kurumda 5-15 yıl	44						
	Kurumda 16 yıl ve üzeri	24						
H6	Spor geçmişi 10 yıl ve az	23	50.04	875	-.086			.467
	Spor geçmişi 10 yıl üzeri	77	50.64					
H7	Ast sayısı 20'den az	56	56.58	835.5	-2.601			.004
	Ast sayısı 20 ve üzeri	43	41.43					

* Sırasal ortalama (mean ranks) skoru. Ölçek kodlamasına göre düşük ortalama değeri olumlu anlam taşımaktadır. Bkz. 'Veri Toplama Gereci'

gorili bağımsız değişken, kategori frekanslarının daha uygun karşılaştırmaya el vermesi amacıyla, yeniden kodlanarak üç kategoriye indirgenmiştir (bkz. Tablo 3). Bu işlem sonrasında bağımsız değişken grupları '5 yıldan az' (n = 34), '5-15 yıl' (n = 44) ve '16 yıl ve üzeri' (n = 24) olarak adlandırılmıştır. H_5 hipotezinin geçerliliğini sınamak üzere uygulanan Kruskal-Wallis testi sonuçları, bağlı bulunulan kurumdaki görev süresinin spor yöneticilerinin duygusal zeka skorlarında anlam-

lı bir fark yaratmadığını göstermektedir: $\chi^2(2) = .523, p = .770$.

Spor geçmişi süresine bağlı olarak, spor yöneticilerinin bileşke duygusal zeka skorlarında (H_6) olası bir farklılığı tek yönlü sorgulayan hipotezimiz, ilgilendiği spor alanında yıl itibariyle geçmişi daha fazla olanlarda daha yüksek duygusal zeka skoru beklentisiyle oluşturulmuştur. Katılımcılara yöneltilen üç seçeneğe soruyla toplanan spor geçmişi ilişkin veriler, daha uy-

gun karşılaştırmaya olanak tanınması amacıyla, analiz öncesinde yeniden kodlanarak iki sınıfta derlenmiştir. Bu işlem sonrasında bağımsız değişkenin nominal sınıfları '10 yıl ve daha az' (n = 23), '10 yıldan fazla' (n = 77) olarak adlandırılmıştır (bkz. Tablo 3). Mann-Whitney testi sonuçları, sahip olunan spor geçmişi süresine göre spor yöneticilerinin duygusal zeka skorlarında anlamlı bir fark olmadığına işaret etmektedir: ($_{10}$ yıl ve daha az = 50.04 ve $_{10}$ yıldan fazla = 50.64, $U = 875$, $Z = -.086$, $p = .467$).

Spor yöneticilerinin bileşke duygusal zeka skorlarının, altlarında çalışan kişi sayısına göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin sorgumuzu (H_1) test etmek üzere Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Bağımsız değişkenin kategorileri arasında frekans dağılımı karşılaştırmaya elverişli çoğunlukta ve denklkte olduğundan, değişken kategorilerinde herhangi bir yeniden kodlamaya gidilmemiştir. Test sonuçları, altında çalışan sayısına bağlı olarak spor yöneticilerinin duygusal zeka skorlarında anlamlı bir fark olduğuna işaret etmektedir: $\chi^2(3) = 7.959$, $p = .047$. Söz konusu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla olası her grup ikilisine Post-Hoc uygulaması Mann-Whitney testi ile yapılmıştır. Bağımsız değişkenin kategorileri toplam altı karşılaştırma ikilisi (tek yönlü) oluşturmaktadır (grup 1: '<10 x 10-19', grup 2: '<10 x 20-39', grup 3: '<10 x >40', grup 4: '10-19 x 20-39', grup 5: '10-19 x >40' ve grup 6: '20-39 x >40'). Post Hoc uygulamasında Mann-Whitney testinin ard arda altı kez kullanımı hipotez testlerinde Tip 1 (doğruyken H_0 hipotezinin reddedilmesiyle oluşan) hatanın gerçekleşme olasılığını arttırıcıdır. Bu nedenle, her bir grup ikilisinde genel anlamlılık değeri $p = .05$ 'in altında biri olan $p = .008$ 'in kritik değer olarak gözetilmesi bu olasılığı oldukça düşüreceğinden (Field, 2009, s. 566), Post Hoc sonrasında referans değer $p = .008$ olarak gözetilmiştir. Post Hoc uygulamasının sonuçları üç karşılaştırma grubunda, altlarındaki çalışanların sayısı yüksek olan spor yöneticilerinin daha yüksek bileşke duygusal zeka skoru elde ettiğini göstermiştir: grup 2 için $U = 194$, $Z = -1.900$, $p = .029$, grup 4 için $U = 35$, $Z = -2.059$, p

= .020 ve grup 5 için $U = 194.5$, $Z = -2.110$, $p = .017$. Ancak bu ilişkiler $p = .008$ düzeyinde anlamlı değildir. Bu grup karşılaştırmaları incelendiğinde, altında çalışan sayısının 20 ve üzeri olan spor yöneticilerinde bileşke duygusal zeka skoru sırasal ortalamasının (mean rank) daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak olası Tip 1 hatasını önlemek amacıyla düşük gözetilen p değeri bu ilişkilerin kabul edilmesine olanak tanımamaktadır. Bu durum üzerine, 'altında çalışan sayısı' değişkeni '20'den az' ve '20 ve üzeri' olacak şekilde iki kategoride yeniden kodlanarak hipotezin geçerliliği Mann-Whitney testi ile bir kez daha sorgulanmıştır. Kodlama işlemi ardından kategori frekans dağılımları '20'den az' (n = 56), '20 ve üzeri' (n = 43) olarak gerçekleşmiştir (bkz. Tablo 3). Test sonuçlarında, karşılaştırmaya konu iki gruptaki spor yöneticilerinden, altında çalışanların sayısı fazla olanlarda duygusal zeka skor sırasal ortalamalarının (mean ranks) daha yüksek olduğu görülmüştür: $_{20'den az} = 56.58$ ve $_{20 ve üzeri} = 41.43$, $U = 835.5$, $Z = -2.601$, $p = .004$ (ölçek kodlamasına göre skor azaldıkça olumlu anlam anlaşılacaktır. Bkz. 'Veri Toplama Gereci').

TARTIŞMA

Duygusal zeka ile ilgili yabancı ve yerli çalışmaların bir kısmında kadın katılımcıların erkeklere oranla daha az sayıda olduğu görülmüştür. Örneğin, Chancler (2012)'in örnekleme %32, Acar (2001, s. 126)'in örnekleme %27, Tuna (2008, s. 103)'nın örnekleme %11 ve Akın (2004, s. 199)'ün örnekleme %10 kadın katılımcıyı kapsamaktadır. Bu durum, tamsayımına gittiğimiz anakütleden geri dönüş sağlayanlar arasında kadın spor yöneticilerin oranı yaklaşık %10 olan çalışmamız için de benzerdir. Ancak GHSİM'de çalışanların yaklaşık %12'sini kadınların oluşturduğu göz önünde bulundurulursa (Koca, 2011), kadın spor yöneticilerin araştırmamızdaki azınlığı olağan karşılanabilir. Yukarıda örneklenen çalışmaların tamamında örneklem uygulaması yapılmış, duygusal zeka ile cinsiyet arasındaki ilişki 'bileşke duygusal zeka skoru' bazında araştırılmış ve istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Türkçe yazında, örnekleminde kadınların

sayıca daha fazla temsil edildiği araştırmalarda bile cinsiyete göre katılımcıların duygusal zeka skorlarında bir farkın genellikle tespit edilmediği görülmektedir. Örneğin, rneklemi %40 kadın katılımcıdan oluşan Taşkın (2008), konuyla ilgili beden eğitimi öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmasında anlamlı bir fark tespit etmemiştir. Test grubunun %64 gibi yaklaşık üçte ikilik bir kesitini kız öğrencilerin oluşturduğu ve duygusal zekanın ilkokul çağındaki çocuklarda gelişimini araştırdığı çalışmasında, Sağırkaya (2013) da cinsiyete dayalı herhangi bir fark gzlemlemediğini rapor etmektedir. Bu karşılaştırmalar doğrultusunda, üst düzey spor yöneticilerinin cinsiyetine göre 'bileşke duygusal zeka skoru' seviyelerinde anlamlı bir fark olmadığına işaret eden bulgularımızın (**H₁**) genel yazınla aynı yönde olduğu düşünülebilir. Ancak bu noktada, bizim çalışmamız da dahil olmak üzere yukarıda örneklenen çalışmaların büyük çoğunluğunda rapor edilen sonuçların, cinsiyet değişkeninin çarpık dağılan yapısından etkilenmiş olabileceği unutulmamalıdır (Petrides ve Furnham, 2000, s. 455-457). Bu nedenle eriştiğimiz sonuçlar dikkatle değerlendirilmeli ve kadın-erkek spor yöneticisi gruplarında duygusal zeka için bir genelleme yapılmamalıdır.

