



**ANKARA ÜNİVERSİTESİ  
SPOR BİLİMLERİ FAKÜLTESİ**



---

**SPORMETRE**

The Journal of Physical Education and Sport Sciences

**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR BİLİMLERİ  
DERGİSİ**

**CİLT:18**

**SAYI: 2**

**YIL:2020**



**Araştırma Makalesi**

SPOR EĞİTİMİ KURUMLARINDA GÖREV YAPAN AKADEMİK PERSONELİN UZAKTAN EĞİTİME YÖNELİK GÖRÜŞLERİ: NİTEL BİR ÇALIŞMA  
*OPINIONS OF ACADEMIC STAFF WHO WORK AT SPORT TRAINING INSTITUTIONS TOWARDS DISTANCE EDUCATION: A QUALITATIVE STUDY*  
Emine Aras, Yunus Emre Karakaya.....1-12

DOĞA SPORLARI YAPAN BİREYLERİN GENEL ÖZ YETERLİLİKLERİNİN PROBLEM ÇÖZME BECERİSİNE ETKİSİ  
*THE EFFECT OF GENERAL SELF-EFFICACY OF PROBLEM-SOLVING SKILLS OF INDIVIDUALS DOING OUTDOOR SPORTS*  
Burak Gürer, Samed Ünal, Vildan Büşra Arıkan.....13-26

SPOR OKULLARINA DEVAM EDEN 8-9 YAŞ KIZ VE ERKEK ÇOCUKLARIN SÜRAT ÇEVİKLİK DURARAK UZUN ATLAMA VE DENGİ PERFORMANSLARININ İNCELENMESİ  
*INVESTIGATION OF SPEED, AGILITY, STANDING LONG JUMP AND BALANCE PERFORMANCES OF 8-9-YEAR-OLD MALES AND FEMALE CHILDREN ATTENDING TO SPORTS SCHOOLS*  
Gökhan Uymur, Recep Sürhat Müniroğlu.....28-38

İLK VE ACİL YARDIM ÖNLİSANS PROGRAMI ÖĞRENCİ VE MEZUNLARININ SPORA YÖNELİK TUTUMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ  
*DETERMINING THE ATTITUDES OF FIRST AND EMERGENCY AID PROGRAMME STUDENTS AND ALUMS TOWARDS SPORTS*  
Azade Sarı, Seçil Taylan.....39-49

AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ, BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR YÜKSEKOKULU ÖĞRENCİLERİNİN ÜNİVERSİTENİN ÖRGÜTSEL İMAJINA YÖNELİK ALGILARI  
*THE PERCEPTIONS OF AGRI İBRAHİM ÇEÇEN UNIVERSITY, PHYSICAL EDUCATION AND SPORT SCHOOL STUDENTS ABOUT THE ORGANIZATIONAL IMAGE OF THE UNIVERSITY*  
Adem Özdemir, Mustafa Vural, Fatma Zehra Tan.....50-58

RİTİM EĞİTİMİ VE DANS DERSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ GELİŞTİRME ÇALIŞMASI  
*STUDY OF ATTITUDE SCALE DEVELOPMENT FOR RHYTHM EDUCATION AND DANCE LESSON*  
Tebessüm Ayyıldız Durhan, Belgin Gökyürek.....59-76

BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİ, ÖĞRENCİLER VE AİLELERİN BAKIŞ AÇISI İLE SAĞLIKLA İLGİLİ FİZİKSEL UYGUNLUK KARNESİ: YENİ BİR UYGULAMA  
*HEALTH-RELATED PHYSICAL FITNESS REPORT CARD FROM THE PERSPECTIVES OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS, STUDENTS AND PARENTS: A NEW PRACTICE*  
Ufuk Salman, İhsan Sarı.....77-103

ALGILANAN ÖNEM ÖLÇEĞİ TÜRKÇE UYARLAMASI: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI  
*THE TURKISH ADAPTATION OF PERCEIVED IMPORTANCE SCALE: THE VALIDITY AND RELIABILITY STUDY*  
Abdussamet Arslan, Gözde Algün Doğu.....104-113

<b>BÜYÜK VE KÜÇÜK ŞEHİRLERDE YAŞAYAN İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN FİZİKSEL AKTİVİTE VE BESLENME DAVRANIŞLARININ KARŞILAŞTIRILMASI</b> <i>COMPARISON OF PHYSICAL ACTIVITY AND EATING BEHAVIORS OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS LIVING IN A METROPOLITAN AREA AND A SMALLER CITY</i> Meral Küçük Yetgin.....	114-125
<b>12 HAFTALIK YOGA EGZERSİZİNİN PMS (PREMENSTRÜEL SENDROM) SORUNU OLAN KADINLARIN ANKSİYETE DÜZEYLERİ VE YAŞAM KALİTELERİ ÜZERİNE ETKİLERİNİN ARAŞTIRILMASI</b> <i>12 WEEK YOGA EXERCISE ON ANXIETY LEVELS AND QUALITY OF LIFE IN WOMAN WITH PMS (PREMENSTRUAL SYNDROME) PROBLEM</i> Neşe Kılıç, Hakan Ünal.....	126-135
<b>HALK OYUNLARININÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL BECERİ VE ÖZGÜVEN DÜZEYLERİNE ETKİSİ</b> <i>THE INFLUENCE OF THE FOLK DANCES ON THE SOCIAL SKILLS AND SELF CONFIDENCE LEVEL OF THE UNIVERSITY STUDENTS</i> Öner Soykan, A. Dilşan Mirzeoğlu.....	136-156
<b>FUTBOLDA PUAN VE ELEME USULÜNE GÖRE OYNANAN KARŞILAŞMALARDA EV SAHİBİ OLMAK BİR AVANTAJ MIDIR? :2018-2019 ŞAMPİYONLAR LİGİ ANALİZİ</b> <i>IS IT THE ADVANTAGE TO BE THE HOST IN COMPETITIONS PLAYED IN SOCCER ACCORDING TO THE SCORE AND ELIMINATION PROCEDURE? :2018-2019 CHAMPIONS LEAGUE ANALYSIS</i> Erhan Işıkdemir.....	156-165
<b>BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMEN KİMLİKLERİ İLE MESLEĞİ TERCİH ETME NEDENLERİ</b> <i>REASONS FOR SELECTING THE TEACHING PROFESSION WITH TEACHER IDENTITY OF PHYSICAL EDUCATION TEACHER CANDIDATES</i> Melek Kozak, Zehra Certel, Ziya Bahadır, Buse Çelik.....	166-177
<b>ÖĞRETMEN ADAYLARININ EMPATİK EĞİLİM VE EMPATİK BECERİ DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ: ANADOLU ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ</b> <i>EXAMINATION OF EMPATHIC TENDENCY AND EMPATHIC SKILL LEVELS OF PRESERVICE TEACHERS: THE CASE OF ANADOLU UNIVERSITY</i> Özkan Beyaz, Dilek Yalız Solmaz, Bülent Okan Miçoğulları.....	178-190
<b>TENİS EĞİTİMİ ALAN 10-12 YAŞ ARASI ERKEK ÇOCUKLARDA TEMEL MOTORİK ÖZELLİKLERİN TENİS BECERİ ÖĞRETİMİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ</b> <i>INVESTIGATION OF THE EFFECT OF BASIC MOTORIC PROPERTIES ON TENNIS SKILL TEACHING IN 10-12 YEAR-OLD BOYS</i> Mehmet Çoşkun, Ender Eyüboğlu.....	191-200



## SPORMETRE

The Journal of Physical Education and Sport Sciences  
Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi



DOI: 10.33689/spormetre.529611

Geliş Tarihi (Received): 21.02.2019

Kabul Tarihi (Accepted): 29.05.2020

Online Yayın Tarihi (published): 30.06.2020

### SPOR EĞİTİMİ KURUMLARINDA GÖREV YAPAN AKADEMİK PERSONELİN UZAKTAN EĞİTİME YÖNELİK GÖRÜŞLERİ: NİTEL BİR ÇALIŞMA\*

Emine ARAS<sup>1</sup> , Yunus Emre KARAKAYA<sup>2\*\*</sup> 

<sup>1</sup>Fırat Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, ELAZIĞ

<sup>2</sup>Fırat Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, ELAZIĞ

**Öz:** Bu çalışmada, nitel yöntem uygulanarak, yükseköğretim düzeyinde spor eğitimi veren kurumlarda görev yapan akademik personelin uzaktan eğitime yönelik görüşleri ortaya konulmuştur. Araştırma için veriler araştırmacılar tarafından hazırlanan bir görüşme formuyla elde edilmiştir. Bu kapsamda görüşme formunda 6 yarı yapılandırılmış soruya yer verilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi tekniğiyle analiz edilmiştir. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde bilgisayar destekli nitel veri analizi kullanılmıştır. Sonuç olarak, akademik personelin uzaktan eğitime yönelik görüşlerine göre spor eğitim kurumlarında gerekli donanım ve alt yapının sağlanmasının yanında, uzaktan eğitimle ilgili detaylı bir eğitim verilmesi gereği ortaya çıkmıştır. Çünkü, teknolojinin tüm hızıyla geliştiği günümüzde üniversitelerdeki spor eğitimi kurumlarının, daha esnek ve hızlı olabilmesi ve sürekli yeni beceriler kazanabilmesi için uzaktan eğitime entegre olmalı ve etkin bir şekilde kullanılmalıdır.

**Anahtar Kelimeler:** Uzaktan eğitim, spor eğitimi, yükseköğretim, akademik personel

### OPINIONS OF ACADEMIC STAFF WHO WORK AT SPORT TRAINING INSTITUTIONS TOWARDS DISTANCE EDUCATION: A QUALITATIVE STUDY

**Abstract:** In this study, by applying qualitative method, It was revealed opinion of academic staff who work at sport training supplying institutions at a level of higher education towards distance education. It was obtained via a interview form prepared by Investigators given for study. Within this framework, It was allowed six semi-structured question happen in the interview form. Obtained datas were analyzed through content analysis technique. It was used computer-aided qualitative data analysis to resolve obtained datas. As a consequence, according to the opinions of academic staff towards distance education, It showed up a must that detailed training should be given about distance education beside essential equipment and background at sport training institution. This is because, in today's world where technology develops with all its speed, sports education institutions in universities should be integrated into distance education and use it effectively to become faster and more flexible while gaining new abilities constantly.

**Key Words:** Distance education, sport training, higher education, academic staff

\*Bu makale, Doç. Dr. Yunus Emre KARAKAYA'nın danışmanlığında Emine ARAS'ın Yüksek Lisans tezinden üretilmiştir. Ayrıca, Fırat Üniversitesi BAP (BSY. 18.03) tarafından desteklenmiştir.

## GİRİŞ

Günümüz dünyası, bilgi işlem ve haberleşme teknolojilerindeki büyük gelişimin insanlık tarihinde sosyal, bilimsel ve ekonomik değişimin sürecini tekrar düzenlediği ve giderek ağ topluluğunun gün yüzüne çıktığı bilgi çağı olarak adlandırılmaktadır (Webster, 2001).

İletişim ve medya araçlarının henüz bulunmadığı geçmiş yüzyıllarda bilginin geniş kitlelere yayılması uzun bir zaman alırken, günümüzde yeni bilgiler çok kısa zamanda eski bilgi konumuna gelebilmektedir. Günümüzde insanoğlu bilgi ve iletişim teknolojisindeki gelişmelere bağlı olarak medya ve teknolojiyi de yoğun olarak kullanmaktadır. Her geçen gün artan internet kullanım oranının bir sonucu olarak da bu platformlara olan bağlılık kaçınılmaz hale gelmiştir. İnternet kullanımının bu denli artmış olması beraberinde birçok farklı alanları

da etkilemiştir. Örneğin, eğitim faaliyetlerinde teknolojiden ve buna bağlı olarak, internetten daha fazla yararlanılmaya başlanmıştır (Akkoyunlu, 2002; Becker ve Ravitz, 1999; Morgan, 1993).

Son yıllarda kullanımı giderek artan ve eğitim sisteminin zamandan ve mekândan bağımsız şekilde yürütülmesinde oldukça büyük bir etkiye sahip olan internet teknolojisi, dört duvar arasından çıkıp bilgisayarlara, tabletlere hatta akıllı cep telefonlarında kullanılabilir hale gelmiştir. İlk dönemlerinde kullanım amacı bilgiye erişme, kişiler arası iletişim ve ticari işlemleri kolaylaştırmak olsa da günümüzde birçok kullanıcı için hayatın merkezi ve karşı koymanın mümkün olmadığı bir platform durumuna dönüşmüştür (Yılmaz, 2010). Sosyal medya, son yıllarda insanoğlunun iletişimini, iş birliğini, çalışmasını, etkileşimini ve üstelik öğrenme sürecini dahi baştan şekillendirmiştir. Sosyal ağ internet sayfaları, rahat ve kullanıcı dostu olması nedeniyle diğer öğretimsel sistemlere oranla daha rahat kullanılabilir. Pek çok öğrencinin kolay adımları izleyerek bir topluluğu oluşturmaları, birbirleriyle paylaşımlar gerçekleştirmeleri, dönüt ve iletişim açısından fazlasıyla kolaylık sağlamaktadır (Öztürk ve Talas, 2015).

Günümüz bilişim teknolojisinde yaşanan hızlı değişimler sonucu, internet üzerinden uzaktan eğitim programları, bankacılık işlemleri, e-devlet uygulamaları, otomasyon sistemlerinin uzaktan kontrolü, güvenlik sistemleri programı gibi farklı uygulamaların işleve geçmesi mümkün olmaktadır. Bu programların birçoğu toplumsal hayatta hızlilik, kolaylık, zaman ve insan gücünden artırım sağlamakta, inceleme ve geri bildirim almada mühim olan bilgilerin saklanabilmesi ve çalışabilmesi gibi programlarda pratik ve esnek çareler sunabilmektedir. İnternet teknolojisinden faydalandığı ve son derece mühim yararların sağlandığı alanlardan bir diğeri de uzaktan eğitimidir. Daha önceden mektupla başlayan uzaktan eğitim programları; değişen zamanla televizyon, radyo, video gibi görsel yöntemler kullanılmaya başlamıştır. Fakat bütün bu yöntemlerin en büyük eksikliği, bilginin kaynaktan alıcıya doğru tek yönlü iletilmesidir. İnternetin kullanıldığı uzaktan eğitim programlarında, internet teknolojilerinin ortaya koyduğu imkânlar ve avantajlarla bilgi karşılıklı olarak paylaşılabilen ve tartışılabilir (Mutlu ve ark., 2000). Alkan'a (1987) göre uzaktan eğitim, "*geleneksel öğrenme-öğretme metotlarındaki engeller sebebiyle sınıf içi faaliyetlerin yürütme fırsatı bulunmadığı zamanlarda, eğitim çalışmalarını uygulayanlar ve planlayanlarla öğrenenler arasında etkileşimin hazır edilmiş öğretim üniteleri ve çeşitli ortamlar aracılığıyla belirli bir merkezden sağlandığı bir eğitim-öğretim metodudur*". Uşun (2006) ise uzaktan eğitimi, "*öğreten ve öğrenci birbirlerinden uzakta olmalarına rağmen, bir araçla iletişim kurmaya çalıştıkları bir eğitim yapısıdır.*" şeklinde ifade etmiştir. Uzaktan eğitim, öğreten ve öğrenen aynı mekan da bulunmasını gerektirmeden eğitim-öğretim faaliyetlerinin yürütülmesine imkan sağlamaktadır. Öğrencilerin alacakları eğitimle ilgili birçok ihtiyacına cevap verilebilmektedir. Dünya ekseninde de uzaktan eğitim incelendiğinde spor bilimleri alanında uzaktan eğitimin verildiği görülmekte olup Türkiye'deki spor eğitimi kurumlarında da bu konu kaçınılmaz görünmektedir. Günümüzde spor bilimleri alanında temel derslerin uzaktan eğitimle verildiği (Türkçe, İngilizce vb.) diğer teorik derslerde de verilebileceği kaçınılmazdır. Ayrıca, bazı üniversitelerin uzaktan eğitimle sertifika programlarının düzenlendiği de görülmektedir. Bu kapsamda araştırmanın yapılmasında ki temel amaç, Fırat Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesinde görev yapan akademik personel görüşleriyle uzaktan eğitimi değerlendirmek ve bu kapsamda öneriler sunmaktır. Yapılan bu araştırmayla, uzaktan eğitim alanında durum tespiti yapmak ve spor eğitimi alanında uzaktan eğitimle ilgili planlamalara katkı sağlamak amaçlanmıştır. Ayrıca, "*Türkiye'de spor eğitiminde uzaktan eğitim önemli mi?*", "*Türkiye'de spor eğitimi alanında yaşanan problemler nelerdir?*" gibi sorulara cevap aranmaya da çalışılmıştır. Araştırmanın önümüzdeki süreçte uzaktan eğitim ortamlarının daha fazla faydalı

bir şekilde tasarlanıp ve gerekenlerin yapılmasında katkı sunacağı düşünülmektedir. Yine literatür de yükseköğretim alanında uzaktan spor eğitimiyle ilgili çalışmalara fazla ulaşılamaması ve yükseköğretim düzeyinde sporcu eğitiminde uzaktan eğitimin öneminin artması bu araştırmayı önemli kılmıştır.

## YÖNTEM

### Araştırma Modeli

Bu araştırma, nitel yöntemde kullanılan fenomenolojik (phenomenology) desenli bir çalışma olup, görüşme tekniği kullanılmıştır. Fenomenolojik deseni (olgu bilim) Yıldırım ve Şimşek (2006), farkında olunan fakat derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız vakalara odaklanma olarak açıklamaktadır.

### Araştırma Grubu

Araştırma grubunu Fırat Üniversitesi'nde Spor Bilimleri Fakültesi'nde görev yapan akademik personel (20 kişi) oluşturmaktadır.

### Veri Toplama Araçları

Akademik personelle ilgili araştırmacılar tarafından geliştirilen “Görüşme Formu” kullanılmıştır. Bu görüşme formu, 6 sorudan oluşmaktadır. Bu soruların oluşturulması aşamasında, ulusal ve uluslararası düzeyde yapılmış araştırmalardan yararlanılmıştır. Elde edilen sorularda, alanında uzman akademik personellerin (Eğitim Fakültelerinde görev yapan ölçme ve değerlendirme uzmanları) görüşleri de dikkate alınarak son haline getirilmiştir.

Araştırma grubundan veri elde etmek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı-yapılandırılmış sorular aşağıdaki gibidir:

- *Uzaktan eğitim konusunda ne tür bilgiye sahipsiniz?*
- *Uzaktan eğitimin geleceğine yönelik görüşleriniz nelerdir?*
- *Derslerinizi uzaktan eğitim ile ilgili yürütmeye yönelik görüşleriniz nelerdir?*
- *Uzaktan eğitim ile verilecek derslerin size ve öğrencilere ne gibi faydalarının olacağını düşünüyorsunuz?*
- *Uzaktan eğitim ile verilecek derslerin spor bilimlerinde uygulanmasının öğrenciye avantajları sizce nelerdir?*
- *Uzaktan eğitim ile verilecek derslerin spor bilimlerinde uygulanmasının öğrenciye dezavantajları sizce nelerdir?*

### Verilerin Analizi

Araştırma grubuyla yüz yüze görüşmeler, 10 ile 15 dakika arası yapılmıştır. Elde edilen verileri analiz etmek amacıyla ses kaydının yanında birebir not almada tercih edilmiştir. Gerekli veriler elde edildikten sonra, verilerin çözümlenmesi nitel içerik analiz süreçleriyle yapılmıştır.

Araştırma grubu, 19 erkek ve 1 kadın akademik personelden oluşmaktadır. Meslekteki unvanlarına göre 3 profesör, 10 doçent, 5 doktor öğretim üyesi ve 2 araştırma görevlisinden oluşmaktadır. Mesleki hizmetlerine göre 5 akademik personel 0-5 yıl arasında, 4 akademik personel 6-10 yıl arasında, 2 akademik personel 11-15 yıl arasında, 6 akademik personel 16-20 yıl arasında ve 5 akademik personelde 21 yıl ve üzeri hizmetten oluşmaktadır. Görüşme verileri çözümlenirken araştırma grubunun görüşleri de ifade ettikleri biçimde alınmıştır.

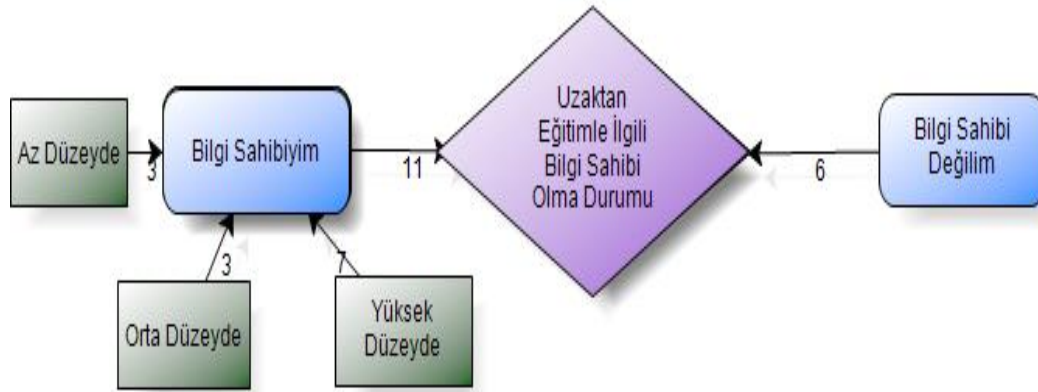
Araştırma grubunun görüşleri, akademik personelleri temsilen Akademik Personel 1 Erkek (ÖE1E), Akademik Personel 1 Kadın (ÖE1K) olarak kodlaması yapılmış ve bilgisayar ortamına

aktarılmıştır. Görüşmeler yapıldıktan sonra araştırma grubunun sorulara verdikleri cevapların içerik analizleri yapılmıştır. Sonuçların güvenilirlik hesaplamasında Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen güvenilirlik formülü kullanılmıştır (Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)). Bu hesaplama sonucunda araştırmanın güvenilirliği % 87 olarak hesaplanmıştır. Miles ve Huberman (1994), güvenilirlik hesaplarının %70'in üzerinde çıkması durumunda, araştırma sonuçlarının güvenilir olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla, elde edilen sonucun araştırma için güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca, Yıldırım ve Şimşek'da (2006) içerik analizini, verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması biçiminde ifade etmiştir. Verilerin analizi ve ortaya çıkan durumun modellenmesi ise QSR NVIVO-10 programı kullanılarak yapılmıştır (Şekil 1, 2, 3, 4, 5, 6).

## BULGULAR

Araştırma amaçları doğrultusunda, spor eğitimi veren kurumlarda görev yapan akademik personelin görüşlerinde elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

**1. Akademik Personellerin Uzaktan Eğitim Konusundaki Bilgi Düzeyine İlişkin Görüşleri**  
Akademik personele “Uzaktan eğitim konusunda ne tür bilgiye sahipsiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya yönelik oluşturulan temalar ve yükleme sayılarını gösteren model aşağıdaki gibidir (Şekil 1).



Şekil 1. Birinci soruya yönelik oluşturulan temalar ve yükleme sayıları

Şekil 1’de görüldüğü gibi akademik personellerin bu soruya verdikleri cevaplarda farklılık belirlenmiştir. Araştırmaya katılan akademik personelden 6’sı “bilgi sahibi olmadıklarını” belirtmişlerdir. Bu soruya bilgi sahibiyim diyenlerden “az düzeyde (N=3)”, “orta düzeyde (N=3)”, “yüksek düzeyde (N=7)” bilgi sahibi olduklarını ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan akademik personellerin bu soruya ilişkin olarak verdikleri cevaplardan bazıları şu şekildedir:

**ÖE19E:** Uzaktan eğitim ile her türlü bilgiye sahibim. Sistemin işleyiş metodu hakkında bilgim var.

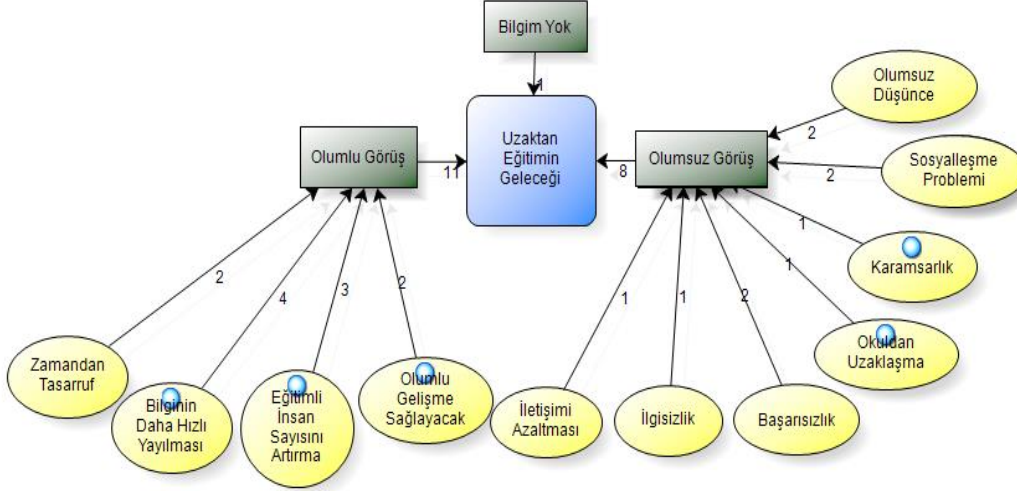
**ÖE20E:** Herhangi bir bilgiye sahip değilim. Çünkü bilişim teknolojileriyle üst düzeyde bilgimin olmadığını düşünüyorum.

**ÖE14E:** Öğrencinin kampüse gelmeden sanal ortamda canlı olarak ya da daha sonra istediği zaman izleyebileceği eğitim olarak biliyorum.



## 2. Akademik Personelin Uzaktan Eğitimin Geleceğine Yönelik Düşüncelerine İlişkin Görüşleri

Akademik personele, “Uzaktan eğitimin geleceğine yönelik görüşleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya yönelik oluşturulan temalar ve yükleme sayılarını gösteren model şu şekildedir (Şekil 2).



Şekil 2. İkinci soruya yönelik oluşturulan temaya ait alt temalar ve yükleme sayılarını gösteren model

Şekil 2’de görüldüğü gibi, akademik personelin uzaktan eğitimin geleceğine yönelik düşüncelerine yönelik görüşler farklılık göstermektedir. Akademik personelin uzaktan eğitimin geleceğine yönelik görüşleri olumlu yönde (N=11) olarak “zamandan tasarruf (N=2)”, “bilginin daha hızlı yayılması (N=4)”, “eğitilmiş insan sayısını artırma (N=3)” “olumlu gelişme sağlama (N=2)” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Olumsuz görüş (N=8) olarak ise “iletişimi azaltması (N=1)”, “ilgisizlik (N=1)”, “başarısızlık (N=2)”, “okuldan uzaklaşma (N=1)”, “karamsarlık (N=1)”, “sosyalleşme problemi (N=2)” ve “olumsuz düşünce (N=2)” şeklinde cevaplar vermişlerdir. Akademik personelden 1’i ise “bilgim yok” cevabını vermiştir. Araştırmaya katılan akademik personellerin bu soruya ilişkin olarak verdikleri cevaplardan bazıları aşağıda verilmiştir:

**ÖE19E:** Uzun vadede spor eğitimi sisteminin uzaktan eğitim ile entegre olacağını düşünüyorum.

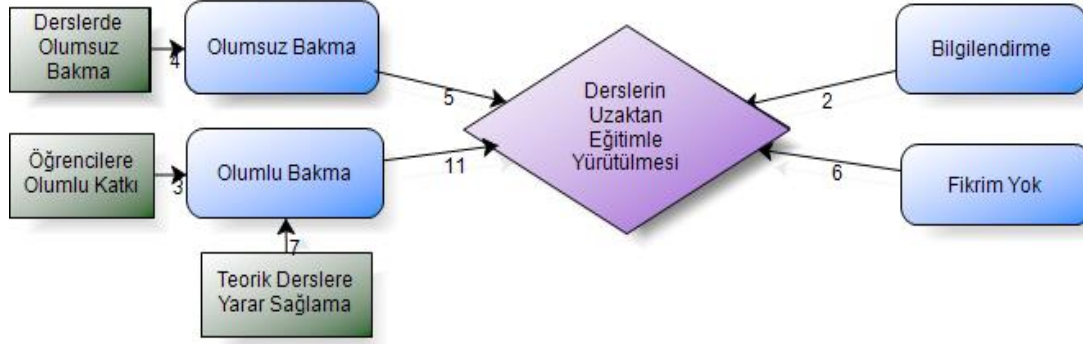
**ÖE2E:** Gelişen teknolojisiyle birlikte bireylerin interneti çok etkin bir biçimde kullanması, eğitim hayatıyla ilgili gelişimini de yine bir yönde uzaktan eğitimle yapması, bireyin okulda ve yolda harcayacağı zamanı daha farklı ve yaşamında kullanacağı bilgileri öğrenmesine daha katkı sağlayacağı kanaatindeyim.

**ÖE6E:** İnsanların iş yoğunluğunun artması nedeniyle, tercih edilme oranının yükseleceğini düşünüyorum.

## 3. Akademik Personelin Derslerini Uzaktan Eğitimle İlgili Yürütmeye Yönelik Görüşleri

Akademik personellerin derslerini uzaktan eğitimle yürütmeye yönelik görüşlerini tespit etmek için “Derslerinizi uzaktan eğitimle ilgili yürütmeye yönelik görüşleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya ilişkin oluşturulan temalar ve yükleme sayılarını gösteren model Şekil 3’deki gibidir:





Şekil 3. Üçüncü soruya yönelik oluşturulan temalar ve yükleme sayıları

Şekil 3’de görüldüğü gibi akademik personellerin, derslerini uzaktan eğitime yürütmeye yönelik görüşlerinde farklılık belirlenmiştir. Akademik personellerin bu soruya verdiği cevaplar incelendiğinde, “*olumsuz bakma* ( $N=5$ ; *derslere olumsuz bakma*)”, “*olumlu bakma* ( $N=11$ ; *öğrencilere olumlu katkı, teorik derslere yarar sağlama*)”, gibi ifadeler kullandıkları görülmüştür. Ayrıca akademik personellerden uzaktan eğitimde “*bilgilendirme* ( $N=2$ )” nin önemini vurgulamıştır. Akademik personellerden “*fikrim yok* ( $N=6$ )” ifadesini kullanmıştır. Akademik personellerin bazı cevapları aşağıdaki gibidir:

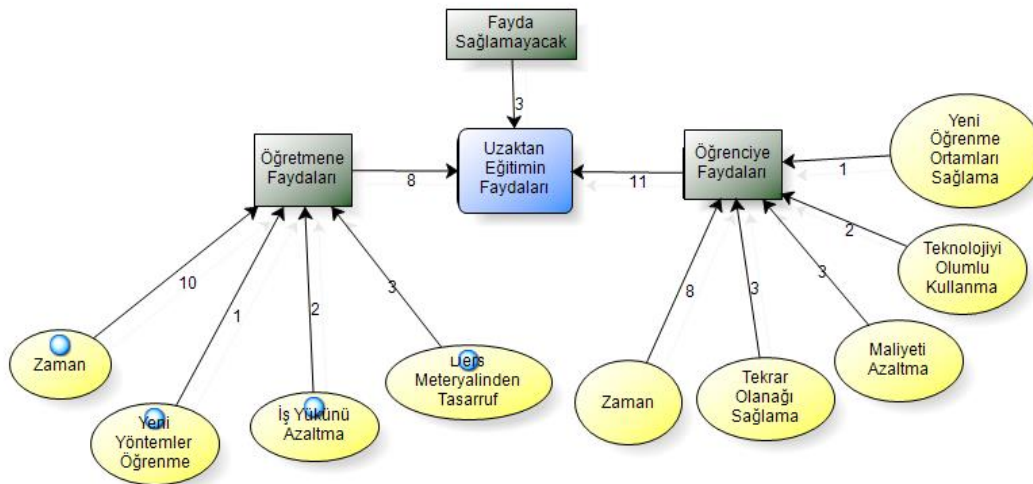
**ÖE5E:** Bazı dersler uzaktan eğitim için uygun olmayabilir. Uzaktan eğitime uygun olan dersler bu sisteme geçmesinin iyi olacağı düşüncesindeyim.

**ÖE8E:** Öğrenciye bire bir anlatılan derslerin daha etkili olduğuna inanıyorum. Bu yüzden sınıf ortamı daha etkin olacaktır.

**ÖE12E:** Spor bilimleri alanında milli sporcuların derse katılımları açısından teorik derslerin hepsinde başarılı olacaktır.

#### 4. Akademik Personellerin Uzaktan Eğitimle Verilecek Derslerin Kendilerine ve Öğrencilere Ne Gibi Faydalarının Olacağına İlişkin Görüşleri

Akademik personellere, uzaktan eğitimle verilecek derslerin kendilerine ve öğrencilere ne gibi faydaları olacağına ilişkin görüşlerini tespit etmek için “*Uzaktan eğitim ile verilecek derslerin size ve öğrencilere ne gibi faydalarının olacağını düşünüyorsunuz?*” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya yönelik temalar ve yükleme sayılarını gösteren model şu şekildedir (Şekil 4):



Şekil 4. Dördüncü soruya yönelik oluşturulan temalar ve yükleme sayıları

Şekil 4’de görüldüğü gibi akademik personellerin, vermiş oldukları cevaplar farklılık göstermiştir. Akademik personeller bu konu da kendilerine “zaman (N=1)”, “yeni yöntemler öğrenme (N=1)”, iş yükünü azaltma (N=2)” ve “ders meteryalinden tasarruf (N=3)” gibi faydalar sağlayacağını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrencilere ise “zaman (N=8)”, “tekrar olanağı sağlama (N=3)”, “maliyeti azaltma (N=3)”, “teknolojiyi olumlu kullanma (N=2)” ve “yeni öğrenme ortamları sağlama (N=1)” gibi faydalar sağlayacağını belirtmişlerdir. Akademik personellerden bazıları ise “bir fayda sağlamayacağını (N=3)” bildirmişlerdir. Akademik personellerin bu soruya ilişkin bazı cevapları aşağıdaki gibidir:

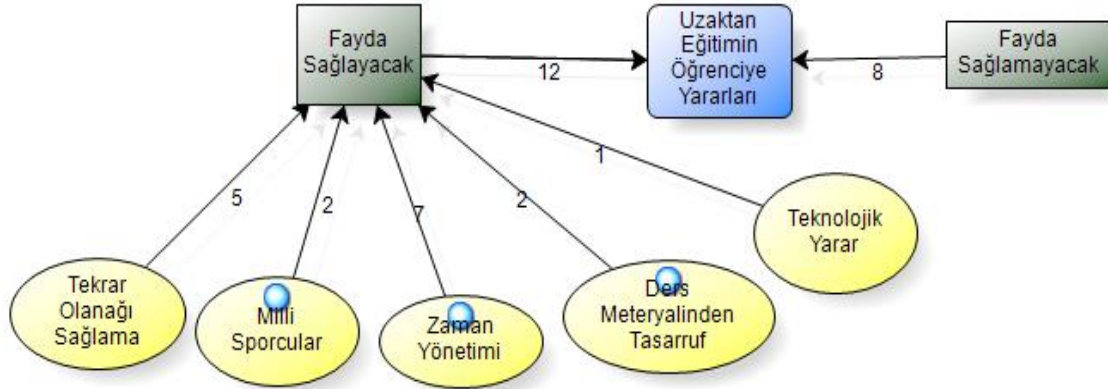
**ÖE2E:** Akademik personellerin öğrenciye rehberlik etme, teknoloji, yeni öğretim yaklaşımları, destek noktasında daha farklı yöntemler, uygulama noktasında kendini geliştirecekleri, öğrenciler için yeni öğretim materyalleri ve öğrenme etkinlikleri üst düzeyde fayda sağlayacaktır.

**ÖE4E:** Uzaktan eğitimle verilen derslerin akademik personeller üzerindeki iş yükünü azaltmak, sınıf, derslik, tesis, araç-gereç sıkıntısı çekilen bölüm ve fakültelerde ciddi anlamda faydalı olacağını düşünüyorum.

**ÖE7E:** Öğrencileri bireyselleştireceğinden dolayı çok faydalı olacağını düşünmüyorum.

## 5. Akademik Personellerin Uzaktan Eğitimle Verilecek Derslerin Spor Bilimlerinde Uygulanmasının Öğrenciye Avantajlarına İlişkin Görüşleri

Araştırma kapsamında akademik personele “Uzaktan eğitim ile verilecek derslerin spor bilimlerinde uygulanmasının öğrenciye avantajları sizce nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya yönelik temalar ve yüklenme sayılarını gösteren model aşağıdaki gibidir (Şekil 5).