Araştırmalarımız sonucunda ulaşılan ilginç bir bulgu duygusal zeka skorunun 'zaman' temelli değişkenlere göre farklılık göstereceği sezgisile oluşturulan tüm hipotezlerimizin reddedilmiş olmasıdır. Zaman temelli değişken olarak sınıfladığımız bu grupta 'yaş' (**H₂**), 'görev statüsünde bulunma süresi' (**H₄**), 'kurumdaki görev süresi' (**H₅**) ve 'spor geçmişi süresi' (**H₆**) değişkenleri yer almaktadır. Üst düzey spor yöneticilerinin kaydettikleri duygusal zeka skorları bu 'zaman' temelli değişkenlerden hiçbirine göre fark göstermemiştir. İlgili yazında, özellikle **H₂** hipotezimizin oluşum sürecinde değinilen ve bizim de çalışmamızda kullandığımız Bar-On EQ-i gerecini kullanan çok sayıda araştırma, söz konusu değişkenler ile duygusal zeka arasında sorguladıkları ilişkileri doğrulayan bulgulara ulaşmıştır. Söz gelimi Fernndez-Berrocal ve diğ. (2012, s. 82-83), tüm katılımcıların aynı yaşta ol-

duğu (yaş değişkenini kontrol altında tuttukları) bir örneklem grubu üzerinde, duygusal zeka skorunda cinsiyete göre fark tespit etmemiş, bu nedenle cinsiyet haricindeki diğer demografik değişkenler ve özellikle yaş ile söz konusu ilişkiyi araştırmaları üzere sonraki çalışmalara öneride bulunmuştur. Zaman temelli değişkenlere ilişkin elde ettiğimiz bulguların bu yazından farklı yönde oluşu, karşılaştırmaya konu diğer çalışmalarda veri toplanan kitleler ile bizim çalışmamızdaki kitlenin demografik farklılıklarından kaynaklı olabilir. Yazındaki nceki çalışmalar genellikle farklı yaş gruplarındaki ocuklarla (Bar-On ve Parker, 2000), 13-19 yaş arası gençlerle ('teenagers') (Bar-On 1997) ve uğraş alanını spor olmayan çok sayıda işletmenin yönetim kademesindeki kişilerle (Goleman, 2006, s. 34; Schlaerth ve diğ., 2013) yapılmıştır. Bunun yanı sıra, bulgularımızın genelden farklılık göstermesine bir başka ussal açıklama da, araştırmamıza katılan spor yöneticilerinin çoğunluğunun aynı yaş grubunda oluşu olabilir (oğunluk 50 yaş ve üzeri, bkz. Tablo 1). Bu durumla ilgili olarak yazında yaşça ileri olan örgüt çalışanlarının, kurumsal yapıyı ve iş ortamındakileri çok daha uzun süredir ve yakından tanıyor olmalarından dolayı, duygusal zeka yeteneklerini değil de sosyal ilişkilerini genç ve yeni çalışanlara göre daha iyi kullanabildikleri belirtilmektedir (Schlaerth ve diğ., 2013). Bu görüşe dayanarak, 'zaman' temelli değişkenlerden hiçbirinin araştırmamız kapsamında duygusal zeka skorunda farklılık yaratmaması yadsınamayacak bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Üst düzey spor yöneticilerinin statülerine göre duygusal zeka skorlarında bir fark olabileceği beklentisiyle oluşturulan **H₃** hipotezinin test sonuçları doğrultusunda reddedilmesi de, yukarıda tartışılan 'zaman' temelli değişkenlerin etkisinden dolayı olabilir. Çünkü federasyon başkanı, GHS il müdürü ve federasyon genel sekreteri gibi yüksek görev statülerine erişmek, söz konusu kurum içerisinde olmasa bile ilgili alanda (rneğin: Basketbol Federasyonu başkanlığı için basketbol alanında), uzunca bir süre edinilen deneyimler sonrasında gerçekleşebilir.

Altında 20'den fazla çalışan bulunan spor yöneticilerinin duygusal zeka skorları 20'den az sayıda grup üyesiyle çalışan spor yöneticilerine oranla daha yüksek tespit edilmiş ve bu ilişkiyi sorgulamak üzere oluşturulan H_7 hipotezimiz kabul edilmiştir. Rubin ve diğ. (2005), daha geniş bir ekibe liderlik yapan kişilerin daha fazla iletişim ve empati yeteneklerine gereksinim duyduğunu öne sürmektedir. Bundan dolayı araştırmacılar, çok sayıda astla çalışan liderlerin duygusal zeka skorlarının da, daha küçük ekiplere liderlik yapanlara oranla, yüksek beklenmesini olağan karşılamaktadır. H_7 hipotezimizin test sonuçları, her ne kadar Rubin ve diğ. (2005) ile ve ilgili yazındaki kimi deneysel çalışmaların (örneğin: Cavallo ve Brienza, 2006, Lucas ve diğ., 2008) sonuçlarıyla örtüşüyor olsa da, ulaştığımız sonuçlar araştırmamızın kapsadığı kitlelerin birtakım özelliklerinden dolayı tartışmaya açıktır. Bu özelliklere örnek olarak 'spor dalı' ve 'faaliyet gösterilen il' gibi birtakım değişkenler verilebilir. Şöyle ki, göreceli daha popüler olan ve uluslararası karşılaşmaların sıkça yapıldığı birtakım spor dallarının (örneğin: futbol, voleybol) federasyonları ile daha büyük şehirlerde (örneğin: Ankara, İzmir) konuşlu GHS il müdürlüklerinin çoğunlukla daha geniş bir ekiple çalışıyor olduğu bir gerçektir. Dolayısıyla, ilgili yazın ve önceki birtakım çalışmaların bulguları göz önünde bulundurulduğunda, araştırmamız kapsamında daha küçük ekiplerle çalışan federasyon başkanlarının, genel sekreterlerinin ve GHS il müdürlerinin belirtilen kontrol dışı etkenlerden ötürü duygusal zeka yeteneklerini, büyük çaplı federasyonlarda ve illerde kendileriyle aynı

statüde bulunan spor yöneticileriyle aynı oranda kullanamadıkları olasılığı, H_7 hipotezinin test sonuçlarını değerlendirirken göz önünde bulundurulmalıdır.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Sonuç olarak çalışmamızın bulguları, ilgili yazında spor yöneticileri üzerine yeterli sayıda karşılaştırma yapacak öncül çalışma olmayışından dolayı, bu an itibarıyla keşifsel niteliktedir. Bu nedenle, burada sunulan tüm önerilerimiz gelecekte konu üzerine düzenlenecek çalışmalara yönelik olarak sınırlı kalmaktadır. Mevcut bulgularımıza dayanarak Türkiye'deki üst düzey spor yöneticileri ya da spor örgütleri için herhangi bir genel çıkarım yapılması bu an itibarıyla söz konusu değildir. Çalışmamızın bulgularından hareketle genel bir yargıya varılması, erişilen sonuçlarımızın yakın gelecekte konu ile ilgili yürütülecek diğer çalışmaların bulgularıyla birlikte değerlendirilmesiyle mümkün olabilecektir. Bu çalışmalar, örneğin üst düzey spor yöneticilerinin liderlik tarzlarını belirlemeye ya da kulüp yöneticileri ve antrenör gibi diğer tür spor liderlerinin, özellikle kadın yöneticilerin göreceli daha çok bulunduğu ritmik jimnastik, bale ve dans gibi spor dallarında incelemeye yönelik tartışılabilir.

Yazışma Adresi (Corresponding Address):

Dr. Özlem Özdiñç

Whitireia New Zealand, Level 2, 450 Queen Street, Auckland, New Zealand

E-posta: oozdinc@gmail.com

Telefon No: 00 64 21 024 15 715

KAYNAKLAR

1. **Acar F.** (2001). Duygusal Zeka Yeteneklerinin Göreve Yönelik ve İnsana Yönelik Liderlik Davranışlarıyla İlişkisi: Banka Şube Müdürleri Üzerine Bir Alan Araştırması. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
2. **Acar F.** (2002). Duygusal zeka ve liderlik. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (Bahar), 53-68.
3. **Adiloğulları İ.** (2011). Profesyonel Futbolcularda Duygusal Zeka ile Örgütsel Bağlılık İlişkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
4. **Akın M.** (2004). İşletmelerde Duygusal Zekanın Üst Kademe Yöneticiler İle Astları Arasındaki Çatışmalar Üzerindeki Etkileri (Kayseri'deki Büyük Ölçekli İşletmelerde Bir Uygulama). Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
5. **Aksaraylı M, Özgen I.** (2008). Akademik kariyer gelişiminde duygusal zekanın rolü üzerine bir araştırma. *Ege Akademik Bakış*, 8(2), 755-769.
6. **Aslan Ş, Özata M.** (2008). Duygusal Zeka ve tükenmişlik arasındaki ilişkilerin araştırılması: sağlık çalışanları örneği. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 30 (Ocak-Haziran), 77-97.
7. **Baltacı HS, Demir K.** (2012). Pre-service classroom teachers' emotional intelligence and anger expression styles. *Education Science: Theory & Practice*, 12(4), 2422-2428.
8. **Bar-On R.** (1997). *Bar-On Emotional Quotient Inventory: Technical Manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems, Inc.
9. **Bar-On R, Parker JDA.** (2000). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Version (EQ-i: YV) Technical Manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
10. **Brackett MA, Salovey P.** (2006). Measuring emotional intelligence with the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). *Psicotema*, 18(Suppl.), 34-41.
11. **Brody LR, Hall JA.** (2000). *Gender, Emotion, and Expression*. (M Lewis, JM Haviland Eds.) Handbook of Emotions. New York, NY: Guilford.
12. **Cavallo K, Brienza D.** (2006). Emotional competence and leadership excellence at Johnson & Johnson. *Europe's Journal of Psychology*, 10 Aralık 2016,. <http://ejop.psychopen.eu/article/view/313/html>
13. **Chanler J.** (2012). A Comparison of Emotional Intelligence and Leadership Styles among Texas Public School Principals. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Texas A&M Üniversitesi, Kingsville, (ABD).
14. **Chapman BP, Hayslip B Jr.** (2006). Emotional intelligence in young and middle adulthood: cross-sectional analysis of latent structure and means. *Psychology and Aging*, 21(2), 411-418.
15. **Collins VL.** (2001). Emotional Intelligence and Leadership Success. Yayınlanmamış Doktora Tezi. University of Nebraska, Lincoln (ABD).
16. **Craig A, Tran Y, Hermens G, Williams LM, Kemp A, Morris C, ve diğ.** (2009). Psychological and neural correlates of emotional intelligence in a large sample of adult males and females. *Personality and Individual Differences*, 46(2), 111-115.
17. **Çon M, Yazıcı M, Taşmektepligil MY, Bıyık K.** (2011). Doğu Anadolu Bölgesi spor il müdürlükleri çalışanları arasındaki ast-üst ilişkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 13(2), 204-210.
18. **Day AL, Caroll SA.** (2004). Using an ability-based measure of emotional intelligence to predict individual performance, group performance, and group citizenship behaviours. *Personality and Individual Differences*, 36(3), 1443-1458.
19. **Delice M, Günbeyi M.** (2013). Duygusal zeka ve liderlik ilişkisinin incelenmesi: polis teşkilatı örneği. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 27(1), 209-239.
20. **Dersken J, Kramer I, Katzko M.** (2002). Does a self-report measure for emotional intelligence assess something different than general intelligence? *Personality and Individual Differences*, 32(1), 37-48.
21. **Dulewicz V, Higgs M.** (2000). Emotional intelligence: a review and evaluation study. *Journal of Managerial Psychology*, 15(4), 341-372.
22. **Erdoğdu MY.** (2008). Duygusal zekanın bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi (Elektronik)*, 7(23), 62-76.
23. **Fernández-Berrocal P, Cabello R, Castillo R.** (2012). Gender differences in emotional intelligence: the mediating effect of age. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, 20(1), 77-89.
24. **Field A.** (2009). *Discovering Statistics Using SPSS*. (3rd Edition) London: Sage Publications.
25. **Gardner KJ, Qualter P.** (2011). Factor structure, measurement invariance and structural invariance of the MSCEIT V2.0. *Personality and Individual Differences*, 51(4), 492-496.
26. **Goleman D.** (1998). What makes a leader? *Harvard Business Review*, 76(6), 93-104.
27. **Goleman D.** (1999). Emotional competence. *Executive Excellence*, 16(4), 19-21.
28. **Goleman D.** (2006). *Social Intelligence: The New Science of Human Relationships*. New York: Bantam Dell.
29. **Goleman D, Boyatzis R.** (2008, Ekim 1). Sosyal zeka liderliği geliştiriyor. *Capital*, 16(10), 208-216.
30. **Gur RC, Gunning-Dixon F, Bilker W, Gur RE.** (2002). Sex differences in temporo-limbic and frontal brain volumes of healthy adults. *Cerebral Cortex*, 12(9), 998-1003.
31. **Gürbüz S, Yüksel M.** (2008). Çalışma ortamında duygusal zeka: iş performansı, iş tatmini, örgütsel vatandaşlık davranışı ve bazı demografik özelliklerle ilişkisi. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 9(2), 174-190.
32. **Hall JA, Mast MS.** (2008). Are women always more interpersonally sensitive than men? impacts of goals and content domain. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34(1), 144-155.

33. **Jausovec N, Jausovec K.** (2005). Differences in induced gamma and upper alpha oscillations in the human brain related to verbal/performance and emotional intelligence. *International Journal of Psychophysiology*, 56, 223-235.
34. **Joseph DL, Newman DA.** (2010). Emotional intelligence: an integrative meta-analysis and cascading model. *Journal of Applied Psychology*, 95(1), 54-78.
35. **Kafetsios K.** (2004). Attachment and emotional intelligence abilities across the life course. *Personality and Individual Differences*, 37(1), 129-145.
36. **Kline P.** (1999). *The Handbook of Psychological Testing*. (2nd Edition) London: Routledge.
37. **Koca C.** (2011). Spor kurumlarının yönetim kademelerinde kadınların temsili. *Hacettepe Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 22(1), 1-12.
38. **Landy FJ.** (2005). Some historical and scientific issues related to research on emotional intelligence. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 411-424.
39. **Lucas V, Laschinger S, Wong CA.** (2008). The impact of emotional intelligent leadership on staff nurse empowerment: the moderating effect of span of control. *Journal of Nursing Management*, 16(8), 964-973.
40. **Mayer JD, Caruso DR, Salovey P.** (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267-298.
41. **Mayer JD, Salovey P, Caruso DR, Sitarenios G.** (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion*, 1(3), 232-242.
42. **Mumcuoğlu Ö.** (2002). Bar-On Duygusal Zeka Testi'nin Türkçe Dilsel Eşdeğerlik, Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
43. **Özdamar K.** (2004). *Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi. Eskisehir: Kaan Kitabevi.*
44. **Özdemir YA, Özdemir A.** (2007). Duygusal zeka ve çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi: Üniversitede çalışan akademik ve idari personel üzerine uygulama. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18, 393-410.
45. **Palmer BR, Gignac G, Manocha R, Stough C.** (2005). A psychometric evaluation of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test version 2.0. *Intelligence*, 33(May-June), 285-305.
46. **Palmer BR, Manocha R, Gignac C, Stough C.** (2003). Examining the factor structure of the Bar-On Emotional Quotient Inventory with an Australian general population sample. *Personality and Individual Differences*, 35(5), 1191-1210.
47. **Petrides KV, Furnham A.** (2000). Gender differences in measured and self-estimated trait emotional intelligence. *Sex Roles*, 42(5/6), 449-461.
48. **Recepoğlu E.** (2012). Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin duygusal zeka düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 194(Bahar), 149-165.
49. **Rubin RS, Munz DC, Bommer WH.** (2005). Leading from within: the effects of emotion recognition and personality on transformational leadership behavior. *Academy of Management Journal*, 48(5), 845-858.
50. **Ruffman T, Henry JD, Livingstone V, Phillips LH.** (2008). A meta-analytic review of differences in emotion recognition between younger and older adults. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 32, 863-881.
51. **Sağırkaya P.** (2013) Resim Eğitiminin 7-11 Yaş Arası Çocukların Duygusal (Psiko-Sosyal) Zeka Gelişimlerine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
52. **Salovey P, Mayer JD.** (1989-1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-221.
53. **Sánchez NMT, Fernández-Berrocal P, Montaños J, Latorre JM.** (2008). Does emotional intelligence depend on gender? The socialization of emotional competencies in men and women and its implications. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 455-474.
54. **Schlaerth A, Ensari N, Christian C.** (2013). A meta-analytical review of the relationship between emotional intelligence and leaders' constructive conflict management. *Group Process & Intergroup Relations*, 16(1), 126-136.
55. **Schutte NS, Malouff JM, Simunek M, Hollander S, McKenley J.** (2002). Characteristic emotional intelligence and emotional well-being. *Cognition and Emotion*, 16(6), 769-785.
56. **Taşkın A.K.** (2008). Beden Eğitimi Öğrencilerinde Duygusal Zeka Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
57. **Tok S.** (2008). Performans Sporcusu ve Spor Yapmayan Üniversite Öğrencilerinde Duygusal Zeka ve Kişilik Özelliklerinin Karşılaştırılması. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
58. **Tomaney JA.** (1994). *New Paradigm of Work Organization and Technology*. (A. Amin, Ed.) Post-Fordism: A Reader. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
59. **Tsauosis I, Kazi S.** (2013). Factorial invariance and latent mean differences of scores on trait emotional intelligence across gender and age. *Personality and Individual Differences*, 54(2), 169-173.
60. **Tuna Y.** (2008). Örgütsel İletişim Sürecinde Yöneticilerin Duygusal Zeka Yetenekleri. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
61. **Webb KS.** (2009). Why emotional intelligence should matter to management: A survey of the literature. *SAM Advanced Management Journal*, 74(2), 32-41.
62. **Whitman DS, Van Rooy DL, Viswesvaran C, Kraus E.** (2009). Testing the second-order factor structure and measurement equivalence of the Wong and Law Emotional Intelligence Scale across sex and ethnicity. *Educational and Psychological Measurement*, 69(6), 1059-1074.
63. **Yalız D.** (2013). Anadolu Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin duygusal zeka düzeyleri. *Pamukkale Spor Bilimleri Dergisi*, 4(2), 94-111.