Şekil 5. Beşinci soruya yönelik oluşturulan temalar ve yüklenme sayıları

Şekil 5’de görüldüğü gibi akademik personellerin uzaktan eğitimle verilecek derslerin spor bilimlerinde uygulanmasının öğrenciye avantajlarına ilişkin vermiş oldukları cevaplar farklılık göstermektedir. Akademik personellerin bu soruya ilişkin cevaplar incelendiğinde, fayda sağlayacak durumlar arasında “tekrar olanağı sağlama (N=5)”, “milli sporculara yarar sağlama (N=2)”, “zaman (N=7)”, “ders meteryalinden tasarruf (N=2)” ve “teknolojik yararlar (N=1)” gibi durumları ifade etmişlerdir. Ayrıca bazı akademik personeller ise “fayda sağlamayacak (N=8)” ifadesi kullanmıştır. Akademik personellerin bu soruya yönelik verdikleri bazı cevaplar aşağıdaki gibidir;

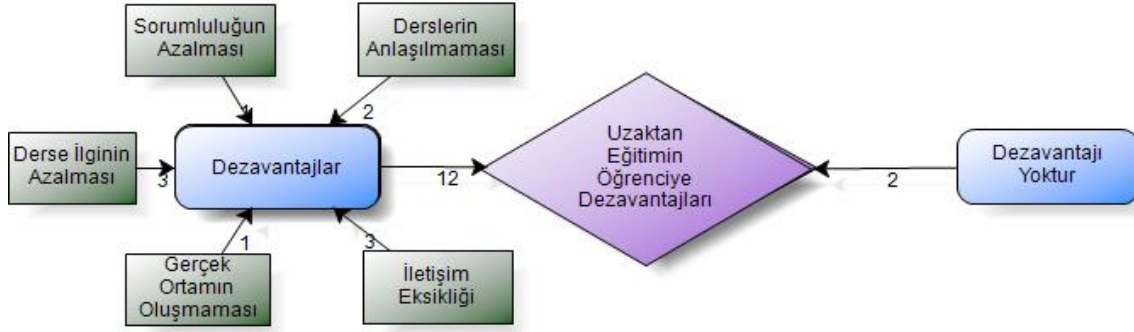
**ÖE19E:** Teorik dersler ve uygulamalı derslerin teorik bölümlerinin uzaktan eğitimle verilmesi öğrenci için her zaman ulaşılabilir bir bilgi kaynağı olması açısından önemlidir.

**ÖE14E:** Faydası olacağını düşünmüyorum. Çünkü, spor bilimlerinde her ders uzaktan eğitime uygun olmayabilir.

**ÖE10E:** Öğrenciler dünyadaki gelişmeleri daha iyi takip edeceklerdir. Bilgi ve kıyaslama yaparak teknoloji kullanımında kendilerini geliştireceklerdir.

## 6. Akademik Personellerin Uzaktan Eğitimle Verilecek Derslerin Spor Bilimlerinde Uygulanmasının Öğrenciye Dezavantajlarına İlişkin Görüşleri

Şekil 6’da görüldüğü gibi akademik personellerin, uzaktan eğitimle verilecek derslerin spor bilimlerinde uygulanmasının öğrenciye dezavantajlarını tespit etmek için “Uzaktan eğitim ile verilecek derslerin spor bilimlerin de uygulanmasının öğrenciye dezavantajları sizce nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya yönelik temalar ve yükleme sayılarını gösteren model şu şekildedir (Şekil 6).



Şekil 6. Altıncı soruya yönelik oluşturulan temalar ve yükleme sayıları

Şekil 6’da görüldüğü gibi akademik personellerin uzaktan eğitimle verilecek derslerin spor bilimlerinde uygulanmasının öğrenciye dezavantajlarına ilişkin verdikleri cevaplar farklılık göstermiştir. Akademik personellerin bu soruya verdiği cevaplar incelendiğinde, dezavantaj sağlayacak durumlar olarak “yüz yüze iletişim eksikliği (N=3)”, “gerçek ortamdan yoksunluk (N=1)”, “derse ilgide azalma (N=3)”, “sorumluluğun azalması (N=1)” ve “derslerin anlaşılmasında (N=2)” gibi cevaplar vermişlerdir. Ayrıca 2 akademik personel de “dezavantajı yoktur” cevabını vermiştir. Akademik personellerin bu soruya yönelik verdikleri cevaplardan bazıları aşağıdaki gibidir:

**ÖE3E:** Derslerin anlaşılması hususunda problemler yaşanabilir. Konunun tam anlaşılabilir olabilmesi için örgün eğitim daha faydalıdır.

**ÖE7E:** Ortak derslerin dışında bölüm derslerinde bir tür uygulama hali hazırda ilgisiz olan öğrenci profilini daha az görünür kılarak, ilgilerini arttırmak yerine daha da uzaklaşmalarına sebep olabilir. Bu da eğitim süreçleri açısından dezavantajdır.

**ÖE2E:** Öğrenci açısından herhangi bir dezavantajı olmadığı düşüncesindeyim.

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara yönelik yorumlar ve literatür bilgileri kapsamında değerlendirmeler yapılmıştır.

Akademik personellerin uzaktan eğitim konusunda bilgi sahibi oldukları (N=11) belirlenmiştir. Uzaktan eğitim konusunda bilgi sahibi olmayan (N=6) akademik personeller olduğu da görülmüştür (Şekil 1). Akademik personeller genel olarak uzaktan eğitimin, yüz yüze eğitim olmadığından, öğrencinin istediği zaman her yerde internet üzerinden bilgiye sahip olabileceklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca bazı akademik personeller çok fazla bilgiye sahip olmadıklarını ve bazı akademik personellerinde eğitim ve öğretimde uzaktan eğitimi

desteklemedikleri görülmüştür. Bu cevaplara bakılarak akademik personellerin, uzaktan eğitim konusunda orta düzeyde bilgi sahibi oldukları söylenebilir. Bu konuyla ilgili Kaya (2006), uzaktan eğitime bakışı aynı fırsatlara sahip olunmamasına önemli oranda çözüm sunan, isteyen bireylere uzun vadede eğitim hakkı sunan, eğitimin bireysel ve toplumsal hedeflerin yerine getirilmesinde yararı olan, eğitim teknolojilerinden faydalanmaya ve daha çok bireyin kendi kendine öğrenmesine dayalı olan bir disiplin olduğunu belirtmiştir. Berk (2004) bu konuyla ilgili bilgi ve iletişim teknolojilerinin hızlı bir biçimde gelişmesiyle geleneksel olarak kabul gören ve kullanılmakta olan metotlarında değiştiğini belirtmiştir. Ayrıca, öğrenmenin birçok alanında planlı ya da plansız bir biçimde insanların uzaktan eğitime olan ilgisinin artmaya başladığı ve etkin bir biçimde kullandığını ifade etmiştir. Bazı araştırma sonuçlarına göre de günümüzde eğitim-öğretim hizmeti veren eğitimcilerin bilgi teknolojileri hakkında çok az bilgi sahibi oldukları görülmektedir (Schrum ve Berenfeld, 1997). Bu sebeple, eğitimcilerin bilgi teknolojileri alanında uzmanlaşmaları ve eğitim alanlarında kullanmaları bir zorunluluk taşımaktadır.

Akademik personellerin uzaktan eğitimin geleceğine yönelik görüşleri incelendiğinde bazı akademik personelin uzaktan eğitimin geleceğine yönelik olumlu yönde (N=11), bazı akademik personelin ise olumsuz yönde (N=8) görüş belirttikleri belirlenmiştir (Şekil 2). Bu verilere göre akademik personellerin uzaktan eğitime yönelik görüşlerinde kısa sürede yaygınlaşacağı ve mevcut sistemle entegre olacağı söylenebilir. Konuyla ilgili Kılınç (2015), hayat boyu öğrenmenin vazgeçilmez olduğu yüzyılda dünyada hızlı, yoğun, toplumsal, teknolojik ve ekonomik gelişimlere paralel olarak, fiziksel ve zaman yetersizliği gibi sebeplerle eğitime devam etme fırsatı olmayan bireylere, eğitim alabileceği uygun şartları sağlamak ve öğrenimde fırsat eşitsizliğini kaldırmak ülkelerin en mühim sosyal politikaları arasında yer aldığını belirtmiştir. Bu durum da uzaktan eğitimin gelecekte çok daha yaygın hale geleceğini göstermektedir.

Akademik personellerin derslerini uzaktan eğitimle yürütmeye yönelik görüşleri incelendiğinde, genelde teorik derslerde fayda sağlayacağı (N=7) ve öğrencilere olumlu katkı sağlayacağını (N=3) belirttikleri görülmüştür. Bazı akademik personeller ise bu konuda fikirlerinin olmadıklarını (N=6) ve bilgilendirilmeleri (N=2) gerektiğini belirtmişlerdir (Şekil 3). Ayrıca, spor bilimleri alanında her dersin uzaktan eğitimle yürütülemeyeceği, uygulamalı derslerde dezavantaj sağlayacağını da belirtmişlerdir. Bu verilere göre akademik personellerin derslerini uzaktan eğitimle yürütmeye yönelik görüşlerinin olumlu olduğu ve detaylı çalışmalarla geliştirilmesi gerektiğini belirttikleri söylenebilir. Ögüt ve ark. (2004) yapmış olduğu çalışmalarında şu görüşlere yer vermişlerdir: *“Yeni nesili bu tür ortama hazırlayacak olan öğretmenler, değişen yeni görevlerini yadırgamamalıdır. Öğreticiler hizmet öncesi ve hizmet içi kurslarla beraber artık kaçınılmaz duruma gelen çağın gerekli kaldığı bilgisayar destekli öğretim ve nasıl öğretilmesi hakkında bilgi sahibi olmak zorundadır”*. Yıldız (2011) ise yaptığı çalışmasında şu görüşleri dile getirmiştir: *“Uzaktan öğrenme ortamlarında tecrübe kazanan bireyler, ilerdeki süreçte bu sistemlerden faydalanmak istemektedirler. Bu sistemlerin bütün eğitim süreçlerindeki eğitimcilere tanıtılması, uzun süreçte olabilecek teknolojik gelişmelerin öğrenme ortamlarına hızlı bir şekilde uyum sağlamasına destek olacaktır. Bilgi ve iletişim teknolojilerinde bu hızlı gelişim, ülkemizde de aynı hızda kullanılmaya başlanması için uzaktan eğitim uygulamalarıyla ilgili bir kamuoyu oluşturmak gereklidir”*.

Akademik personeller, uzaktan eğitimle verilecek derslerin akademik personele (N=8) ve öğrencilere (N=11) yarar sağlayacaklarını bildirmişlerdir. Ayrıca bazı akademik personeller ise uzaktan eğitimin fayda sağlamayacağını (N=3) belirtmişlerdir (Şekil 4). Bu verilere göre akademik personellerin uzaktan eğitimle verilecek derslerin kendilerine ve öğrencilerine birçok

alanda fayda sağlayacağı söylenebilir. Şakar (1997) konuyla ilgili şu görüşlere yer vermiştir: *“Uzaktan eğitimle örgün eğitim arasında olan en büyük iki fark, öğrenci ve öğretici arasındaki mekân ve zaman engelinin ortadan kalkmasıdır”*. Kaya & Önder (2002) ise uzak mekânların ulaşım problemine çözüm bulması, eğitimde fırsat eşitliği sağlaması, engellilere ve birçok nedenle eğitim alamamış veya yarıda bırakmış olan kişilere fayda sağlaması, yaşam düzenini bozmadan zamanın ekonomik kullanımını sağlaması, öğrencilerin kendi kendilerine eğitimi gerçekleştirmesine yardım etmesi, uzaktan eğitimin cazibesini ve gelişimini artırdığını belirtmişlerdir.

Akademik personellerin uzaktan eğitimle verilecek derslerin spor bilimlerin de uygulanmasının öğrenciye avantajları (N=12) olarak en çok zamandan (N=7) tasarruf sağlayacağını belirtmişlerdir. Bazı akademik personellerde fayda sağlamayacağını (N=8) bildirmişlerdir (Şekil 5). Ayrıca maliyet, fırsat eşitliği, teknolojilere yatkınlık ve kullanma becerileri sağlama gibi faydaları olacağını da belirtmişlerdir. Buna göre uzaktan eğitimle verilecek derslerin spor bilimlerinde uygulanmasının öğrenciye birçok farklı alanda fayda sağlayacağı söylenebilir. Konuyla alakalı olarak Uşun (2006) yaptığı araştırmasında konuyla ilgili şu görüşlere yer vermiştir: *“Bireysel, yaşam boyu, sürekli ve bağımsız öğrenme fırsatı sağlamaktadır. Öğrenme sorumluluğunun bireyde olması, insanların bilgiye ulaşma ve girişimcilik taraflarını ve kendi kendilerine karar verme kabiliyetlerini geliştirmektedir”*. Ural (2007) yaptığı çalışmada, öğrencilerin uzaktan eğitim sistemine ve teknolojilerine karşı olumlu tutum sahibi olmadıklarını hatta öğrencilerin, uzaktan eğitimin bireysel öğrenmeyi desteklediğini belirtmiştir. Aydın (2012)’ın yaptığı çalışmada, uzaktan eğitim uygulamasında, öğrencilerin çoğunun eğitimcilerle, içerik ve uygulanan stratejiye karşı pozitif yönde tutum içerisinde olduklarını belirtmiştir. Ojo ve Olakuluhin (2006) ise üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının genel olarak pozitif yönde olduğunu ifade etmişlerdir.

Akademik personeller uzaktan eğitimle verilecek derslerin spor bilimlerin de uygulanmasının öğrenciye bazı dezavantajlarının olduğunu (N=12) bildirmişlerdir. Bazı akademik personeller ise dezavantajının olmayacağını (N=2) bildirmişlerdir (Şekil 6). Bu verilere göre uzaktan eğitimin farklı açılardan bazı dezavantajları da olduğu söylenebilir. Swan (2002) yapmış olduğu araştırmada şu bilgilere yer vermiştir: *“Öğrencilerin uygulama hakkında olumsuz görüşlerinin fazla olması göze çarpmaktadır. Bu olumsuz fikirler arasında, eğitimle öğrenci arasında yüz yüze iletişim eksikliğinden dolayı birtakım sorunların derse olan ilgi ve alakayı azalttığına dair düşünceler yer almaktadır”*. Ali ve arkadaşlarının (2011) araştırmalarında, uzaktan eğitimin etkisi ve başarısında, eğitimci ve öğrenci arasında iletişim durumunda ortaya çıkan etkileşimin önemli rolünün olduğunu belirtmiştir. Uzaktan eğitim programıyla gerçekleştirilen eğitim-öğretim araştırmalarında, öğretici-öğrenci arasındaki etkileşimi etkileyen birtakım faktörlerin bulunduğu ifade edilmektedir. Bu faktörlerden biri de öğrenci-öğretici arasında yüz yüze etkileşimin olmamasından kaynaklı kuşkuların öğrencilerin öğrenmeleri üzerine olan etkileriyle ifade edilmiştir (Chen ve ark., 2001; Jin, 2005). Berge (2002) ve Jin (2005) ise uzaktan eğitim ortamlarında eğitimcilerden anında geri dönüt alınmaması durumunda öğrenciler arasında birtakım problemlerin yaşanmasına neden olabileceği şeklinde görüş ifade etmişlerdir.

Genel olarak araştırmanın sonuçları incelendiğinde, akademik personelin uzaktan eğitim konusunda yarıdan fazlasının bilgi sahibi olduğu, belli bir kısmının da hiçbir bilgiye sahip olmadıkları belirlenmiştir. Bazı akademik personeller uzaktan eğitimin problemler yaratacağı ve faydalı olmayacağını belirtmişlerdir. Derslerini uzaktan eğitimle yönetmeye yönelik belirttikleri görüşlerde, bazı akademik personellerin uzaktan eğitimle yürütmek istemediği görülmüştür. Ancak çoğunluğun da teorik derslerde olabileceği ve fayda sağlayacağı tespit

edilmiştir. Uzaktan eğitimle verilecek derslerin kendilerine ve öğrencilerine sağlayacağı faydalar arasında zaman, mekan, materyal sıkıntısını gidereceğini belirtmişlerdir. Uzaktan eğitimle verilecek derslerin spor bilimlerinde uygulanmasının faydaları olarak zamandan tasarruf, teorik derslerde ve milli sporcuların eğitimlerinde aksama sağlamayacağını belirtmişlerdir. Dezavantajları olarak da etkileşim de sıkıntılar ve derslerin anlaşılması gibi problemler yaratacağını bildirmişlerdir. Sonuç olarak, spor bilimleri alanında uzaktan eğitimin faaliyetinin etkili bir şekilde yerleşmesi ve uygulanması için öncelikli olarak akademik personellere detaylı olarak eğitim verilmesi gerekmektedir. Akademik personellere verilecek eğitim öğrencilerin uzaktan eğitime olan bakış açılarını ve derse yaklaşımlarını büyük oranda etkileyeceği düşünülmektedir. Uzaktan eğitimin spor bilimleri alanında teorik derslerde zamandan ve mali açıdan büyük fayda sağlayacağı için uzaktan eğitim çok büyük önem taşımaktadır. Akademik personellerin uyum süreçlerinin tamamlanmasında, öğrencileri bilinçlendirme de ve kurumun gerekli alt yapının oluşmasında üniversite yönetimlerinin desteği önem arz etmektedir. Çünkü uzaktan eğitim spor eğitimi kurumlarının ve üniversitelerin kalitesinin artmasında ve gelişmesinde önemli bir katkıya sahip olacağı düşünülmektedir. Buna ek olarak, uzaktan eğitime yönelik spor eğitimi örgün eğitime alternatif olarak değil, destekleyici bir unsur olarak görülmelidir. Dolayısıyla, teknolojinin her geçen gün tüm hızıyla geliştiği günümüzde, üniversitedeki bilimsel faaliyetlerin kalitesinin artmasını sağlaması için spor eğitimi kurumlarının, daha esnek, daha hızlı ve sürekli yeni beceriler kazanabilmesi için uzaktan eğitimle entegre olmalı ve etkin bir şekilde kullanılmalıdır.

## KAYNAKLAR

- Akkoyunlu, B. (2002). Öğretmenlerin internet kullanımı ve bu konudaki öğretmen görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 1-8.
- Alkan, C. (1987). *Açık öğretim: uzaktan eğitim sistemlerinin karşılaştırılması olarak incelenmesi*. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No.137.
- Ali, A., Ramay M., Shahzad M. (2011). Key factors for determining student satisfaction in distance learning courses: A study of Allama Iqbal Open University (AUOU) Islamabad, *Pakistan, Turkish Online Journal of Distance Education*, 12(2), 114-127.
- Aydın, İ.E. (2012). Relationship between affective learning, instructor attractiveness and instructor evaluation in videoconference-based distance education courses. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 11(4), 247-252.
- Becker, H.J., Ravitz, J. (1999). The influence of computer and internet use on teachers pedagogical practices and perceptions. *Journal of Research on Computing in Education*, 31(4), 356-384.
- Berge, Z. (2002). Active, interactive, and reflective e-learning. *Quarterly Review of Distance Education*, 3(2), 181-190.
- Berk, A. (2004). Uzaktan eğitim yaklaşımı. *ÖYP-YUUP Uzaktan Eğitim Çalıştayı*, Mersin: Mersin Üniversitesi.
- Chen, G.D., Ou, K.L., Liu, C.C., Liu, B.J. (2001). Intervention and strategy analysis for web group-learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 17, 58-71.
- Jin, SH. (2005). Analyzing student-student and student-instructor interaction through multiple communication tools in web-based learning. *International Journal of Instructional Media*, 32(1), 59-67.
- Kaya, Z., Önder, H. (2002). İnternet yoluyla öğretimde ergonomi. *Türk Online Eğitim Teknolojileri Dergisi*, 8, 1303-6521.
- Kaya, Z. (2006). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.



- Kılınç, M. (2015). *Uzaktan eğitim uygulamalarının etkililiği üzerine bir araştırma*. İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Miles, M.B., Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook (2nd Edition)*. Calif.: SAGE Publications.
- Morgan, C. (1993). *Psikolojiye giriş*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Psikoloji Bölümü Yayınları.
- Mutlu, M.E., Yılmaz, R., Öztürk, C., Özöğüt, Ö. (2000). *Dünyanın en büyük on açık üniversitesinde internete dayalı eğitim uygulamaları*. Ankara: BTIE' 2000 Bilişim Teknolojileri Işığında Eğitim Sempozyumu.
- Ojo, D.O., Olakulihin, F.K. (2006). Attitudes and perceptions of students to open and distance learning in Nigeria. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 7(1), 1-10.
- Öğüt, H., Altun, A.A., Sulak, S.A., Koçer, H.E. (2004). Bilgisayar destekli, internet erişimli interaktif eğitim CD'si ile E-öğretim, *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(1), 67-74.
- Öztürk, M.F., Talas, M. (2015). Sosyal medya ve eğitim etkileşimi. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 7(1), 101-120.
- Schrum, L., Berenfeld, B. (1997). *Teaching and learning in the information age: a guide to educational telecommunications*. Allyn and Bacon. MA, USA.
- Swan, K. (2002). Building learning communities in online courses: the importance of interaction. *Education, Communication & Information*, 2(1), 23-49.
- Şakar, A.N. (1997). *Anadolu üniversitesi uzaktan öğretimde bilgi sistemi-bir model önerisi*. Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları, 554.
- Ural, O. (2007). Attidues of graduate students toward ditance education, educational technologies and independent learning, *Turkish Online Journal of Distance Education*, 8(4), 34-43.
- Uşun, S. (2006). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 1. Basım, 11-21.
- Webster, F. (2001). *Theories of the information*. 2. Basım, Routledge, 30.
- Yıldırım, A., Şimşek H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık, 6. Baskı.
- Yılmaz, B. (2010). Türkiye'nin bilgi toplumu politikasında kütüphane kurumuna yaklaşım. *Bilgi Dünyası*, 11(2), 263-289.
- Yıldız, E. (2011). *Web tabanlı senkron derslerin öğretmen adaylarının uzaktan eğitime karşı tutumları ve senkron teknolojileri kabulleri üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.





## SPORMETRE

The Journal of Physical Education and Sport Sciences  
Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi

DOI: 10.33689/spormetre.549729



Geliş Tarihi (Received): 05.04.2019

Kabul Tarihi (Accepted): 02.06.2020

Online Yayın Tarihi (published): 30.06.2020

### DOĞA SPORLARI YAPAN BİREYLERİN GENEL ÖZ YETERLİLİKLERİNİN PROBLEM ÇÖZME BECERİSİNE ETKİSİ

Burak GÜRER<sup>1\*</sup> , Samed ÜNAL<sup>1</sup> , Vildan Büşra ARIKAN<sup>1</sup> 

<sup>1</sup>Gaziantep Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, GAZİANTEP

**Öz:** Doğa sporları içerisinde birçok problem barındırmaktadır. Doğa sporları fiziksel, psikolojik ve zihinsel olarak sporçuyu zorlamaktadır. Özellikle doğa sporlarını yaparken beklenmedik bir durumda bu beceriler öne çıkmaktadır. Bu araştırmanın amacı doğa sporu yapan bireylerin genel öz yeterliliklerinin problem çözme becerisine etkisini ortaya koymaktır. Araştırmanın örneklemini 2017 yılında Türkiye’de çeşitli branşlarda doğa sporu yapan 618 kişi oluşturmuştur. Sherer ve ark. (1982) tarafından geliştirilen ve Türkçe’ye uyarlaması Yıldırım ve İlhan (2010) tarafından yapılan Genel Öz Yeterlilik ölçeği ile Heppner ve Peterson (1982) tarafından geliştirilen Türkçe’ye uyarlaması Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından yapılan Problem Çözme envanteri kullanılmıştır. Ölçekler için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .87 ve .79 olarak bulunmuştur. Elde edilen verilerin analizinde Independent Samples T testi ve iki gruptan fazla durumda tek yönlü varyans analizi (One Way Anova) testi ve aralarındaki ilişki için korelasyon analizi kullanılmıştır. Sonuçta cinsiyet, yaş, eğitim durumu, doğa sporu çeşidi ve deneyim değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklara ulaşılmıştır. Buna göre genel öz yeterlilik doğa sporlarında problem çözme becerisini etkilemektedir. Genel öz yeterlilik ile problem çözme becerisi arasında pozitif yönde düşük düzeyde ilişki bulunmuştur. Doğa sporlarının yapıldığı mevsim ve alanların bu sonuçlara etki ettiği düşünülmektedir. Özellikle doğa sporuna yoğun olarak katılanların kendilerini geliştirici eğitimlere katılması önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Doğa sporu, Problem Çözme, Genel Öz yeterlilik

### THE EFFECT OF GENERAL SELF-EFFICACY OF PROBLEM-SOLVING SKILLS OF INDIVIDUALS DOING OUTDOOR SPORTS

**Abstract:** There are many problem factors in outdoor sports. Outdoor sports force the athlete as physical, psychological and mental. These skills come to the forefront in an unexpected situation especially when doing outdoor sports. The aim of study is to determine the effect of general self-efficacy of outdoor sports individuals on problem solving skills. The research sample in 2017 was 618 people who created outdoor sports in various branches in Turkey. Sherer et al. (1982) and adaptation to Turkish by the General Self-Efficacy Scale by Yıldırım and İlhan (2010) and adaptation to Turkish by Heppner and Peterson (1982). The problem-solving inventory by Şahin, Şahin and Heppner (1993) was used. The Cronbach Alpha internal consistency coefficient for the scales was .87 and .79. In the analysis of the data obtained, Independent Samples T test and one-way variance analysis (One Way Anova) test in more than two groups and correlation analysis for the relationship between them were used. As a result, statistically significant differences have been reached according to gender, age, education level, outdoor sports type and experience variables. According to this, general self-efficacy affects problem solving skills in outdoor sports. There is a positively low-level relationship between general self-efficacy and problem-solving skills. It is thought that the seasons and areas where outdoor sports are performed have an impact on these results. Especially, it is recommended that those who intensely participate in outdoor sports participate in training programs that improve themselves.

**Key Words:** Outdoor sport, problem solving, general self-efficacy

## GİRİŞ

Doğa sporlarında beceriler önemli bir yere sahiptir (Gürer, 2012). Doğa sporları kaya tırmanışı, dağcılık, mağaracılık v.b. gibi doğal alanda yapılan birçok sporu ve etkinliği kapsamaktadır (Broadhurst, 2001). Doğa sporları içinde en çok tercih edilen dağcılık ve tırmanış sporlarıdır (Attarian, 2002). Hata affetmeyen doğa sporlarında yaralanmaların ve ölümlerin oranı yüksek

olmasına rağmen, yüksek riskli bu sporlar batı toplumlarında popülerliğini katlanarak arttırmıştır (Martha, Sanchez ve Freixanet, 2009). Örneğin, kaya tırmanışı gibi “yüksek riskli” sporların popülaritesi, son zamanlarda yüksek yaralanma oranlarına ve faaliyetlerin ölümcül niteliklerine rağmen batı toplumlarında katlanarak artmıştır (Floenthal ve Shoham, 2001; Llewellyn ve ark., 2008). Graydon ve Hanson (2010), dağcılık sporunun zorluk ve risklerini anlatırken, dağcılığın herkes için uygun olmadığını, dağların büyüleyici etkisine kapılanların dağları etkileyici, kendine bağlayıcı bazen hayal kırıklığına yaratan ve ölümcül bulabileceklerini vurgulamıştır. Dağcılık ve doğa sporları, karşılaşılabilecek zorlukların üstesinden gelebilecek beceriye sahip olmayı şart koşar (Moynier, 2004). Şüphesiz doğa sporları etkinlikleri sırasında tırmanış ya da etkinlik planı yapma, karar verme, hızlı davranma, takım çalışması, özgüven ve liderlik gibi unsurlar etkili olmaktadır (Gürer ve ark., 2015). Bu sebeple bu çalışma, öz yeterlilik arttıkça kişisel özelliklerden biri olan problem çözme becerisinin de artacağını savunmaktadır.

İnsanlar, geçmiş deneyimlerinden, kişisel özelliklerinden ve sosyal desteklerden elde edilen çeşitli öz yeterlilik düzeylerine sahip olarak etkinliklere katılırlar. Araştırmalar, etki alanı ne olursa olsun, öz yeterliliğin motivasyon ve performansı arttırmaya yönelik yardımcı bir öngörü olduğunu göstermektedir (Schunk, 1995). Öz yeterlilik, bireyin çevresinde gerçekleşenler üzerinde etkili olabilecek şekilde bir hareketi başlatıp sonuç alıncaya kadar devam edebileceğine olan inancıdır (Bandura 1994). Yani öz yeterlilik, bireyin bir görevi yerine getirebilme konusundaki inançlarını ifade eder ve etkinliği seçme kararını etkileyebilir (Schunk, 1995). Öz yeterlilik, yetenekli olmaya değil fakat bireyin kendi imkanlarına güvenmesine denk gelmektedir. Bir problemle başa çıkmada yeterli becerileri olan fakat öz yeterliliği zayıf olan birey, söz konusu becerilerini aktif hale getiremeyecektir. Öz yeterlilik, bir hareketin planlanması, gerekli becerilerin farkında varılması ve örgütlenmesi, zorluklarla birlikte elde edilecek artıların gözden geçirilmesi sonucunda meydana gelen motivasyon düzeyi gibi öğeleri içerir (Yıldırım ve İlhan, 2010). Bazı sporcuların kendi fiziksel ve zihinsel mücadelesi için doğa sporlarına ilgisi vardır. Bu ilgi fiziksel gelişimi ilerlettiği gibi, mental olarak da yetkinlikleri arttırmaktadır (Attarian, 2002). Sporcuların becerilerini kaybetmemesi ve dayanıklılığın artması için antrenmanlarını aksatmadan devam etmeleri önemlidir (Gürer ve Yıldız, 2015). Bir araştırmada Bisson (1999), macera deneyimi içerisinde problem çözmenin önemine vurgu yapmış, macera etkinlikleri deneyimlerinin problem çözme becerisine etkisini incelemiş ve problem çözmenin etkili olduğuna değinmiştir. Bireylerin ya da grupların istekleriyle katıldığı açık alan etkinlikleri; serbest zaman ya da eğitim, öğretim becerileri, problem çözme; grup ve bireysel güvenliği sağlamak; muhakeme yapma ve katılımcıların felsefi, etik ve estetiksel büyümeyi kolaylaştırması gibi etkinliklerdir (Hayashi ve Ewert, 2006). Bu kapsamda zorluk seviyesi yüksek olan sporlara gönüllü katılımın önemi de araştırmacılar tarafından ele alınmıştır (Caymaz ve ark., 2013). Doğa sporları katılımcılara, karar verme, takım çalışması, bireyler arası iletişim ve problem çözme becerilerinin gelişmesi için gerekli ortamlar ve etkinlikler bulundurarak, onların etkinliklere katılım noktasında güçlü bir motivasyon oluşturmaktadır (Wagner ve Campbell, 1994). Doğa sporları ve dağcılıkta, etkili liderlik süreciyle ilişkilendirilen özellikler arasında kendine güven, problem çözme becerileri, yetenek, dürüstlük ve içtenlik, kendini öne çıkaran, bireysel farkındalığı yüksek, baskın karaktere sahip, nesnel, duygusal kontrolü sağlama biçiminde dikkat çekici öğelere yer vermiştir (Dinç, 2006; Dubrin, 1995). Jack ve Ronan (1998), yaptıkları araştırmaya göre, riski yüksek değişik sportif aktivitelere katılan kişilerin, özellikle dağcılar ve paraşütçüler, düşük riskli belirli sporlara katılanlardan daha yüksek genel ve değişik heyecan arama eğilimleri olduğuna değinmişlerdir.

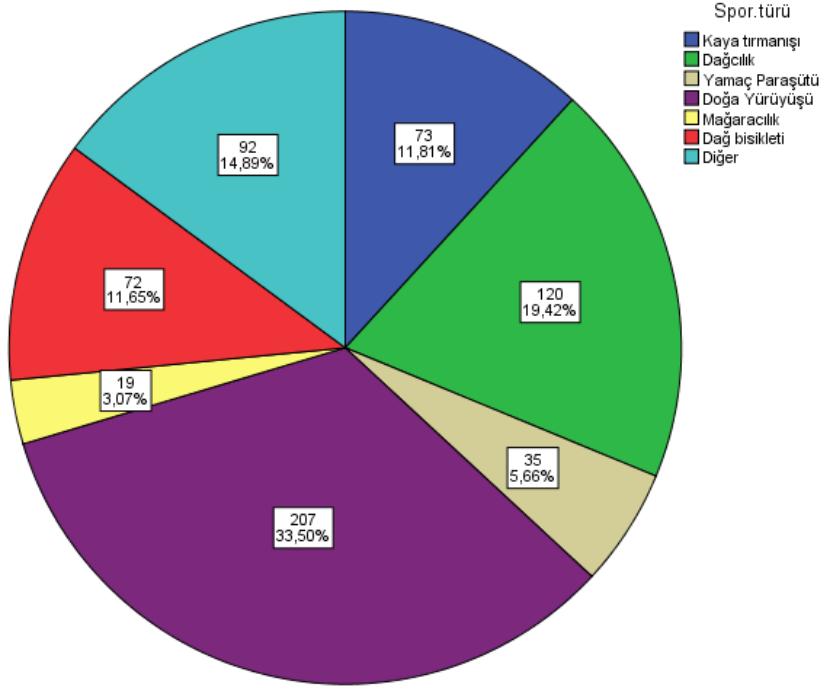
Yukarıdaki bilgiler ışığında, doğa sporlarında öz yeterliliğin problem çözme becerisi üzerine olan etkisi incelenmesi amaçlanmıştır. Doğa sporları yapılan alanların ve etkinliklerin riskleri düşünüldüğünde problem çözme ve kişisel özelliklerin önemli olduğu anlaşılmaktadır.

## YÖNTEM

### Evren ve Örneklem

Araştırmada nicel araştırma yöntemi olan anket tekniği kullanılmıştır. Bu kapsamda araştırmanın evrenini, Türkiye'deki doğa sporlarını yapan bireyler, örnekleme ise Kocaeli, İstanbul, Kahramanmaraş, Ankara, Mersin, Adana, Gaziantep, Kayseri, Antalya şehirlerinde doğa sporu ile uğraşan bireyler oluşturmuştur. Araştırmaya gönüllü olan sporcular dahil edilmiştir. Araştırmaya dağcılık (% 19.4), doğa yürüyüşü (% 33.5), yamaç paraşütü (% 5.7), mağaracılık (% 3.1), dağ bisikleti (% 11.7), kaya tırmanışı (% 11.8) ve diğer doğa sporlarını (% 14.9) yapan toplamda 618 (406 erkek, 212 kadın) kişi oluşturmuştur. Türkiye Dağcılık Federasyonunda aktif sporcu sayısı 9816 kişidir (TDF, 2020).

Şekil 1. Araştırmaya katılanların yaptıkları doğa sporlarına göre dağılımları



### Veri Toplama Aracı

Araştırmada, doğa sporu yapan bireylerin öz yeterliliklerini belirlemek amacıyla Sherer ve ark., (1982) tarafından geliştirilmiş ve Türkçe'ye uyarlaması Yıldırım ve İlhan (2010) tarafından yapılan genel öz yeterlilik ölçeği ile doğa sporcularının problem çözme becerisini incelemek amacıyla Heppner ve Peterson (1982) tarafından geliştirilen Türkçe'ye uyarlaması Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından yapılan problem çözme envanteri kullanılmıştır. Genel öz yeterlilik ölçeği Sherer ve ark., (1982) tarafından geliştirilmiş ve Türkçe'ye uyarlaması Yıldırım ve İlhan (2010) tarafından yapılmıştır. Ölçek Hiç (1) - Çok iyi (5) arasında puanlanan 17 maddelik Likert tipi bir ölçektir. Ölçekten elde edilebilecek en düşük puan 17 ve en yüksek puan ise 85'dir. Tek boyutludur. Puan yükseldikçe genel öz yeterlilik algısının yükseldiği ifade edilmektedir. Ölçekteki 2, 4, 5, 6, 7, 10, 11, 12, 14, 16 ve 17. maddeler ters puanlanmaktadır (Yıldırım ve İlhan, 2010).

Problem Çözme ölçeği, Heppner ve Peterson (1982) tarafından geliştirilmiş olup, Türkçe' ye uyarlaması Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından yapılmıştır. Bireyin problem çözme ile ilgili davranış ve tutumlarını nasıl algıladığını değerlendirmek için geliştirilmiştir. Ölçekten alınan yüksek puan problem çözme algısının düşük olduğu, düşük puan ise problem çözme algısının yüksek olduğu şeklinde yorumlanmaktadır (Şahin ve ark, 1993). Türkçe' ye uyarlanan ölçek altı faktörden oluşmaktadır. Bunlar; “aceleci yaklaşım” (13, 14, 15, 17, 21, 25, 26, 30 ve 32. maddeler), “düşünen yaklaşım” (18, 20, 31, 33 ve 35. maddeler), “kaçıngan yaklaşım” (1, 2, 3, ve 4. maddeler), “değerlendirici yaklaşım” (6, 7 ve 8. maddeler), “kendine güvenli yaklaşım” (5, 11, 23, 24, 27, 28 ve 34. maddeler) ve “planlı yaklaşım” (10, 12, 16 ve 19. maddeler)'dir. 1, 2, 3, 4, 11, 13, 14, 15, 17, 21, 25, 26, 30. ve 34. maddeler ters maddelerdir. Problem çözme ölçeğinin alt boyutlarının Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı ise aceleci yaklaşım .82, düşünen yaklaşım .71, kaçıngan yaklaşım .66, değerlendirici yaklaşım .54, kendine güvenli yaklaşım .86 ve planlı yaklaşım .68'dir.