Sporcularda Optimal Performans Duygu Durumunun Yordanmasında Beş Faktörlü Kişilik Özelliklerinin ve Mükemmeliyetçiliğin Rolü

The Role of Big Five Personality Traits and Perfectionism in Determining Dispositional Flow in Elite Athletes

Araştırma Makalesi

Aydan GÖZMEN¹, F. Hülya AŞÇI¹,

¹ Marmara Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Bölümü, İstanbul

ÖZ

Bu çalışmanın amacı elit sporcuların kişilik özelliklerinin ve mükemmeliyetçilik düzeylerinin optimal performans duygu durumunu yordamasındaki rolünü araştırmaktır. Çalışmaya İstanbul ilinde süper, 1. ve 2. ligde yer alan 119 kadın ($X_{yaş} = 22.15 \pm 4.92$) ve 144 erkek ($X_{yaş} = 23.94 \pm 4.85$) toplam 263 ($X_{yaş} = 23.13 \pm 4.95$) sporcu katılmıştır. Sporculara "Kişisel Bilgi Formu", "Sürekli Optimal Duygu Durum-2 Ölçeği", "Beş Faktör Kişilik Özellikleri Ölçeği" ve "Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği" uygulanmıştır. Yapılan hiyerarşik regresyon analiz sonuçları, sporcuların gelişime açıklık ve öz denetim kişilik özelliklerinin optimal performans duygu durumunu yordadığını göstermiştir ($p < 0.05$). Elde edilen bulgular, sporcuların kendine yönelik mükemmeliyetçilik düzeylerinin optimal performans duygu durumunu anlamlı olarak yordadığını göstermektedir ($p < 0.05$). Sonuç olarak; sporcuların kişilik özelliklerinin ve mükemmeliyetçilik düzeylerinin, optimal performans duygu durumunu yordamada etkin rol oynadığı görülmektedir.

Anahtar Kelimeler

Optimal performans duygu durumu, Kişilik, Mükemmeliyetçilik, Elit sporcu.

ABSTRACT

The aim of this study was to investigate the role of personality traits and perfectionism in determining dispositional flow of elite athletes. One hundred nineteen females ($M_{age} = 22.15 \pm 4.92$) and 114 males ($M_{age} = 23.94 \pm 4.85$), a total of 263 ($M_{age} = 23.13 \pm 4.95$) athletes voluntarily participated in this study. "Personal Information Form", Dispositional Flow Scale-2", "The Big Five Inventory" and "Multidimensional Perfectionism Scale" were administered to athletes. The hierarchical regression analysis results showed that for athletes openness and conscientiousness personality traits significantly predicted flow state. ($p < 0.05$). Analysis also revealed that self-oriented perfectionism was a significant predictor of flow experiences in athletes. ($p < 0.05$). As a result; personality traits and perfectionism dimensions of athletes play significant role in determining flow experiences.

Key Words

Flow, Personality, Perfectionism, Elite athlete.

GİRİŞ

Psikoloji sadece insanların zayıflıklarının ve güçsüzlüklerinin incelenmesi değil; insanların yaşamlarının daha anlamlı hale getirilmesi, hayatın zevk almalarının sağlanması, güçlü yanlarının ve iyi özelliklerinin de incelenmesidir (Linley, Joseph, Harrington ve Wood, 2006; Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000; Sheldon ve King, 2001). Pozitif psikoloji olarak adlandırılan bu görüş, öznel iyi oluş, mutluluk, yaratıcılık ve hayal gücü gibi konular üzerine odaklanır (Hefferon ve Boniwee, 2014). Son yıllarda pozitif psikolojide ele alınan konulardan biri de optimal performans duygudur (flow). Optimal performans duygudur bazı yazılı kaynaklarda akış olarak da adlandırılmaktadır (Csikszentmihalyi, 1990; Weinberg ve Gould, 2003).

Optimal performans duygudur kavramı ilk olarak Csikszentmihalyi'nin "Beyond Boredom and Anxiety" adlı kitabında bireylerin serbest zaman etkinliklerine yönelen nedenleri belirtmek amacı ile kullanılmıştır (Csikszentmihalyi, 1975). Çeşitli meslek gruplarından katılımcılarla yaptığı görüşmede; Csikszentmihalyi (1975) katılımcıların çoğunun zamanlarını ve çabalarını aktiviteleri uğruna adadıklarını, bu aktivitelerden elde ettikleri deneyimin çok özel bir durum olduğunu ve günlük yaşamda ulaşılmaz bir şey olduğunu ortaya koymuştur. Bu özel durum, insanların harekete tamamen katılma durumlarında hissettikleri bütüncül duygudur yani optimal performans duygudur olarak adlandırılmıştır. Optimal performans duygudur; benliğin bütünleştiği, düşüncelerin, niyetlerin, duyguların ve tüm duyuların aynı hedefe odaklanması durumudur (Csikszentmihalyi, 1990). Moneta (2004)'ya göre ise optimal performans duygudur; kişinin derin bir şekilde görev odağını ve bilişsel yeterliğini hissetmesi, aktivite ile bütünleşmesi ve dahil olduğu aktivitede hissettiği içsel hazdır. Optimal performans duygudur; beceriler ve zorlukların yüksek seviyede ve dengede olduğu durumlarda gerçekleşir (Jackson ve Csikszentmihalyi, 1999).

Spor ve egzersiz psikolojisi alanında optimal performans duygudur ile ilgili yapılan ilk

çalışmalarda, sporcuların optimal performans duygudur durumunu nasıl deneyimledikleri ve optimal performans duygudur durumunu etkileyen faktörler ele alınmış ve süreç içerisinde optimal performans duygudur durumu ile çeşitli psikolojik faktörlerin ilişkisine değinilmiştir (Kowal ve Fortier, 1999; Jackson, 1992,1996; Jackson ve Roberts,1992; Russel, 2001; Swann, Keegan, Piggott ve Crust, 2012). Örneğin; Jackson (1992) sporcuların optimal performans duygudur durumunu nasıl tanımladıkları ile ilgili yaptığı çalışmada; her sporcunun performansının farklı zaman diliminde optimal deneyimleri hatırlamalarını istemiş ve yapılan niteliksel analizler sonucu sporcuların performans sırasında yaşadıkları deneyimi netlik, farkındalık, kontrol duygusu, odaklanma, beden-zihin uyumu ve zevk gibi kavramlarla tanımladıklarını bulmuştur. Optimal performans duygudur durumunun tasvirlenmesi ile ilgili bir diğer çalışmada ise sporcular optimal performans duygudur durumunu; "ototelik deneyim, sonsuz enerji kaynağı, bedenin harika hissedilmesi, acı hissetmemek ve güçlü hissetmek" gibi kavramlarla tanımlandığı bulunmuştur (Swann ve ark., 2012). Optimal performans duygudur durumunun tanımlanmasına yönelik çalışmaların yanı sıra bu duygudur durumunu etkileyen faktörler de araştırmacılar tarafından ele alınmıştır. Bu araştırmacılar Jackson (1992; 1996), olumlu zihinsel tutum, sürdürülebilir odaklanma, yarışma öncesi ve yarışma sırasında yaşanan olumlu etki, kendine güven ve takım etkileşimi gibi faktörlerin optimal performans duygudur durumunu olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Bu bulgulara ek olarak Russel (2001), uygun canlılık düzeyi, fiziksel ve zihinsel hazırlık, güdülenme, odaklanma ve kendine güven gibi olguların optimal performans duygudur durumu yaşama ihtimalini arttırdığı bulgusuna ulaşmıştır. Son zamanlarda optimal performans duygudur durumunu etkileyen faktörlerle ilgili yapılan çalışmalarda içsel güdülenme (Jackson, Kimiecik, Ford ve Marsh, 1998; Kowal ve Fortier, 1999), zihinsel imgeleme (Nicholl, Polmann ve Holt, 2005), görev yönelimi (Jackson ve Roberts, 1992; Murcia, Gimeno

ve Coll, 2008) ve zihinsel dayanıklılık (Crust ve Swann, 2013) gibi psikolojik olguların optimal performans duygu durumunun yaşanma ihtimalini arttırdığı bulgusuna da ulaşılmıştır. Öte yandan kaygı, motivasyon eksikliği ve olumsuz geri bildirim (Swann ve ark., 2012), sporcuların optimal performans duygu durumunu deneyimlemelerini olumsuz yönde etkileyen psikolojik faktörlerdir.

Bu psikolojik faktörlerin yanı sıra literatüre bakıldığında kişilik özelliklerinin optimal performans duygu durumunu etkileyen faktörler arasında yer aldığı söylenebilir. Kişilik özellikleri ile optimal performans duygu durumu arasındaki ilişkiyi irdeleyen araştırmacılardan Ullen ve ark. (2012), kaygılı, depresif ve sinirli kişilerin optimal performans duygu durumunu yaşama ihtimallerinin düşük olduğunu; azimli, çalışkan, ve kontrollü kişilerin ise optimal performans duygu durumunu daha kolay yaşadıklarını ortaya koyarken; Ross ve Keiser (2014) ise dışa dönük kişilerin optimal performans duygu durumunu yaşama ihtimallerinin daha yüksek olduğunu bulmuştur. Kişilik özelliklerinin yansısı, mükemmeliyetçilikte optimal performans duygu durumunu etkileyen faktörlerden biri olarak egzersiz ve spor psikolojisi alan yazınında ele alınmıştır. Örneğin Olson (2011) çalışmasında, mükemmeliyetçiliğin olumlu boyutunda yüksek puan alan, diğer bir deyişle; kendileri için belirledikleri hedeflere ulaşmak için içsel olarak mükemmel olma ihtiyacı içinde olan sporcuların optimal performans duygu durumunu deneyimlediklerini ortaya koymuştur. Başka bir çalışmada ise, optimal performans duygu durumunun yordayıcıları, egzersiz yapan bireylerde incelenmiş ve kendine yönelik mükemmeliyetçilik düzeyi yüksek erkek egzersiz katılımcılarının optimal performans duygu durumunu deneyimledikleri belirlenmiştir (Erkmen, 2015).

Spor ve egzersiz psikolojisi alanında optimal performans duygu durumunun yer aldığı çalışmalara bakıldığında; optimal performans duygu durumu ile birlikte kişilik özellikleri ve mükemmeliyetçilik düzeyi arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmaların çok fazla ele alınmamış olma-

sı bu çalışmanın çıkış noktasını oluşturmaktadır. Sporcularda optimal performans duygu durumunun yaşanmasında oluşan olumlu duygulanımın farkında olunması ve bu duygu durumunun deneyimlenmesinde hangi psikolojik olguların etken olacağına bilinmesi açısından spor psikologları ve antrenörlere sağlayabileceği katkılar bu çalışmaya yön vermiştir. Bu bağlamda bu çalışmada sporcuların kişilik özelliklerinin ve mükemmeliyetçilik düzeylerinin optimal performans duygu durumunun yordayıcısı olup olmadıkları sorusuna cevap aranmıştır.

YÖNTEM

Örneklem: Araştırmanın örnekleminin belirlenmesinde olasılıksız örneklem yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışmaya İstanbul ilinde bulunan 2014-2015 sezonu süper, 1. ve 2. liglerde müsabakalara katılan 119 kadın ($X_{yaş} = 22.15 \pm 4.92$) ve 144 ($X_{yaş} = 23.94 \pm 4.85$) erkek olmak üzere toplam 263 ($X_{yaş} = 23.13 \pm 4.95$) sporcu katılmıştır. Katılımcıların 107'si futbol (%41), 66'sı voleybol (%25), 44'ü basketbol (%17), 27'si hentbol (%10) ve 19'u sutopu (%7) branşlarında yer almaktadır. Sporcuların spor deneyimi ortalaması 10.30 ± 5.41 yıldır.

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu: Katılımcıların yaş, cinsiyet, eğitim durumu, spor dalı ve süresi gibi demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından oluşturulan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

Sürekli Optimal Performans Duygu-Durum-2 Ölçeği: Sürekli Optimal Performans Duygu Durum Ölçeği-2 (SOPDDÖ-2), Jackson ve Eklund (2004) tarafından geliştirilmiştir. SOPDDÖ-2, fiziksel aktivitede özel olarak yaşanan optimal deneyim duygulanımını değerlendirmek; bir başka deyişle, bireyin katıldığı aktivitede yaşadığı optimal performans duygulanımını yansıtmaktadır. Ölçek 36 madde ve dokuz alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte yer alan maddeler Hiç Bir Zaman (1), Nadiren (2), Bazen (3), Sık sık (4) ve Her Zaman (5) şeklindedir ve 5'li değerlendirme basamağına göre yapılmaktadır.

Ölçeğin Türkçe uyarlaması Aşçı, Çağlar, Eklund, Altıntaş ve Jackson (2007) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin uyarlamasında 34 maddelik uyum indeks değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu ve faktör yapısının Türkçe versiyonu için desteklendiği görülmüştür. Bu çalışmada 34 maddelik Türkçe form kullanılmıştır. Stavrou, Jackson, Zervas ve Karteroliotis (2007) ve Rogatho (2009)'nun çalışmalarına benzer olarak, alt boyutlar yerine toplam optimal performans duygu durumu puanı ele alınmıştır. Ölçekten alınan en yüksek toplam puan (170), bireyin optimal performans duygu durumunu deneyimlediğini, en düşük toplam puan (34) ise, bireyin optimal performans duygu durumunu deneyimlemediğini ifade etmektedir.

Beş Faktör Kişilik Özellikleri Ölçeği: Beş faktör kişilik özellikleri ölçeği kişilik özelliklerini ölçmeye yönelik olarak Benet-Martinez ve John (1998) tarafından geliştirilmiştir. "Beş Faktör Kişilik Özellikleri Ölçeği" (The Big Five Inventory) 44 maddeden ve 5'li likert tipten oluşmaktadır. Ölçek kişilik özelliklerinden "nörotiklik", "dışa dönüklük", "gelişime açıklık", "uyumluluk" ve "öz denetim" boyutlarını ölçmektedir. Ölçeğin Türk popülasyonu için geçerlik ve güvenilirliği Schmitt, Allik, McCrae ve Benet-Martinez (2007) tarafından 56 ülkeyi kapsayan kültürlerarası bir çalışmada sınanmıştır. Çalışmada beş faktör kişilik ölçeğinin orta doğu ülkeleri için (Türkiye, Ürdün, İsrail ve Lübnan) Cronbach Alfa güvenilirlik değerleri 0.67 (uyumluluk) ile 0.77 (öz denetim) arasında bulunmuştur (Schmitt ve ark., 2007). Beş faktör kişilik özellikleri ölçeği alt boyutlarından alınan puanlar yükseldikçe bireyin ilgili boyuta ait özelliklere sahip olduğu sonucuna ulaşılır.

Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği: Hewitt ve Flett (1991) tarafından yetişkinlerin mükemmeliyetçi kişilik özelliklerini ölçmeye yönelik hazırlanan ölçek, her birinde on beş madde bulunan "kendine yönelik mükemmeliyetçilik", "diğerlerine yönelik mükemmeliyetçilik" ve "sosyal düzene yönelik mükemmeliyetçilik" olmak üzere üç alt boyut ve 45 maddeden oluşmaktadır. Maddeler 7'li likert tipi bir ölçekle (1=ke-

sinlikle katılıyorum, 7=kesinlikle katılmıyorum) puanlanmaktadır. Ölçeğin, Türkçeye uyarlama çalışmaları Oral (1999) tarafından 333 üniversite öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Çalışmada ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik değerleri; kendine yöneliklik mükemmeliyetçilik için 0.91; diğerlerine yönelik mükemmeliyetçilik için 0.73 ve sosyal düzene yönelik mükemmeliyetçilik için de 0.80 olarak belirlenmiştir (Oral,1999). Ölçekten alınan yüksek puanlar kişilerde ilgili alt boyut özelliğinin yüksekliğine işaret etmektedir.

Verilerin Toplanması: İstanbul ilinde bulunan süper, 1. ve 2. Ligde yer alan basketbol, voleybol, futbol, sutopu ve hentbol kulüplerindeki sporculara veri toplama araçları antrenman öncesi, araştırmacılar tarafından uygulanmış ve araştırmacının verileri toplanmıştır. Sorumlu araştırmacılar tarafından ölçeklerin kullanımları için izinler ve Etik kurul onayı (Protokol No:22.10.2014-9/98) alınmıştır.

Verilerin Analizi: Çalışmada regresyon analizi öncesinde yordayan (kişilik ve mükemmeliyetçilik) ve yordanan (optimal performans duygu durum) değişkenler arasındaki ilişki Pearson Çarpımlar Moment Korelasyon Analizi ile sınanmıştır. Kişilik özellikleri ve mükemmeliyetçilik düzeylerinin optimal performans duygu durumunu yordamadaki rolünü test etmek amacı ile Çoklu Hiyerarşik Regresyon Analizi uygulanmıştır. Optimal performans duygu durumunu yordayan değişkenleri belirlemek için, üç adımda gerçekleştirilen hiyerarşik regresyon analizinde; birinci adımda cinsiyet, ikinci adımda beş faktörlü kişilik özellikleri ve üçüncü adımda ise mükemmeliyetçilik boyutları modele dahil edilmiştir. Cinsiyet değişkeni kategorik bir değişken olduğu için analizlere alınmadan önce yapay (dummy) bir değişken olarak 1 (kız) ve 0 (erkek) şeklinde kodlanmıştır. Verilerin regresyon analizi için normallik, doğrusallık, çoklu ve varyans-kovaryans matrislerinin homojenlik varsayımların karşılanıp karşılanmadığı incelenmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Bağımlı değişkenin doğrusal olup olmadığı saçılım grafikleri aracılığı ile incelenmiş ve doğrusallık varsayımının karşılandığı görülmüştür. Tahmin

değişkenleri olasılığı kontrolü için tüm faktörlerde tolerans (TOL) ve varyans enflasyon faktörü (VIF) değerleri hesaplanmıştır. Tolerans değerinin. 10'un altında, varyans enflasyon faktörü değerinin ise 10'un üzerinde olması bağımsız değişkenler arasında yüksek ilişki olduğunu belirtmektedir (Dormann ve ark., 2013). Analiz sonucu, bu çalışmadaki tüm bağımsız değişkenlerin tolerans değerleri 0.58 ve 0.95; varyans enflasyon faktörü değerleri ise 1.04 ve 1.83 olarak bulunmuştur; bu da tahmin değerleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığını belirtmektedir.

BULGULAR

Çalışmaya katılan sporcuların optimal performans duygu durumları, mükemmeliyetçilik düzeyleri ve kişilik özelliklerine yönelik betimsel

istatistik analizi ve değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan Pearson Çarpımlar Moment Korelasyon Analizi Sonuçları Tablo 1'de verilmiştir.

Çalışmaya katılan 263 sporcunun optimal performans duygu ortalama değeri $3.92 \pm .42$ olarak bulunmuştur. Tablo 1'de yer alan beş faktörlü kişilik özelliklerine ilişkin ortalama değerlerine bakıldığında; en düşük ortalama değer "nörotiklik" ($2.70 \pm .58$), en yüksek ortalama değer ise "uyumluluk" ($3.67 \pm .54$) alt boyutunda elde edilmiştir. Sporcuların mükemmeliyetçilik alt boyutlarından elde ettikleri ortalama değerleri ele alındığında ise; en düşük ortalama değer "sosyal düzene yönelik mükemmeliyetçilik" ($4.14 \pm .62$), en yüksek değer ise "kendine yönelik mükemmeliyetçilik" ($5.04 \pm .93$) alt boyutunda bulunmuştur (Tablo 1).

Tablo 1. Sporcuların optimal performans duygu durumu, kişilik özellikleri ve mükemmeliyetçilik düzeylerine ait betimleyici istatistik ve pearson çarpım momentler korelasyon analizi sonuçları.

Değişkenler	Optimal performans duygu durumu	Nörotiklik	Dışa Dönüklük	Uyumluluk	Gelişime Açıklık	Öz Denetim	KYM	BYM	SDYM
Optimal performans duygu durumu	-								
Nörotiklik	-0.26**								
Dışa Dönüklük	0.20**	-0.21**							
Uyumluluk	0.24**	-0.42**	0.16*						
Gelişime Açıklık	0.34**	-0.03	0.38**	0.30**					
Öz Denetim	0.41**	-0.38**	0.13*	0.55**	0.30*				
KYM	0.35**	-0.16**	0.23**	0.27**	0.27**	0.39**			
BYM	0.04	-0.02	0.11	0.09	0.09	0.19**	0.52**		
SDYM	0.01	0.19**	0.06	-0.13*	0.04	-0.03	0.33**	0.25**	
n=263									
\bar{X}	3.92	2.70	3.49	3.67	3.43	3.63	5.04	4.28	4.14
Ss	.42	.58	.61	.54	.53	.46	.93	.62	.62

**p<0.01 *p<0.05 KYM=Kendine yönelik mükemmeliyetçilik BYM=Başkalarına yönelik mükemmeliyetçilik SDYM= Sosyal düzene yönelik mükemmeliyetçilik

Tablo 2. Optimal performans duygu durumunun yordanmasına ilişkin hiyerarşik çoklu regresyon analizi bulguları. KYM= Kendine yönelik mükemmeliyetçilik BYM=Başkalarına yönelik mükemmeliyetçilik SDYM= Sosyal düzene yönelik mükemmeliyetçilik

	MODEL 1					MODEL 2					MODEL 3				
	B	SE	β	t	p	B	SE	β	t	p	B	SE	β	t	p
Cinsiyet	.05	.55	.06	1.01	.310	.06	.49	.07	1.36	.175	.06	.04	.07	1.28	.199
Nörotiklik						-.10	.04	-.15	-2.32	.022	-.09	.04	-.13	-2.03	.043
Dışa Dönüklük						.03	.04	.05	.895	.372	.02	.04	.04	.648	.518
Gelişime Açıklık						.20	.05	.26	3.99	.000	.17	.05	.23	3.52	.001
Uyumluluk						-.05	.05	-.07	-.965	.335	-.06	.05	-.08	-1.20	.230
Öz Denetim						.28	.06	.31	4.36	.000	.24	.06	.26	3.66	.000
KYM											.12	.03	.28	3.88	.000
BYM											-.11	.04	-.17	-2.66	.008
SDYM											-.02	.04	-.03	-.505	.614
R			0.06					0.52					0.56		
R ²			0.04					0.27					0.32		
Adj R ²			0.00					0.25					0.29		
SE			0.42					0.36					0.35		
F(df_n, df_d)			1.03 (1,234)					14.25 (6,234)					11.88 (9,234)		

Tablo 1'deki Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Analizi sonuçlarına göre; sporcuların optimal performans duygu durum puanları ile kişilik özelliklerinden nörotiklik ile negatif yönde; dışa dönüklük, uyumluluk, gelişime açıklık ve öz denetim ile pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur ($p < .01$).