**Tablo 1.** Problem Çözme Envanteri Türkçe Uyarlaması için Puanların Yorumlanması

Alt Ölçekler	Ölçekten Alınan Puan Arttıkça	Ölçekten Alınan Puan Düşükçe
Olumlu-istendik yaklaşım biçimlerini ölçen alt ölçekler (Düşünen Yaklaşım, Kendine Güvenli Yaklaşım, Değerlendirici Yaklaşım, Planlı Yaklaşım)	Kişi ilgili yaklaşım biçimlerini daha az kullanır.	Kişi ilgili yaklaşım biçimlerini daha fazla kullanır.
Olumsuz-etkisiz yaklaşım biçimlerini ölçen alt ölçekler (Aceleci Yaklaşım ve Kaçıngan Yaklaşım)	Kişi ilgili yaklaşım biçimlerini daha fazla kullanır.	Kişi ilgili yaklaşım biçimlerini daha az kullanır.
Problem Çözme Envanteri	Kişinin Problem Çözme Beceri Algısı olumsuzdur.	Kişinin Problem Çözme Beceri Algısı olumludur.

(Ferah, 2000).

### Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan ölçek formlarının başına araştırmanın ne amaçla yapıldığı, ölçek formunun nasıl işaretleneceği ve işaretlenirken katılımcının nelere dikkat etmesi gerektiği, çalışmayı yürüten kişilerin adı-soyadı, unvanı, çalıştığı kurum gibi bilgiler yer almaktadır. Ayrıca anketin ilk kısmında demografik bilgilerin yer aldığı bir kişisel bilgi formu da bulunmaktadır. Veriler araştırmacılar tarafından doğa sporları yapan toplam 618 bireye yüz yüze uygulanmıştır. Uygulanan ölçek sporculara 2017 yılında katılım gösterdikleri etkinliklerin sonunda uygulanmıştır.

### Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan veriler istatistiksel paket programı (SPSS 22.0) ile analiz edilip sonuçlar yorumlanmıştır. Araştırmamızda kullanılan genel öz yeterlilik ölçeğinin Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı .79, problem çözme ölçeğinin Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı ise .87 olarak bulunmuştur. Verilerle ilgili fikir edinilmesini sağlamak amacıyla aritmetik ortalama, standart sapma, frekans gibi tanımlayıcı istatistiklere bakılmıştır. Veriler normal dağılım göstermiştir. Verilerin demografik değişkenler ile bağlantısının incelenmesinde, verilerin karşılaştırılmasında iki grup olan durumlarda, gruplar arası karşılaştırmalarında bağımsız örneklem Independent samples t testi kullanılmıştır. İki'den fazla grup olan durumlarda verilerin gruplar arası karşılaştırmalarında Tek yönlü (One way) Anova testi kullanılmıştır. Sporda zihinsel dayanıklılık ve karar verme becerisi arasındaki ilişkiyi ölçmek için ise korelasyon analizi yapılmıştır.

**BULGULAR****Tablo 2.** Cinsiyete göre genel öz yeterlilik ve problem çözme becerisi değerlerinin dağılımı

		Cinsiyet	N	Ort.	SS	t	P
Problem Çözme	Genel Öz Yeterlilik	Erkek	406	47.6970	10.16430	.099	.921
		Kadın	212	47.6132	9.65919		
	Aceleci Yaklaşım	Erkek	406	3.4182	.64857	-.078	.938
		Kadın	212	3.4230	.75650		
	Düşünen Yaklaşım	Erkek	406	2.4744	1.00972	-2.301	<b>.022</b>
		Kadın	212	2.6708	1.00279		
	Kaçınan Yaklaşım	Erkek	406	4.8128	1.12754	4.680	<b>.000</b>
		Kadın	212	4.3137	1.32201		
	Değerlendirici Yaklaşım	Erkek	406	2.4581	1.00794	-.173	.863
		Kadın	212	2.4733	1.08696		
	Kendine Güvenli Yaklaşım	Erkek	406	2.8297	.73610	-3.047	<b>.002</b>
		Kadın	212	3.0290	.83614		
	Planlı Yaklaşım	Erkek	406	2.4163	1.06490	-1.204	.229
		Kadın	212	2.5271	1.12628		
Toplam Problem Çözme Puanı	Erkek	406	3,0580	,57987	-,597	.551	
	Kadın	212	3,0900	,65975			

**P< .01; p< .05**

Tablo 2’de cinsiyete göre düşünen yaklaşım ( $x=2.67$ ;  $p<0.05$ ), kaçınan yaklaşım ( $x=4.81$ ;  $p<0.01$ ) ve kendine güvenli yaklaşım ( $x=3.02$ ;  $p<0.05$ ), alt boyutlarında anlamlı sonuçlara ulaşılmıştır. Düşünen ve kendine güvenli yaklaşımda kadınlar ilgili yaklaşım biçimlerini daha az kullanmaktadır. Kaçınan yaklaşım alt boyutunda erkekler, ilgili yaklaşım biçimlerini daha fazla kullanmaktadır.

**Tablo 3.** Yaşa göre genel öz yeterlilik ve problem çözme becerisi değerlerinin dağılımı

		Yaş	N	Ort.	SS	F	P	Fark
Problem Çözme	Genel Öz Yeterlilik	18-25 yaş	333	45.8529	8.84740	16.149	<b>.000</b>	2-1, 3-1 3-2, 3-4 3-5
		26-32 yaş	148	48.6014	9.85179			
		33-40 yaş	67	55.8955	11.88982			
		41-47 yaş	35	46.6000	10.64176			
		48 yaş ve üstü	35	46.3143	8.09419			
	Aceleci Yaklaşım	18-25 yaş	333	3.4638	.99116	6.472	<b>.000</b>	1-3, 1-5 2-3, 2-4 2-5, 1-4
		26-32 yaş	148	3.5518	.89122			
		33-40 yaş	67	3.1559	1.33727			
		41-47 yaş	35	3.2000	.96011			
		48 yaş ve üstü	35	3.1683	.83002			
	Düşünen Yaklaşım	18-25 yaş	333	2.5688	1.01287	3.673	<b>.006</b>	3-1, 1-5 3-2, 3-4 3-5
		26-32 yaş	148	2.4973	1.54246			
		33-40 yaş	67	2.8507	1.33093			
		41-47 yaş	35	2.2629	1.21536			
48 yaş ve üstü		35	2.1600	.92309				
Kaçınan Yaklaşım	18-25 yaş	333	4.7215	1.03878	5.518	<b>.000</b>	1-2, 3-2 4-2, 5-2	
	26-32 yaş	148	4.2804	1.10241				
	33-40 yaş	67	4.6381	.94794				
	41-47 yaş	35	5.0286	.77544				
	48 yaş ve üstü	35	5.0286	.84327				
Değerlendirici Yaklaşım	18-25 yaş	333	2.4394	.73063	4.771	<b>.001</b>	1-4, 1-5 2-4, 2-5 3-4, 3-5	
	26-32 yaş	148	2.6374	.84423				
	33-40 yaş	67	2.6468	.81146				
	41-47 yaş	35	2.0000	.84738				
	48 yaş ve üstü	35	2.0667	.64709				
Kendine Güvenli Yaklaşım	18-25 yaş	333	2.9464	1.08883	3.531	<b>.007</b>	1-3, 1-5 4-2, 4-3 4-5	
	26-32 yaş	148	2.8745	1.11156				
	33-40 yaş	67	2.7271	1.07154				
	41-47 yaş	35	3.1633	.93018				
	48 yaş ve üstü	35	2.6000	.82802				

**Tablo 3.** Yaşa göre genel öz yeterlilik ve problem çözme becerisi değerlerinin dağılımı (Devamı)

<b>Planlı Yaklaşım</b>	18-25 yaş	333	2.4520	.52044	5.422	<b>.000</b>	1-4, 1-5 2-4, 2-5 3-4, 3-5
	26-32 yaş	148	2.5794	.57952			
	33-40 yaş	67	2.7127	.69940			
	41-47 yaş	35	1.8643	.62599			
	48 yaş ve üstü	35	2.0429	.47613			
<b>Toplam Problem Çözme Puanı</b>	18-25 yaş	333	3,1012	,56096	2.430	<b>.047</b>	1-5 2-5 3-5
	26-32 yaş	148	3,0931	,67762			
	33-40 yaş	67	3,0682	,73416			
	41-47 yaş	35	2,9241	,58051			
	48 yaş ve üstü	35	2,8073	,40592			

Grup 1: 18-25 yaş    Grup 2: 26-32 yaş    Grup 3: 33-40 yaş    Grup 4: 41-47 yaş    Grup 5: 48 yaş ve üstü

Tablo 3’de yaşa göre genel öz yeterlilik ve problem çözme alt boyutlarında anlamlı farklara rastlanmıştır. 33-40 yaş grubundaki sporcuların genel öz yeterlilik algılarının yüksek olduğu görülmüştür ( $x=55.89$ ,  $p<0.01$ ). Genç yaşta kiler aceleci yaklaşımı ( $x=3.55$ ,  $p<0.01$ ) ve yüksek yaşta kiler ise kaçınan yaklaşımı ( $x=5.02$ ,  $p<0.01$ ) daha çok kullanmaktadır. Düşünen yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım, değerlendirici yaklaşım ve planlı yaklaşım alt boyutlarda ise ileri yaşlardaki sporcuların ilgili yaklaşım biçimlerini daha çok kullandığı görülmüştür.

**Tablo 4.** Eğitim durumuna göre genel öz yeterlilik ve problem çözme becerisi değerlerinin dağılımı

	<b>Eğitim Durumu</b>	<b>N</b>	<b>Ort.</b>	<b>SS</b>	<b>F</b>	<b>P</b>	<b>Fark</b>
<b>Genel Öz Yeterlilik</b>	İlköğretim	15	46.5333	8.10526	18,754	<b>.000</b>	4-1, 4-2 4-3
	Lise	122	46.4426	10.00252			
	Lisans	420	46.7976	8.85036			
	Lisansüstü	61	56.3934	13.24044			
<b>Aceleci Yaklaşım</b>	İlköğretim	15	3,6444	,46424	7,979	<b>.000</b>	1-4, 2-3 2-4, 3-4 1-3
	Lise	122	3,6375	,74854			
	Lisans	420	3,3852	,63901			
	Lisansüstü	61	3,1676	,79882			
<b>Düşünen Yaklaşım</b>	İlköğretim	15	2,1333	,79881	3,258	<b>.021</b>	4-1, 4-3
	Lise	122	2,6148	,90879			
	Lisans	420	2,4910	,93982			
	Lisansüstü	61	2,8459	1,53640			
<b>Kaçınan Yaklaşım</b>	İlköğretim	15	4,5000	,80733	3,803	<b>.010</b>	2-4, 3-4
	Lise	122	4,6455	1,07605			
	Lisans	420	4,4155	1,19278			
	Lisansüstü	61	4,1598	1,61376			
<b>Değerlendirici Yaklaşım</b>	İlköğretim	15	2,8889	,69769	1,061	.365	
	Lise	122	2,5109	1,15007			
	Lisans	420	2,4437	1,02643			
	Lisansüstü	61	2,3989	,90435			
<b>Kendine Güvenli Yaklaşım</b>	İlköğretim	15	2,5333	,68398	1,402	.241	
	Lise	122	2,9040	,77845			
	Lisans	420	2,9201	,74938			
	Lisansüstü	61	2,8244	,95561			
<b>Planlı Yaklaşım</b>	İlköğretim	15	3,0500	1,14252	4,429	<b>.004</b>	1-3, 2-3
	Lise	122	2,6803	1,13785			
	Lisans	420	2,3601	1,04046			
	Lisansüstü	61	2,5041	1,18804			
<b>Toplam Problem Çözme Puanı</b>	İlköğretim	15	3,0724	,41836	1,584	.192	
	Lise	122	3,1691	,60618			
	Lisans	420	3,0516	,56303			
	Lisansüstü	61	2,9878	,88204			

Grup 1: İlköğretim    Grup 2: Lise    Grup 3: Lisans    Grup 4: Lisansüstü

Tablo 4’de eğitim durumuna göre genel öz yeterlilik ve problem çözme alt boyutlarında anlamlı farklara rastlanmıştır. Lisansüstü eğitime sahip sporcuların öz yeterlilik algısı daha yüksektir ( $x=56.39$ ;  $p<0.01$ ). Problem çözmeye alt boyutlarda farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Lisansüstü mezunları kaçınan yaklaşımı ( $x=5.02$ ,  $p<0.01$ ) ve aceleci yaklaşımı ( $x=3.16$ ,  $p<0.01$ ) daha çok kullanmaktadır.

**Tablo 5.** Deneyime göre genel öz yeterlilik ve problem çözme becerisi değerlerinin dağılımı

	Deneyim	N	Ort.	SS	F	P	Fark
<b>Genel Öz Yeterlilik</b>	1-3 yıl	310	47.9323	9.77871	2,691	<b>.030</b>	4-1, 1-5 4-2, 3-5 4-5
	4-7 yıl	222	47.1036	10.10502			
	8-11 yıl	49	48.8571	10.62623			
	12-15 yıl	14	53.5714	13.34578			
	16 yıl ve üstü	23	43.4348	5.29859			
<b>Aceleci Yaklaşım</b>	1-3 yıl	310	3,4667	,67076	3,885	<b>.004</b>	1-3, 1-4 2-5, 2-4 5-4
	4-7 yıl	222	3,3949	,67998			
	8-11 yıl	49	3,2358	,80368			
	12-15 yıl	14	2,8889	,60073			
	16 yıl ve üstü	23	3,4734	,56479			
<b>Düşünen Yaklaşım</b>	1-3 yıl	310	2,5806	,92159	3,318	<b>.011</b>	1-5, 2-5
	4-7 yıl	222	2,6135	1,15088			
	8-11 yıl	49	2,3388	,84282			
	12-15 yıl	14	2,2571	,86444			
	16 yıl ve üstü	23	1,9304	,90776			
<b>Kaçınan Yaklaşım</b>	1-3 yıl	310	4,5153	1,21128	13,641	<b>.000</b>	2-1, 1-3 5-1, 2-3 5-3, 2-4 5-4
	4-7 yıl	222	4,9696	1,04909			
	8-11 yıl	49	3,8418	1,45568			
	12-15 yıl	14	4,0000	1,56893			
	16 yıl ve üstü	23	5,2717	,76838			
<b>Değerlendirici Yaklaşım</b>	1-3 yıl	310	2,5065	1,07760	5,598	<b>.000</b>	1-4, 3-2 2-4, 3-4 3-5
	4-7 yıl	222	2,4384	,95498			
	8-11 yıl	49	2,7687	,98649			
	12-15 yıl	14	1,4286	,40146			
	16 yıl ve üstü	23	2,1014	1,13456			
<b>Kendine Güvenli Yaklaşım</b>	1-3 yıl	310	2,9051	,71531	5,177	<b>.000</b>	1-3, 2-3 2-4, 2-5
	4-7 yıl	222	3,0142	,86389			
	8-11 yıl	49	2,5627	,65880			
	12-15 yıl	14	2,5306	,67573			
	16 yıl ve üstü	23	2,3211	,69133			
<b>Planlı Yaklaşım</b>	1-3 yıl	310	2,5476	1,03750	4,818	<b>.001</b>	1-3, 1-5 2-5, 4-5
	4-7 yıl	222	2,4764	1,18353			
	8-11 yıl	49	2,1633	,89929			
	12-15 yıl	14	2,3929	1,25466			
	16 yıl ve üstü	23	1,6413	,47569			
<b>Toplam Problem Çözme Puanı</b>	1-3 yıl	310	3,0946	,52791	6,883	<b>.000</b>	1-3, 1-4 1-5, 2-3 2-4, 2-5
	4-7 yıl	222	3,1470	,71279			
	8-11 yıl	49	2,8187	,49890			
	12-15 yıl	14	2,5510	,46712			
	16 yıl ve üstü	23	2,8199	,48521			

Grup 1:1-3 yıl    Grup 2: 4-7 yıl    Grup 3: 8-11 yıl    Grup 4: 12-15 yıl    Grup 5: 16 yıl ve üstü

Tablo 5’de deneyime göre, genel öz yeterlilik ve problem çözme alt boyutlarında anlamlı farklara rastlanmıştır. 12-15 yıl deneyime sahip olanların genel öz yeterlilik algısı daha



yüksektir ( $x=53.57$ ,  $p<0.05$ ). 12-15 yıl deneyime sahip olanlar aceleci ( $x=3.47$ ,  $p<0.05$ ), 16 yıl ve üstü deneyime sahip olanlar düşünen yaklaşımı ( $x=1.93$ ,  $p<0.05$ ) kullanmaktadır.

**Tablo 6.** Spor türüne göre genel öz yeterlilik ve problem çözme becerisi değerlerinin dağılımı

	Spor Türü	N	Ort.	SS	F	P	Fark
<b>Genel Öz Yeterlilik</b>	Kaya tırmanışı	73	48,2192	10,09984			
	Dağcılık	120	47,9500	10,76553			5-1, 1-7
	Yamaç Paraşütü	35	47,0286	9,20194			5-2, 2-7
	Doğa Yürüyüşü	207	47,6908	9,70342	3,841	<b>0,001</b>	5-3, 5-4
	Mağaracılık	19	55,4211	12,26701			4-7, 5-6
	Dağ bisikleti	72	48,9167	10,81698			5-7, 6-7
	Diğer	92	44,4783	7,31171			
<b>Aceleci Yaklaşım</b>	Kaya tırmanışı	73	3,3881	,63966			
	Dağcılık	120	3,4343	,65647			
	Yamaç Paraşütü	35	3,5079	,74403			1-6, 2-6
	Doğa Yürüyüşü	207	3,4868	,66391	2,695	<b>0,014</b>	3-6, 4-6
	Mağaracılık	19	3,5263	,66341			5-6, 7-6
	Dağ bisikleti	72	3,1327	,72241			
	Diğer	92	3,4444	,72832			
<b>Düşünen Yaklaşım</b>	Kaya tırmanışı	73	2,5589	1,15131			
	Dağcılık	120	2,5700	1,02986			
	Yamaç Paraşütü	35	2,3829	1,00044			
	Doğa Yürüyüşü	207	2,5324	,98477	,982	,436	
	Mağaracılık	19	3,0316	1,24591			
	Dağ bisikleti	72	2,4639	,97912			
	Diğer	92	2,5326	,89555			
<b>Kaçıngan Yaklaşım</b>	Kaya tırmanışı	73	4,7911	1,31762			
	Dağcılık	120	4,6646	1,26296			
	Yamaç Paraşütü	35	4,7857	1,30489			
	Doğa Yürüyüşü	207	4,6486	1,14431	,524	,790	
	Mağaracılık	19	4,5658	1,39653			
	Dağ bisikleti	72	4,5139	1,37565			
	Diğer	92	4,5380	1,05738			
<b>Değerlendirici Yaklaşım</b>	Kaya tırmanışı	73	2,5479	1,23899			
	Dağcılık	120	2,4806	1,06449			
	Yamaç Paraşütü	35	2,2857	1,07297			
	Doğa Yürüyüşü	207	2,4847	1,04570	,566	,757	
	Mağaracılık	19	2,6842	1,00906			
	Dağ bisikleti	72	2,3519	,86650			
	Diğer	92	2,4348	,91219			
<b>Kendine Güvenli Yaklaşım</b>	Kaya tırmanışı	73	2,9589	,85565			
	Dağcılık	120	2,9738	,85273			
	Yamaç Paraşütü	35	2,9102	,79546			
	Doğa Yürüyüşü	207	2,9227	,75733	2,197	<b>,042</b>	2-6, 4-6
	Mağaracılık	19	3,2632	,84147			5-6, 5-7
	Dağ bisikleti	72	2,7083	,68677			
	Diğer	92	2,7640	,65873			
<b>Planlı Yaklaşım</b>	Kaya tırmanışı	73	2,4658	1,26951			
	Dağcılık	120	2,4042	1,09294			
	Yamaç Paraşütü	35	2,3357	,97382			
	Doğa Yürüyüşü	207	2,4469	1,07383	,723	,631	
	Mağaracılık	19	2,9079	1,11246			
	Dağ bisikleti	72	2,4132	,88130			
	Diğer	92	2,5109	1,13928			
<b>Toplam Problem Çözme Puanı</b>	Kaya tırmanışı	73	3,1131	,69608			
	Dağcılık	120	3,1033	,64288			
	Yamaç Paraşütü	35	3,0351	,59812			
	Doğa Yürüyüşü	207	3,0889	,58949	1,853	,087	
	Mağaracılık	19	3,3519	,73018			
	Dağ bisikleti	72	2,9020	,56062			
	Diğer	92	3,0295	,51741			

Grup 1: Kaya tırmanışı  
Grup 5: Mağaracılık

Grup 2: Dağcılık  
Grup 6: Dağ bisikleti

Grup 3: Yamaç paraşütü  
Grup 7: Diğer

Grup 4: Doğa yürüyüşü

Tablo 6’da spor türüne göre genel öz yeterlilik ve problem çözme alt boyutlarında anlamlı farklara rastlanmıştır. Mağaracılık sporunun yapanların genel öz yeterlilikleri daha yüksektir ( $x=55.42$ ,  $p<0.05$ ). Problem çözme alt boyutlarında ise dağ bisikleti yapanlar aceleci yaklaşımı daha çok kullanmaktadır ( $x=3.13$ ,  $p<0.05$ ). Bunun yanında mağaracılık yapanların kendine güvenli yaklaşım algılarının düşük olduğu görülmüştür ( $x=3.26$ ,  $p<0.05$ ).

**Tablo 7.** Sporcuların genel öz yeterlilik ve problem çözme becerisi arasındaki ilişki

	Problem Çözme		Genel Öz Yeterlilik	
<b>Problem Çözme</b>	r	1		
	P			
	N	618		
<b>Genel Öz Yeterlilik</b>	r	,147**	1	
	P	,000		
	N	618	618	

\* $p<0.05$  \*\*  $p<0.01$

Tablo 7’de problem çözme ve genel öz yeterlilik ( $r=.147$ ,  $p<.000$ ) arasında pozitif yönde zayıf bir ilişki bulunmuştur. Ölçekler genel toplam üzerinden değerlendirilmiştir.

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmamızda doğa sporu yapan bireylerin genel öz yeterliliklerinin problem çözme beceri ile ilişkisi irdelenmiştir. Genel öz yeterlilik ve problem çözme becerisi ayrı ayrı ele alınmış ve birbirleri ile olan ilişkileri incelenmiştir. Doğa sporlarının riskleri ve karşılaşılan sorunlar literatürde sıkça karşımıza çıkmaktadır. Bu durum doğa sporlarının zorlayıcı ve sınırlarımızı tehdit edici bir özelliği olduğunu ortaya koymaktadır. Bu araştırma sorusu belirlenirken doğa sporları yapan bireylerin becerilerinin etkisinin nasıl olacağı düşüncesi akla gelmiştir. Daha özel bir alana inilerek öz yeterlilik ve problem çözme becerisi ele alınmıştır. Kritik doğa sporları eğitimleri insan ve doğa arasındaki ilişkinin geliştirilmesini amaçlamaktadır. Araştırmalar göstermiştir ki macera eğitimleri doğa sporları için iyi bir araç olmaktadır (Martin, 2004).

Genel olarak bakıldığında genel öz yeterlilik ve problem çözmenin bazı demografik özellikler ile etkileştiği sonucu ortaya çıkmıştır. Araştırmamızda cinsiyet, yaş, eğitim durumu, deneyim ve yapılan doğa sporu branşına göre anlamlı farklara ulaşılmıştır. Ayrıca cinsiyete göre öz yeterlilikte anlamlı farka rastlanmamıştır. Benzer bir sonuca Llewellyn ve ark., (2008) da ulaşmıştır. Genel olarak doğa sporlarında genel öz yeterlilik ve problem çözmenin önemli olduğu söylenebilir. Benzer çalışmalarda da destekleyici sonuçlar bulunmuştur. Kelley ve ark., (1997), araştırmasında macera etkinliklerine (doğa yürüyüşü, kaya tırmanışı, ip inişi ve mağaracılık) katılan deneklerin öz yeterliliğinin arttığı sonucuna ulaşmıştır. Kişilerin kapasitelerini değerlendirmeleri sonucunda oluşan algı durumları çerçevesinde, sonraki belirledikleri davranışlarda bulunurlar (Pajares, 2002). Doğa sporlarının içerdiği riskler düşünüldüğünde öz yeterlilik kritik karar ya da davranışlar öncesi önemli hale gelmektedir. Erkeklerin problem çözme konusunda kaçınan yaklaşım sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 2). Yani, bireyin problemi çözerken gösterdiği ilk çabaları başarısız olduğunda, o problemle başa çıkabileceğine ilişkin güvenini azalması, başarısız olan çözüm yollarını araştırmaması (Ferah, 2000) gibi durumlar söz konusudur. Araştırmamızda kadınların ise düşünen ve kendine güvenli yaklaşımı daha az kullandığı görülmüştür. Erkeklerin kendine güvenli yaklaşımdaki algıları düşüktür. Bu sonuçlara göre erkekler problem çözme algısı olarak olumlu bir yaklaşım sergilememektedir. Erkeklerin artan risk mekanizmasını anlamak (Rosen ve Peterson, 1990) belki de problem çözme araştırmalarına ışık tutacaktır. Yine farklı bir araştırmada Hoffman ve Schraw (2009), problem çözme becerilerinin cinsiyetler açısından

farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Genel toplam puanlara bakıldığında farkın çok az olduğu görülmektedir. Bu farklılığın yapılan doğa sporunun zorluk derecesi ile ilgili olduğu düşünülebilir. Belki de zorluk derecesi arttıkça kişilerin algısı ve davranışı değişmektedir.

Genel olarak yaşın genel öz yeterlilik ve problem çözme becerisini etkilediği görülmüştür (Tablo 3). 33-40 yaş arasındaki sporcuların genel öz yeterlilikleri daha yüksek çıkmıştır. Bu durum 33-40 yaşındaki kişilerin kendilerine daha çok güveniyor olması ile açıklanabilir. Kişisel özelliklerin de bu sonuçların çıkmasına katkı sağladığı düşünülmüştür. Yaş attıkça (41 yaş ve üzeri) sporcuların daha olumlu ve istendik yönde davranışlar sergiledikleri görülmüştür. Buna göre doğa sporlarında yaş, problem çözme algısı üzerine olumlu bir etki yaratmaktadır. Toczek-Werner ve Sołtysik (2009) araştırmasında 45 yaş ve üzerindeki doğa sporcularının özgüven, sorumluluk, faydalı olma gibi özelliklerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu özelliklerin özellikle olumlu problem çözme algısı oluşturmaya katkısı olacağı düşünülmüştür. Bu çalışmada (Toczek-Werner ve Sołtysik, 2009) genç ve orta yaşta sporcuların daha çok becerilerini göstermek için doğa sporlarına katılım gösterdiği sonucuna da ulaşılmıştır. Bu durum doğa sporlarına katılımın becerileri geliştirmeye katkısı olacağı yönünde de algılanabilir. Yaşın ilerledikçe olumlu bir problem çözme algısının gelişmesi deneyimle de alakalı olabilir. Doğal alanlarda gerçekleşen stresli faaliyetler sırasında bireylerin duygusal olarak, olağanüstü istek ve zorluklarla yüzleşme, bu işleri başarılı bir şekilde yerine getirme ve zor problemleri çözme şansı olma durumları ile motive oldukları tespit edilmiştir (Toczek-Werner ve Sołtysik, 2009). Yani sporcunun stresli bir etkinlik sırasında meydana gelebilecek bir problemi çözebilme algısının oluşması o kişiyi olumlu yönde etkilemektedir.

Eğitim durumlarına göre ise (Tablo 4), lisansüstü eğitim seviyesine sahip sporcular lehine sonuçlar bulunmuştur. Eğitim seviyesi yükseldikçe genel öz yeterlilik seviyeleri de yükselmiştir. Öz yeterlik algıları, bireyin davranışı, işi veya öğrenmek istediği şeyi gerçekleştirme ya da gerçekleştirmemesinden bağımsızdır. Kişini harekete geçmeden önce kendisini o konu ile ilgili ne kadar yeterli seviyede görmesi ile ilgilidir (Bandura, 1997). Eğitim seviyesinin yükselmesi sporcuların o konu ile kendini yeterli görmesi şeklinde açıklanabilir. Buna göre doğa sporu yapan bireyler eğitim seviyesi yükseldikçe öz yeterlilikleri de artmaktadır. Problem çözme becerisinde ise olumlu ve olumsuz yaklaşımlar görülmüştür. İlköğretim ve lise mezunlarının olumsuz yaklaşımlardan aceleci ve kaçınan davranışı daha çok sergiledikleri, ayrıca düşünen yaklaşımda ilköğretim mezunları ve planlı yaklaşımda lisans mezunları lehine sonuçlar bulunmuştur. Genel olarak bakıldığında eğitim seviyesinin yükselmesi olumlu yaklaşımların daha fazla kullanıldığını göstermektedir. Gürer (2015), dağcılık sporu yapanlarda eğitim seviyesinin problem çözme derecesi üzerine olumlu katkı yaptığını söylemiştir. Bu durum doğa sporu yapan sporcuların bireysel yetenekleri ile de alakalı olabilir. Priest ve Dixon (1991), doğa liderleri ile alakalı araştırmasında bireysel yeterliliğin önemine yer vermiştir. Eğitim seviyesinin yükselmesi bireysel becerilerin artması ile ilişkilendirilebilir. Eğitim seviyesinin, sporcuların sosyal beceri gelişimlerine önemli etkisinin olduğu (Kurt ve ark. 2018) çalışmalarda sıklıkla rastlanmaktadır.

Deneyimin, genel öz yeterlilik ve problem çözme becerisini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 5). Yaş yükseldikçe olumsuz yaklaşımlar (Aceleci ve Kaçınan yaklaşım) kullanım daha çok artmaktadır. Sonucun böyle çıkması yapılan doğa sporunun risk seviyesinin yüksek olması ya da grubu etkileyecek durumların oluşması ile açıklanabilir. Araştırmamızda katılan sporcuların deneyim seviyelerinin genelde çok yüksek olmamasının (532 kişi 1-7 yıl deneyime sahiptir) sonuçları etkilediği düşünülmektedir. Doğa sporu üzerine yapılan çalışmalarda risk faktörleri ve deneyim incelenmiştir. Rosnet ve Heuze (2003), göre deneyim problem çözme becerisine etki etmekte ve grubu etkilemektedir. Araştırmamıza göre deneyim yükseldikçe

olumlu problem çözme yaklaşımları kullanılmaktadır. Bandura (1986), kişi tarafından yaşanan tecrübelerin kişinin kabiliyetlerini belirlemede ve kendine güvenme inancına etki ettiğine değinmiştir. Bu durumun direk olarak deneyimle ilişkili olduğu düşünülmektedir. Spor yapanların yüksek düzeyde problem çözme becerisine sahip olduğu, spor yapmayanların ise daha düşük düzeyde problem çözme becerisine sahip oldukları (Ekmekçi ve ark., 2018) araştırmalarda ortaya konmuştur. Deneyimin artması olumlu bir problem çözme yaklaşımına katkıda bulunacaktır. Deneyimin birçok doğa sporunda önemli olduğu vurgulanmıştır (Gürer, 2012).

Yapılan doğa sporu türüne göre (Tablo 6), tüm gruplar arasında istatistiksel olarak farklılık gözükmele birlikte mağaracılık sporu yapanların genel öz yeterlilik puanları en yüksektir. Buna göre mağaracılık sporu yapanların, çevresinde gerçekleşen durumlar üzerinde etkili olabileceği (Bandura, 1994) söylenebilir. Diğer spor branşlarına bakıldığında ise genel öz yeterlilik puanlarının ortalama düzeylerde olduğu söylenebilir. Doğa sporlarının riskleri ve yaşanacak kazalar göz önüne alındığında bu sporların tehlikeleri sporcular tarafından oldukça iyi algılanmaktadır. Araştırmamızda öz yeterliliği zayıf olan sporcuların riskli sporları yapmaması gerektiği sonucuna da çıkarılabilir. Aksi halde yaşanacak zorluklar karşısında sporcular çok kötü durumlar ile karşılaşabilirler. Gucciardi ve ark., (2008), olası bir sorun, zorluk veya baskı ile karşılaşıldığında, düşünmeyi ve algılamayı sağlayan ayrıca hedeflere tutarlı bir şekilde hareket etmeyi gerektiren psikolojik dayanıklılığın sporcular açısından önemini vurgulamıştır. Araştırmamızda problem çözme becerilerinde ise mağaracılık ve yamaç paraşütü yapanların aceleci yaklaşımı daha fazla kullandığı sonucu ortaya çıkmıştır. Bu durumun anlık gelişen çevresel koşullar ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Sonuçlarımıza göre dağcılık, kaya tırmanışı, dağ bisikleti gibi branşları yapanlar daha çok olumlu problem çözme yaklaşımı sergiledikleri söylenebilir. Ayrıca dağ bisikleti yapan sporcuların ise kendine güvenli problem çözme becerisini daha çok kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Dağcılık etkinlikleri içerisinde gerçekleştirilen spor dalları gerek katılımcı gerekse daha uzman kişi tarafından problem çözme becerisi gerektirmektedir (Gürer, 2015).

Tablo 7 incelendiğinde genel öz yeterlilik ve problem çözme becerisi ( $r=.147$ ,  $p<.000$ ) arasında pozitif yönde zayıf bir ilişki bulunmuştur. Çok güçlü olmasa da genel öz yeterlilik problem çözme becerisini olumlu yönde etkilemektedir. Problem çözmeyi etkileyen birçok unsur vardır. Örneğin bu unsurlardan biri olan stres, Draper ve ark., (2008) tarafından kaya tırmanışına etki eden bir neden olarak ortaya konmuştur. Genel öz yeterlilik arttıkça problem çözme becerisini artmaktadır. Bir çalışmada Llewellyn ve ark., (2008) deneyim ve yaşın güçlü bir ilişkisi olmakla birlikte öz yeterlilikle zayıf bir ilişkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Doğada yapılan eğitimlerin artırılmasının insan-doğa ilişkilerinin iyileştirilmesine yönelik öğretim ortamında artan bir katkısı vardır (Martin, 2004). Araştırmacılar, macera veya heyecan arayan davranışların da ilerisinde, macera sporlarına katılmak için kişilerin motivasyonunun karmaşıklıklarını daha iyi incelemek için eğilimin devam ettiğini söylemektedir (Kerr ve Mackenzie, 2012).

Sonuçta, genel öz yeterlilik ile problem çözme becerisi birbirini etkilemektedir. Doğa sporları riskli sporlar olduğundan genel öz yeterliliği ve problem çözme becerisi gelişmiş sporculara ihtiyaç duyulabilir. Çünkü doğa sporları hata affetmemektedir. Bireysel özelliklerin öne çıktığı bu sporlarda, çevresinde gerçekleşen olaylar üzerinde etkili olabilecek şekilde bir hareketi başlatmak ve sonuç alınca kadar devam etmek hayati rol oynayabilir. Bu aynı zamanda grubun performansına ve hedefe ulaşmasında motivasyon yaratacaktır. Araştırmamız ortaya çıkan sonuçlara göre doğa sporlarında genel öz yeterlilik ve problem çözme becerileri oldukça önemli yer tutmaktadır. Bu yüzden yüksek becerilere sahip kişilerin doğa sporlarında lider

olarak öne çıkması kaçınılmaz olacaktır. Deneyimin önemi göz önüne alındığında yapılan doğa sporunun zorluğunun arttırılması sporculara kendilerini geliştirme imkanı sağlayacaktır.

## KAYNAKLAR

- Attarian, A. (2002). Managing groups at climbing sites. *In Proceedings of the 16th International Conference on Outdoor Recreation and Education* (pp. 20-27).
- Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1994). *Self-efficacy*. *Encyclopedia of Human Behavior*, Cilt 4, VS Ramachaudran (Ed), New York. Academic Press, 71-81.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control* (pp. 3-604). New York: wH Freeman.
- Bisson, C. (1999). *Sequencing the Adventure Experience*. *In Adventure Programming*. (Eds. J.C. Miles and S. Priest). State Collage. PA: Venture
- Broadhurst, R. (2001). *Managing Environments for Leisure and Recreation*. London: Taylor & Francis Group.
- Caymaz, E., Erenel, F., Gürer, B. (2013). Liderlik karizması, adanmışlık ve gruba aidiyetin gönüllü çalışma performansına etkileri: AKUT arama kurtarma derneği örneği. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 129-147.
- Dinç, S.C. (2006). *Doğa sporları etkinliklerine ilişkin liderlik ölçeğinin geliştirilmesi*. Doktora tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Draper, N., Jones, G.A., Fryer, S., Hodgson, C. Blackwell, G. (2008). Effect of an on-sight lead on the physiological and psychological responses to rock climbing. *Journal of Sports Science and Medicine*, 7, 492-498.
- Dubrin, A.J. (1995). *Leadership: Research findings, Practice and Skills*, Houghton.
- Ekmekçi, R., Mesut, İ., Miçooğulları. (2018). Spor yapan ve yapmayan lise öğrencilerinin problem çözme becerileri arasındaki farkın belirlenmesi. *Uluslararası Rekreasyon ve Spor Yönetimi Kongresi*, 10 - 13 Mayıs 2018, 401.
- Ferah, D. (2000). *Kara harp okulu öğrencilerinin problem çözme becerilerini algulamalarının ve problem çözme yaklaşım biçimlerinin cinsiyet, sınıf, akademik başarı ve liderlik yapma açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi. Ankara.
- Florenthal, B., Shoham, A. (2001). The impact of persuasive information on changes in attitude and behavioral intentions toward risky sports for arousal-seeking versus arousal-avoidance individuals. *Sport Marketing Quarterly*, 10, 83-95.
- Graydon, D., Hanson, K. (2010). *Zirvelerin Özgürlüğü* (Çev: T. Fındık). Ankara: Homer Yayımcılık.
- Gucciardi, D.F., Gordon, S., Dimmock, J.A. (2008). Towards an understanding of mental toughness in Australian football. *Journal of Applied Sport Psychology*, 20(3), 261-281.
- Gürer, B. (2012). *Investigating the leadership skills in outdoor sports & search and rescue*, Abant İzzet Baysal University, Unpublished PhD thesis
- Gürer, B., Yıldırım, E., Abakay, U. Altıngül, O. (2015). Examination of time management of the ones who do mountaineering in terms of some variables. *International Journal of Sport Studies*, 5(9), 1054-1061.
- Gürer, B., Yıldız, M. E. (2015). Investigation of sport rock climbers' handgrip strength. *Biology of Exercise*, 11(2), 55-57.