Sporcuların optimal performans duygu durum puanları ile mükemmeliyetçilik alt boyutları arasındaki ilişkiye bakıldığında; kendine yönelik mükemmeliyetçilik alt boyutu ile optimal performans duygu arasında pozitif anlamlı ilişkili bulunmuştur ($p < .01$) (Tablo 1).

Sporcuların beş faktörlü kişilik özelliklerinin ve mükemmeliyetçilik düzeylerinin optimal performans duygu durumlarını yordamadaki rolünü incelenmek amacı ile yapılan Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi Tablo 2'de verilmiştir.

Birinci aşamada kontrol değişkeni olarak analize dahil edilen cinsiyetin özgün katkısının model içerisinde anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($R=0.06$; $R^2=0.04$; $F_{(1,234)}=1.03$, $p>0.05$). Birinci adımda girilen cinsiyet optimal performans duygu durumunun % 4'ünü açıklamaktadır. Modele ikinci aşamada girilen beş kişilik özelliğinin (nörotiklik, dışa dönüklük, gelişime açıklık,

uyumluluk ve öz denetim) özgün katkısı model içerisinde anlamlıdır ve cinsiyet değişkeni ile birlikte optimal performans duygusunun %27'sini açıklamaktadır. Kişilik özelliklerinden gelişime açıklık ($\beta = .26, p < 0.05$) ve öz denetim ($\beta = .31, p < 0.05$) ile optimal performans duygu durum arasındaki ilişki pozitif ve anlamlı bulunmuştur. Öte yandan nörotiklik ($\beta = -.15, p > 0.05$) ve dışa dönüklük ($\beta = .05, p > 0.05$) ve uyumluluk ($\beta = -.07, p > 0.05$) ile optimal performans duygu durum arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Üçüncü aşamada cinsiyet ve kişilik değişkenlerine ek olarak optimal performans duygu durumunun yordayıcısı olarak mükemmeliyetçilik boyutları (kendine yönelik, başkalarına yönelik ve sosyal düzene yönelik) modele dahil edilmiştir. Mükemmeliyetçilik özelliklerinin optimal performans duygu durumu açıklamaya katkısı %5 olarak bulunmuştur. Bu üç değişkenle birlikte optimal performans duygu durumuna ilişkin açıklanan toplam varyans % 32'dir. Yapılan hiyerarşik regresyona analizi sonucunda, optimal performans duygu durum ile kendine yönelik mükemmeliyetçilik arasındaki ilişki anlamlı ve pozitif iken ($\beta = .28, p < 0.05$), başkalarına yönelik mükemmeliyetçilik ($\beta = -.17, p > 0.05$) ve sosyal düzene yönelik mükemmeliyetçilik ($\beta = -.03, p > 0.05$) ile arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır.

TARTIŞMA

Bu çalışmanın amacı sporcuların kişilik özelliklerinin ve mükemmeliyetçilik düzeylerinin optimal performans duygu durumunu yordamadaki rolünü araştırmaktır.

Yapılan analizler, sporcularda kişilik özelliklerinin ve mükemmeliyetçiliğin optimal performans duygu durumunun yordayıcısı olduğunu göstermiştir. Kişilik özelliklerinin optimal performans duygu durumunu yordamasına ilişkin bulgular ele alındığında, sporcularda öz denetim ve gelişime açıklık kişilik özellikleri ile optimal performans duygu durum arasında pozitif ilişki bulunmuştur. Bu bulgu öz denetim ve gelişime açıklık kişilik özelliklerine sahip sporcuların optimal performans duygu durumunu yaşama ihtimallerinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Yapılan araştırmalar gelişime açık ve öz denetim özelliklerine sahip bireylerin öznel iyi oluşa sahip olduklarını (Hills ve Argle, 2001; Rusting ve Larsen, 1997) ve öznel iyi oluşa sahip bireylerin kendilerine haz veren durumları daha çok deneyimleyip, haz vermeyen durumları daha az deneyimlediklerini (Myers ve Deiner 1995) belirtmişlerdir. Öz denetimli ve gelişime açık bireylerin genel olarak olumlu duygulanımlar yaşadıkları (Hills ve Argle, 2001; Rusting ve Larsen, 1997) ve içsel düzenlemelerle güdüledikleri (Judge ve Ilies, 2002; Komarraju, Karau ve Schmeck, 2009) ve bunların sonucu olarak da optimal performans duygu durumunun yaşanmasını olumlu yönde etkilediğini yapılan çalışmalar (Hektner ve Csikszentmihalyi, 1996; Kowal ve Fortier, 1999; Murcia ve ark., 2008) ortaya koymuştur. Ayrıca, bu çalışmadan elde edilen bulgular Ullén ve ark. (2012)'nin öz denetim kişilik özelliğinin, Ross ve Keiser, (2014)'in de öz denetim ve gelişime açıklık kişilik özelliklerinin optimal performans duygu durumunu deneyimlemede olumlu yönde etkilediğine dair bulguları ile örtüşmektedir.

Bu çalışmada elde edilen diğer bir bulgu ise; sporcuların kendine yönelik mükemmeliyetçiliğin optimal performans duygu durumunu anlamlı olarak yordamasıdır. Diğer bir deyişle, kendileri için bir takım yüksek standartlar belirleyen ve içsel olarak mükemmel olma ihtiyacı içinde olup mükemmel ulaşmak için çabalayan sporcuların belli bir amaç için buldukları aktivite ile yoğunlaşıp, bütünleştikleri, zamanın içinde kayboldukları ve aktiviteden içsel haz aldıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuç Erkmen (2015)'in egzersiz katılımcıları ile yaptığı çalışmanın bulgularına paralellik göstermektedir. Erkmen (2015), kendine yönelik mükemmeliyetçilik boyutunda yüksek puan elde eden egzersiz katılımcılarının optimal performans duygu durumunu deneyimlediklerini ve bu sonucu da kişinin mükemmeliyetçiliğinin bu boyutunu olumlu duygulanım olarak hissetmesinden kaynaklandığıyla açıklamaktadır. Bu bulgulara ek olarak Olson (2011) da hedefleri doğrultusunda mükemmel ulaşmak için çaba harcamaktan zevk alan sporcuların optimal performans duygu durumunu

yaşadıkları bulgusuna ulaşmıştır. Kendine yönelik mükemmeliyetçilik düzeyine sahip sporcuların optimal performans duygu durumunu yaşamalarının nedeni olarak, başkalarının etkisinde kalmadan, kendilerine net ve yüksek hedefler belirleyip içsel olarak başarıya isteğine ve içsel güdülenmeye sahip oldukları söylenebilir.

Çalışmada kontrol değişkeni olarak ilk adımda analize dahil edilen cinsiyet değişkeninin optimal performans duygu durumunu yordamada etken olmadığı bulunmuştur. Elde edilen bu bulgu bazında, erkek ve kadın sporcuların optimal performans duygu durumunu benzer şekilde deneyimledikleri söylenebilir. Bu anlamda, kadın ve erkek sporcuların buldukları aktiviteye tamamen yoğunlaştıkları, aktivite içinde hareketleri otomatik olarak yaptıkları, zamanın içinde kayboldukları ve aktiviteden aynı seviyede içsel haz aldıkları söylenebilir. Optimal performans duygu durumunun cinsiyete göre farklılaşmadığı bulgusu, Russell (2001), Koehn (2007), Murcia ve ark. (2008), Altıntaş, Aşçı ve Çağlar (2010) ve Stavrou ve ark. (2007) tarafından yapılan çalışmalarda da ortaya konmuştur ve bu araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Sonuç olarak bu çalışmanın bulguları, beş faktörlü kişilik özelliklerinden öz denetim, gelişime açıklık ve kendine yönelik mükemmeliyetçiliği yüksek olan sporcuların göreve yoğun bir şekilde odaklandıkları, bilişsel yeterlilikleri hissettikleri, buldukları aktivite ile bütünleştikleri, zamanın içinde kayboldukları ve aktiviteden içsel haz aldıklarını ortaya koymuştur.

Sporcuların kişilik özelliklerinin ve mükemmeliyetçilik düzeylerinin optimal performans duygu durumlarını yordamak amacıyla yapılan bu çalışmada bazı sınırlılıklar bulunmaktadır. Çalışmanın örnekleminin sadece İstanbul ilinde yer alan üst düzeydeki takım sporcularından oluşması, sonuçların genellenebilirliği açısından sınırlılık getirmektedir. Dolayısıyla; ileride optimal performans duygu durumu ile ilgili yapılacak çalışmalarda bireysel spor branşlarından da sporcular dahil edilip bu iki spor branşının farklılıkları ele alınıp incelenebilir. Bununla birlikte diğer çalışmalarda yaş ve spor branşı gibi değişkenlere yer verilmesi literatüre katkı sağlayacaktır. Optimal performans duygu durumu ile etkileşimde olan güdülenme, egzersiz bağlılığı, kaygı ve tutkunluk gibi psikolojik kavramların yapılacak çalışmalarda irdelenmesi sporcular için önemli bilgiler ortaya koyacaktır.