- Gürer, B. (2015). The investigation of problem solving skill of the mountaineers in terms of demographic variables. *Educational Research and Reviews*, 10(11), 1496-1504.
- Hayashi, A., Ewert, A. (2006). Outdoor leaders emotional intelligence and transformational leadership. *Journal of Experiential Education*. 28(3), 222-242.
- Heppner PP, Peterson CH (1982). The Development and Implications of a Personal-Problem Solving Inventory. *J. Counsel. Psychol*, (29), 66-75.
- Hoffman, B. Schraw, G. (2009). The influence of self-efficacy and working memory capacity on problem-solving efficiency. *Learning and Individual Differences*, 19, 91–100.
- Jack S.J., Ronan K.R. (1998). Sensation seeking among high and low risk sports participants. *Personality and Individual Differences*, 25(6), 1063-1083.
- Kelley, M. P., Coursey, R. D., Selby, P. M. (1997). Therapeutic adventures outdoors: A demonstration of benefits for people with mental illness. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 20(4), 61-73.
- Kerr, J. H., Mackenzie, S. H. (2012). Multiple motives for participating in adventure sports. *Psychology of sport and exercise*, 13(5), 649-657.
- Kurt, Ş., Bayazıt, B., Keskin, Ö. Taşkıran, M. Y. (2018). Üniversite öğrencilerinin sosyal beceri gelişimlerine dağcılık eğitiminin etkisi (Kocaeli Üniversitesi Örneği). *İstanbul Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 8(1), 1-10.
- Llewellyn, D. J., Sanchez, X., Asghar, A., Jones, G. (2008). Self-efficacy, risk taking and performance in rock climbing. *Personality and Individual Differences*, 45(1), 75-81.
- Martha, C., Sanchez, X. Freixanet, M.G. (2009). Risk perception as a function of risk exposure amongst rock climbers. *Psychology of Sport and Exercise*, 10(1), 193-200.
- Martin, P. (2004). Outdoor adventure in promoting relationships with nature. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 8(1), 20-28.
- Moynier, J. (2004). *Herkes için: Dağcılık*. Bilge Sanat Yapım Yay. Tant. Kağ. Tur. San. Tic. Ltd. Şti.
- Pajares, F. (2002). Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. *Theory into practice*, 41(2), 116-125.
- Priest, S., Dixon, T. (1991). Towards a new theory of outdoor leadership style. *Leisure Studies*, 10(2), 163-170.
- Rosen, B. N., Peterson, L. (1990). Gender differences in children's outdoor play injuries: A review and an integration. *Clinical Psychology Review*, 10(2), 187-205.
- Rosnet, E., Heuze, J.P. (2003). *Les aspects psychologiques de la pratique de l'alpinisme (Psychological aspects of mountaineering)*. In J. P. Richalet & J. P. Herry (Eds.), *Médecine de l'alpinisme et des sports de montagne* (3rd ed.) pp. 79-91.
- Sherer, M., Maddux, J.E., Mercandante, B., Prentice-Dunn, S., Jacobs, B., Rogers, R.W. (1982). The self-efficacy scale: Construction and validation. *Psychological Reports*, 51(2), 663-671.
- Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy, motivation, and performance. *Journal of applied sport psychology*, 7(2), 112-137.
- Şahin N, Şahin, N.H, Heppner P.P. (1993). Psychometric properties of the problem solving inventory in a group of Turkish university students. *Cognitive Therapy and Research*, 17(4), 379-396.
- Toczek-Werner, S. Sołtysik, M. (2009). Participation of Poles in outdoor sport activities in view of age diversification. *Studies in physical culture and tourism*, 16(4), 431-438.
- Türkiye Dağcılık Federasyonu. (2020). [www.tdf.gov.tr/istatistikler/](http://www.tdf.gov.tr/istatistikler/) Erişim tarihi: 04.03.2020

Yıldırım F, İlhan İ.Ö. (2010). Genel öz yeterlik ölçeği türkçe formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 21(4), 301-308.

Wagner, R.J., Campbell, J. (1994). Outdoor based experiential training: Improving transfer of training using virtual reality. *Journal of Management Development*, 13(7), 4-11.





## SPORMETRE

The Journal of Physical Education and Sport Sciences  
Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi

DOI: 10.33689/spormetre.562605



Geliş Tarihi (Received): 09.05.2019

Kabul Tarihi (Accepted): 30.05.2020

Online Yayın Tarihi (published): 30.06.2020

### SPOR OKULLARINA DEVAM EDEN 8-9 YAŞ KIZ VE ERKEK ÇOCUKLARIN SÜRAT ÇEVİKLİK DURARAK UZUN ATLAMA VE DENGE PERFORMANSLARININ İNCELENMESİ\*

Gökhan UYMUR<sup>1\*\*</sup> , R. Sürhat MÜNİROĞLU<sup>2</sup> 

<sup>1</sup>Sefaköy Spor Kulübü, İSTANBUL

<sup>2</sup>Ankara Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, ANKARA

**Öz:** Bu çalışmada spor okuluna devam eden çocuklar ile sadece beden eğitimi dersine katılan çocukların sürat, çeviklik, denge ve durarak uzun atlama performanslarının incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya spor okuluna devam eden 8 – 9 yaş, 200 kız-erkek çocuk, sadece beden eğitimi ve spor dersine katılan 8-9 yaş 100 kız-erkek çocuk katılmıştır. Katılımcıların %50'si (n=150) kız, %50'si (n=150) erkektir. Katılımcıların %50'si (n=150) 8, %50'si (n=150) 9 yaşındadır ve boyları 115 ile 145 santimetre arasında değişmekte olup ortalama 128.99±7.30 santimetredir. Ağırlıkları 17 ile 39 kilogram arasında değişmekte olup ortalama 27.29±5.62 kilogramdır. Çocuklara, 5, 10 ve 30 metre sprint testi, Modifiye T-Testi, Arrowhead testi, Illinois testi, durarak uzun atlama ve denge testi uygulanmıştır. Testler iki kez tekrarlanmış olup en iyi dereceleri kayıt altına alınmıştır. Çalışma verileri değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotlar (ortalama, standart sapma, frekans, yüzde, minimum, maksimum) kullanılmıştır. Nicel verilerin normal dağılıma uygunlukları Shapiro-Wilk testi ve grafiksel incelemeler ile sınanmıştır. Normal dağılım gösteren nicel değişkenlerin iki grup arası karşılaştırmalarında Bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır. Nitel verilerin karşılaştırılmasında Pearson ki-kare test kullanılmıştır. Performans testleri üzerine eğitim, cinsiyet ve yaş değişkenlerinin etkilerinin incelenmesinde 3 faktörlü varyans analizi kullanıldı. Nicel değişkenler arası ilişkilerin değerlendirilmesinde Pearson korelasyon analizi kullanıldı. İstatistiksel anlamlılık p<0.05 olarak kabul edildi. Araştırma sonucunda, spor okulu eğitime katılan ve sadece beden eğitimi dersine katılan çocukların fiziksel değerleri arasında karşılaştırma yapılmıştır. Yapılan bu karşılaştırmalar sonucunda spor okulu eğitimi alan çocukların performans değerleri sadece beden eğitimi ve spor dersine giren çocukların performans değerlerine göre daha iyi olduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Çeviklik, Çocuk, Denge, Sürat.

### INVESTIGATION OF SPEED, AGILITY, STANDING LONG JUMP AND BALANCE PERFORMANCES OF 8-9 YEAR-OLD MALES AND FEMALE CHILDREN ATTENDING TO SPORTS SCHOOLS

**Abstract:** In this research it has been aimed to examine the speed, agility, balance and long jump performances of students go to the sports school and the performance of students who only join physical education classes. 8-9 year old 200 male-female children from spor sports school and 8-9 year old 100 male-female children from regular school and taking physical education class participated in this study. 50% of participants (n=150) were female, 50% (n=150) of were male. And 50% of (n=150) were 8 years old and 50% of (n=150) were 9 years old. And Their heights were between 115-145 cm. and they had 128.99±7.30cm average. Their weights were between 17-39 kg. They had 27.29±5.62kg average. Children were applied 5,10 and 30 m sprint test, Modified T-test, Arrowhead test, Illinois Test and standing long jump and balance test. Test were applied two times and best scores were recorded. IBM SPSS Statistics programme was used for statistical analysis. Descriptive statistic methods (mean, standard deviation, frequency, percentage, minimum, maximum) were used while evaluating the data of study. The normal distribution of quantitative data was tested with the Shapiro-Wilk test and graphical investigations. Independent groups t test was used to compare the normal distribution of quantitative variables. Pearson chi-square test was used to compare the qualitative data. 3-factor variance analysis was used to examine the effects of education, gender and age variables on performance tests. Pearson correlation analysis was used to evaluate the relationship between quantitative variables. Statistical significance was accepted as p <0.05. At the end of the research, the physical values of children attending sports school education and attending only physical education classes were compared. As a result of these comparisons, it has been determined that the performance values of the children who take sports school education are better than the performance values of the children taking the physical education and sports classes only.

**Keywords:** Agility, Balance, Children, Speed.

\*\*Bu çalışma 582793 numaralı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

## GİRİŞ

Birçok spor branşında, iyi performans gösterilmesi beklenen durumlarda bilimsel araçların ve yöntemlerin kullanılması büyük önem taşımaktadır. Oyuncunun dayanıklılık, kuvvet, sürat, çeviklik, esneklik, gibi temel hareket özelliklerinin gelişmesi ve dahil olduğu spor branşında başarılı olabilmesi için branşa özgü çalışmalar, bilimsel ve güncel antrenman metotları ile sağlanabilir (Kızılet ve ark., 2010).

İnsanlar, teknolojinin gelişmesi ile günden güne hareketsiz bir yaşam tarzına bürünmekte. Özellikle çocuklar bu yaşam tarzından en çok etkilenen topluluktur. Hareket etmek çocuğun en doğal hakkıdır. Bedensel ve zihinsel olarak sağlıklı bir gelişim göstermesi için hareket etmesi gerekir. Çocuk, hareket etme eylemini oyun oynayarak gerçekleştirir. Oynanan bu oyunlar sayesinde daha iyi büyüme ve gelişme, daha sosyal bir yaşam tarzının yanı sıra gelecekteki olası riskleri azaltma ve obeziteyi önlemek mümkündür. Bu doğrultuda, egzersizsiz çocukların hayatlarına entegre etmek ve düzenli olarak bir spor dalı ile ilgilenmelerini sağlamak, çocukların bedensel, zihinsel ve psikolojik gelişimi için oldukça önemlidir. Çocuklar için bu sportif aktivitelerin en başında oyunlar gelmektedir (Çelik ve Şahin, 2013).

Çocukların fiziksel aktivitelere katılması, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerinin gelişmesinde olumlu yönde bir katkı sağlar. (Bozkurt ve ark., 2016; Hürmeriç, 2003; Lapointe ve ark., 2016; Saygılı ve ark., 2015; Yin ve Moore, 2004).

Beden eğitimi, çocukların gelişim süreçlerinin değerlendirilip, bireysel ve toplumsal olarak sağlıklı, özgüveni yüksek, iyi bir kişiliğe ve ahlaka sahip, yeni şeyler üretmekten keyif alan; milli değerlerine sahip çıkan, demokrasinin gerekliliklerini uygun bir şekilde uygulayan, iyi yetişmiş bireyler olarak topluma kazandırılması için gerekli olan kişilik eğitiminin bir program çerçevesinde kazandırılmaya çalışılmasıdır (Milli Eğitim Bakanlığı, 1997).

Sürat, yapılacak olan hareketi en hızlı şekilde yapma, vücudu kısa süre içerisinde bir yerden bir yere hareket ettirme olarak tanımlanır. Süratin ölçü birimi m/sn'dir (Sevim, 2010).

5-17 yaşları arasında erkek çocuklarda koşu hızı, yaşla orantılı olarak artarak gelişim gösterir. Kızlarda ise bu durum, 11-12 yaşına kadar gelişim gösterir ve 17 yaşına kadar çok az değişim gösterir (Orkunoğlu, 1990).

Denge, bütün temel motorik becerilerin içerisinde bulunan önemli bir özelliktir. Denge, vücudun stabil duruşunu koruyabilme yeteneği olarak tanımlanır (Spiriduso, 1995).

Çeviklik, yapılan aktiviteler sırasında, yeterli düzeyde performans gösterebilmek için kişilerde belli bir seviyede olması gereken bir özelliktir. Algılanan bir uyarana karşı vücudun hızlı ve doğru bir şekilde tepki göstermesidir (Chelladurai, 1976).

## YÖNTEM

### Araştırma Grubu

Çalışmaya, son 2 yıl düzenli olarak spor okuluna devam eden 8-9 yaş, 200 kız-erkek çocuk, sadece beden eğitimi dersine katılan 8-9 yaş 100 kız-erkek çocuk katılmıştır. Katılımcıların boyları 115 ile 145 santimetre arasında değişmekte olup ortalama  $128.99 \pm 7.30$  santimetredir. Ağırlıkları 17 ile 39 kilogram arasında değişmekte olup ortalama  $27.29 \pm 5.62$  kilogramdır.

### **Araştırma Dizaynı**

Çocuklara, 5, 10 ve 30 metre sprint testi, Modifiye T-Testi, Arrowhead testi, Illinois testi, durarak uzun atlama ve denge testi uygulanmıştır. Testler iki kez tekrarlanmış olup en iyi dereceleri kayıt altına alınmıştır. Ölçümler hafta sonları 10:00 – 12:00 saatleri arasında yapılmıştır. Araştırmaya katılacak çocuklara, uygulanacak testlere yönelik ısınma protokolü uygulanmıştır. Isınmadan sonra durarak uzun atlama ve flamingo denge testleri ölçümü yapılmıştır. Bu ölçümlerin sonrasında 5 metre sürat testi ile ölçümlere başlanmıştır ve sırasıyla 10, 30 metre sürat testleri, modifiye t testi, arrowhead çeviklik testi ve son olarak illinois çeviklik testi uygulanmıştır. Testlerin uygulanma aşamasında gerekli olan dinlenme ve toparlanma süreleri göz önünde bulundurulmuştur. Bu araştırma Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Klinik Araştırmaları Etik Kurulu'nun 21-1424-18 Karar No ve 25.12.2018 sayılı kararı üzerine planlanmıştır.

### **Araştırma Protokolü**

#### **5-10-30 Metre Testleri Ölçüm Protokolü**

5 metre, 10 metre ve 30 metre sprint testleri benzer protokollere sahiptir. Fotoseller 5 metre, 10 metre ve 30 metre mesafelerin başlangıç ve bitiş noktalarına yerleştirildi. Tüm çocuklar ölçümlere başlangıç fotoselinin 1 metre gerisinden başladı. Ölçümler iki tekrar şeklinde uygulanmıştır. Çocukların yaptığı derecelerin en iyi puanları kaydedilmiştir.

#### **Modifiye T-Test Protokolü**

40 cm yükseklik konileri kullanılıp bütün çocuklar başlangıç fotoselinin 1 metre gerisinden başlamıştır. Çocuklar, konilere ulaştıktan sonra konilere elle dokunmalıdır. İlk olarak, çocuk mümkün olan en kısa sürede 10 metre ileriye doğru düz bir şekilde koşar, sonra 5 metre boyunca sağa doğru yan adımlarla ilerler. Sonra, çocuk 10 metre boyunca sola doğru yan adımlarla koşar. Yine, çocuk 5 metre boyunca yan adımlarla ortadaki koniye geri döner. Daha sonra 5 metre boyunca geriye doğru koşar. Son olarak, bitiş fotoselinden hızlı bir şekilde geçer. Şekil 2.10'da gösterilen daha önce değiştirilmiş Modifiye T-Test protokolü kullanıldı (Müniroğlu ve Subak, 2018).

#### **Arrowhead Çeviklik Test Protokolü**

Jalilvand ve ark. tarafından kullanılan protokolü kullanılacaktır. Tüm çocuklar ölçümlere başlangıç fotoselinin 1 metre gerisinden başlar. Testin başlangıcında, çocuklar ortadaki koniye doğru koşar ve koninin dışından istedikleri bir yöne (sola veya sağa) döner. Daha sonra, çocuklar sol veya sağ koninin ve en uçtaki koninin etrafında dönerler. Son olarak, çocuklar bitiş fotoselinden hızlı bir şekilde çıkar.

#### **Illinois Çeviklik Test Protokolü**

Illinois Çeviklik Testi için, birçok çalışmada kullanılan standart protokol kullanılacaktır (Amiri ve ark, 2010; Negra ve ark, 2017; Raya ve ark, 2013). İlk olarak, çocuklar sağ taraftaki koninin etrafında dönüp daha sonra ortada sıralanmış olan 3.3 m mesafeyle yerleştirilmiş 4 huninin arasından zikzak çizerek koşarlar. Daha sonra sol taraftaki koninin etrafından dönerek hızlı bir şekilde bitiş fotoselinden çıkarlar.

#### **Durarak Uzun Atlama Testi Protokolü**

Çocuklar ayakları birbirine yakın şekilde atlama çizgisinin hemen önüne gelirler. Dizlerini bükerek ileriye doğru atlayarak ve aynı zamanda kollarını savurarak kollarından güç alırlar. Atlatabildikleri en uzak noktaya atlamaya çalışırlar. Atladıktan sonra dengelerini kaybetmeden ayakta durmaya çalışırlar. Bu atlama iki defa yaptırılır ve en iyi sonuçları kayıt altına alınır.

## Flamingo Denge Testi Protokolü

Flamingo denge testini uygulamak için çocuklar 1 dakika boyunca tek ayakları üzerinde dengede durmaya çalışırlar. Bu testin uygulanışı ise şu şekildedir; havada olan ayağın tersindeki el yana doğru açılır. Diğer el ise bükülü olan ayağı ayak bileğinden tutarak bu şekilde tek ayak üstünde bir dakika boyunca dengede kalmaya çalışılır. Dengenin kaybedilmesi veya ayağın yere temas etmesi sonucunda bir düşme skoru olarak kaydedilir. Skor ne kadar yüksek olursa o kadar çok denge bozulmuş demektir.

## Verilerin Analizi

İstatistiksel analizler için IBM SPSS İstatistik 24.0 programı kullanıldı. Çalışma verileri değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotlar (ortalama, standart sapma, frekans, yüzde, minimum, maksimum) kullanıldı. Nicel verilerin normal dağılıma uygunlukları Shapiro-Wilk testi ve grafiksel incelemeler ile sınanmıştır. Normal dağılım gösteren nicel değişkenlerin iki grup arası karşılaştırmalarında Bağımsız gruplar t testi kullanıldı. Nitel verilerin karşılaştırılmasında Pearson ki-kare test kullanıldı. Performans testleri üzerine eğitim, cinsiyet ve yaş değişkenlerinin etkilerinin incelenmesinde 3 faktörlü varyans analizi kullanıldı. Nicel değişkenler arası ilişkilerin değerlendirilmesinde Pearson korelasyon analizi kullanıldı. İstatistiksel anlamlılık  $p < 0.05$  olarak kabul edildi.

## BULGULAR

**Tablo 1.** Kız ve erkek tüm çocukların performans test sonuçlarına ilişkin bilgiler.

	Min-Mak	Ort±ss
<b>5 Metre (saniye)</b>	1.11-2	1.47±0.18
<b>10 Metre (saniye)</b>	1.99-3.58	2.53±0.28
<b>30 Metre (saniye)</b>	5.23-8.01	6.64±0.62
<b>Denge (düşme sayısı)</b>	1-17	8.87±4.26
<b>Illinois testi (saniye)</b>	18.29-31.53	24.60±2.50
<b>T testi (saniye)</b>	13.44-29.45	19.08±3.33
<b>Arrowhead testi (saniye)</b>	9.59-23.88	13.16±1.69
<b>Durarak uzun atlama (santimetre)</b>	55-142	99.02±20.30

Katılımcıların 5 metre koşu süreleri 1.11 ile 2 saniye arasında değişmekte olup ortalama  $1.47 \pm 0.18$  saniyedir. Katılımcıların 10 metre koşu süreleri 1.99 ile 3.58 saniye arasında değişmekte olup ortalama  $2.53 \pm 0.28$  saniyedir. Katılımcıların 30 metre koşu süreleri 5.23 ile 8.01 saniye arasında değişmekte olup ortalama  $6.64 \pm 0.62$  saniyedir. Katılımcıların denge testi süreleri 1 ile 17 düşme sayısı arasında değişmekte olup ortalama düşme sayısı  $8.87 \pm 4.26$ 'dır. Katılımcıların Illinois testi süreleri 18.29 ile 31.53 saniye arasında değişmekte olup ortalama  $24.60 \pm 2.50$  saniyedir. Katılımcıların T testi süreleri 13.44 ile 29.45 saniye arasında değişmekte olup ortalama  $19.08 \pm 3.33$  saniyedir. Katılımcıların arrowhead testi süreleri 9.59 ile 23.88 saniye arasında değişmekte olup ortalama  $13.16 \pm 1.69$  saniyedir. Katılımcıların durarak uzun atlama mesafeleri 55 ile 142 santimetre arasında değişmekte olup ortalama  $99.02 \pm 20.30$  santimetredir.

**Tablo 2.** 5 metre testi için yaşa ilişkin kıyaslama.

	Yaş		p
	8	9	
	Ort±ss	Ort±ss	
<b>5 metre süresi</b>	1.49±0.19	1.45±0.16	0.032*

\* $p < 0.05$

8 yaş grubu çocukların 5 metre koşu sürelerinin, 9 yaş grubu çocukların sürelerinden daha fazla olduğu saptanmıştır (p=0.032).

**Tablo 3.** 5, 10 metre ve denge testleri eğitim x cinsiyet etkileşimine ilişkin kıyaslama

				Eğitim		p
				Sadece beden eğitimi dersi	Beden eğitimi dersi ve Spor okulu	
				Ort±ss	Ort±ss	
5 Metre	Cinsiyet	Kız		1.57±0.16	1.52±0.14	0.096
		Erkek		1.50±0.23	1.37±0.16	<0.001*
		p		0.092	<0.001**	*
10 Metre	Yaş = 8	Cinsiyet	Kız	2.66±0.26	2.66±0.25	0.901
			Erkek	2.56±0.24	2.39±0.24	0.005**
			p	0.147	<0.001**	
	Yaş = 9	Cinsiyet	Kız	2.78±0.34	2.61±0.27	0.019*
			Erkek	2.37±0.14	2.35±0.16	0.631
			p	<0.001**	<0.001**	
Denge	Yaş = 8	Cinsiyet	Kız	10.52±3.62	7.16±4.38	0.001**
			Erkek	10.12±3.56	8.38±4.49	0.096
			p	0.695	0.172	
	Yaş = 9	Cinsiyet	Kız	10.28±3.33	8.64±4.16	0.091
			Erkek	11.68±3.92	7.72±4.04	<0.001*
	p	0.180	0.265	*		

\*\*p<0.01

Kızlarda, eğitime göre 5 metre sürat testi sonuçları bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark gözlenmezken (p=0.096), erkeklerde, spor okuluna devam eden çocukların 5 metre koşu sürelerinin sadece beden eğitimi dersine katılan çocukların sürelerinden daha iyi olduğu saptanmıştır (p<0.001).

Sadece beden eğitimi dersine katılan çocuklarda, cinsiyete göre 5 metre sürat testi sonuçları bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark gözlenmezken (p=0.092), spor okuluna devam eden çocuklarda, erkeklerin 5 metre koşu sürelerinin kızların sürelerinden daha iyi olduğu saptanmıştır (p<0.001).

8 yaş grubunda; Kızlarda eğitime göre 10 metre sürat testi sonuçları bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark gözlenmezken (p=0.901), erkeklerde spor okuluna devam eden çocukların 10 metre koşu sürelerinin, sadece beden eğitimi dersine katılan çocukların sürelerinden daha iyi olduğu saptanmıştır (p=0.005).

Sadece beden eğitimi dersine katılan çocuklarda, cinsiyete göre 10 metre sürat testi sonuçları bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark gözlenmezken (p=0.147), spor okuluna devam eden çocuklarda, erkeklerin 10 metre koşu sürelerinin, kızların sürelerinden daha iyi olduğu saptanmıştır (p<0.001).

9 yaş grubunda; Erkeklerde eğitime göre 10 metre sürat testi sonuçları bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark gözlenmezken (p=0.631), kızlarda spor okuluna devam eden çocukların 10 metre koşu sürelerinin, sadece beden eğitimi dersine katılan çocukların sürelerinden daha iyi olduğu saptanmıştır (p=0.019).

Sadece beden eğitimi dersine katılan çocuklarda, erkeklerin 10 metre koşu sürelerinin, kızların sürelerinden daha iyi olduğu saptanmıştır ( $p<0.001$ ).

Spor okuluna devam eden çocuklarda, erkeklerin 10 metre koşu sürelerinin, kızların sürelerinden daha iyi olduğu saptanmıştır ( $p<0.001$ ).

8 yaş grubunda; Kızlarda spor okuluna devam eden çocukların denge testi düşme sayılarının, sadece beden eğitimi dersine katılan çocukların düşme sayılarından daha az olduğu saptanmıştır ( $p=0.001$ ). Erkeklerde eğitime göre denge testi sonuçları bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmamıştır ( $p=0.096$ ).

Sadece beden eğitimi dersine katılan çocuklarda, cinsiyete göre denge testi sonuçları bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmamıştır ( $p=0.695$ ). Spor okuluna devam eden çocuklarda, cinsiyete göre denge testi sonuçları bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmamıştır ( $p=0.172$ ).

9 yaş grubunda; Kızlarda eğitime göre denge testi sonuçları bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmamıştır ( $p=0.096$ ). Erkeklerde spor okuluna devam eden çocukların denge testi düşme sayılarının, sadece beden eğitimi dersine katılan çocukların düşme sayılarından daha az olduğu saptanmıştır ( $p<0.001$ ).

Sadece beden eğitimi dersine katılan çocuklarda, cinsiyete göre denge testi sonuçları bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmamıştır ( $p=0.180$ ). Spor okuluna devam eden çocuklarda, cinsiyete göre denge testi sonuçları bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmamıştır ( $p=0.265$ ).

**Tablo 4.** 10 metre ve denge testleri eğitim x yaş etkileşimine ilişkin kıyaslamalar.

				Eğitim		P
				Sadece beden eğitimi dersine katılan	Beden eğitimi dersi ve Spor okulu	
				Ort±ss	Ort±ss	
10 Metre	Kız	Yaş	8	2.66±0.26	2.66±0.25	0.901
			9	2.78±0.34	2.61±0.27	0.019*
			p	0.165	0.379	
	Erkek	Yaş	8	2.56±0.24	2.39±0.24	0.005**
			9	2.37±0.14	2.35±0.16	0.631
			p	0.001**	0.274	
Denge	Kız	Yaş	8	10.52±3.62	7.16±4.38	0.001**
			9	10.28±3.33	8.64±4.16	0.091
			p	0.808	0.087	
	Erkek	Yaş	8	10.12±3.56	8.38±4.49	0.096
			9	11.68±3.92	7.72±4.04	<0.001**
			p	0.148	0.442	

\* $p<0.05$

\*\* $p<0.01$

Kızlarda; 8 yaş grubunda eğitime göre 10 metre sürat testi sonuçları bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark gözlenmezken ( $p=0.901$ ), 9 yaş grubunda spor okuluna devam eden çocukların 10 metre koşu sürelerinin sadece beden eğitimi dersine katılan çocukların sürelerinden daha iyi olduğu saptanmıştır ( $p=0.019$ ).

Sadece beden eğitimi dersine katılan çocuklarda, yaşa göre 10 metre sürat testi sonuçları bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmamıştır ( $p=0.165$ ). Spor okuluna devam eden çocuklarda, yaşa göre 10 metre sürat testi sonuçları bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmamıştır ( $p=0.379$ ).

Erkeklerde; 8 yaş grubunda spor okuluna devam eden çocukların 10 metre koşu sürelerinin sadece beden eğitimi dersine katılan çocukların sürelerinden daha iyi olduğu saptanmıştır ( $p=0.005$ ). 9 yaş grubunda eğitime göre 10 metre sürat testi sonuçları bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmamıştır ( $p=0.631$ ).

Sadece beden eğitimi dersine katılan çocuklarda, 9 yaş grubu çocukların 10 metre koşu sürelerinin, 8 yaş grubu çocukların sürelerinden daha iyi olduğu saptanmıştır ( $p=0.001$ ).

Spor okuluna devam eden çocuklarda, yaşa göre 10 metre sürat testi sonuçları bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmamıştır ( $p=0.274$ ).

Kızlarda; 8 yaş grubunda spor okuluna devam eden çocukların denge testi düşme sayılarının, sadece beden eğitimi dersine katılan çocukların düşme sayılarından daha az olduğu saptanmıştır ( $p=0.001$ ). 9 yaş grubunda eğitime göre denge testi sonuçları bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmamıştır ( $p=0.091$ ).

Sadece beden eğitimi dersine katılan çocuklarda, yaşa göre denge testi sonuçları bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmamıştır ( $p=0.808$ ). Spor okuluna devam eden çocuklarda, yaşa göre denge testi sonuçları bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmamıştır ( $p=0.087$ ).

Erkeklerde; 8 yaş grubunda eğitime göre denge testi sonuçları bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmamıştır ( $p=0.096$ ). 9 yaş grubunda spor okuluna devam eden çocukların denge testi düşme sayılarının, sadece beden eğitimi dersine katılan çocukların düşme sayılarından daha az olduğu saptanmıştır ( $p<0.005$ ).

Sadece beden eğitimi dersine katılan çocuklarda, yaşa göre denge testi sonuçları bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmamıştır ( $p=0.148$ ). Spor okuluna devam eden çocuklarda, yaşa göre denge testi sonuçları bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmamıştır ( $p=0.442$ ).

**Tablo 5.** Eğitim, cinsiyet ve yaşa göre 30 metre sürat testi sonuçlarının kıyaslanması.

		30 metre sürat testi sonucu	p
		Ort±ss	
<b>Eğitim</b>	Sadece beden eğitimi dersi	6.79±0.65	0.001**
	Beden eğitimi dersi + Spor okulu	6.56±0.60	
<b>Cinsiyet</b>	Kız	6.91±0.52	<0.001**
	Erkek	6.36±0.59	
<b>Yaş</b>	8	6.72±0.63	0.002**
	9	6.55±0.60	

\*\* $p<0.01$

Eğitime göre 30 metre sürat testi sonuçları bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu saptanmıştır ( $p=0.001$ ). Spor okuluna devam eden çocukların 30 metre koşu sürelerinin, sadece beden eğitimi dersine katılan çocukların sürelerinden daha iyi olduğu saptanmıştır.

Cinsiyete göre 30 metre sürat testi sonuçları bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu saptanmıştır ( $p<0.001$ ). Erkeklerin, 30 metre koşu sürelerinin kızların sürelerinden daha iyi olduğu saptanmıştır.

Yaşa göre 30 metre sürat testi sonuçları bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu saptanmıştır ( $p=0.002$ ). 9 yaş grubu çocukların, 30 metre koşu sürelerinin 8 yaş grubu çocukların sürelerinden daha iyi olduğu saptanmıştır.

**Tablo 6.** Cinsiyete göre Illinois testi ve durarak uzun atlama testi sonuçlarının kıyaslanması

		Illinois testi		Durarak Uzun Atlama	
		Ort ± ss	p	Ort±ss	p
Cinsiyet	Kız	25.39 ± 2.16	<0.001**	95.10 ± 18.92	0.001**
	Erkek	23.81 ± 2.57		102.94 ± 20.93	

\*\* $p<0.01$

Erkeklerin Illinois testi sürelerinin, kızların sürelerinden daha iyi olduğu saptanmıştır ( $p<0.001$ ). Erkeklerin durarak uzun atlama mesafelerinin, kızların mesafelerinden daha uzun olduğu saptanmıştır ( $p=0.001$ ).

**Tablo 7.** Cinsiyet ve yaşa göre Modifiye T testi ve Arrowhead testi sonuçlarının kıyaslanması.

		Modifiye T testi sonucu		Arrowhead testi sonucu	
		Ort ± ss	p	Ort±ss	p
Cinsiyet	Kız	20.31±3.53	<0.001**	13.73±1.70	0.001**
	Erkek	17.84±2.80		12.58±1.48	
Yaş	8	19.65±3.67	0.009**	13.44±1.89	0.005**
	9	18.51±2.84		12.87±1.41	

Erkeklerin Modifiye T testi sürelerinin, kızların sürelerinden daha iyi olduğu saptanmıştır ( $p<0.001$ ). 9 yaş grubu çocukların Modifiye T testi sürelerinin, 8 yaş grubu çocukların sürelerinden daha iyi olduğu saptanmıştır ( $p=0.009$ ). Erkeklerin arrowhead testi sürelerinin, kızların sürelerinden daha iyi olduğu saptanmıştır ( $p<0.001$ ). 9 yaş grubu çocukların arrowhead testi sürelerinin, 8 yaş grubu çocukların sürelerinden daha iyi olduğu saptanmıştır ( $p=0.009$ ).

**Çizelge 8.** Yaş gruplarında denge ve uzun atlama performansları ile sürat testleri performansları arasındaki ilişki düzeylerinin belirlenmesi.

		Denge		Durarak Uzun Atlama	
Yaş = 8	5 metre	r	0.121	-0.252	
		p	0.139	0.002**	
	10 metre	r	0.127	-0.294	
		p	0.121	<0.001**	
	30 metre	r	0.131	-0.350	
		p	0.110	<0.001**	
Yaş = 9	5 metre	r	0.141	-0.095	
		p	0.085	0.247	
	10 metre	r	0.067	-0.157	
		p	0.414	0.056	
	30 metre	r	-0.022	-0.197	
		p	0.791	0.016*	

Pearson korelasyon analizi

\* $p<0.05$

\*\* $p<0.01$

8 yaş grubunda; Çocukların 5 metre koşu süreleri ile denge testi süreleri arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki saptanmamıştır ( $p>0.05$ ). Çocukların 10 metre koşu süreleri ile denge testi süreleri arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki saptanmamıştır ( $p>0.05$ ). Çocukların 30 metre koşu süreleri ile denge testi süreleri arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki saptanmamıştır ( $p>0.05$ ). Çocukların 5 metre koşu süreleri ile durarak uzun atlama mesafeleri arasında negatif yönde (biri artarken diğeri azalacak şekilde) 0.252 (zayıf) düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır ( $r:-0.252$ ,  $p=0.002$ ). Çocukların 10 metre koşu süreleri ile durarak



uzun atlama mesafeleri arasında negatif yönde (biri artarken diğeri azalacak şekilde) 0.294 (zayıf) düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır (r:-0.294, p<0.001). Çocukların 30 metre koşu süreleri ile durarak uzun atlama mesafeleri arasında negatif yönde (biri artarken diğeri azalacak şekilde) 0.350 (zayıf) düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır (r:-0.350, p<0.001).

9 yaş grubunda; Çocukların 5 metre koşu süreleri ile denge testi süreleri arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki saptanmamıştır (p>0.05). Çocukların 10 metre koşu süreleri ile denge testi süreleri arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki saptanmamıştır (p>0.05). Çocukların 30 metre koşu süreleri ile denge testi süreleri arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki saptanmamıştır (p>0.05). Çocukların 5 metre koşu süreleri ile durarak uzun atlama mesafeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki saptanmamıştır (p>0.05). Çocukların 10 metre koşu süreleri ile durarak uzun atlama mesafeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki saptanmamıştır (p>0.05). Çocukların 30 metre koşu süreleri ile durarak uzun atlama mesafeleri arasında negatif yönde (biri artarken diğeri azalacak şekilde) 0.197 (çok zayıf) düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır (r:-0.197, p=0.016).

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Literatürlerde çocukların fiziksel performanslarını belirlemek amacıyla yapılan birçok test bulunmaktadır. Bu araştırmaya benzer şekilde Brian ve Wrotniak, (2006), 69 çocuğun incelendiği çalışmada erkek çocukların koşma hızında, çeviklik performansında ve topu fırlatmada kızlara göre daha iyi performans sergilediği belirlenmiştir.

Düzenli olarak yapılan ve düzensiz olarak yapılan çeşitli fiziksel aktivitelerin çocuklar üzerindeki etkileri uzun yıllardan beri en önemli araştırma konularından biri olmuştur. Yapılan bu egzersiz faaliyetlerinin çocuklar üzerinde ne gibi olumlu ya da olumsuz etkilerinin olduğu araştırmacılar tarafından merakla incelenmiştir (Muratlı ve Sevim, 1993).

Birçok ülkede beden eğitimi ders süresinin yetersiz olduğu, uygulanan eğitim programlarının uygun olmadığı ve dersin işlenişine ilgili olarak da birçok sorunla uğraşmak zorunda kalındığını belirlemiştir (Hardman, 2008). Belirlenen bu sonuca göre, bu çalışmada sadece beden eğitimi dersine katılan çocukların yapılan ölçümlere göre performanslarının, spor okuluna giden çocukların performanslarından düşük olması bu araştırmayı destekler niteliktedir.

Koçak ve Kartal (2003), ilköğretim kademesindeki beden eğitimi ve spor dersi müfredatının öğrencilerin fiziksel gelişimine olan katkısını incelemiştir. Yapılan araştırma sonucunda uygulanan beden eğitimi ve spor dersi müfredatının çocuklar üzerinde istenilen düzeyde anlamlı bir etki etmediği ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada, beden eğitimi dersi içeriğinin çocukların performansları üzerinde yeterli düzeyde etkiye sahip olmadığı ortaya çıkmıştır ve bu çalışma sonucu ortaya çıkan sonuçlar diğer çalışmalarla paralellik göstermektedir.

Saygın ve ark., (2005), yapmış oldukları çalışmada 10-12 yaş grubu erkek çocuklara (80 deney ve 122 kontrol grubu) 16 hafta boyunca düzenli olarak uygulanan egzersiz faaliyetinin, bu yaş grubu çocuklarda fiziksel performans bakımından anlamlı bir gelişme olduğunu görmüşlerdir. Bu çalışmada, yukarıdaki çalışmaya benzer şekilde spor okulu eğitimi alan çocukların performansında anlamlı şekilde bir gelişme olduğu sonucuna varılmıştır ve yapılan bu çalışmalar arasında paralellik olduğu gözükmektedir.

Beurden ve ark., (2002), ilkokul dönemindeki çocuklar ile yapmış olduğu çalışmada, temel hareket becerilerinin gelişmesini sağlamak amacıyla uygulamış olduğu eğitim programının bu dönemdeki çocukların hareket becerilerini arttırdığını belirlemiştir.

Berg ve ark., (1995), yapmış olduğu çalışmada sedanter çocuklar ve sporcu çocuklar arasında fiziksel ve antropometrik birçok farkın olduğunu görmesine rağmen esnekliği ele aldığı zaman anlamlı fark olmadığını görmüştür.

Yapılan bu çalışma sonuçlarına göre; yukarıdaki çalışmalara benzer olarak sportif aktivitelere daha çok katılan çocukların fiziksel performans değerleri, sportif aktivitelere daha az katılan çocuklara göre daha iyi olduğu tespit edilmiştir.

Bu araştırmada 8-9 yaş grubu kız ve erkek çocukların, Spor okuluna devam eden ve sadece beden eğitimi ve spor dersine katılan çocuklar arasında farklılıkların olabileceği vurgulanmak istenmiştir. Bundan dolayı çalışmaya katılan çocuklara çeşitli fiziksel performans testleri uygulanmıştır. Toplamda çalışmaya 300 çocuk katılmıştır.

Yaptığımız araştırma sonucunda spor okulu eğitimi alan çocukların çeşitli parametrelerde performanslarının, sadece beden eğitimi dersine katılan çocukların performanslarından daha iyi olduğu tespit edilmiştir.

Çalışmada elde edilen verilere bakıldığı zaman ortaya çıkan sonuçların yaş artışıyla ve çocukların spor okuluna katılarak diğer çocuklardan daha fazla süre egzersiz yapmasıyla birlikte performans bakımından doğrusal bir artış olduğu görülmektedir.

Yapılan ölçümler sonucunda birçok teste spor okulu eğitimine devam eden çocukların performans değerlerinin sadece beden eğitimi dersine katılan çocukların performans değerlerinden daha iyi olmasının sebebi yapılan egzersiz süresinin fazla olmasından dolayı olduğu düşünülmektedir.

Kız ve erkek çocuklar arasında yapılan değerlendirmeye göre erkek çocukların kız çocuklarına göre birçok testte daha iyi sonuçlar almış olması, gelişim süreçlerinin birbirinden farklı seyretmesinden dolayı böyle bir performans farkının ortaya çıktığı düşünülmektedir. 5-17 yaşları arasında erkek çocuklarda koşu hızı, yaşla orantılı olarak artarak gelişim gösterir. Kızlarda ise bu durum, 11-12 yaşına kadar gelişim gösterir ve 17 yaşına kadar çok az değişim gösterir (Orkunoğlu, 1990).

Yapılan bu çalışma spor okulu eğitimine devam eden bunun yanında sadece beden eğitimi dersine katılan çocukların performans düzeyleri belirlenmiştir. Tespit edilen performans değerleri çocukların öğretmenleri, antrenörleri ve velileri için çocukları yeteneklerine uygun spor branşlarına yönlendirebilmek adına önemli bir kaynak olabilir. Bu yapılan ölçümler sonucunda Türkiye de ve yurt dışındaki aynı yaş grubu çocuklarla karşılaştırma yapabilmek adına önemli bir veri tabanı oluşturabilir. Bunun yanında 8-9 yaş grubu çocukların sahip olduğu ortalama fiziksel performans değerlerine bakarak çocukların yaşına uygun büyüme ve gelişme gösterip göstermediğini izleme imkanı sağlayabilir.

## **KAYNAKLAR**

Amiri, K.M., Sahebozamani, M., Tabrizi, K.G., Yusof, A.B. (2010). Acute effect of different stretching methods on Illinois agility test in soccer players. *The Journal of Strength & Conditioning Research*, 24(10), 2698-2704.

Bozkurt, S., Bal, M., Kırbayır, B., Erkut, O. (2016). Fiziksel etkinlik kartlarının yer değiştirme ve dengeleme hareketleri gelişimine etkisi (Beykoz ilçesi pilot ilkököl uygulaması) Bildiri Kitabı.14. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi Antalya.

Berg, K.E., Lavoie, J.C., Latin, R.W. (1995). Physiological training effect of youht soccer. *Med. Sci. Sports Exerc. Dec*, 17(6), 656-60.

Brian, H., Wrotniak. (2006). The relationship between motor proficiency and physical activity in children. *Pediatrics*, 118,1758–65.

Chelladurai, P. (1976). Manifestations of agility. *Can. Assoc. Health Phys. Educ. and Recreation J*, 42(3), 36-41.

Çelik, A., Şahin, M. (2013). Sports and child development. *The Journal of Academic Social Science Studies Jasss-International Journal of Social Science*, 6(1), 467-478.

Hardman, K. (2008). Situation and sustainability of physical education in schools: a global perspective. *Spor Bilimleri Dergisi*, 19(1), 1-22.

Hürmeriç, I. (2003). *İlköğretim beden eğitimi öğrencilerin sağlıkla ilgili fiziksel aktivite seviyelerinin, ders içeriğinin ve öğretmen davranışlarının değerlendirilmesi*. ODTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilimdalı, Ankara.

Kızılet, A., Atılan, O., Erdemir, İ. (2010). 12-14 yaş grubu basketbol oyuncularının çabukluk ve sıçrama yetilerine farklı kuvvet antrenmanlarının etkisi. *Atabesbd*, 12(2), 44-57.

Koçak, S., Kartal A. (2003). İlköğretim öğrencilerinin bir öğretim döneminde fiziksel uygunluk gelişimindeki değişimin incelenmesi. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 8(1), 53-60.

Lapointe, T., Brassard, P., Rattray, B., Lachance, P.E. (2016). Physical activity counteracts the influence of mental work on blood pressure in healthy children. *Physiology & Behavior*, 164, 102–106.

Milli Eğitim Bakanlığı (1997). *Beden Eğitimi Öğretmen Kılavuzu İlköğretim I. Kademe*. İstanbul.

Muratlı, S., Sevim, Y. (1993). *Antrenman Bilgisi*. Etam A.Ş. Web-Ofset, Eskişehir.

Müniroğlu, S., Subak, E. (2018) A comparison of 5, 10, 30 meters sprint, modified t-test, arrowhead and illinois agility tests on football referees. *Journal of Education and Training Studies*. 6(8), 70-76.

Negra, Y., Chaabene, H., Amara, S., Jaric, S., Hammami, M., Hachana, Y. (2017). Evaluation of the Illinois change of direction test in youth elite soccer players of different age. *Journal of human kinetics*, 58(1), 215-224.

Orkunoğlu, O. (1990). *Sporda güç geliştirme*. Ankara: Uzman Matbaacılık.

Raya, M. A., Gailey, R. S., Gaunard, I. A., Jayne, D. M., Campbell, S. M., Gagne, E., ... Tucker, C. (2013). Comparison of three agility tests with male servicemembers: Edgren Side Step Test, T-Test, and Illinois Agility Test. *Journal of Rehabilitation Research & Development*, 50(7).

Saygın, Ö., Polat, Y., Karacabey, K. (2005). Çocuklarda hareket eğitiminin fiziksel uygunluk özelliklerine etkisi. *Fırat Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 19(3), 205-212.

Saygılı, G., Atay, E., Eraslan, M., Hekim, M. (2015). Düzenli olarak spor yapan ve yapmayan öğrencilerin kişilik özellikleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(1), 161-170.

Sevim, Y. (2010). *Antrenman bilgisi* (8. Baskı). Ankara: Fil Yayınevi.

Spirduso W.W., Francis, K. L., Macrae, P.G. (1995). *Balance, posture and locomotion*. Physical Dimensions of Aging, IL: Human Kinetics.

Yin, Z., Moore, J. B. (2004). Re-Examining the role of interscholastic sport participation in education. *Psychological Reports*, 94(3), 1447-1454.



## SPORMETRE

The Journal of Physical Education and Sport Sciences  
Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi

DOI: 10.33689/spormetre.579293



Geliş Tarihi (Received): 18.06.2019

Kabul Tarihi (Accepted): 06.06.2020

Online Yayın Tarihi (published): 30.06.2020

### İLK VE ACIL YARDIM ÖNLİSANS PROGRAMI ÖĞRENCİ VE MEZUNLARININ SPORA YÖNELİK TUTUMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Azade SARI<sup>1\*</sup>, Seçil TAYLAN<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Çukurova Üniversitesi Abdi Sütçü Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, ADANA

<sup>2</sup>Akdeniz Üniversitesi Kumluca Sağlık Bilimleri Fakültesi, ANTALYA

**Öz:** Hastane öncesi acil sağlık hizmetlerinde acil tıbbi müdahale yetkisi olan ve bu yetkiyi hastaneye ulaşıncaya kadar devam ettiren meslek mensupları “İlk ve Acil Yardım Teknikeri” olarak tanımlanmaktadır. Sağlık Bakanlığı’nın 26 Mart 2009 tarihli “Ambulans ve Acil Bakım Teknikerleri ile Acil Tıp Teknisyenlerinin Çalışma Usul ve Esaslarına Dair Tebliği”ne göre, ilk ve acil yardım teknikerlerinin tıbbi görev, yetki ve sorumlulukları içerisinde fiziksel kondüsyon gerektiren “endotrakeal entübasyon, kardiyopulmoner resüsitasyon ve defibrilasyon yapmak, uygun taşıma tekniklerini bilmek ve uygulamak” maddeleri vardır. İlk ve acil yardım teknikerlerinin mesleklerini daha iyi icra edebilmeleri için iyi bir ruh sağlığına ve kondüsyona sahip olmaları gereklidir. Bu nedenle bizim programımızda 4 yarıyıl boyunca beden eğitimi ve vücut geliştirme dersi verilmektedir. Bu çalışmada ilk ve acil yardım teknikerliği öğrenci ve mezunlarının spora yönelik tutumlarının değerlendirilmesi amaçlandı. Araştırma bir üniversitenin İlk ve Acil Yardım Programında mevcut ve mezun öğrencileri ile tanımlayıcı tipte yapıldı. Araştırmada öğrenciler üç ayrı grup olarak değerlendirilerek tabakalı örnekleme yöntemi kullanıldı. Veriler “Kişisel Bilgi Formu” ve Spora Yönelik Tutum Ölçeği” ile toplandı. Her üç grubun ölçek alt boyut ve toplam puanlarında anlamlı bir fark saptanmadı. 18-23 yaş öğrencilerin psikososyal gelişme ve spora uyumlarının, zayıf ve normal kilolu öğrencilerin psikososyal gelişimlerinin, bekâr öğrencilerin zihinsel gelişimlerinin, sosyal güvencesi olanların ve eforlu uygulamalar için spor yapmanın gerekli olduğunu düşünen öğrencilerin ölçeğin tüm alt boyut ve toplamının ve düzenli spor yapanların psikososyal gelişimlerinin ve spora yönelik tutumlarının yüksek olduğu belirlendi. Spor yapmanın spora yönelik tutumu, psikososyal, fiziksel ve zihinsel gelişmelerini olumlu etkilediği saptandı.

**Anahtar Kelimeler:** Spor, tutum, üniversite öğrencisi

### DETERMINING THE ATTITUDES OF FIRST AND EMERGENCY AID PROGRAMME STUDENTS AND ALUMS TOWARDS SPORTS

**Abstract:** Healthcare professionals who care authority of emergency medical intervention in pre-hospital emergency health services and continue this authority until they reach the hospital are called “First and Emergency Aid Technician”. According to the Ambulance and Emergency Aid Technicians and Emergency Medicine Technicians Working Principles and Procedures of Ministry of Health dated March 26, 2009, medical practice, authority and responsibility of the first and emergency aid technicians includes “performing endotracheal intubation, cardiopulmonary resuscitation and defibrillation, having the knowledge of and applying appropriate transport techniques” which requires physical condition. First and emergency aid technicians need to have a good mental health and a good condition to perform their professions better. For this purpose, in our programme, physical education and bodybuilding courses are given for 4 semesters. The aim of the study is to evaluate the attitudes of First and Emergency Aid Technician students and alums towards sports. The research was carried out in a descriptive type with current and graduate students in the First and Emergency Aid Programme of a university. By using stratified sampling method, students were evaluated as three different groups. There was no significant difference between sub-scale and total scores of the scale of the first, second class and graduate students. Psychosocial development of 18- 23 age students and their adaptation to sports, psychosocial development of thin and normal weight students, the mental development of single students, students who have social security and thinking that sports is necessary for exercises requiring effort entire sub-scale and total scores of the scale and psychosocial development of the student who regularly do sports and the attitudes towards the sports were determined to be high. Doing sport was found to affect positively of the students psychosocial, physical and mental developments and attitudes.

**Key Words:** Sports, attitude, undergraduate students

## GİRİŞ

Dünyada birçok ülkede Paramedik, ülkemizde ise “İlk ve Acil Yardım Teknikeri” olarak bilinen meslek üyeleri işleri gereği kas- iskelet sistemi bozuklukları açısından risk altındadırlar (Önal, 2015; Yıldırım ve Gerdan, 2017). Hızlı davranmayı gerektiren acil müdahaleler sırasında vücut postürünü yanlış kullanma ya da zayıf kas yapısına sahip olma gibi durumlar bu riskin artmasına sebep olan faktörlerdir (Plat ve ark., 2011). Mesleki maruziyetlerden kaynaklanan olumsuz sağlık etkilerinin erken tespiti ve uygun önleyici tedbirlerin acilen alınması oldukça önemlidir (Kow ve Aw, 2003).

Önleyici tedbirler kapsamında öğrencilerin İlk ve Acil Yardım önlisans programına kabul edilebilmeleri için Öğrenci Seçme Yerleştirme Merkezi kılavuzunun “Özel Koşul ve Açıklamalar” bölümünün 233. maddesini sağlamaları gerekmektedir. Bu madde, sağlıklı beden ve ruh sağlığına sahip olduklarını belgelemeleri ile ilgilidir. Bu maddeye göre programa alınacak erkek öğrencilerde 165 cm’den, kız öğrencilerin 160 cm’den kısa olmama, boy uzunluklarının son iki rakamından en çok 5 fazla veya 15 noksan kilo ağırlığında olma şartı bulunmaktadır. Ayrıca programa başvuran öğrenciler, kurtarma ve taşıma işlerinde iki kişilik bir ekipte çalışırken sedyedeki bir hastayı ekip arkadaşı ile birlikte taşıyabilecek beden- fizik yeterliliğine ve mesleklerini etkin bir şekilde sürdürebilmeleri için yeterli bir kondüsyona sahip olmaları gerekmektedir (Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu, 2018).

Genç yaş grubunda fiziksel ve ruhsal yönden eğitimin önemli bir parçası olan spor, “Beden eğitimi ve spor” başlığı altında ders programlarında yer almaktadır (Kayısoğlu ve Yüksel, 2016). Üniversite yılları öğrencilerin ailelerinden ayrıldıkları, bağımsızlıklarını yeni kazandıkları, vücuttaki hızlı değişimler ve birbiriyle ilişkili değişikliklerle karakterize, zihinsel gelişim ve sosyal ilişkiler açısından dinamik bir ara dönemdir (Pullman ve ark., 2009). Bu ara dönemde öğrencilerin aday oldukları mesleğin gerekliliği ve bu mesleği icra ederken sağlıklarını korumaları için spor yapmalarının önemini fark etmeleri oldukça önemlidir. Öğrencilere eğitim süreçleri boyunca; ruhsal, fiziksel ve sosyal gelişimlerini destekleyen aktivitelerin yer aldığı ve seçmeli dersler kategorisinde bulunan Beden Eğitimi ve Vücut Geliştirme Derslerini almaları önerilmektedir (<http://ebs.cu.edu.tr/index.php>). Bu derslerin amacı öğrencilerin kaslarını geliştirmenin ötesinde mezuniyet sonrası dönemde de davranış değişikliği oluşturmak ve spor yapmayı onların yaşamlarının bir parçası haline getirmektir (Türkmen ve ark., 2010). Ancak bu hedeflerin gerçekleştirilebilmesi ile kas iskelet sistemi hasarlarının önlenebileceği veya en aza indirilebileceği düşünülmektedir.

Yaşam boyunca düzenli bir şekilde yapılan spor aktiviteleri, kişinin efor karşısında dayanıklı bir vücuda sahip olmasını sağlar (Türkmen ve ark., 2010). Teknolojinin bu kadar ilerlemesine karşın hastane öncesi alanda çalışan sağlık personelleri, hastaları kurtarma ve taşıma görevlerini kendi fiziksel kondüsyonları ile uygulamak zorundadırlar (Şener ve ark., 2018; Türkmen ve ark., 2010; Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu 2018). Bu durum, hastane öncesi alanda çalışan sağlık personellerinin düzenli olarak spor yapma gerekliliklerine işaret etmektedir (Türkmen ve ark., 2010). Bu konuyla ilgili olarak Kızıl ve arkadaşlarının (2016) 81 ambulans çalışanıyla yaptığı bir çalışmada ambulans çalışanlarının %15’inde bel fitiği, %6’ında boyun fitiği ve %4’ünde kronik kol ağrısı tespit edilmiştir (Kızıl ve ark., 2016). 2000-2010 yılları arasında Maguire ve arkadaşlarının (2014) 6728 paramedik ile yaptığı retrospektif bir çalışmada ise paramediklerin %44’ünün objeleri kaldırırken, indirirken veya taşırken, %16’sının ise aktarma sırasında kas zorlanmasına maruz kaldıkları bulunmuştur (Maguire ve ark., 2014).

Okullarda sportif faaliyetlere katılımın akademik başarı ve öğrenci memnuniyeti üzerinde olumlu etkileri bulunmaktadır (Göktaş ve Şentürk, 2019; Kayısoğlu ve Yüksel, 2016). Ancak yaşam kurtarmada, fiziksel kondüsyonun bu kadar önemli olduğu bir meslek grubunda, fiziksel parametrelere ait yeterli sayıda çalışma literatürde bulunmamaktadır. Bu noktadan hareketle bu çalışmanın amacı; ilk ve acil yardım teknikerliği öğrenci ve mezunlarının spora yönelik tutumlarının değerlendirilmesidir.

## YÖNTEM

### Araştırma Modeli

Araştırma 25 Ocak- 30 Ağustos 2017 tarihleri arasında bir üniversitenin I., II. sınıf öğrencileri ve aynı ilde çalışan mezun öğrencileri ile tanımlayıcı tipte yapıldı.

### Araştırma Grubu

Araştırmanın yapıldığı üniversitede 58 öğrenci I. sınıf, 63 öğrenci II. sınıf öğrencisi olarak kayıtlıdır. Ayrıca aynı ilde çalışan 101 mezun öğrenci bulunmaktadır.

Araştırmada I. sınıf, II. sınıf ve mezun öğrenciler üç ayrı grup olarak değerlendirildi ve her grubun kendi içinden örneklem seçimine gidilen tabakalı örnekleme yöntemi kullanıldı. Minimum örneklem büyüklüğü kontrolünde; prevalans %50, hata payı  $\pm 5$  ve %95 güven aralığında I. sınıf öğrenci grubundan en az 50, II. sınıf öğrenci grubundan en az 53, mezun öğrenci grubundan ise en az 81 öğrenciye ulaşılması gerekmektedir (Başaran Y.K., 2017). Araştırmada çalışmaya katılmayı kabul eden I. sınıflardan 50, II sınıflardan 61, mezun öğrenci grubundan ise 91 öğrenci ile yüz yüze görüşme tekniği kullanılarak anket formu uygulandı ve her üç grupta da yeterli örneklem sayısına ulaşıldı.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğrencilerin ve mezunların tanıtıcı özelliklerini içeren, “Kişisel Bilgi Formu” ve öğrencilerin spora yönelik tutumlarını belirlemek için “Spora Yönelik Tutum Ölçeği” kullanıldı.

**Kişisel Bilgi Formu:** Araştırmacılar tarafından geliştirilen; sosyo- demografik ve tanıtıcı özellikleri içeren 15 soru ve spora ilişkin tutum ve davranışları içeren 4 sorunun yer aldığı toplam 19 sorudan oluşan anket formudur.

**Spora Yönelik Tutum Ölçeği:** Koçak tarafından (2014) geliştirilen ölçek, 22 maddeden ve Psikososyal Gelişme (İlk 12 madde), Fiziksel Gelişme (12-18. maddeler) ve Zihinsel Gelişme (19-22 maddeler) olmak üzere 3 alt boyuttan oluşmaktadır (Koçak, 2014). Ölçek puanları alt boyutları oluşturan maddelerin toplanıp madde sayısına bölünmesi ile bulunur. Ölçeğin bütününe ilişkin iç tutarlılık katsayısı Cronbach alfa değeri 0.891 olarak belirtilmiştir. Çalışmada ölçeğin bütününe ilişkin iç tutarlılık katsayısı Cronbach alfa değeri bütününe ilişkin 0.87, psikososyal gelişme alt boyutu için 0.92, fiziksel gelişme alt boyutu için 0.82, zihinsel gelişme alt boyutu için ise 0.89 olarak saptandı.

### Verilerin Analizi

Veriler SPSS 23.0 (Statistical Package of Social Science) programında değerlendirildi. Değişkenler için tanımlayıcı istatistikler ortalama  $\pm$  standart sapma olarak verildi. I. sınıf, II. sınıf ve mezun öğrenci gruplarının istatistiksel analizinde Kolmogorov- Smirnov testi ile normal dağılım gösterdiği saptandı. Gruplar arası değişkenlerdeki farkları karşılaştırmada tek

yönlü varyans analizi (ANOVA), gruplar arası ölçek toplam puanları ile diğer değişkenlerdeki farkları karşılaştırmada iki yönlü varyans analizi kullanıldı. Farklılığa neden olan grubun tespitinde ise post- hoc Tukey testi kullanıldı. İstatistiksel analizde Kolmogorov- Smirnov testi sonucunda eğitim dışı diğer değişkenlerin (yaş, BKİ, cinsiyet, medeni durum, çocuk sahibi olma durumu, sosyal güvence, yaşanılan yer, gelir düzeyi, çalışma saatleri, çalışma durumu, beden eğitimi ve eforlu uygulamalar ile ilgili görüşler, düzenli spor yama durumu) normal dağılıma uygunluk göstermediği saptandı. Verilerin iki grup arası değerlendirmelerinde Mann Whitney U testi, ikiden fazla grup arası değerlendirmelerinde Kruskal Wallis testi kullanıldı. Farklılığa neden olan grubun tespitinde ise çoklu karşılaştırma test istatistiklerinden örneklem sayısı eşit olmayan durumlarda post-hoc Games Howell testi kullanılmaktadır (Kayri, 2009). Çalışmada da post-hoc Games Howell testi yapılmıştır. Sonuçlar  $\alpha= 0,05$  anlamlılık düzeyinde değerlendirildi.

## BULGULAR

Araştırma kapsamına alınan mevcut ve mezun öğrencilerin yaşları, beden kitle indeksleri, cinsiyetleri, medeni durumları, çocuk sahibi olma durumları, çalışma durumları değerlendirildiğinde istatistiksel olarak aralarında anlamlı fark olduğu saptandı. Yapılan ileri analizde anlamlı durumların yaşa göre 24- 29 yaşları arasındaki mezun öğrencilerden; beden kitle indeksine göre fazla kilolu ve obez mezun öğrencilerden, cinsiyetlerine göre II. sınıf kadın öğrencilerden, medeni durumlarına göre evli mezun öğrencilerden; çocuk sahibi olma durumlarına göre çocuk sahibi mezun öğrencilerden kaynaklandığı belirlendi. Mezun öğrencilerin çoğunlukla hastane acil servislerinde çalıştığı ve anlamlılığın bu gruptan kaynaklandığı saptandı. Mezun öğrencilerin %97,3'ünün beden eğitimi derslerinin gerekli olduğu görüşünde olduğu diğer gruplara göre bu görüşün yüksekliğinin istatistiksel anlamlılığı olumlu etkilediği belirlendi ( $p<0,01$ ; Tablo 1).

**Tablo 1.** Tanımlayıcı özellikler

		<b>I. sınıf (n=50) X±SD</b>	<b>II. Sınıf (n=61) X±SD</b>	<b>Mezun (n=91) X±SD</b>
<b>Yaş ortalaması</b>		20,36±2.83	20,67±2.07	23.48±3.21
<b>Yaş</b>	Y18-23	44 (%88.0)	57(%93.4)	52(%57.1)
	24-29	5(%10,0)	3(%4.9)	33(36.3)
	30-34	1(%2.0)	1(%1.6)	6(%6.6)
	X <sup>2</sup>		32.184	
	p		<b>0,001</b>	
<b>BKİ (Beden Kitle İndeksi)</b>	BKİ Ortalama	21.76±2.83	21.44±2.99	22.95±3.26
	Zayıf	3(%6.0)	8(%13.1)	3(%3.3)
	Normal Kilolu	40(%80)	45(%73.8)	67(%73.6)
	Fazla Kilolu	7(%14.0)	8(%13.1)	18(%19.8)
	Obez	0(%0,0)	0(%0,0)	3(%3.3)
	X <sup>2</sup>		12.236	
	<b>p</b>		<b>0,04</b>	
<b>Cinsiyet</b>	Kadın	33(%66.0)	54(%88.5)	39(%42.9)
	Erkek	17(%34.0)	7(%11.5)	39(%42.9)
	X <sup>2</sup>		17.003	
	<b>p</b>		<b>0,000</b>	



**Tablo 1.** Tanımlayıcı özellikler (Devamı)

		<b>I. sınıf (n=50) X±SD</b>	<b>II. Sınıf (n=61) X±SD</b>	<b>Mezun (n=91) X±SD</b>
<b>Medeni Durum</b>	Bekar	47(%94.0)	50(%82.0)	24%26.4)
	Evli	3%6.0)	11(%18.0)	67(%73.6)
	<b>X<sup>2</sup></b>		79.156	
	<b>p</b>		<b>0,000</b>	
<b>Çocuk sahibi olma</b>	Evet	1(%2.0)	0(%0,0)	18(%19.8)
	Hayır	49(%98.0)	61(%100,0)	73(80,2)
	<b>X<sup>2</sup></b>		21.045	
	<b>p</b>		<b>0,000</b>	
<b>Gelir Düzeyi</b>	Gelir gidere denk	22(%44.0)	28(%45.9)	24%26.4)
	Gelir giderden az	28(%56.0)	32(%52.5)	67(%73.6)
	Gelir Giderden fazla	0(%0,0)	1(%1.6)	0(%0,0)
	<b>X<sup>2</sup></b>		8.199	
	<b>p</b>		0,061	
	Hayır	11(%22.0)	7(%11.5)	6(%6.6)
	<b>X<sup>2</sup></b>		5.593	
	<b>p</b>		0,092	
	<b>Evde arkadaşlarımla</b>	3(%6.0)	5(%8.2)	12(%13.2)
	<b>Evde yalnız</b>	3(%6.0)	2(%3.3)	8(%8.8)
<b>Yurtta</b>	10(%20,0)	6(%9.8)	1(%1.1)	
<b>Lojmanda</b>	2(%2.2)	3(%4.9)	3(%3.3)	
<b>X<sup>2</sup></b>		6.656		
<b>p</b>		0,075		
<b>Erkek</b>		17(%34.0)	7(%11.5)	39(%42.9)
	<b>X<sup>2</sup></b>		17.003	
	<b>p</b>		<b>0,000</b>	

Mevcut ve mezun öğrencilerin çalışma durumları değerlendirildiğinde istatistiksel olarak aralarında anlamlı fark olduğu saptandı. Mezun öğrencilerin çoğunlukla hastane acil servislerinde çalıştığı ve anlamlılığın bu gruptan kaynaklandığı saptandı. Mezun öğrencilerin %97,3'ünün beden eğitimi derslerinin gerekli olduğu görüşünde olduğu, diğer gruplara göre bu görüşün yüksekliğinin istatistiksel anlamlılığı olumlu etkilediği belirlendi ( $p < 0.01$ ; Tablo 2).

**Tablo 2.** Çalışma durumu ve spora yönelik görüşlerin dağılımı

		<b>I. sınıf (n=50) X±SD</b>	<b>II. Sınıf (n=61) X±SD</b>	<b>Mezun (n=91) X±SD</b>
<b>Çalışma saatleri</b>	<b>24 saatlik nöbet</b>	5(%10,0)	7(%11.5)	53(%58.2)
	<b>16 saatlik nöbet</b>	7(%14.0)	18(%29.5)	14(%15.4)
	<b>8 saatlik nöbet</b>	1(%2.0)	12(%19.7)	11(%12.1)
	<b>X<sup>2</sup></b>		6.522	
	<b>p</b>		0,096	
<b>Çalışma Durumu</b>	<b>Hayır</b>	37(%74.0)	24(%39.3)	13(%14.3)
	<b>Hastane Öncesi Alan</b>	3(%6.0)	3(%4.9)	2(%2.2)
	<b>Hastane Acil Servis</b>	4(%6.0)	14(%23.0)	47(%51.6)
	<b>Hastane Acil Dışı servisler</b>	3(%6.0)	17(%27.9)	9(%9.9)
	<b>Sağlık Dışı Alan</b>	3(%6.0)	3(%4.9)	20(%22.0)
	<b>Çalışmayan</b>	37(%74.0)	24(%39.3)	13(%14.3)
	<b>X<sup>2</sup></b>		76.533	
<b>p</b>		<b>0,000</b>		

**Tablo 2.** Çalışma durumu ve spora yönelik görüşlerin dağılımı (devamı)

		<b>I. sınıf (n=50) X±SD</b>	<b>II. Sınıf (n=61) X±SD</b>	<b>Mezun (n=91) X±SD</b>
<b>Beden Eğitimi Derslerinin Gerekliliği Görüşü</b>	<b>Mesleğimi uygularken sağlığım için gerekli</b>	38(%76.0)	46(%75.4)	89(%97.3)
	<b>Zayıf ve fit olmak için gerekli</b>	1(%2.0)	2(%3.3)	1(%1.1)
	<b>Zaman olmadığı için gerekli değil</b>	11(%22.0)	13(%21.3)	1(%1.1)
	<b>X<sup>2</sup></b>		11.247	
	<b>p</b>		<b>0,000</b>	
<b>Eforlu uygulamalarda sporun gerekliliği görüşü</b>	<b>Evet</b>	49 (%98.0)	58(%95.4)	90(%98.9)
	<b>Hayır</b>	1(%2.0)	3(%4.9)	1(%1.1)
	<b>X<sup>2</sup></b>		2.296	
	<b>p</b>		0,322	
	<b>Düzenli Spor Yapma</b>	<b>Evet</b>	13(%26.0)	7(%11.5)
<b>Hayır</b>		37 (%74.0)	54(%88.5)	67(%73.6)
<b>X<sup>2</sup></b>			5.451	
<b>p</b>			0,065	

Çalışmaya alınan I. sınıf, II sınıf ve mezun öğrencilerin ölçek alt boyut ve toplam puanlarında anlamlı bir fark saptanmadı ( $p>0.05$ ; Tablo 3). Öğrencilerin en yüksek fiziksel gelişim alt boyutumdan, en düşük ise zihinsel gelişim alt boyutundan puan aldıkları belirlendi (Tablo 3).

**Tablo 3.** Ölçek alt boyut ve toplam puan dağılımları

	<b>Ölçek alt boyut ve toplam puan Mean-Max</b>	<b>I. sınıf (n=50) X±SD</b>	<b>II. Sınıf (n=61) X±SD</b>	<b>Mezun (n=91) X±SD</b>
Psiko-sosyal Gelişme Alt Boyutu	1-5	4.07±0,92	3.94±0,79	3.95±0,71
F		0,428		
p		0,652		
Fiziksel Gelişme Alt Boyutu	2-5	4.38±0,66	4.38±0,63	4.32±1.05
F		0,130		
p		0,878		
Zihinsel Gelişme Alt Boyutu	1-5	3.99±1.01	3.80±1.06	3.67±0,86
F		1.180		
p		0,166		
Ölçek Toplam	1.41-5	4.14±0,79	4.04±0,73	3.97±0,64
F		0,859		
p		0,425		

Çalışmaya katılan tüm öğrencilerin tanımlayıcı özellikleri ile ölçek alt boyut ve toplam puanları değerlendirildi. Spora yönelik tutum ölçeğinin genel ve alt boyut puanlarının cinsiyet, çocuk sahibi olma, gelir düzeyi, çalışma saatleri, yaşanan yer ve beden eğitimi derslerinin gerekliği görüşü değişkenlerine göre istatistiksel olarak etkilenmediği saptandı.

Yaş değişkenine göre, psikososyal gelişme ve ölçek toplam puanlarında anlamlı fark olduğu ( $P=0,019$ ;  $P=0,011$ ), yapılan ileri analizde bu farkın 18- 23 yaş öğrencilerin psikososyal gelişmelerinin ve spora yönelik genel tutumlarının daha iyi olmasından kaynaklandığı belirlendi (Tablo 4).