Yazar Notu: Bu çalışma birinci yazarın "Elit Sporcularda Optimal Performans Duygu Durumunun Belirlenmesinde Beş Faktörlü Kişilik Özelliklerinin ve Mükemmeliyetçiliğin Rolü" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Ayrıca, bu çalışma 23-25 Ekim 2015 tarihleri arasında İstanbul'da gerçekleşmiş olan III. Uluslararası Egzersiz ve Spor Psikolojisi Kongre'sinde sözel bildiri olarak sunulmuştur.

Yazışma Adresi (Corresponding Address):

Araştırma Görevlisi Aydan Gözmen

*Marmara Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi
Beden Eğitimi ve Spor Bölümü, Anadoluhisari
Yerleşkesi, İstanbul*

E-posta: aydan.gozmen@marmara.edu.tr

KAYNAKLAR

1. **Altıntaş A, Aşçı FH, Çağlar E.** (2010). Sürekli optimal performans duygu durumu ve egzersiz davranışı. *Spor Bilimleri Dergisi Hacettepe J. of Sport Sciences*, 21 (2), 71-78.
2. **Aşçı FH, Çağlar E, Eklund RC, Altıntaş A, Jackson S.** (2007). Durumluk ve Sürekli Optimal Performans Duygu Durum-2 Ölçekleri'nin Uyarılma Çalışması, *Spor Bilimleri Dergisi Hacettepe J. of Sport Sciences*, 18(4), 182-196.
3. **Benet-Martínez V, John OP.** (1998). Los Cinco Grandes across cultures and ethnic groups: multitrait multimethod analyses of the Big Five in Spanish and English. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(3), 729-750.
4. **Crust L, Swann C.** (2013). The relationship between mental toughness and dispositional flow. *European Journal of Sport Science*, 13 (2), 215-220.
5. **Csikszentmihalyi, M.** (1975). *Beyond Boredom and Anxiety*. San Francisco: Jossey-Bass.

6. **Csikszentmihalyi, M.** (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper & Row, 1st ed, s: 71-95.
7. **Dormann CF, Elith J, Bacher S, Buchmann C, Carl G, Carré G ve diğ.** (2013). Collinearity: A review of methods to deal with it and a simulation study evaluating their performance. *Ecography*,36 (1), 27-46.
8. **Erkmen G.** (2015). Perfectionism and Dispositional Flow State in Exercise Setting: Mediating Role of Body Related Perceptions. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
9. **Hefferon K, Boniwell L.** (2014). Pozitif Psikoloji. Kuram, Araştırma ve Uygulamalar. (T Doğan Çev.) İstanbul: Nobel Yayın.
10. **Hektner JM, Csikszentmihalyi M.** (1996). *Annual Meeting of the American Educational Research Association: A longitudinal exploration of flow and intrinsic motivation in adolescents*. University of Chicago.
11. **Hewitt PL, Flett, GL.** (1991). Perfectionism in the self and social contexts: conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60 (3), 456-470.
12. **Hills P, Argyle M.** (2001). Happiness, introversion-extraversion and happy introverts. *Personality and Individual Differences*, 30(4), 595-608.
13. **Jackson SA.** (1992). Athletes in flow: A qualitative investigation of flow states in elite figure skaters. *Journal of Applied Sport Psychology*, 4(2), 161-180.
14. **Jackson SA.** (1996). Toward a conceptual understanding of the flow experience in elite athletes. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 67(1), 76-90.
15. **Jackson SA, Csikszentmihalyi M.** (1999). *Flow in Sports*. Human Kinetics, s: 15-39.
16. **Jackson SA, Eklund RC.** (2004). *The Flow Scales Manual*. Morgantown, WV: Fitness Information Technology
17. **Jackson SA, Kimiecik J, Ford S, Marsh HW.** (1998). Psychological correlates of flow in sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 20, 358-378.
18. **Jackson SA, Roberts GC.** (1992). Positive performance states of athletes: Toward a conceptual understanding of peak performance. *The Sport Psychologist*, 6(2), 156-171.
19. **Judge TA, Ilies R.** (2002). Relationship of personality to performance motivation: A meta-analytic review. *The Journal of Applied Psychology*, 87(4), 797-807.
20. **Koehn S.** (2007). Propensity and Attainment of Flow State. Doctorate Thesis, V.Ü, School Of Human Movement, Recreation and Performance, Faculty of Human Development.
21. **Komaraju M, Karau SJ, Schmeck RR.** (2009). Role of the big five personality traits in predicting college students' academic motivation and achievement. *Learning and Individual Differences*, 19(1), 47-52.
22. **Kowal J, Fortier MS.** (1999). Motivational determinants of flow: Contributions from Self - Determination Theory. *The Journal of Social Psychology*, 139 (3), 355-368.
23. **Linley PA, Josep S, Harrington S, Wood AM.** (2006). Positive psychology: Past, present, and (possible) future, 1(1) 3-16.
24. **Nicholls AR, Polman RCJ, Holt NL.** (2005). The effects of individualized imagery interventions on golf performance and flow states. *Athletic Insight*, 7(1), 43-66.
25. **Moneta GB.** (2004). The flow experience across cultures. *Journal of Happiness Studies*, 5(2), 115-121.
26. **Moreno Murcia JA, Cervelló Gimeno E, González-Cutre Coll D.** (2008). Relationships among goal orientations, motivational climate and flow in adolescent athletes: differences by gender. *The Spanish Journal of Psychology*, 11(1), 181-191.
27. **Myers DG, Diener E.** (1995). Who is happy? *Psychological Science*, 6 (1), 10-19.
28. **Olson T.** (2011). Positive Perfectionism in Sport. Master Thesis. The University of Montana
29. **Oral, M.** (1999). The Relationship Between Dimensions of Perfectionism, Stressful Life Events and Depressive Symptoms In University Students 'A Test of Diathesis-Stress Model of Depression. Yüksek Lisans Tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
30. **Rogatho TP.** (2009). The influence of flow on positive affect in college students. *Journal of Happiness Studies*, 10(2), 133-148.
31. **Ross SR, Keiser HN.** (2014). Autotelic personality through a five-factor lens: Individual differences in flow-propensity. *Personality and Individual Differences*, 59, 3-8.
32. **Russell WD.** (2001). An examination of flow state occurrence in college athletes. *Journal of Sport Behavior*, 24(1), 83-107.
33. **Rusting CL, Larsen RJ.** (1997). Extraversion, neuroticism, and susceptibility to positive and negative affect: A test of two theoretical models. *Personality and Individual Differences*, 22(5), 607-612.
34. **Schmitt DP, Allik J, McCrae RR, Benet-Martinez V.** (2007). The Geographic Distribution of Big Five Personality Traits: Patterns and Profiles of Human Self-Description Across 56 Nations. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 38(2), 173-212.
35. **Seligman MEP, Csikszentmihalyi M.** (2000). Positive psychology-An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
36. **Sheldon KM, King L.** (2001). Why positive psychology is necessary. *The American Psychologist*, 56(3), 216-217.
37. **Stavrou NA, Jackson SA, Zervas Y, Karteroliotis K.** (2007). Flow experience and athletes' performance with reference to the orthogonal model of flow. *The Sport Psychologist*; (21), 438-457.
38. **Swann C, Keegan RJ, Piggott D, Crust L.** (2012). A systematic review of the experience, occurrence, and controllability of flow states in elite sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 13(6), 807-819.
39. **Tabachnick BG, Fidell LS.** (2001). *Using multivariate analysis*. California State University Northridge: Harper Collins College Publishers.
40. **Ullen F, Manzano Ö, Almeida R, Magnusson PKE, Pedersen NL, Nakamura ve diğ.** (2012). Proneness for psychological flow in everyday life: Associations with personality and intelligence. *Personality and Individual Differences*, 52 (2), 167-172.
41. **Weinberg RS, Gould D.** (2003). *Foundations of Sport and Exercise Psychology*. Champaign, IL: Human Kinetics, s:24-49;144-147.