**Tablo 4.** Tanımlayıcı özellikler ve spor konusundaki görüş ve tutumların ölçek alt boyut ve toplam puanlarına göre dağılımı

Tanımlayıcı Özellikler	Ölçek Toplam Puan			
	Psiko-sosyal Gelişme X±SD P value	Fiziksel Gelişme X±SD P value	Zihinsel Gelişme X±SD P value	Ölçek Toplam X±SD P value
<b>Yaş</b>				
18-23 yaş	4.33±0,55	4.57±0,53	4.45±0,84	4.42±0,45
24-29 yaş	3.97±0,80	4.33±0,64	3.78±0,98	4.03±0,72
30-35 yaş	3.86±0,82	4.15±0,63	3.77±0,91	3.92±0,67
<b>KW</b>	<b>9.898</b>	3.172	2.199	<b>11.144</b>
<b>p</b>	<b>0,019</b>	0,366	0,532	<b>0,011</b>
<b>Beden Kitle İndeksi</b>				
Zayıf	4.01±0,77	4.14±0,42	3.60±1,03	3.72±0,43
Normal kilolu	4.01±0,82	4.32±0,66	3.79±1,01	4.05±0,74
Fazla kilolu	3.56±0,44	4.37±0,60	3.81±0,80	4.07±0,66
Obez	3.81±0,8	4.33±0,44	3.92±0,29	4.19±0,2
<b>KW</b>	<b>8.735</b>	3.539	0,647	5.806
<b>p</b>	<b>0,033</b>	0,316	0,886	0,121
<b>Medeni Durum</b>				
Bekâr	3.99±0,83	4.35±0,62	3.91±1,00	4.07±0,73
Evli Zaman zaman	3.96±0,74	4.26±0,66	3.59±0,89	3.97±0,67
<b>MW-Up</b>	-0,470	-0,953	<b>-2.807</b>	1.115
	0,638	0,340	<b>0,005</b>	0,265
<b>Sosyal Güvence</b>				
Yok	3.92±0,80	4.27±0,65	3.72±0,97	3.98±0,71
Var	4.40±0,54	4.65±0,42	4.27±0,77	4.45±0,49
<b>MW-U</b>	<b>1405</b>	<b>1325</b>	<b>1455</b>	<b>1318</b>
<b>p</b>	<b>0,006</b>	<b>0,002</b>	<b>0,011</b>	<b>0,002</b>
<b>Çalışma alanı</b>				
Hastane öncesi alan	4.37±0,54	4.72±0,32	4.47±0,57	4.48±0,45
Hastane acil servis	4.04±0,611	4.23±0,56	3.77±0,76	4.04±0,54
Hastane diğer servisler	4.02±0,86	4.45±0,52	3.87±1,02	4.11±0,74
Sağlık dışı alan	3.66±0,77	4.12±0,72	3.38±0,97	3.73±0,71
<b>KW</b>	<b>10,365</b>	<b>10,018</b>	<b>11,364</b>	<b>10,635</b>
<b>p</b>	<b>0,014</b>	<b>0,018</b>	<b>0,010</b>	<b>0,014</b>
<b>Eforlu uygulamalar için sporun gerekliliği görüşü</b>				
Evet	3.99±0,79	4.33±0,64	3.81±0,95	4.05±0,71
Hayır	3.33±0,66	3.90±0,35	2.80±1,09	3.39±0,55
<b>MW-U</b>	<b>-2.057</b>	<b>-1.980</b>	<b>0,032</b>	<b>2.307</b>
<b>p</b>	<b>0,040</b>	<b>0,048</b>	<b>0,032</b>	<b>0,021</b>
<b>Düzenli spor yapma</b>				
Evet	4.19±0,74	4.35±0,64	<b>3.97±0,79</b>	4.19±0,66
Hayır	3.92±0,79	4.30±0,64	<b>3.73±1,01</b>	3.99±0,72
<b>MW-U</b>	<b>-2.278</b>	-0,422	-1,219	<b>-1.708</b>
<b>p</b>	<b>0,023</b>	0,673	0,223	<b>0,088</b>

Beden kitle indeksine göre psikososyal gelişme puanlarında anlamlı fark olduğu ( $p=0,033$ ), yapılan ileri analizde bu farkın zayıf ve normal kilolu öğrencilerin psikososyal gelişmelerinin daha iyi olmasından kaynaklandığı belirlendi (Tablo 4). Medeni durum değişkenine göre bekâr öğrencilerin zihinsel gelişmelerinin anlamlı şekilde yüksek olduğu belirlendi ( $p=0,005$ , Tablo 4). Sosyal güvence değişkenine göre sosyal güvencesi olan öğrencilerin ölçeğin tüm alt ve toplam boyutlarında anlamlı şekilde daha iyi oldukları belirlendi ( $p=0,006$ ;  $p=0,002$ ;  $p=0,011$ ;  $p=0,002$ , Tablo 4). Çalışma alanı değişkenine göre ölçeğin tüm alt ve toplam boyutlarında farkın anlamlı olduğu belirlendi ( $p=0,014$ ;  $p=0,018$ ;  $p=0,010$ ;  $p=0,014$ ). Yapılan ileri analizde

anlamlılığın psikososyal gelişim alt boyutunda sağlık dışı alanda çalışan öğrencilerin psikososyal gelişimlerinin olumsuz etkilenmesinden, ölçeğin diğer alt boyutlarında ve toplamında ise anlamlılığın hastane öncesi alanda çalışan öğrencilerin fiziksel ve zihinsel gelişim ve spora yönelik tutumlarının olumlu etkilenmesinden kaynaklandığı saptandı (Tablo 4). Eforlu uygulamalar için spor yapmanın gerekli olduğunu düşünen öğrencilerin ölçeğin tüm alt boyutlarından ve ölçek toplamından anlamlı şekilde yüksek puan aldığı belirlendi. ( $p=0,040$ ;  $p=0,048$ ;  $p=0,032$ ;  $p=0,021$ , Tablo 4). Düzenli spor yapan öğrencilerin psikososyal gelişimlerinin ve spora yönelik tutumlarının istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlendi ( $p=0,023$ ;  $p=0,088$ , Tablo 4).

## TARTIŞMA VE SONUÇ

İlk ve acil yardım teknikerlerinin yaşam kurtarıcı acil müdahaleler ve hasta kaldırma- taşıma esnasında kas iskelet sistemi yeterliliğine sahip olmaları ve bu sistemleri doğru kullanmaları gerekmektedir. Bu gereklilik kendi sağlıklarını korumaları ve mesleki yeterlilikleri açısından önemlidir (Crawford, 2007; Crill ve Hostler, 2005; Jones ve Lee, 2005;). Çalışma kapsamına alınan I. sınıf, II sınıf ve mezun öğrencilerin ölçek alt boyut ve toplam puanlarında anlamlı bir fark saptanmadı. Öğrencilerin tüm alt boyut ve toplamından yüksek puan aldıkları ve en yüksek fiziksel gelişim alt boyutundan puan aldıkları belirlendi. Bu sonuç mevcut ve mezun öğrencilerin spora yönelik tutumları açısından benzer düşüncede olduklarını, spor yapma fikri açısından öğrencilerin yüksek eğilimde bulduklarını göstermektedir. Göksel ve arkadaşları (2017) ve Şentürk (2015) tarafından 2014 yılında geliştirilen başka bir spora yönelik tutum ölçeği kullanarak üniversite öğrencilerinin spora yönelik tutumlarını karşılaştırmışlardır. Bu karşılaştırma çalışmasında; sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır (Göksel ve ark., 2017; Şentürk, 2015). Koçak'ın (Koçak, 2014) bir üniversitenin hazırlık öğrenimi gören öğrencileri ile yaptığı çalışmada özellikle fiziksel gelişim alt boyutunun düşük olduğuna dikkat çekilmektedir. Çalışmada öğrencilerin spora yönelik tutumlarının diğer çalışmadan farklı ve yüksek olmasının nedeninin okudukları bölüm, meslekleri ve kendi sağlıkları açısından sporun gerekliliğinin farkında olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Sosyal açıdan insanın kendisini geliştirmesine destek olan spor, aynı zamanda kişinin ruhsal ve fiziksel sağlığının korunmasında da önemli bir rol oynamaktadır. Araştırmada yaş değişkenine göre 18- 23 yaş aralığındaki gençlerin psikososyal gelişmelerinin ve spora yönelik genel tutumlarının daha iyi olduğu daha iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu yaş grubunda yer alanların çoğunluğunun hala mevcut öğrenci konumunda olması başka bir deyişle kampüs yaşamının devam etmesi, bu olumlu yansımanın nedeni olarak düşünülmektedir. Literatürde üniversite öğrencilerinin spora yönelik tutumlarının yaş değişkenine göre farklılık göstermediği başka çalışmalara da rastlanmıştır (Göksel ve ark., 2017, Koçak, 2014; Türkmen ve ark., 2016). Çalışmanın farklı sonucunun mezun öğrencilerden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu durum, mezuniyet sonrası aktif ve sosyal kampüs yaşamından uzaklaşmanın doğal bir sonucudur.

Yirmili yaşlar, kişilerin beden algısı yönünden hassas oldukları dönem olarak değerlendirilebilir. Çalışmada beden eğitimi derslerinin gerekli olduğunu düşünen mevcut ve mezun öğrencilerin bu gerekliliğin nedenini, meslekleri, sağlıkları ve ayrıca zayıf ve fit görünmek olarak belirttikleri belirlendi. Ayrıca çalışmada zayıf ve normal kilolu öğrencilerin psiko-sosyal gelişmelerinin daha iyi olduğu görüldü. Bir hastalık ya da beslenme ile ilgili yetersizlik olması durumu dışında zayıf ve normal kişilerin yemelerine rağmen kilo almamalarının nedeninin enerjik, çok hareketli olmalarından kaynaklandığı belirtilmektedir (Yıldırım Baş ve ark., 2016). Başka bir deyişle fiziksel aktivite azlığı kilo alımını etkileyen önemli faktörlerden biridir (Arabacı ve Çankaya, 2007). Literatürde obez kişilerin psikiyatrik

hastalık açısından risk düzeyinin daha yüksek olduğuna dikkat çekilmektedir (Cerit ve ark., 2006; Deveci ve ark., 2005; Eren ve Erdi, 2003; Lin ve ark., 2013). Beden algısının çok önemli olduğu bu yaşlarda psikososyal açıdan iyi olmanın bir yolu fiziksel açıdan fit görünmektir. Mesleklerinin ve fiziksel sağlıklarının gerekliliğinin yanında psikososyal iyilikleri için enerjik ve fiziksel açıdan hareketli olmanın önemi ortaya çıkmaktadır.

Ülkemizde sosyal güvencenin olmaması ve refah düzeyinin düşük olması, kişinin kendini yeterince güvende hissetmemesi ile paralel düşünülebilir. Sosyal güvencenin olmama durumunun ölçeğin tüm alt boyutlarını olumsuz etkilediği belirlendi. Yapılan bir çalışmada sosyal güvenceleri orta sınıf ve üzerinde olan öğrencilerin spora karşı tutumlarının istatistiksel olarak anlamlı olmasa da daha olumlu olduğuna dikkat çekilmektedir (Singh ve Devi, 2013). Başka bir çalışmada ekonomik düzeyin spor yapmanın önünde orta düzey bir engel olduğu belirtilmektedir (Özdiç, 2005). Sporun fiziksel, ruhsal ve toplumsal gelişimde de önemli bir olgu olması gerçeği düşünüldüğünde spora yönelik tutumu anlamlı şekilde etkileyen sosyal güvence varlığının tüm öğrenciler için sağlanmasının önemli olduğu durumu ortaya çıkmaktadır.

İlk ve acil yardım teknikerlerinin gerek öğrenciliklerinde gerekse çalışma yaşamlarında sporu sosyal yaşamlarının bir parçası olarak görmeleri ve yaşamsal alışkanlık durumuna getirmeleri bir zorunluluktur. Eforlu uygulamalar için spor yapmanın gerekli olduğunu düşünen öğrencilerin ölçeğin tüm alt boyutlarından ve ölçek toplamından, düzenli spor yapan öğrencilerin ise psikososyal gelişimlerinin ve spora yönelik tutumlarının istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlendi. Yapılan çalışmalarda spor yapan öğrencilerin spora yönelik tutumlarının, spor yapmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirtilmektedir (Kangalgil ve ark., 2006; Singh ve Devi, 2013; Özdiç, 2005).

Çalışmada beden eğitimi derslerinin ve spor yapmanın genel olarak spora yönelik tutum, alt boyut olarak psikososyal, fiziksel ve zihinsel gelişim için oldukça önemli olduğu belirlendi. Çalışma grubu için fiziksel yeterlilik ve spor yapma mesleki zorunluluktur. Bu zorunluluğa rağmen özellikle mezunların mevcut öğrencilere göre daha az spor yaptığı belirlendi. Düzenli spor yapanların spora yönelik tutumları ve psikososyal gelişimleri yüksek bulundu. Çalışmada mezunların çalıştıkları kurumlarda hem çalışan sağlığı hem de mesleki devamlılık için spor yapma konusunda desteklenmesinin önemi tespit edildi.

## ÖNERİLER

Çalışma bir kampus üniversitesi İlk ve Acil Yardım Programı öğrencileri ve mezunlarıyla yapıldı. Bu çalışmanın daha sağlıklı sonuç verebilmesi ve mezuniyet sonrası spor yapmanın gerekliliğini tespit edebilmek için diğer üniversitelerle aynı program öğrenci ve mezunlarıyla çok merkezli olarak yapılması önerilebilir. Ayrıca sonraki çalışmalarda haftanın belirli günlerinde spor egzersizleri dahil edilerek bu egzersizlerin fiziksel, zihinsel ve psikolojik gelişmelerine olan etkilerinin araştırılması önerilmektedir.

## KAYNAKLAR

Arabacı, R., Çankaya, C. (2007). Beden eğitimi öğretmenlerinin fiziksel aktivite düzeylerinin araştırılması. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 1-15.

Baş, Y. F., Arslan, B., Türker, Y. (2016). Beden kitle indeksi düşük kişilerin biyopsikososyal yönden değerlendirilmesi. *Türk Aile Hek Derg*, 20(2), 64-71.

Cerit, C., Yıldız, M., Candan, S. (2006). Psikotik bozukluğu olan ve antipsikotik ilaç kullanan hastalarda obezite sıklığı ve bir yılın sonunda kilo değişimi. *Klinik Psikiyatri Bülteni*, 16, 233-238.

Crawford, J. M. (2007). Factors associated with back problems among emergency medical technicians. *American Journal of Industrial Medicine*, 50, 464-69.

Crill, M. T., Hostler, D. (2005). Back strength and flexibility of EMS providers in practicing prehospital providers. *J Occup Rehabil*, 15, 105-111.

Deveci, A., Demet, M. M., Özmen, B., Özmen, E., Hekimsoy, Z. (2005). Obez hastalarda psikopatoloji, alesitimi ve benlik saygısı. *Anadolu Psikiyatri Derg*, 6, 84-91.

Eren, İ., Erdi, Ö. (2003). Obez hastalarda psikiyatrik bozuklukların sıklığı. *Klinik Psikiyatri*, 6, 152-157.

Göksel, A. G., Caz, Ç., Yazıcı, Ö. F., İkizler, H. C. (2017). Farklı bölümlerdeki öğrencilerin spora yönelik tutumlarının karşılaştırılması: Marmara Üniversitesi örneği. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi Journal of Sports and Performance Researches*, 8(2), 123-134.

Göktaş, N. K., Şentürk, H. E. (2019). Spor lisesi öğrencilerinin okul iklimi algıları ile spora yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Spormetre*, 17(3), 78-92.

<http://ebs.cu.edu.tr/?upage=myo&page=bol&f=26&b=901&ch=1&yil=2017&lang=tr>, Çukurova Üniversitesi Eğitim Öğretim Bilgi Sistemi. Erişim tarihi: 9.9.2018.

<http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2009/03/20090326-4.htm>. Sağlık Bakanlığı, Ambulans ve Acil Bakım Teknikerleri ile Acil Tıp Teknisyenlerinin Çalışma Usul ve Esaslarına Tebliği, 26 Mart 2009. Sayı: 27181. Erişim tarihi: 9.9.2018.

<https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2018/YKS/KosulveAciklamalar07082018.pdf> ÖSYM Kılavuzu. (2018). Özel Koşul ve Açıklamalar 233.madde. Erişim tarihi: 28.03.2020.

Jones, A. Y., Lee, R. Y. (2005). Cardiopulmonary resuscitation and back injury in ambulance officers. *Int Arch Occup Environ Health*, 78, 332- 336.

Kangalgil, M., Hünük, D., Demirhan, G. (2006). İlköğretim, lise ve üniversite öğrencilerinin beden eğitimi ve spora ilişkin tutumlarının karşılaştırılması. *Spor Bilimleri Dergisi*, 17(2), 48-57.

Kayısoğlu, N. B., Yuksel, Y. (2016). Physical education and sports students' education quality satisfaction level. *Turkish Journal of Sport and Exercise*, 18(1), 25-30.

Kayri, M. (2009) Araştırmalarda gruplar arası farkın belirlenmesine yönelik çoklu karşılaştırma (post-hoc) teknikleri The multiple comparison (post-hoc) techniques to determine the difference between groups in researches. *Firat University Journal of Social Science*, 19(1), 51-64.

Kızıl, M., Üstünkarlı, N., Erginer, D. K., Şemin, M. İ. (2016). İzmir 112 ambulanslarında çalışan paramedik ve acil tıp teknisyenlerinin anksiyete düzeyleri ve iş stresörleri. *Hastane Öncesi Dergisi*, 1, 43- 54.

Koçak, F. (2014). Üniversite öğrencilerinin spora yönelik tutumları: bir ölçek geliştirme çalışması. *Ankara Üniv Spor Bil Dergisi*, 12(1), 59-69.

Koçbaşaran, Y. (2017) Sosyal bilimlerde örnekleme kuramı. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(47), 480-495.

Kow, D., Aw, T. C. (2003). Surveillance in occupational health. *Occup. Environ Med*, 60, 705-710.

Lin, H. Y., Huang, C. K., Tai, C. M., Lin, H. Y., Kao, Y. H., Tsai, C. C., Hsuan, C. F., Lee, S. L., Cfi, S. C., Yen, Y. C. (2013). Psychiatric disorders of patients seeking obesity treatment. *BMC Psychiatry*, 13, 1-8.

Maguire, B. J., O'Meara, P. F., Brightwell, R. F., O'Neill, B. J. Fitzgerald, G. J. (2014). Occupational injury risk among australian paramedics: an analysis of national data. *Medical Journal of Australia*, 200(8), 477-480.

- Önal, Ö. (2015). Acil sağlık istasyonlarında çalışan personelin mesleki risk durumları. *Journal of Contemporary Medicine*, 5(4), 239-244.
- Özdiñç, Ö. (2005). çukurova üniversitesi öğrencilerinin sporun ve spora katılımın sosyalleşmeyle ilişkisi üzerine görüşleri. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(2), 77-84.
- Pla,t M. J., Frings-Dresen, M. H., Sluiter, J. K. (2011). A systematic review of job-specific workers' Health surveillance activities for fire-fighting, ambulance, police and military personnel. *Int Arch Occup Environ Health*, 84(8), 839-857.
- Pullman, A. W., Masters, R. C., Zalot, L. C. (2009). Effect of the transition from high school to university on anthropometric and lifestyles variables in males. *Journal of Applied Physiology, Nutrition and Metabolism*, 34(2), 162-171.
- Singh, R. K. C., Devi, K. S. (2013). Attitude of higher secondary level student towards games and sports. *International Journal of Physical Education, Fitness and Sports*, 2(4), 80-85.
- Şener, A., Aydoğan, A., Çebi, M., Çınarlı, T., Koç, Z. (2018). Paramedik öğrencilerinin sağlıklı yaşam biçimi davranışları ile beden kitle indeksleri arasındaki ilişki. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(56).
- Şentürk, H. E. (2015). Sportif tutum ölçeği: geliştirilmesi, geçerliliği ve güvenilirliği. *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 7(2), 8-18.
- Türkmen, M., Abdurahimoğlu, Y., Varol, S., Gökdağ, M. (2016). İslami ilimler fakültesi öğrencilerinin spora yönelik tutumlarının incelenmesi (Bartın Üniversitesi örneği). *International Journal of Contemporary Educational Studies (IntJCES)*, 2(1), 48-59.
- Türkmen, S., Çelik, A., Tunar, M., Tok, İ., Tatlıbal, P., Ada, E. N. D. (2010). Paramedik program öğrencilerinde beden eğitimi ve güç geliştirme dersinin vücut kompozisyonu ve fiziksel performans üzerine etkileri. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 4(2), 125-130.
- Yıldırım, S. A., Gerdan, S. (2017). Hastane öncesi acil sağlık çalışanlarının iş sağlığı ve güvenliği kapsamındaki mesleki riskleri. *Hastane Öncesi Dergisi*, 2(1), 37-49.



## SPORMETRE

The Journal of Physical Education and Sport Sciences  
Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi

DOI: 10.33689/spormetre.583409



Geliş Tarihi (Received): 27.06.2019

Kabul Tarihi (Accepted): 30.05.2020

Online Yayın Tarihi (published): 30.06.2020

### AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ, BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR YÜKSEKOKULU ÖĞRENCİLERİNİN ÜNİVERSİTENİN ÖRGÜTSEL İMAJINA YÖNELİK ALGILARI

Adem ÖZDEMİR<sup>1\*</sup> , Mustafa VURAL<sup>2</sup> , Fatma Zehra TAN<sup>3</sup> 

<sup>1</sup>Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Eleşkirt Meslek Yüksekokulu, AĞRI

<sup>2</sup>Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, AĞRI

<sup>3</sup>Karabük Üniversitesi, İşletme Fakültesi, KARABÜK

**Öz:** Bu araştırma, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerinin, üniversite örgüt imajına yönelik algılarının farklı değişkenler açısından ortaya çıkarılması amacıyla yapılmıştır. Araştırmada, nesnelere, kurumların, toplumların ve olayların doğasını ve özelliklerini tanımlayarak, mevcut durumu ortaya çıkarmayı amaçlayan betimsel taramaya yönelik bir yöntem kullanılmıştır. Araştırma grubunu Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesinde, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda öğrenim gören 850 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma 120 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu ve “Örgütsel İmaj Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde, frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, ikili karşılaştırmalar için Mann-Whitney U Testi ve çoklu karşılaştırmalar için Kruskal-Wallis H Varyans Analizi kullanılmıştır. Araştırmada anlamlılık düzeyi için  $p=0.05$  seçilmiştir. Araştırmada, öğrencilerin algılarına göre üniversitenin örgütsel imaj düzeyini saptamak için aritmetik ortalamaya bakılmıştır. Aritmetik ortalamalar yorumlanırken aralıklar 1.00–1.79 “oldukça düşük”, 1.80–2.59 “düşük”, 2.60–3.39 “orta”, 3.40–4.19 “yüksek”, 4.20–5.00 aralığı ise “oldukça yüksek” olarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilere göre üniversitenin örgütsel imajının orta düzeyde olduğu ( $\bar{x}=2,68$ ;  $ss=0,61$ ) görülmüştür. Üniversite öğrencileri, üniversiteye ilişkin örgütsel imajın alt boyutlarından genel görünüm ve altyapı imajını ( $\bar{x}=2,99$ ) en yüksek düzeyde algılamak; bunu sıra ile spor imajı ( $\bar{x}=2,68$ ), barınma ve beslenme imajı ( $\bar{x}=2,68$ ), program imajı ( $\bar{x}=2,62$ ), kalite imajı ( $\bar{x}=2,60$ ), eğlence imajı ( $\bar{x}=2,59$ ) ve sosyal ortam imajı ( $\bar{x}=2,41$ ) izlemektedir. Öğrencilere göre üniversitenin genel görünüm ve altyapı, spor, barınma-beslenme, program ve kaliteye ilişkin imaj algısı “orta” düzeyde iken; eğlence imajı ve sosyal ortam imajı “düşük” düzeydedir.

**Anahtar Kelimeler:** Örgütsel imaj, imaj yönetimi, üniversite imajı

### THE PERCEPTIONS OF AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN UNIVERSITY, PHYSICAL EDUCATION AND SPORT SCHOOL STUDENTS ABOUT THE ORGANIZATIONAL IMAGE OF THE UNIVERSITY

**Abstract:** This research was carried out in Ağrı İbrahim Çeçen University in order to reveal the perceptions of university organization image in terms of different variables based on the opinions of the students who are educated at the School of Physical Education and Sports. In the study, a method for descriptive scanning which aims to reveal the present situation is defined by defining the nature and characteristics of objects, institutions, societies and events. The research group consisted of 850 students who were educated and educated in Physical Education and Sports College in Ağrı İbrahim Çeçen University. The study was conducted on 120 students. Personal information form and “Organizational Image Scale” were used as data collection tools. In the analysis of the data, frequency, percentage, arithmetic mean, standard deviation, Mann-Whitney U Test for paired comparisons and Kruskal-Wallis H Variance Analysis for multiple comparisons were used.  $P = 0.05$  was chosen for the level of significance in the study. In the study, the arithmetic mean was used to determine the organizational image level of the university according to the students' perceptions. When interpreting the arithmetic means, the ranges were evaluated as 1.00–1.79 “very low”, 1.80–2.59 “low”, 2.60–3.39 “medium”, 3.40–4.19 “high” and 4.20–5.00 range as “very high. According to the results of the research, it was seen that the organizational image of the university was medium level ( $\bar{x}=2.68$ ;  $ss=0.61$ ). While university students perceived the general view and infrastructure image ( $\bar{x}=2.99$ ) from the sub-dimensions of the organizational image at the highest level; sport image ( $\bar{x}=2.68$ ), shelter and feeding image ( $\bar{x}=2.68$ ), program image ( $\bar{x}=2.62$ ), quality image ( $\bar{x}=2.60$ ), entertainment image ( $\bar{x}=2.59$ ) and the social media image ( $\bar{x}=2.41$ ). According to the students, the general perception of the university and its image perception regarding infrastructure, sports, housing-nutrition, program and quality are at “medium” level; the image of entertainment and the image of the social environment are at a “low” level.

**Key Words:** Organizational image, image management, university image



## GİRİŞ

Ülkemizde, her geçen gün artan üniversite sayısı ve yükseköğretimdeki eğitim-öğretim faaliyetlerinin üniversiteler arasında rekabet oluşturmaya başlamıştır. Giderek artan bu rekabet ortamında, başarılı olmak isteyen üniversitelerin rakiplerinden farklı davranmaları gerekmektedir. Artık öğrencilerden gelen taleplerin karşılanması, kalitenin muhafaza edilmesi, rakiplerin takip edilerek onların yaptıkları dışında farklılaşma zorunluluğuna dönüşmeye başlamıştır. Bu sebeple üniversitelerin diğer üniversiteler ile yarışabilmesi ve bu yarıştan kendileri lehine sonuçlar alabilmeleri için imaj oluşturma yönündeki faaliyetlere önem vermeleri gündeme gelmiştir. Bu bağlamda imaj kavramı önem kazanmaktadır.

İmaj; bireyler tarafından, organizasyondaki tarihi, sosyolojik ve somut tüm etkenler bağlamında planlı veya plansız bir şekilde sahip olunan şahsi deneyimlere bağlı olarak algılanan mesajların, harmanlanması sonucu meydana gelen karmaşık ve çok yönlü bir süreçtir (Erdoğan, Develioğlu, Gönüllüoğlu ve Özkaya, 2006). Örgütsel imaj, örgütü oluşturan bireylerin, diğer insanların örgütü nasıl gördüklerine yönelik inançları (Dutton ve Dukerich, 1991) ya da örgütsel imaj farklı bir tanımlamaya göre; örgütten ve çevreden alınan mesajların toplamı sonucu hedef kitlenin örgüt hakkında oluşturduğu tablodur (Wilson, 2001) şeklinde tanımlanabilir.

Örgütsel imaj ise, son zamanlarda önemi giderek artan ve gelecekte organizasyonların var olabilmeleri için önemli role sahip olacağı düşünülen bir kavramdır. Daha geniş bir şekilde örgütsel imaj kavramını tanımlamak gerekirse; örgüt için yapılan her türlü algılamanın toplamı demek mümkündür (Altıntaş, 2005). Bir örgüt ile ilgili imaj, örgütün var oluşundan bugüne kadar ürettiği tüm ürün ve hizmetlerin kalitesi, yapmış olduğu faaliyetler, etkinlikler, elde ettiği başarılar, çalışan-yönetici ilişkilerinde sergilediği tavır, çevresi ile olan ilişkileri ve içinde bulunduğu topluma karşı görev ve sorumluluklarını yerine getirmesi gibi pek çok alt boyuttan oluşmaktadır (Çakmak, 2008).

Örgütün çalışan performansını ve örgüt dışındaki tüm örgüt ile ilişkisi olan paydaşların tutum ve davranışlarını etkileme potansiyeli olduğundan imaj algısı önemlidir. Yapılan araştırmalar örgütlerin bireyler üzerinde ilk izlenim olarak örgütsel imajları açısından etki bıraktığını ve tercih edilebilirliklerinde önemli rolü olduğunu ortaya koymuştur (Collins ve Stevens, 2001). Bireyler, bir nesne ya da bir örgüt ile ilgili kendilerine gerçek bir imaj algısını benimsediklerinde, o nesne veya örgüte karşı daha seçici davranmaktadır (Tengelimoğlu ve Öztürk, 2004).

İyi bir imaja sahip olmak örgüte yüksek düzeyde getiri sağlarken imaj kaybında yaşanacak bir olumsuzluğu düzeltmek de oldukça güçtür. Organizasyonlar iyi bir imaja sahip olmanın ne denli önemli olduğunu fark ettiğinden beri bu kavram üzerinde yapılan çalışmalarda artış yaşanmıştır. Ancak somut özelliğe sahip olmayan imaj kavramını ölçmede sıkıntılar yaşanmaktadır. Soyut bir kavram olarak karşımıza çıkan imajın yönetilmesi ile ilgili eksiklikler olması ve gerekli önemin gerektiği kadarıyla verilmemesine veya hataların yapılmasına neden olmaktadır. Bundan dolayı örgütsel imajın doğru bir şekilde ölçülmesi ve bu ölçüme göre de yönetilmesi gerekmektedir (Çillioğlu, 2010).

Yükseköğretim kurumlarının örgütsel imajı, öğrencilerin üniversite ve bölüm seçiminde önemli bir karar verme aracı olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrenciler lisans ve lisansüstü eğitimlerinde üniversite, fakülte, bölüm ve program seçimlerini örgütsel imajları göz önünde bulundurarak seçim yapmaktadır (Nguyen ve LeBlanc, 2001). Başarılı öğrencileri kendilerine çekebilmek için üniversiteler örgütsel imaj cazibesini kullanmaktadır (Theus, 1993). Öğrencilerin üniversitelerine sadık olmaları ve memnuniyet düzeylerinin pozitif yönde

gelişmesi, üniversitelere olan pozitif imaj algıları ile doğru orantılı seyir göstermektedir (Nguyen ve LeBlanc, 2001; Palacio, Meneses ve Perez, 2002). Bu bilgiler ışığında araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinin görüşlerinden hareketle üniversitenin örgütsel imajını belirlemek. Örgütsel imaj öğrencilerin üniversite tercihlerini etkileyen bir kavram olduğundan bu konunun araştırması önem kazanarak araştırmanın önemini ortaya çıkarmaktadır.

## YÖNTEM

Araştırmada, nesnelerin, kurumların, toplumların ve olayların doğasını ve özelliklerini tanımlayarak, mevcut durumu ortaya çıkarmayı amaçlayan betimsel taramaya yönelik bir yöntem kullanılmıştır. Araştırma 2018-2020 bahar döneminde Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda öğrenim gören öğretmenlik, antrenörlük ve spor yöneticiliği bölümü öğrencileri ile yapılmıştır.

### Araştırma Grubu

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesinde, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda, öğretmenlik, antrenörlük ve spor yöneticiliği bölümlerinde, birinci ve ikinci öğrenimde, birinci, ikinci, üçüncü, dördüncü sınıfta öğrenim gören 850 öğrenci oluşturmaktadır. Ancak çalışma gönüllük esasına dayalı yapıldığından anketi doldurmak istemeyenlerin olması ve anketin yapıldığı dönemde okulda bulunmayan öğrencilerin olması nedeniyle araştırmanın örneklem grubunu 61 erkek, 59 kadın toplamda 120 öğrenci oluşturmaktadır.

### Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak, Kazoleas, Kim ve Moffitt (2001) tarafından yükseköğretim kurumlarının imajını ölçmeye yarayan ölçeklerinden esinlenilerek araştırmacılar tarafından geliştirilen “Örgütsel İmaj Ölçeği” kullanılmıştır. Orijinali 30 madde olan ölçek Polat (2011) tarafından Türkçeye çevrilip uyarlanmış ve yapılan çalışmalar sonucunda 7 faktörlü 35 maddeli bir ölçek olarak ortaya çıkmıştır. Ayrıca katılımcıların cinsiyetlerini, bölümlerini, sınıflarını ve öğrenim türlerini belirlemek için “kişisel bilgi formu” kullanılmıştır. Yapılan faktör analizinde imaj ölçeği 7 boyutta toplanmıştır. Bu 7 boyut; I. kalite imajı, II. program imajı, III. spor imajı, IV. genel görünüm ve fiziki altyapı imajı, V. sosyal ortam imajı, VI. eğlence imajı, VII. barınma-beslenme imajı olarak isimlendirilmiştir. Örgütsel imaj ölçeğinin Cronbach’s Alpha güvenirlik katsayısı 0.91 bulunmuştur. Bu sonuç ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir.

### Verilerin Analizi

Verilerin analizi aşamasında SPSS 23 programı kullanılarak, demografik değişkenlere yönelik grup ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için normallik testi yapılmış ve normallik varsayımı sağlanmadığı için parametrik olmayan yöntemlerden ikili karşılaştırmalar için Mann-Whitney U Testi ve çoklu karşılaştırmalar için Kruskal-Wallis Varyans Analizi kullanılmıştır. Araştırmada anlamlılık düzeyi için  $p=0.05$  seçilmiştir. Araştırmada, öğrencilerin algılarına göre üniversitenin örgütsel imaj düzeyini saptamak için aritmetik ortalamaya bakılmıştır. Aritmetik ortalamalar yorumlanırken aralıklar 1.00–1.79 “oldukça düşük”, 1.80–2.59 “düşük”, 2.60–3.39 “orta”, 3.40–4.19 “yüksek”, 4.20–5.00 aralığı ise “oldukça yüksek” olarak değerlendirilmiştir.

**BULGULAR****Tablo 1:** Öğrencilere Göre Üniversitenin Örgütsel İmaj ve Alt Boyutlarına İlişkin Algı Düzeyleri

İmaj Ölçeği Alt Boyutları	$\bar{x}$	ss
Kalite İmajı	2,60	0,68
Program İmajı	2,62	0,64
Spor İmajı	2,68	1,03
Sosyal Ortam İmajı	2,41	1,01
Genel Görünüm ve Alt Yapı İmajı	2,99	0,80
Eğlence İmajı	2,59	0,98
Barınma-Beslenme İmajı	2,68	0,92
<b>Genel Örgütsel İmaj</b>	2,68	0,61

Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerine göre Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi'nin örgütsel imaj düzeyi aşağıda Tablo 1'de verilmiş ve buna göre örgütsel imaj düzeyi "orta düzeydedir" ( $\bar{x} = 2,68$ ;  $ss=0,61$ ). Üniversite öğrencileri, üniversiteye ilişkin örgütsel imajın alt boyutlarından genel görünüm ve altyapı imajını ( $\bar{x} = 2,99$ ) en yüksek düzeyde algılamak; bunu sıra ile spor imajı ( $\bar{x} = 2,68$ ), barınma ve beslenme imajı ( $\bar{x} = 2,68$ ), program imajı ( $\bar{x} = 2,62$ ), kalite imajı ( $\bar{x} = 2,60$ ), eğlence imajı ( $\bar{x} = 2,59$ ) ve sosyal ortam imajı ( $\bar{x} = 2,41$ ) izlemektedir. Öğrencilere göre üniversitenin genel görünüm ve altyapı, spor, barınma-beslenme, program ve kaliteye ilişkin imaj algısı "orta" düzeyde iken; eğlence imajı ve sosyal ortam imajı "düşük" düzeydedir.

**Tablo 2.** Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Örgütsel İmaj ve Alt Boyutlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasını Gösteren Mann Whitney U Testi Sonuçları

İmaj Ölçeği Alt Boyutları	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	P
Kalite İmajı	Erkek	61	61,84	3772,50	1717,500	,666
	Kadın	59	59,11	3487,50		
Program İmajı	Erkek	61	66,75	4071,50	1418,500	,045*
	Kadın	59	54,04	3188,50		
Spor İmajı	Erkek	61	60,81	3709,50	1780,500	,920
	Kadın	59	60,18	3550,50		
Sosyal Ortam İmajı	Erkek	61	56,95	3474,00	1583,000	,250
	Kadın	59	64,17	3786,00		
Genel Görünüm ve Alt Yapı İmajı	Erkek	61	59,91	3654,50	1763,500	,850
	Kadın	59	61,11	3605,50		
Eğlence İmajı	Erkek	61	67,61	4124,50	1365,500	,021*
	Kadın	59	53,14	3135,50		
Barınma-Beslenme İmajı	Erkek	61	63,02	3778,00	1712,000	,644
	Kadın	59	59,02	3482,00		
<b>Genel Örgütsel İmaj</b>	Erkek	61	62,65	3821,50	1668,500	,492
	Kadın	59	58,28	3438,50		

\*P&lt;0.05

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin örgütsel imaj ve alt boyutlarının cinsiyete göre karşılaştırılması gösteren Mann Whitney U Testi sonuçları incelendiğinde; öğrencilerin cinsiyeti, öğrencilerin üniversitenin örgütsel imaj algılamasında (U=1668,500; P>0.05) anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Ancak örgütsel imaj alt boyutlarından program imajı (U=1418,500; P<0.05) ve eğlence imajının (U=1365,500; P<0.05) cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında; erkek katılımcıların okudukları program imajına yönelik algılarının ( $\bar{x} = 2,71$ ), kadın katılımcılara göre ( $\bar{x} = 2,53$ ) ve yine erkek katılımcıların üniversitenin eğlence imajına yönelik algılarının ( $\bar{x} = 2,77$ ) kadın katılımcılara göre ( $\bar{x} = 2,41$ ) daha yüksek olduğu

tespit edilmiştir. Bu durumun kadın öğrencilerin beklentilerinin erkek öğrencilerden daha az olması ya da kadın öğrencilerin beklentilerinin erkek öğrencilere göre daha az karşılanıyor olmasından kaynaklı olduğu tahmin edilmektedir.

**Tablo 3.** Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Örgütsel İmaj ve Alt Boyutlarının Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılmasını Gösteren Mann Whitney U Testi Sonuçları

İmaj Ölçeği Alt Boyutları	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	P
Kalite İmajı	Örgün Öğrenim	66	57,57	3799,50	1588,500	,307
	İkinci Öğretim	54	64,08	3460,50		
Program İmajı	Örgün Öğrenim	66	61,09	4032,00	1743,000	,837
	İkinci Öğretim	54	59,78	3228,00		
Spor İmajı	Örgün Öğrenim	66	62,99	4157,50	1617,500	,381
	İkinci Öğretim	54	57,45	3102,50		
Sosyal Ortam İmajı	Örgün Öğrenim	66	56,45	3726,00	1515,000	,154
	İkinci Öğretim	54	65,44	3534,00		
Genel Görünüm ve Alt Yapı İmajı	Örgün Öğrenim	66	56,78	3747,50	1536,500	,194
	İkinci Öğretim	54	65,05	3512,50		
Eğlence İmajı	Örgün Öğrenim	66	61,20	4039,50	1735,500	,804
	İkinci Öğretim	54	59,64	3220,50		
Barınma-Beslenme İmajı	Örgün Öğrenim	66	60,52	3994,00	1781,000	,996
	İkinci Öğretim	54	60,48	3266,00		
<b>Genel Örgütsel İmaj</b>	Örgün Öğrenim	66	59,61	3934,00	1723,000	,756
	İkinci Öğretim	54	61,59	3326,00		

Tablo 3 incelendiğinde üniversitenin örgütsel imajının ve alt boyutlarının algılamasında öğrencilerin öğrenim gördükleri öğretim türü değişkenine göre anlamlı farklılaşmadığı tespit edilmiştir ( $U=1723,000$ ;  $p > .05$ ).

**Tablo 4.** Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Örgütsel İmaj ve Alt Boyutlarının Öğrencilerin Okudukları Bölüm Değişkenine Göre Karşılaştırılmasını Gösteren Kruskal Wallis Test Sonuçları

İmaj Ölçeği Alt Boyutu	Bölüm	N	Sıra ort.	df	X <sup>2</sup>	P
Kalite İmajı	Öğretmenlik	38	56,71	2	1,250	,535
	Antrenörlük	45	64,92			
	Spor Yöneticiliği	37	59,01			
Program İmajı	Öğretmenlik	38	66,12	2	1,511	,470
	Antrenörlük	45	58,69			
	Spor Yöneticiliği	37	56,93			
Spor İmajı	Öğretmenlik	38	67,38	2	2,216	,330
	Antrenörlük	45	57,39			
	Spor Yöneticiliği	37	57,22			
Sosyal Ortam İmajı	Öğretmenlik	38	57,51	2	3,572	,168
	Antrenörlük	45	68,00			
	Spor Yöneticiliği	37	54,45			
Genel Görünüm ve Alt Yapı İmajı	Öğretmenlik	38	63,62	2	,774	,679
	Antrenörlük	45	61,03			
	Spor Yöneticiliği	37	56,65			
Eğlence İmajı	Öğretmenlik	38	64,96	2	,940	,625
	Antrenörlük	45	58,68			
	Spor Yöneticiliği	37	58,14			
Barınma-Beslenme İmajı	Öğretmenlik	38	63,79	2	1,190	,552
	Antrenörlük	45	61,84			
	Spor Yöneticiliği	37	55,49			
<b>Genel Örgütsel İmaj</b>	Öğretmenlik	38	64,47	2	,964	,618
	Antrenörlük	45	60,36			
	Spor Yöneticiliği	37	56,59			

Tablo 4 incelendiğinde üniversitenin örgütsel imajının algılamasında öğrencilerin okudukları bölüm değişkenine göre anlamlı farklılaşmadığı tespit edilmiştir ( $X^2= 0,964$ ;  $p>0.05$ ). Aynı şekilde alt boyutlarda da ( $p>0,05$  olduğundan) öğrencilerin okudukları bölüm değişkenine göre anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

**Tablo 5.** Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Örgütsel İmaj ve Alt Boyutlarının Öğrencilerin Okudukları Sınıf Değişkenine Göre Karşılaştırılmasını Gösteren Kruskal Wallis Test Sonuçları

İmaj Ölçeği Alt Boyutu	Sınıf	N	Sıra ort.	df	X <sup>2</sup>	p
Kalite İmajı	1.sınıf	22	65,23	3	,912	,822
	2.sınıf	39	56,67			
	3.sınıf	39	61,36			
	4.sınıf	20	61,10			
Program İmajı	1.sınıf	22	63,89	3	,390	,942
	2.sınıf	39	60,14			
	3.sınıf	39	60,62			
	4.sınıf	20	57,25			
Spor İmajı	1.sınıf	22	60,57	3	1,499	,683
	2.sınıf	39	57,73			
	3.sınıf	39	65,65			
	4.sınıf	20	55,78			
Sosyal Ortam İmajı	1.sınıf	22	66,07	3	1,454	,693
	2.sınıf	39	61,12			
	3.sınıf	39	60,41			
	4.sınıf	20	53,35			
Genel Görünüm ve Alt Yapı İmajı	1.sınıf	22	57,95	3	1,642	,650
	2.sınıf	39	66,18			
	3.sınıf	39	58,63			
	4.sınıf	20	55,78			
Eğlence İmajı	1.sınıf	22	59,36	3	,405	,939
	2.sınıf	39	61,01			
	3.sınıf	39	58,63			
	4.sınıf	20	64,40			
Barınma-Beslenme İmajı	1.sınıf	22	70,52	3	2,779	,427
	2.sınıf	39	56,42			
	3.sınıf	39	61,32			
	4.sınıf	20	55,83			
Genel Örgütsel İmaj	1.sınıf	22	65,68	3	1,120	,772
	2.sınıf	39	58,05			
	3.sınıf	39	62,32			
	4.sınıf	20	56,03			

Tablo 5 incelendiğinde üniversitenin örgütsel imajının algılamasında öğrencilerin okudukları sınıf değişkenine göre anlamlı farklılaşmadığı tespit edilmiştir ( $X^2= 1,120$ ;  $p >.05$ ). Aynı şekilde alt boyutlarda da ( $p>0,05$  olduğu için) öğrencilerin okudukları sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık tespit edilememiştir.

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Yapılan araştırmanın sonuçlarından üniversite öğrencilerine göre üniversitenin örgütsel imajı “orta düzeyde” ( $\bar{x} =2,68$ ;  $ss=0,61$ ) olduğu anlaşılmıştır. Bu sonuç Altıntaş (2005) tarafından Anadolu Üniversitesinin örgüt itibarını belirlemeye yönelik yapılan çalışma ile Cerit (2006) tarafından Abant İzzet Baysal Üniversitesi eğitim fakültesi öğrencilerine yapılan örgütsel itibarı ölçmeye yönelik araştırmasındaki bulgularla örtüşmektedir. Benzer bir sonuç da gerek Çillioğlu (2010) tarafından ve Polat (2011) tarafından yapılan, gerekse de Kazoleas, Kim ve Moffitt

(2001) tarafından yapılan çalışmalarda tespit edilmiştir. Öğrencilere göre üniversitenin genel görünüm ve altyapı, spor, barınma-beslenme, program ve kaliteye ilişkin imaj algısı “orta” düzeyde iken; eğlence imajı ve sosyal ortam imajı “düşük” düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin üniversite imaj algıları cinsiyetlerine göre farklılık göstermemektedir ( $U=1668,500$ ;  $P>0.05$ ). Ancak öğrencilerin üniversite örgüt imajının alt boyutlarından program imajı ( $U=1418,500$ ;  $P<0.05$ ) ve eğlence imajı ( $U=1365,500$ ;  $P<0.05$ ) cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir. Erkek öğrencilerin gerek program imajı ( $\bar{x} = 2,71$ ) gerekse de eğlence imajının ( $\bar{x} = 2,77$ ) kadın öğrencilerin program imajına ( $\bar{x} = 2,53$ ) ve eğlence imajına ( $\bar{x} = 2,41$ ) göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Burada erkek öğrencilerin program ve eğlence imajı açısından kadın öğrencilere göre beklentilerinin daha çok karşılandığı söylenebilir.

Üniversitenin örgütsel imajının algılamasında öğrencilerin öğrenim gördükleri öğretim türü değişkenine göre anlamlı farklılaşmadığı ( $U=1723,000$ ;  $p > .05$ ) tespit edilmiştir. Örgün öğretim öğrencileri ile ikinci öğretim öğrencileri üniversitenin örgütsel imajını düşük olarak aynı düzeyde algılamışlardır. Aynı şekilde alt boyutlarda da öğrencilerin öğrenim gördükleri öğretim türü değişkenine göre anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Çalışma sadece Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda yapıldığından bu yüksekokulda okuyan öğrencilerin örgün ya da ikinci öğretim olmasından kaynaklı fark bulunamamıştır. Farklı çalışmalarda başka fakülte ve yüksekokulların da çalışmaya dâhil edilerek yapılması tavsiye edilebilir. Fark bulunamama nedeninin üniversitenin genel imajının gündüz ve gece aynı kalmasına, üniversitede gündüz ve gece etkinlikler anlamında bir farklılık olmamasına bağlanabilir.

Üniversitenin örgütsel imajının algılamasında, öğrencilerin okudukları bölüm ve sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Aynı şekilde alt boyutlarda da öğrencilerin okudukları bölüm ve sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık tespit edilememiştir. Burada sınıf açısından anlamlı farklılaşma tespit edilmemesine sebep olarak geçen yıllar boyunca üniversite imajında herhangi bir değişiklik olmadığı söylenebilir. Bölüm olarak anlamlı farklılık olmasına sebep ise araştırmanın tek bir birimde yapılmış olması sebep gösterilebilir. Araştırma üniversite geneline yayılarak genişletilirse daha anlamlı sonuçlar çıkacağı tahmin edilmektedir.

Öğrenciler üniversitenin kalite imajını “orta düzeyde” ( $\bar{x} = 2,60$ ) algılamışlardır. Kalite düzeyi yüksek olan üniversitelere bakıldığında rakiplerinden farklı olarak daha kaliteli yayın yaptıkları, daha kaliteli eğitim verdikleri ve daha kaliteli öğretim elemanı çalıştırdıkları görülmektedir. Bu üniversitelerin Sakarya Üniversitesi gibi pek çok kalite belgesine sahip olan üniversiteler olduğu görülmektedir. Burada kaliteyi belirleyen bir diğer unsur ise mezunlarının nitelikli bir şekilde mezun olarak iş dünyasına ne derece katkı sağladıkları olduğu görülmektedir.

Öğrenciler üniversitenin genel görünüm ve altyapı imajını “orta düzeyde” ( $\bar{x} = 2,99$ ) algılamışlardır. Burada üniversitenin genel çevre görünümünün ve alt yapılarının öğrencilerin beklentilerini orta düzeyde karşıladığı görülmektedir. Örgütsel imaj algısının somut özellik kazandığı alt boyutu genel görünüm ve altyapı boyutudur. Bu bağlamda bu alt boyut için öğrenci algılarının ölçülmesi daha kolaydır. Bu bağlamda öğrencilerin üniversite tercihinde üniversite yerleşkesi, binaların görünümü, sosyal tesisler ve ortak yaşam alanı gibi alt yapıların önemli rol oynadığı ve öğrencilerin görünüm ve altyapı imajını artırmak isteyen üniversitelerin bu alt boyutlara daha çok yatırım yapması gerektiği sonucunu ortaya çıkarmıştır.

Öğrenciler üniversitenin spor imajını “orta düzeyde” ( $\bar{x} = 2,68$ ) algılamışlardır. Öğrenciler burada üniversitenin spor tesislerinin varlığı, spor organizasyonlarının yapılması, üniversite takımlarının var olup olmaması ve var olan spor tesislerinin kullanımı anlamındaki algıları orta düzeyde gelişmiştir. Spor algısının orta düzeyde çıkmasında genel neden olarak öğrencilerin spor tesislerinden ücretli olarak yargılanıyor olmaları sebep olarak gösterilebilir. Üniversiteler bu boyuta ilişkin imajlarını yükseltmek istiyorlarsa sportif organizasyonları artırarak, spor alt yapısını genişletmeleri gerekmektedir.

Öğrenciler üniversitenin program imajını “orta düzeyde” ( $\bar{x} = 2,62$ ) algılamışlardır. Burada beden eğitimi ve spor yüksekokulunda çalışmanın yapılmış olması nedeniyle; öğretmenlik, antrenörlük ve spor yöneticiliği programları üzerinden değerlendirme yapılmıştır. Üniversiteler uzmanlaştıkları belirli program aracılığıyla program imajlarını öğrenci çekebilecek şekilde artırabilirler.

Öğrenciler üniversitenin barınma-beslenme imajını “orta düzeyde” ( $\bar{x} = 2,68$ ) algılamışlardır. Öğrenciler için öğrenim görecekları üniversitelerin barınma ve yeme içme imkânlarının çok olması ve uygun fiyatlı olması tercih sebeplerindedir. Bu bağlamda üniversiteler kampüs içerisindeki yurt, kafeterya ve kantin gibi olanakları artırarak barınma-beslenme imajlarını artırabilirler.

Öğrenciler üniversitenin eğlence imajını “düşük düzeyde” ( $\bar{x} = 2,59$ ) algılamışlardır. Üniversiteler öğrencilerin eğlence hayatına yönelik olarak bahar şenlikleri, konserler, tiyatro faaliyetleri v.b. gibi etkinlikleri düzenleyerek eğlence imajını algısını artırabilirler.

Öğrenciler üniversitenin sosyal ortam imajını “düşük düzeyde” ( $\bar{x} = 2,41$ ) algılamışlardır. Örgütsel imaj, örgütü oluşturan bireyler ile örgütün muhatabı olan bireyler arasındaki etkileşimin sürekliliği ile gelişir. Üniversitenin sosyal imajı, üniversite ortamındaki sosyal ilişkilerin niteliğine göre belirlenmektedir (Kazaos, Kim ve Moffitt, 2001). Bu bağlamda üniversitede öğrencilere hizmet veren tüm akademik ve idari personelin öğrencilerle olan etkileşimlerinin iyi olması üniversitenin sosyal ortam imajının artmasına neden olacağı düşünülmektedir. Üniversitenin tüm öğrencilere eşit davranışlar sergilediği ve sosyal ortam olarak her görüşten öğrenciye kapılarını açması yine sosyal ortam imajının yükselmesine neden olacaktır.

Sonuç olarak üniversite imajı son günlerde önem kazanmaya devam etmekte ve bir rekabet unsuru olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda üniversiteler daha nitelikli, daha başarılı ve potansiyeli yüksek olan öğrencileri kendilerine çekmek istiyorlarsa, rakip diğer üniversitelerden farklı bir imaj yönetimi yapmalı ve öğrencilerin ilgisini çekecek örgütsel imaj geliştirmeleri gerekmektedir. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin üniversitenin imajıyla ilgili algılarının nasıl olduğunun tespiti yönelik olarak yapılan çalışmamızda, öğrencilerin üniversitelerinin genel imajıyla ilgili algılarının orta seviyede olduğu tespit edilmiştir. Araştırma tek bir üniversitede yapılmış olup, farklı sonuçlar için araştırmanın birden fazla üniversite dâhil edilerek yapılması araştırmacılara tavsiye edilebilir.

## KAYNAKLAR

- Altıntaş, E. (2005). *Kurumsal itibar ve Anadolu Üniversitesi İ.B.F. Örneği*. Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Cerit, Y. (2006). Eğitim Fakültesi öğrencilerinin üniversitenin örgütsel imaj düzeyine ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 47, 343-365.
- Collins C. J.,Stevens C. K., (2001). Initial organizational images and recruitment: A withinsubjects investigation of the factors affecting job choices. *Corporate Communications: An International Journal*, 6(4), 205-216.
- Çakmak, H. (2008). *Kurumsal imajın çalışanların örgütsel bağlılıkları üzerindeki etkisine yönelik bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya, Türkiye.
- Çillioğlu, A. (2010). *İç ve dış paydaşların değerlendirmelerine göre Anadolu Üniversitesi'nin kurumsal itibarı*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Dutton, J., Dukerich, J. (1991), Keeping an eye on the mirror: image and identity in organizational adaptation, *Academy of Management Review*, 34, 517-54.
- Erdoğan, B. Z., Develiğlu, K., Gönüllüoğlu, S., Özkaya, H. (2006). Kurumsal imajın şirketin farklı paydaşları tarafından algılanışı üzerine bir araştırma. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15, 55-76.
- Kazoleas, D., Kim, Y., Moffitt, M.A. (2001). Institutional image: A case study, corporate communications. *An International Journal*, 6(4), 205-216.
- Nguyen, N., LeBlanc, G. (2001). Corporate image and corporate reputation in customers' retention decisions in services. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 8(4), 227-236.
- Palacio, A. B., Meneses, G. D., Perez, P. J. P. (2002). The configuration of the university image and its relationship with the satisfaction of students. *Journal of Educational Administration*, 40(5), 486-505.
- Polat, S. (2011). Üniversite öğrencilerine göre Kocaeli Üniversitesi'nin örgütsel imajı. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 36(160), 105-119.
- Tengelimoğlu, D., Öztürk, Y. (2004). *İşletmelerde halkla ilişkiler*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Theus, K.T. (1993). Academic reputations: the process of formation and decay, *Public Relations Review*, 19(3), 277-91.
- Wilson, A. (2001). Corporate reputation: seeking a definition. *Corporate Communicator: An International Journal*, 6(1), 24-30.





## SPORMETRE

The Journal of Physical Education and Sport Sciences  
Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi

DOI: 10.33689/spormetre.584586



Geliş Tarihi (Received): 30.06.2019

Kabul Tarihi (Accepted): 01.06.2020

Online Yayın Tarihi (published): 30.06.2020

### RİTİM EĞİTİMİ VE DANS DERSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ GELİŞTİRME ÇALIŞMASI

Tebessüm AYYILDIZ DURHAN<sup>1\*</sup> , Belgin GÖKYÜREK<sup>2</sup>   
Gazi Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, ANKARA

**Öz:** Bu çalışmanın amacı bireylerin ritim eğitimi ve dans dersine yönelik tutumlarını ölçmeye yönelik ölçme aracı geliştirmektir. Araştırmada karma modelden yararlanılmıştır. Nitel veriler açık uçlu tek bir soruyla toplanmış ve içerik analizi yapılmıştır. Elde edilen veriler ve literatür ışığında 78 maddeden oluşan soru havuzu oluşturulmuş, maddeler uzman görüşleriyle değerlendirilerek 46 maddeye düşürülmüş, oluşan ölçeğin nihai form Gazi, Uşak ve Ankara Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi'nde öğrenim gören öğrencilerden 289 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Elde edilen veriler üzerinden ölçeğin geçerliğine ilişkin bilgi elde edebilmek için döndürülmüş temel bileşenler analizi kullanılmıştır. Bu analiz sonucunda ölçeğin üç alt faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenerek ölçek maddeleri 32'ye düşmüştür. Alt boyutlar kazanım, antipati ve eğilim olarak adlandırılmıştır. Madde katsayılarının 0,60 ile 0,78 arasında değiştiği saptanmıştır. AFA sonrası yapı geçerliliğine kanıt sağlamak adına, tekrar test yöntemiyle elde edilen 301 veri ile gerçekleştirilen DFA yapı geçerliliğine kanıt oluşturmaktadır (RMSEA .071, SRMR 0.033, NFI 0.98, CFI 0.99, NNFI 0.98,  $\chi^2/df$  2.51). Ayrıca ölçeğin güvenilirliğine kanıt sağlamak amacıyla Cronbach Alpha değerleri hesaplanmış ve ölçeğin tamamı için iç tutarlılık katsayısı 0,96 olarak bulunmuştur. Yapılan analizler sonucu ritim eğitimi ve dans dersine yönelik tutum ölçmek adına geliştirilen ölçüm aracının geçerli ve güvenilir olduğuna dair kanıtlar bulunduğu belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Ritim eğitimi ve dans, tutum, ölçek geliştirme

### STUDY OF ATTITUDE SCALE DEVELOPMENT FOR RHYTHM EDUCATION AND DANCE LESSON

**Abstract:** The aim of this study is to develop a measurement tool to measure the attitudes of individuals towards rhythm education and dance lessons. Mixed model was used in the research. Qualitative data were collected with a single open-ended question and content analysis was performed. In the light of the obtained data and literature, a questionnaire consisting of 78 items was formed, the items were evaluated with expert opinions and reduced to 46 items. The final form of the scale was applied to 289 students from Gazi University, Uşak and Ankara University Faculty of Sport Sciences. In order to obtain information about the validity of the scale from the obtained data, rotated principal components analysis was used. As a result of this analysis, it was determined that the scale had a structure with three sub-factors and the scale items decreased to 32. The sub-dimensions were named gain, antipathy and tendency. Item coefficient ranged between 0.39 and 0.80. After the EFA provides evidence of CFA structure validity with 301 data obtained by retesting to provide evidence of structure validity (RMSEA .071, SRMR 0.033, NFI 0.98, CFI 0.99, NNFI 0.98,  $\chi^2 / df$  2.51). In addition, in order to provide evidence for the reliability of the scale, Cronbach Alpha reliability was calculated and the internal consistency coefficient for the whole scale was found to be 0.96. As a result of the analysis, it was determined that the measurement tool developed to measure the attitude towards rhythm training and dance lesson provides evidence that it is valid and reliable.

**Key Words:** Education of rhythm and dance, attitude, scale development

## GİRİŞ

RİTİM! Latince’de akış demektir. Hareketin durması, akışın kesilmesi, ritmin durmasıdır. Evrenin sürekliliği, hareketin ritmik yinelenmesine bağlıdır. Ritim, hareketin sayılarla anlatımıdır, bir sayı dilidir. Diğer bir tanımla, evrendeki her hareket sayılarla açıklanabilir. Güneşin hareketi, dünyanın hareketi, mevsimlerin tekrarı, gece gündüz, gibi. Bu ritmin insanda dışa vurmuş şekli dans olarak karşımıza çıkar. Dans, insan bedenine çok yakışan estetik bir durumdur. Dansın bir müzikle yapılması, ritmin bedenle bulunduğu estetik mükemmelliği sergiler (Morgül, 2004). Ritim doğada var olan düzenli bir akıştır. Eğer bu akışta aksaklıklar meydana gelirse ritim dengesi bozulur ve her şey düzensiz bir hale gelir. Baharda bir ağaçtaki yaprakların hepsi aynı tonda yeşil değildir. Bakıldığı zaman yeşil renk tonlarının bir renk ahengi vardır. Ağaçtaki yaprakların renk tonları, gökyüzündeki bulutların renkleri, denizin sularına bakıldığında geçişli olan mavi tonlarında hep bir ahenk vardır. Bunlar aslında yapraklarda, bulutlarda, denizde olan bir renk (akışı) ritmidir. İnsan vücudunun bioritmi vardır. Bu ritim bozulduğunda sağlıkla ilgili dengesizlikler ve düzensizlikler yaşanır. Hareketlerin de bir ritmi vardır. Yürürken, koşarken, bir yer yetişmeye çalışırken gibi (Sayın, 2011). Ritim, hareketlerin akımıdır. Belirli ve düzenli hareketlerin birbirlerini izleyen gruplar halinde yapılması, görülmesi, duyulmasıyla da hissedilmesidir. Vücudun bu ritimlere yanıt vermesine ise hareket denmektedir. Ritim ile hareket etme bebeklik döneminden başlayarak insan hayatının her sürecinde devam eder. Müzik ritmini duyan her kişi küçük yaşlardan itibaren duyduğu ritme göre hareket eder. Ritim eşliğinde hareket etme hem çocuklar hem de yetişkinler için doğal bir süreçtir. Çağlardan beri insanlar bir tür davul olan tamtamin temposuna, şarkıya, deniz kabuğu sesine karşı duyarlı olmuşlardır. Günümüzde ise bir marş eşliğinde yürürken ayaklar marş eşliğinde yere vurulur, müziğe göre tempo tutulur, küçük çocuklar ise tüm bedenleri ile karşılık vermektedir. Ritim tutma insan yaşantısında çok önemlidir. Ritim ve müzikli hareketler kişinin kendi yeteneklerini ve bu yeteneklerinin sınırlarını keşfetmesine yardımcı olur. Yürüme, koşma ve sıçrama doğal ritimlerdir. Taklit edilen ritimler ise insanın hayal gücünü kullanarak yaptığı hareketlerdir. Vücudumuzun farklı kısımlarını kullanarak da ritim tutulabilir. El çırpma, ayağını yere vurma buna verilebilecek en güzel örnektir. Ritim eğitimi alan her kişi öncelikle sesleri genel özellikleriyle tanır (MEB, 2007).

Beden eğitimi ve spor alanında konuyu anlatmak, açıklamak, aktarabilmek, öğretebilmek için bu noktada ritim ritim eğitimi önemli bir yer tutmaktadır. Sportif dalların öğretiminde, kazanılacak becerilerin kontrolünde hareketin ritmi önemlidir (Sayın Bilgin ve Anlıa Atamer, 2002). “Hareketlerdeki dinamiklik ve mükemmellik için bir özellik ritimdir. Sportif etkinliklerin çoğunda farkında olmadan bir ritim uygulanır. Potaya gidiş, turnike gibi hareketler belli bir dinamizm içerirler. Müzik, el çırpma, tempo gibi dışarıdan yapılan eşlik, hareketlerdeki ritim özelliğini geliştirir ve güçlendirir.” (Sayın, 2011). Neredeyse tüm spor branşlarında ritmik hareket kalıplarına ihtiyaç duyulmasının yanı sıra (MacPherson ve Collins, 2009), Literatür incelendiğinde çeşitli branşların ritim eğitimi kavramıyla iç içe geçmiş olduğu görülmektedir. Bu branşlara örnek olarak bale (Grădinaru, 2015; Laurence, 2000), basketbol ve tenis (Zachopoulou ve ark., 2000; Bourquin, 2003; Micó ve Martínez-Gallego, 2019), cimnastik (Márioara, 2017; Pica, 1998; Siegenfeld, 2009), dans (Kirchner ve Fishburne, 1995), eskrim (Borysiuk ve Waskiewicz, 2008), futbol (Polevoy, 2017), kürek (Vuoskoskia ve Reynolds, 2019) ve yüzme (Weikart, 1989) branşları gösterilebilir. Çeşitli spor becerilerinde, koordinatif beceri kümelerinde ritmin varlığı ve önemi vurgulanmaktadır.

Spor branşlarında ritmin bilinçli kullanılması tekniklerin daha doğru ve çabuk, zamanlama açısından da daha ekonomik kazanılmasını sağlar. Bazı spor branşlarının özellikle ritim ve müzik eşliğinde yapılması gerekmektedir. Bunlara ritmik cimnastik, karate de kata, dans gibi

sporlar örnek olarak verilebilir. Bu branşlar müzik eşliğinde yapıldığı için ritimle çalışmak, müzik eşliğinde hareketleri oturtmak, koreografiyi düzenlemek müziğin zamanlama özelliği yardımıyla daha da kolaylaşır. Ritim ve müzik bu spor branşlarını daha akıcı, estetik ve görsel olarak etkileyici hale getirerek katkıda bulunur. Müziğin yer almadığı spor branşları vardır, ancak ritmin olmadığı herhangi bir spor branşı bulunmamaktadır. Her spor branşında, her teknik bir ritim eşliğinde gerçekleşir. Takım veya bireysel spor müsabakalarının ilgi ve heyecanla izlenmesinin bir sebebi de budur. Eğer bir 100 metre engel yarışı izleniyorsa atletin engeller üzerinden ritim eşliğinde ritmik olarak seri bir şekilde geçmesi o atletin çabukluğu ve başarısında etkilidir ve hayranlıkla soluksuz olarak izlenir. Bir boksörün rakibi karşısında (özellikle antrenmanlarında ip atlama ile yapılan ritmik çalışmalar sonucu) ayak ritimlerini akıcı bir şekilde kullanması ve savunma ve teknik hamlelerde başarılı olması izleyiciyi etkiler. Bu hamlelerde veya savunmalarda yavaş kalması vücut veya adım ritimlerini kaçırmaması rakibinin bu açığını kullanması sonucu onun maç esnasında sayı kaybetmesine neden olabilir. Atletizm branşında üç adım uzun atlamada da üç adım ritmi önemlidir. Atlayış esnasında herhangi bir sebeple ritmin kaçırılması basma tahtasına ayağın denk gelmemesine, bu sebeple basışın geride kalmasıyla hedeflenen uzunluğun atlanamamasına sebep olabilir. Ya da basma tahtasını geçerek basıp atlanırsa atlayışın geçersiz olması söz konusudur. Bu branşta üç adım ritmi çok hassas ayarlanması ve zamanlama hatasının yapılmaması gerekir. İzlerken o ritmi görmek mümkündür. Spor branşlarının teknik olarak doğru zamanlama ile öğretilmesi hem daha çabuk öğretmek hem de spor branşlarında başarılı olmak için önemli bir etkidir.

Tutum kavramına bakıldığında ise; “tutulan yol, davranış” olarak verilmektedir (TDK, 2005). Tutum; bir kimsenin ele alınan bir nesneye, bir duruma veya olaya karşı olan olumlu veya olumsuz tavrı olarak kabul edilir (Karakaş Türker ve Turanlı, 2008). Tutumlar, bir nesnenin, kavramın ya da sembolün değerlendirilmesi için ortaya konan eğilimler olarak ifade edilen bireyin kendince özdeşleştirdiği soyutlamalar ya da genellemelerdir (Kahle, 1984). Tutumlar; bir şeye veya bir kişiye karşı bir tavır göstermek, hoşla gitmesi ya da sevmeme, onaylama ya da onaylamama, güven ya da güvensizlik gibi duygu ve düşüncelerin tümünün belirlenmesi için bir yoldur (Eiser, 1986). Tutumlar üç bileşenden oluşmaktadır; Duygusal (duyuşsal) bir bileşen; bir ya da birden çok nesneye yönelik olan duygu ve hisleri ifade eder. Davranışsal bileşen; kişinin nesneye yönelik eylem eğilimlerini içeren bileşendir. Tutum nesnesi hakkında sahip olduğu fikir ve inançlardan oluşan bilişsel bileşendir. (Oskamp ve Schultz, 2005; O’Keefe, 1980; Seibold, 1980). Tutumun bilişsel, duyuşsal ve devinişsel-davranışsal öğeleri arasında iç tutarlılık olduğu varsayılmaktadır. Bu üç tutum ögesi karşılıklı etkileşim içindedir. Birinde değişiklik olduğunda, diğer öğelerde de değişiklik görülmektedir. Örneğin amcasına karşı olumlu tutum geliştirmiş bir çocuk, amcasının önceden bir hırsızlık yaptığını öğrendiğinde (bilişsel öğe), onu eskisi gibi sevmez (duyuşsal öğe) ve bir daha onunla parka gitmez (devinişsel öğe) (Uçal Canakay, 2006). Bir diğer ifadeyle ritim eğitimi veya beden eğitimi dersine yönelik olumsuz tutumlar; nesne ya da fikir konusunda olumsuz inanca sahip olma, onu reddetme veya sevmeme, ona karşı hareketlerde bulunma anlamına gelirken, olumlu inanca sahip olma, onu benimseme ve sevmeye ise olumlu tutum göstergesidir. Ders programlarında yer alan her ders gibi beden eğitimi dersine ilişkin olarak öğrenciler olumlu veya olumsuz tutum geliştirebilirler (Demirhan ve Altay, 2001). Beden eğitimi dersi gibi, ritim eğitimi dersine ilişkin tutumları olumsuz olan öğrenciler dersin verimini düşürebilir, derse katılmayabilir, derse önem vermeyebilir veya dersin işlenişinde çeşitli sorunlar çıkartabilir (Güllü ve Güçlü, 2009). Dolayısıyla derse yönelik tutumların belirlenmesi önem teşkil etmektedir.

Bireylerin tutumlarını öğrenebilmek için duygu, düşünce ve davranışlarına bakılması gerektiği görülmektedir. Bireylerin davranışlarını gözlemlemek mümkündür. Ancak bu her zaman bireyin tutumunu tam olarak açıklayamaz. Ayrıca var olan bir tutum düşünce boyutunda

kalmış ama davranışa dönüşmemiş de olabilir. Bu nedenledir ki bireylerin tutumlarını ölçmek için değişik tutum ölçekleri geliştirilmiştir (Balım, Sucuoğlu ve Aydın, 2009; Ekici, 2002; Güllü ve Güçlü, 2009; Koçak, 2014; Koçakoğlu ve Türkmen, 2010; Şentürk, 2014). Tataroğlu ve Erduran, 2010; Turanlı, Türker ve Keçeli, 2008; Uçal Canakay, 2006; Yaşar, 2014). Ancak ritim eğitimi ve dans dersi özelinde literatürde yeterli düzeyde araştırma ve ölçüm aracı olmadığı belirlenmiştir. Spora yönelik tutum gibi, farklı derslere yönelik tutum ölçerler farklı parametreleri ölçmekte, ritim eğitimi olgusunu tam anlamıyla yansıtamamaktadır. Pek çok branşın temelinde yer alan ritim eğitimi kavramının tutum bileşeni açısından incelenmesi, literatürdeki niceliksel yetersizliğin giderilmesi hususunda dikkat çekilmesi açısından önem kazanmaktadır. Bu noktadan hareketle, bu araştırma kapsamında katılımcıların ritim eğitimi ve dans dersine yönelik tutumlarını ölçülmesi adına bir ölçüm aracı geliştirilmesi amaçlanmıştır. Geliştirilmeye çalışılan ölçüm aracı ile bireylerin ritim eğitimi ve dans dersine yönelik tutumlarını belirleyici değerlendirmeler yapılması adına geçerli ve güvenilir bir araç sunulması hedeflenmiştir.

## YÖNTEM

### Araştırma Modeli

Times New Roman yazı karakterinde 12 punto, tek satır aralığında iki yana yaslı olarak yazılmalıdır. Bu araştırma, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma bir araştırmadır. Nicel araştırmalar, sayısal olarak ölçülebilen verilerin istatistiksel çözümlenmesi aracılığıyla sosyal olguları inceleyen ve bu olgular arasındaki neden sonuç ilişkilerini ortaya koyarak sosyal düzenin kanunlarını keşfetmeyi amaçlayan araştırmalardır. Başka bir ifadeyle, önceden oluşturulmuş olan hipotezleri sınamak amacıyla, geniş çaplı örneklemelerden nicel veriler toplayan, bu verileri istatistiksel olarak çözümlen ve bulgularını genelleme amacı taşıyan araştırmalardır. Nitel araştırma araştırmacının kendiliğinden, doğal olarak oluşan olguları tüm karmaşıklığı içinde incelemesi, irdelemesidir. Karma yöntem araştırmaları nitel ve nicel yöntemlerin basit bir birleşimi değil bunların güçlü yanlarının birbirini destekler nitelikte kullanıldığı kapsamlı entegrasyon çalışmalarıdır (Büyüköztürk ve ark., 2013). Bu araştırmada karma araştırma yöntemlerinden gömülü karma yöntem tasarımı kullanılmıştır. Bu tasarım; verinin yakınsak veya gizli kullanımını da içerir ancak temel fikir, niceliksel veya niteliksel verilerin daha büyük tasarıma gömülü olduğu ve veri kaynaklarının genel tasarımda destekleyici bir rol oynadığıdır (Cresswell, 2014) Gömülü desende nitel ve nicel veri eş zamanlı ya da sıralı olarak toplanır fakat bir grup veri, diğer veri grubuna destekleyici olur. İkinci veri grubunun toplanmasının nedeni, birincil veri grubunu desteklemek, yeni bakış açıları sağlamaktır. Gömülü desende araştırmacı nitel bir desen içerisine nicel bir destek (örneğin bir durum çalışması) veya nicel desen içerisine nitel bir destek (örneğin bir deney) sunmalıdır. Gömülü desende destekleyici dayanağın bütün tasarımı çeşitli yönlerden güçlendirmesi gerekmektedir (Kocaman Karoğlu, 2015). Gömülü desen yaklaşımında nitel verilerin önce toplanması ile nicel verilerin toplama aşamasına geçiş için bilgi oluşturulması amaçlanmıştır. Dolayısıyla nitel veriler önce toplanarak nicel verilerin desteklenmesi sağlanmıştır.

Nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanılması araştırma probleminin, her bir yöntemin tek başına yapacağından daha iyi anlaşılmasını sağlayacağı için nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanılması tercih edilmiştir. Araştırma kapsamında durum çalışması deseninden yararlanılmıştır. Durum çalışması, araştırmacının hem ürünü hem de nesnesi olabilecek nitel araştırma içerisindeki bir desen türüdür. Durum çalışması, araştırmacının gerçek yaşam, güncel sınırlı bir durum ya da belli bir zaman içerisinde sınırlandırılmış durumlar hakkında çoklu bilgi kaynakları, örneğin gözlemler, mülakatlar, dokümanlar aracılığıyla, detaylı ve derinlemesine

bilgi topladığı, bir durum betimlemesi ortaya koyduğu nitel bir yaklaşım olarak ifade edilebilir (Creswell, 2013).

### **Araştırma Grubu**

Deneme formu olarak belirlenen tutum ölçeği formu, 78 maddelik olarak geliştirilmiştir. Gazi Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi, Ankara Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi ve Uşak Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi bünyesindeki Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, Antrenörlük Eğitimi, Spor Yöneticiliği ve Rekreasyon bölümlerinde 2., 3. ve 4. sınıflarda öğrenim gören, ritim eğitimi ve dans dersini almış, 289 öğrenci üzerinde uygulanmış ve bu öğrenciler üzerinden denemelik ölçeğin çözümlenmeleri yapılmıştır. Yapı geçerliliğine kanıt oluşturmak adına yapılan tekrar test uygulaması, aynı örneklem grubu çalışmaya dahil edilerek 301 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir.

### **Verilerin Toplanması**

Araştırmada nicel ve nitel veri toplama araçları bir arada kullanılmıştır. Araştırmada nitel veri toplama araçları olarak açık uçlu bir soru olan “Ritim Eğitimi ve Dans dersi ile ilgili düşüncelerinizi yazınız” sorusu kullanılmıştır. Araştırma kapsamında araştırmacının geliştirdiği Ritim Eğitimi ve Dans dersine yönelik tutum ölçeğinin deneme formuna ait 46 soru ve gerekli demografik verilere ait sorular ölçüm aracında yerini almıştır. Dağıtılan 350 adet ölçüm aracından 289’u değerlendirmeye alınmıştır. AFA sonrası ortaya çıkan yapının doğrulanması adına aynı örneklem grubu üzerinde 301 katılımcı ile tekrar test uygulanmış ve yapı geçerliliğine kanıt aranmıştır.

### **Ölçeğe Ait Bilgiler**

Tutum ölçeğine ilişkin maddeler yazılırken öncelikle tutum ve tutum ölçülmesine ilişkin literatür taraması yapılmış, tutuma ilişkin kuramsal yapı (tutumun boyutları: bilişsel, duyuşsal, davranışsal) ve bu kuramsal yapıya uygun hususlar (tutum cümlelerinin ifadesi, içeriği, şiddeti vb.) dikkate alınmıştır. Denemelik ölçeğe ilişkin maddeler hazırlanırken bu özellikler göz önüne alınmış ve temsil edilmeye çalışılmıştır. Bunun yanı sıra, başka araştırmacılar tarafından çeşitli konularda hazırlanan tutum ölçekleri de incelenerek madde yazımı aşamasında (ifade, şiddet vb. konularda) yararlanılmıştır (Demirhan ve Altay, 2001; Ekici, 2002; Güllü ve Güçlü, 2009; Kan ve Akbaş, 2005; Koçak, 2014; Şentürk, 2014; Toğcuoğlu Ünal ve Köse, 2014; Turanlı, Türker ve Keçeli, 2008; Uçal Canakay, 2006; Yaşar, 2014) erekli incelemeler yapıldıktan sonra dansa yönelik tutumu ölçmeye dönük olarak 78 madde yazılmıştır. Daha sonra bu ifadeler 3 ritim eğitimi ve dans alanında uzman, 3 ölçme değerlendirme alanında uzman ve 4 de istatistik alanında uzman akademisyene inceletilmiş uzmanların önerileri doğrultusunda 30 madde ölçekten çıkarılmış ve gözden geçirilmiş 46 maddelik nihai deneme formu oluşturulmuştur.

Ölçeği yanıtlayan öğrenciler maddelere kesinlikle katılıyorum (5) ile kesinlikle katılmıyorum (1) arasında değişen 5 kategorili derecelendirme ölçeğine göre tepkide bulunmuşlardır. Ölçek maddelerindeki ters sorular göz önüne alındığında bu puanlama kesinlikle katılıyorum (1) ve kesinlikle katılmıyorum (5) şeklinde düzenlenmektedir.

### **Verilerin Analizi**

Elde edilen nitel bulgulara ait verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde en temel haliyle yapılan işlem, birbirine benzeyen verilerin belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilmesi, bunların okuyucunun anlayabileceği biçimde düzenlenmesi ve yorumlanmasıdır. İçerik analizinde verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması aşamaları dikkate alınarak analiz yapılmıştır. Ölçeğin oluşturulmasına dair hazırlanan 46

maddelik deneme formu 289 katılımcı ile test edilmiştir. Elde edilen veriler üzerinde geçerlik ve güvenilirliğe kanıt sağlamak amacıyla aşağıdaki analizler yapılmıştır:

- Güvenirliğe kanıt sağlamak amacıyla test tekrar test ve iç güvenilirlik katsayıları,
- Madde geçerliğine kanıt sağlamak amacıyla madde test korelasyonları,
- Verilerin temel bileşenler analizine uygunluğunu saptamak amacıyla, Kaiser-Meyer Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity testi,
- Yapı geçerliğine kanıt sağlamak amacıyla faktör analizi yapılmış, ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğine ait bulgular aşağıda verilmiştir.

### Geçerlik

Ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin bilgi toplamak amacıyla “döndürülmüş temel bileşenler analizi” kullanılmıştır. Verilerin temel bileşenler analizine uygunluğu Kaiser-Meyer Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity testi ile incelenmiştir. KMO katsayısı, verilerin ve örneklem büyüklüğünün seçilen analize uygun ve yeterli olduğunu belirlemede kullanılan istatistiksel bir yöntemdir. KMO katsayısı 1’e yaklaştıkça verilerin analize uygun olduğu, 1 olmasında ise mükemmel bir uyum olduğu anlamına gelir (Kan ve Akbaş, 2005). Yapılan analiz sonucunda ilk olarak KMO değeri 0,931 olarak bulunmuştur ancak ölçek maddeleri çıkartıldıktan sonra KMO değerinin 0,947 olduğu saptanmıştır. Parametrik bir analiz olan faktör analizini kullanabilmek için parametrik yöntem kullanılmalıdır. Parametrik yöntemi kullanabilmek için, ölçülen özelliğin evrende normal dağılım göstermesi gerekir. Barlett Sphericity testi verilerin çok değişkenli normal dağılımdan gelip gelmediğini kontrol etmek için kullanılabilir istatistiksel bir tekniktir (Kan ve Akbaş, 2005). Çalışma içerisinde yapılan analiz sonucunda ilk olarak Barlett testi anlamlı bulunmuştur ( $\chi^2 = 6880,706$ ;  $p < 0,05$ ), faktör analizi yapıldıktan ve test maddeleri atıldıktan sonra yapılan Barlett testi analizi sonucu yine anlamlı bulunmuştur ( $\chi^2 = 5166,426$ ;  $p < 0,05$ ). Öğrencilerin ritim eğitimi ve dans dersine yönelik tutumlarına ilişkin anlamlı bir yapıya ulaşabilmek, ölçek maddelerinin ölçtüğü ve faktör ya da bileşen adı verilen yapı ya da yapıları ortaya çıkarmak amacıyla faktör analizi uygulanmıştır.

Ölçek maddelerine yönelik yapılan faktör analizinde rotated component matrix dikkate alındığında ortaya çıkan 9 faktörlü yapıda, 7., 8. ve 9. faktörü açıklamak adına yeterli sayıda olmayan 7. faktördeki 2. madde, 8. faktördeki 3. madde ve 21. madde ile 9. faktördeki 35. madde çıkartılarak 6 faktörlü bir yapıya ulaşılmış ve analiz işleminin faktör analizi bu noktada başlamıştır. Bu maddeler atıldıktan sonra geriye kalan diğer maddeler ile faktör analizi işlemi tekrarlanmış ve birbirine yük verdiği gözlemlenen 8., 22., 32. ve 36. maddeler çıkarılarak analiz işlemi tekrarlanmıştır. Daha sonra ulaşılan 5 faktörlü yapıda 5. faktörü açıklamakta yetersiz kalan 5. ve 26. maddeler çıkartılmıştır. 4 faktörlü yapıya ulaşıldıktan sonra birbirine yük verdiği gözlemlenen 10. madde de ölçek soruları arasından çıkartılmıştır. Son olarak yapılan analiz sonrası 9. ve 13. maddelerin 4. faktörü açıklamaya yetmemesi dolayısıyla (en az 3 madde ile bir boyut açıklanır ifadesinden yola çıkarak) 9. ve 13. maddeler ölçek maddeleri arasından çıkartılmıştır. Tekrar yapılan analizde, en son aşamada 1. ve 3. faktörde birbirine yük verdiği gözlemlenen 14. Madde çıkartılmıştır. Nihai olarak 3 faktörlü bir yapıya ulaşılmıştır. Sonuç itibarıyla uygulanan faktör analizi sonucunda, 46 maddeden oluşan ölçekten, ölçeğin yapısına uymayan ya da birden fazla faktöre yük veren 13 madde (2, 3, 5, 8, 9, 10, 13, 14, 21, 22, 26, 32, 35, 36) ölçekten çıkarılmıştır. Geriye kalan 32 madde özdeğeri 1’in üzerinde olan 3 alt faktörlü bir yapı oluşturmuştur.

Birinci alt faktör 15 maddeden oluşmakta (6, 38, 40, 7, 12, 37, 42, 24, 33, 30, 43, 45, 1, 31, 34) ve yapı içerisinde her bir faktörün önem derecesi ve ağırlığına ilişkin bilgi veren birinci faktöre ait özdeğer 14,96 olarak saptanmıştır. Birinci faktör tek başına varyansın %26,87’sini

açıklamaktadır. İkinci alt faktör 11 maddeden (25, 28, 39, 44, 23, 16, 27, 15, 46, 4, 41) oluşmaktadır ve bu faktöre ait özdeğer 2,58 olarak bulunmuştur. Tek başına bu alt faktör ilgili tutum değişkenine ait varyansın %20,95'ini açıklamaktadır.

Üçüncü alt faktör ise, 6 maddeden (20, 19, 17, 29, 11, 18) oluşmaktadır ve bu faktöre ait özdeğer 1,92 olarak bulunmuştur. Tek başına bu faktör ilgili tutum değişkenine ait varyansın %13,01'ini açıklamaktadır. Bu üç alt faktör birlikte ilgili tutum değişkenine ilişkin varyansın %60,84'ünü açıklamaktadır. Ölçeği oluşturan maddelere ilişkin faktör yükleri 0,60 ile 0,78 arasında değişmektedir. Tüm bu bulgular ölçeğin tatmin edici düzeyde yapı geçerliğine sahip olduğuna ilişkin kanıt olarak kullanılmıştır. Ölçeğin madde geçerliğine ve homojenliğine ilişkin olarak madde test korelasyonları hesaplanmıştır. Sonuç olarak ölçeğin madde test korelasyonları 0,39 ile 0,80 arasında değerler almaktadır. Tüm bu bulgular ölçek maddelerinin geçerliğine ve aynı yapıyı ölçtüğüne kanıt olarak kullanılmıştır.

## BULGULAR

Araştırmanın bulgular bölümünde ritim eğitimi ve dans dersine yönelik tutumu ölçmek amacıyla elde edilen bulgular nitel ve nicel bulgular olarak iki aşamada gösterilmektedir.

**Üniversite Öğrencilerinin Ritim Eğitimi ve Dans Dersine Yönelik Görüşlerine Ait Bulgular**  
Ritim Eğitimi ve Dans dersine yönelik olarak düşünceleri öğrencilerin görüş belirtme formunda belirttikleri görüşlerin kategoriler altında toplanması sonucunda toplam 3 kategori ortaya çıkmıştır. Buna göre öğrencilerin ritim eğitimi ve dans dersine yönelik tutumlarına etkisi olan faktörlere yönelik görüşleri şeklinde 3 kategori altında toplanmıştır. Tablo 1'de bu kategoriler verildikten sonra kategoriler altında öğrencilerin görüşlerine yer verilmiştir.

**Tablo 1.** Kategori I: Kazanım

<b>D1:</b>	<i>“Daha önce herhangi bir dans aktivitesinde bulunmamış birisiyim. Buna rağmen sıkılmadan keyifli zamanlar geçirerek katıldığım bir ders.”</i>
<b>D2:</b>	<i>“Spor alanında uygulanabilecek gerekli bir ders olarak düşünüyorum.”</i>
<b>D3:</b>	<i>“İnsanın iç dünyasının müzik ve ritim ile vücuda yansımalarıdır.”</i>
<b>D4:</b>	<i>“Bazen sıkılsak ve hareketleri yapamamak da yine de zevk alıyorum. Beceriksizliğimin sebebi odaklanamadığımdan biliyorum. Dersin bana uyum sağlamak açısından katkı sağladığını düşünüyorum.”</i>
<b>D9:</b>	<i>“Ruhun iyilik halidir.”</i>
<b>D11:</b>	<i>“Ritim eğitimi ve dans dersi uygulamalı olduğu için çok keyifli geçiyor.”</i>
<b>D12:</b>	<i>“Zevkli bir ders. Ayrıca bu ders zevkli olduğu kadar benim için biraz yorucu da geçiyor, fakat tüm gün enerjik oluyorum.”</i>
<b>D14:</b>	<i>“Güven duygusu artar. Ritim eğitimi ve dans dersi ile ilgili zorunlu isteyenler de gelir istemeyenler de. Ama isteğe bağlı olsa ilgisi olanın seve seve alacağı bir ders olduğunu söyleyebilirim.”</i>
<b>D16:</b>	<i>“Başta dersten korkmuştum, zorunlu bir ders, seçmeli olsa alır mıydım bilmiyorum ama şu anda çok seviyorum dersi. Böyle bir dersi almaktan mutluyum.”</i>
<b>D19:</b>	<i>“Ritim duygusunu anlamak ve başarmak için bu ders çok etkili. Ruhun müzikle kavuşması insan bedeninin rahatlamasını sağlar.”</i>
<b>D24:</b>	<i>“Aslında bu ders birazda insanların keşfedilmeyen özelliklerini ortaya çıkarıyor. Bunun sonucunda da bireyin kendine güven duygusu gelişiyor.”</i>
<b>D27:</b>	<i>“Öğrenciler için zevkli bir ders. Sevdiğim eğlendiğim bir ders.”</i>
<b>D28:</b>	<i>“Kendi bedeninizi tanımanızı sağlar.”</i>

**Tablo 2.** Kategori II: Antipati

<b>D7:</b>	<i>“Benim için bu dönemin en kötü dersidir.”</i>
<b>D8:</b>	<i>“Temel hareketlerin bilimi ve öğretimi gibidir. Kimi pozisyonlar ve meslekler için çok gerekli olması ile birlikte, zorunlu bir ders olması bana göre yanlıştır. Seçmeli bir ders olmalıdır. Zorunlu kılınması, bu dersin kullanım alanlarında meslek sahibi olmayacaklar için sıkıcı olabilir.”</i>
<b>D17:</b>	<i>“Farkında olmadan yaptığımız hareketlerin ritimle buluşarak dans adını alan dersimizde fazlasıyla zorlanıyorum. Aslında böyle dersler seçmeli olmalı.”</i>
<b>D20:</b>	<i>“Sıkıcı ama olması gereken bu. Ama bu ders zorunlu değil de seçmeli olmalıydı.”</i>
<b>D26:</b>	<i>“Dans eğlenceli bir ders olabilir. Ama ritim eğitimi konusu ders alanına girince o zaman iş biraz sıkıcı hale geliyor bence.”</i>

**Tablo 3.** Kategori III: Eğilim

<b>D5:</b>	<i>“Gelişime katkıları saymakla bitmez. Koordinasyon, denge, uyum, ahenk, sosyal paylaşım.”</i>
<b>D10:</b>	<i>“Eğlenceli ancak derslerin işlenme kısmında kondisyon eksiğinin giderilmesi gerektiği ortaya çıkıyor.”</i>
<b>D13:</b>	<i>“Ritim eğitimi ve dans dersinin son derece faydalı olduğunu düşünüyorum. Derse katıldığımdan dolayı mutluyum. Ritim kulağı oluşmasını ve vücudumuzun koordineli bir şekilde hareket etmesine yardımcı olduğunu düşünüyorum. Daha enerjik ve dinç bir şekilde güne başlamama yardımcı olduğunu düşünüyorum.”</i>
<b>D15:</b>	<i>“Bu dersin Spor Bilimleri’nde okuyan öğrenciler için gerekli olduğunu düşünüyorum. Bu ders vücut koordinasyonunu geliştirir. Ben bu derse keyifle geliyorum ve bana katkı sağladığını düşünüyorum. Teorik derslerden daha eğlenceli ve keyiflidir. Bu ders insanı mutlu eder.”</i>
<b>D21:</b>	<i>“Müzik ile insan bedeninin uyumunu sağlıyor. Aynı zamanda esneklik kazanmasını sağlıyor. Vücut dengesi ve postürün gelişmesine yardımcı oluyor. Yaşam kalitesini artırıyor. Bu derse almamızın faydalı olduğunu düşünüyorum. Bizden sonraki dönemlerde de zorunlu ders olarak verilmesinin yararlı olacağını düşünüyorum.”</i>
<b>D22:</b>	<i>“Faydalı bir ders olduğunu düşünüyorum. Müzikle insan bedeninin uyum içinde hareket etmesini sağlıyor. Bir yandan insanın müzik kulağını geliştirirken bir yandan da vücut denge ve uyumunu artırıyor. İnsanın mevcut becerilerinin farkına varmasını sağlıyor. Fiziki olarak gelişime katkısının yanında zihinsel olarak da katkı sağladığını düşünüyorum. Bu derse aldığım için mutluyum. Çünkü bana kültürel, zihinsel ve fiziksel açıdan olumlu katkılarda bulundu. Ruhsal katkısı gerçekten insanı çok olumlu etkiliyor.”</i>
<b>D23:</b>	<i>“Bence gerekli bir ders. Koordinasyon sahibi olmayı bu ders sayesinde uygulamalı biçimde öğreniyoruz.”</i>
<b>D29:</b>	<i>“Zihinsel ve bedensel uyumu sağlayan, vücut koordinasyonu sağlayan alınması gereken bir derstir.”</i>

Nitel verilerin analizine dair bulguların devamında ölçeğin geliştirilme aşamasında deneme formundan yararlanılarak elde edilen verilerin bulgularına yer verilmiştir. Tablo 5’ te ölçek maddelerine yönelik faktör yüklerinin ve varyans açıklama değerlerinin dağılımı gösterilmiştir.

### **Üniversite Öğrencilerinin Ritim Eğitimi ve Dans Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Nicel Verilerine Ait Bulgular**

**Tablo 4.** Ritim eğitimi ve Dans Dersine Yönelik Tutum Ölçeğine Dair Örneklem Grubunun Yeterlilik Bulguları

KMO ve Bartlett's Testi	
Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Uyum Ölçüsü	0,94
Barlett Küresellik Testi	$\chi^2$ 5764,417
	sd 703
	p 0,000

Kaiser Meyer Olkin Örneklem Grubunun yeterliliğine yönelik test sonuçları ile Barlett Küresellik testi sonuçları örneklem grubunun yapılacak analizler için yeterli olduğunu gösterir düzeydedir (.94; 5764,417, p<0,001).



**Tablo 5.** Maddelere yönelik faktör yüklerinin ve varyans açıklama değerlerinin dağılımı

Maddeler	Kazanım	Antipati	Eğitim	Cronbach Alpha	Açıklanan Varyans	Kaynak
6(Ritim eğitimi ve dans dersleri ile kabiliyetlerimin farkına varırım)	.76			.95	%26.87	Ekici, 2002
38(Ritim eğitimi ve dans dersi enerjik olmamı sağlar)	.75					Nitel veriler
40(Ritim eğitimi ve dans dersi dans becerimi geliştirir)	.74					Karaca,2006
7(Ritim eğitimi ve dans dersleri sosyalleşmemi sağlar)	.73					Nitel veriler
12(Ritim eğitimi ve dans dersinde yapılan etkinliklerden hoşlanırım)	.71					Kan ve Akbaş, 2005
37(Ritim eğitimi ve dans dersi kendimi zinde hissetmemi sağlar)	.71					Nitel veriler
42((Ritim eğitimi ve dans dersinde yeni şeyler öğrenirim)	.71					Nitel veriler, Turanlı, Karakaş Türker ve Keçeli, 2008
24(Ritim eğitimi ve dans dersinde işbirliği duygularım gelişir)	.71					Demirhan ve Altay, 2001
33(Ritim eğitimi ve dans dersi zihinsel gelişimime katkı sağlar)	.69					Nitel veriler, Koçak, 2014
30(Ritim eğitimi ve dans dersi kendime olan güvenimi artırır)	.68					Nitel veriler, Güllü ve Güçlü, 2009
43(Ritim eğitimi ve dans dersinde başarılı olmak benim için önemlidir)	.64					Tataroğlu ve Erduran, 2010
45(Ritim eğitimi ve dans dersleri rahatlamamı sağlar)	.64					Nitel veriler, Karakuş Tayşi ve Özbay, 2016
1(Ritim eğitimi ve dans derslerini severim)	.61					Arslan, 2012
31(Ritim eğitimi ve dans dersinde öğretilenler bana çok şey katar)	.60					Yaşar, 2014
34(Ritim eğitimi ve dans dersi ile ilgili görev almaktan mutluluk duyarım)	.60					Şentürk, 2014
25(Ritim eğitimi ve dans derslerine katılmak içimden gelmez)	.76					Kan ve Akbaş, 2005
28(Ritim eğitimi ve dans dersi benim için bir yüküdür)	.74					Karakaş Türker, Turanlı, 2008
39(Ritim eğitimi ve dans dersindeki etkinlikler kendimi beceriksiz hissetmemi neden olur)	.71			.91	%20.95	Nitel veriler
44(Ritim eğitimi ve dans dersi zaman kayıbdır)	.71					Akbulut ve Haliloğlu Tatlı, 2013
23(Ritim eğitimi ve dans derslerine sadece sınıfı geçmek için çalışırım)	.70					Kan ve Akbaş, 2005
16(Ritim eğitimi ve dans ders saati azalırse sevinirim)	.68					Güllü ve Güçlü, 2009
27(Ritim eğitimi ve dans dersini başkalarına önermem)	.67					Turhan, 2018
15(Ritim eğitimi ve dans dersi önemli gördüğüm derslerin en sonunda yer alır)	.63					Uçal Canakay, 2006
46(Ritim eğitimi ve dans dersinin bana uygun olmadığını düşünürüm)	.63					Nitel veriler
4(Ritim eğitimi ve dans derslerinde sıkılırım)	.61					Nitel veriler, Tufan ve Güdek, 2008
41(Ritim eğitimi ve dans dersi boş geçse mutlu olurum)	.61					Ekici, 2002

20(Ritim eğitimi ve dans dersi ile ilgili tartışmalara katılıyorum)	.78			Aktaş ve Alıcı, 2012
19(Boş zamanlarımda ritim eğitimi ve dans dersi ile ilgili çalışmalar yaparım)	.77	.75	%13.01	Çankaya ve Karamete, 2008
17(Ritim eğitimi ve dans dersi ile alakalı bir meslek seçmek isterim)	.72			Nitel veriler
29(Ritim eğitimi ve dans dersi ile ilgili görsel yayımları takip ederim)	.67			Koçakoğlu ve Türkmen, 2010
11(Ritim eğitimi ve dans dersi ile ilgili çalışmalar yaparım)	.71			Şengören, Tanel ve Kavcar, 2007
18(Ritim eğitimi ve dans dersi ile ilgili şeylere ilgi duyarım)	.70			Demirhan ve Altay, 2001
		.96	%60.84	

### Güvenirlilik

Ölçeğin güvenirliliğine ilişkin olarak, tüm ölçek için ve her bir alt boyut için ayrı ayrı  $C_{\alpha}$  güvenirlilik katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenirliliğine ve homojenliğine ilişkin olarak,  $C_{\alpha}$  [Cronbach alpha] güvenirliliği hesaplanmıştır. Ölçeğin tümüne ait  $C_{\alpha}$  güvenirliliği; 0,96, birinci alt faktöre ilişkin  $C_{\alpha}$ ; 0,95, ikinci alt faktöre ilişkin  $C_{\alpha}$ ; 0,91 üçüncü alt faktöre ilişkin  $C_{\alpha}$ ; 0,75, olarak bulunmuştur. Tüm bu bulgular ölçeğin tatmin edici düzeyde güvenirliliğe sahip olduğuna ilişkin kanıt olarak kullanılmıştır. Ritim eğitimi ve dans dersine yönelik tutum ölçeğinden elde edilen puanlarla alt faktörlere ait puanlar arasındaki korelasyonlar 0,39 ile 0,80 arasında değişmektedir ve bu korelasyon katsayıları 0,01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Korelasyonların yüksek ve anlamlı olması bu üç alt faktörün ritim eğitimi ve dans dersine yönelik tutumun bileşeni olduğunu göstermektedir.

Ölçüm aracı nitel veriler ve alan yazın doğrultusunda düzenlenmiştir. Ölçek geliştirme aşamasında bilişsel, duyuşsal ve davranışsal öge baz alınarak madde havuzu hazırlanmıştır. Maddelerin alt boyutlarda birleşiminden yola çıkılarak, literatürde de sıkça kullanıldığı üzere, alt boyutlar; madde içeriklerinin ve toplandıkları alt boyutları en iyi yansıtan kavramlar vasıtasıyla isimlendirilmişlerdir. 1. Kategori Ritim eğitimi dersinin bir kazanım olduğunu ve ders doğrultusunda kazanım elde ettiğini düşünen katılımcıların düşünceleri doğrultusunda oluşturulmuştur. İkinci alt boyut ritim eğitimi dersine yönelik olumsuz duyguların toplandığı bir alt boyut olduğu bir alt boyut olduğundan ritim eğitimi ve dans dersine yönelik antipatiyi ölçmede etkin bir alt boyut olduğu düşünülmektedir. Son alt boyut ise ritim eğitimi dersine eğilim, istek, derse yönelik sevgi gibi özellikleri barındıran bir alt boyut olarak değerlendirilmektedir. Bu noktada kazanım ve eğilim alt boyutları olumlu, antipati alt boyutu olumsuz tutumları ifade etmektedir. Dolayısıyla antipati alt boyutunda yer alan maddeler toplam puanlar elde edilirken ters kodlanmalıdır. Ayrıca ölçüm aracından alınabilecek en düşük puan 32 en yüksek puan ise 160'tır. Kazanım alt boyutundan alınabilecek en düşük puan 15 en yüksek puan ise 75'tir. Antipati alt boyutunda en düşük puan 11 en yüksek puan ise 55'tir. Eğilim alt boyutunda ise en düşük puan 6 iken en yüksek puan 30'dur. Kazanım alt boyutundan alınacak yüksek ortalamalar ritim eğitimi ve dans dersinin bireylere çok yönlü faydalar sağladığının düşünülmesi ve ritim eğitimine yönelik olumlu tutumlara sahip olunması olarak yorumlanması uygun olacaktır. Diğer taraftan antipati alt boyutunda ritim eğitimi ve dans dersine yönelik olumsuz tutumların tanımlanmasında kullanılmalıdır. Eğilim alt boyutunda ise ritim eğitimi ve dans dersi vasıtasıyla davranış değişikliği meydana getirmeye yatkınlık ve ritim eğitimi ve dans dersine ilgi duyma ve eğilim gösterme hususları ortaya çıkarılmaktadır. Toplam puanlara bakıldığında da ritim eğitimi dans dersine yönelik tutumun hangi yönde olduğunu görmek mümkün olacaktır.

## Doğrulayıcı Faktör Analizine Dair Bulgular

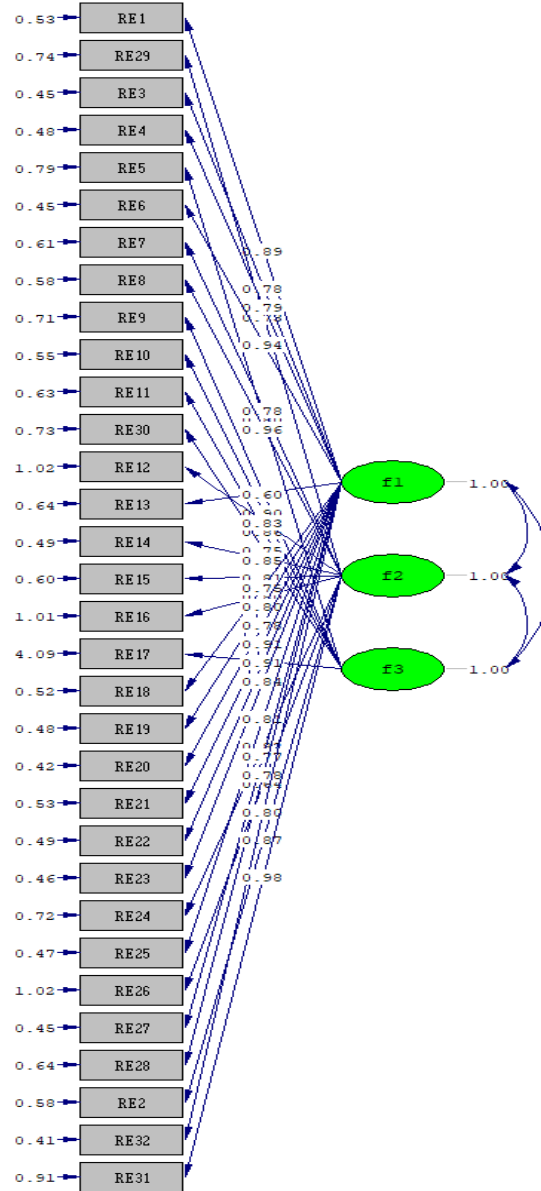
Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonrası elde edilen yapının geçerliliğini ve doğruluğunu test etmek üzere doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Test tekrar test sonrası yapılan DFA'nın yapı geçerliliğine kanıt oluşturduğu görülmektedir (RMSEA .071, SRMR 0.033, NFI 0.98, CFI 0.99, NNFI 0.98,  $\chi^2/df$  2.51).

**Tablo 6.** Uyum ölçütleri ve model uyumu için sınır değerleri

Uyum Ölçüsü	İdeal Uygunluk Değerleri	Kabul Edilir Uyum	Uyumsuzluk	Elde edilen değerler
RMSEA	0-0.05	0.05-0.09	> 0.10	0.62
CFI	1	0.90-0.99	<0.90	0.99
NNFI	1	0.95-0.99	<0.95	0.98
$\chi^2/df$	$\leq 2$	2-5	5+	2.51

Kaynak: Özdamar, 2016:185; Özdamar, 2013:242.

**Şekil 1.** Doğrulayıcı Faktör Analizi Diyagramı



Chi-Square=1157.50, df=461, P-value=0.00000, RMSEA=0.071

## TARTIŞMA

Ritim eğitimi ve dans dersine yönelik tutumları belirlemeye yönelik bir ölçme aracı geliştirmeyi amaçlayan araştırma sonucunda 32 madde 3 alt boyuttan oluşan geçerli ve güvenilir bir yapı elde edilmiştir. Örneklem büyüklüğü verileri (KMO=0,94; Bartlett=5764,417;  $p<0,001$ ), iç tutarlılık verileri (Kazanım=.95, antipati=.91, eğilim=.75, ölçeğin tamamı=.96), toplamda açıklanan varyans değerleri (%60,84) ve doğrulayıcı faktör analizi değerlerinin (RMSEA .071, SRMR 0.033, NFI 0.98, CFI 0.99, NNFI 0.98,  $\chi^2/df$  2.51) gelecek çalışmalarda araştırma ya da tarama amaçlı kullanılabilir yeterli psikometrik niteliklere sahip olduğu belirlenmiştir. Literatürde ritim eğitimi kavramından ziyade spora ve farklı kavramlara ait tutum ölçeklerinin olduğu görülmektedir. Dolayısıyla ritim eğitimi ve dans dersine yönelik geliştirilmeye çalışılan ölçüm aracı daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulan bu alanda önem ihtiva ettiği düşünülmektedir. Alan yazında spor, beden eğitimi ve farklı derslere yönelik tutum ölçeklerinin araştırma bulgularıyla paralellik gösterdiği belirlenmiştir.

Bu araştırmalardan biri olan spor dışındaki alanlarda öğrenim gören üniversite öğrencilerinin spora yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla yapılan analizler sonrasında ölçeğin 22 madde ve psikososyal gelişme, fiziksel gelişme ve zihinsel gelişme olmak üzere üç faktörlü bir yapıya sahip olduğu tespit edilmiş, maddelerin yük değerlerinin araştırmayla benzer şekilde .45 ile .85 arasında değiştiği görülmektedir. Bu ölçüm aracı için iç tutarlılık katsayıları .89 ve .83 olarak belirlenmiş, yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışması sonucunda üniversite öğrencilerinin spora yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla geliştiren ölçeğin kullanılabilir bir ölçüm aracı olduğu tespit edilmiştir (Koçak, 2014). Bir diğer araştırmada ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin matematik dersinde akıllı tahta kullanımına yönelik tutumlarını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışması yapılması amaçlanmış, analizler sonucunda araştırma bulgularımıza paralel olarak toplam iç güvenilirlik katsayısı .89 olan 22 maddeden oluşan geçerli ve güvenilir ölçüm aracı ortaya koyulmuştur (Tataroğlu ve Erduran, 2010). Güllü ve Güçlü (2009) ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla bir ölçüm aracı geliştirmeyi hedeflemiş, araştırmamızda yer alan antipati alt boyutuyla benzer şekilde 11 maddesi olumsuz ve 24 maddesi olumlu olmak üzere toplam 35 maddeden oluşan bir yapı ortaya koyulmuştur. Ölçek yapılan analizler sonucu 3 alt boyuttan oluştuğu gözlenen araştırma bulgularımızın aksine, tek boyutlu olup, tek faktörün açıkladığı varyans %36,19 ve birinci öz değeri 12,67 olarak belirlenmiştir. Mevcut çalışmayla benzer zaman aralığı kullanılarak uygulanan test tekrar test yöntemiyle 45 gün ara ile veriler toplanmış ve iç tutarlılık katsayısı 0,94 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar, araştırma sonucunda ortaya koyduğumuz, ritim eğitimi ve dans dersine yönelik tutumu ölçmede geçerli ve güvenilir bir yapı oluşturan ölçüm aracıyla benzer şekilde, ortaöğretim öğrencileri için hazırlanmış beden eğitimi dersi tutum ölçeğinin geçerliliği ve güvenilirliği sağlamış olduğunu göstermektedir.

Beden eğitimi ve spora ilişkin tutumları ölçmek için geliştirilen ölçeğin revizyonun yapılma çalışması olan çalışmada ölçeğin faktör yapısını belirlemede temel bileşenler analizinden yararlanılmıştır. Yeni ölçeğe seçilen maddelerin madde yükleri araştırma bulgularıyla benzer şekilde 0.49 ile 0.62 arasında belirlenmiş, ölçüm aracının birinci boyutunda yer alan 12'si olumlu, 12'si olumsuz toplam 24 madde yeni madde ölçeğe alınmıştır. Birinci faktör toplam varyansın %38.446'sını açıklamaktadır. Dört faktörün açıkladığı toplam varyans ise %54.547'dir. Ölçeğin birinci öz değeri 9.227, ikinci öz değeri 1.509, üçüncü öz değeri 1.246, dördüncü öz değeri 1.110'dur. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı mevcut çalışma bulgularıyla paralel olarak 0.93 belirlenmiştir.

Bireylerin spora yönelik tutumlarını saptayabilmek için geliştirilmesi amaçlanan ölçek çalışmasında, araştırmayla benzer şekilde araştırmacı müsabakalara katılan 95 öğrenci ile bir görüşme yapmış ve ölçek için 53 maddelik bir madde havuzu oluşturmuştur. Soru havuzu uzman görüşü alınmadan yalnızca araştırmacı tarafından 32 maddeye düşürülmüş ve veriler toplanmıştır. Faktör analizi sonucu 25 maddeden oluşan ve araştırmayla benzer şekilde toplam değişkenliğin %60.6'sını açıklayan üç faktörlü bir yapı ( $\alpha=0.972$ ) tespit edilmiştir. Birinci faktör “spora ilgi duyma” ( $\alpha=0.972$ ), ikinci faktör “sporla yaşama” ( $\alpha=0.983$ ) ve üçüncü faktör ise “aktif spor yapma” ( $\alpha=0.954$ ) olarak tanımlanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği sınanmamış bu analizler sonucu beden eğitimi ve spor alanında kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir araç olduğu belirtilmiştir (Şentürk, 2014).

Biyoloji öğretmenlerinin laboratuvar dersine ilişkin tutumlarını belirlemek üzere oluşturulan ölçüm aracında 11'i olumlu 10'u olumsuz olmak üzere 21 madde bulunmaktadır. Ölçeğin KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) değeri araştırma bulgularımızdan düşük olmak kaydıyla 0.88 olarak saptanmış, yine Barlett Testi değeri 3367.79 olarak bulunmuştur. Ölçeğin bütünü için hesaplanan Cronbach-alfa değeri çalışmayla benzer şekilde 0.93 bulunmuştur. Sonuç olarak araştırmayla benzer şekilde geçerli ve güvenilir bir ölçüm aracı ortaya koyulmuştur. Bir diğer araştırmada eğitimde ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutum ölçeği geliştirmek amaçlanmış, bu amaç doğrultusunda araştırma basamaklarımızda yer alan çalışmalara benzer şekilde ilgili alan yazın taramasına bağlı olarak oluşturulan 44 maddelik taslak tutum ölçeği 421 öğretmen üzerinde uygulanmıştır. Faktör analizi sonucunda 21 maddelik üç faktörlü bir yapıya ulaşılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısının araştırma bulgularıyla paralel olarak .94 olduğu belirlenmiştir. AFA analizi sonuçlarının doğruluğunu test etmek için yapılan DFA sonuçlarına ilişkin uyum indeks değerleri NFI=.96; NNFI=1.00; IFI=1.00, CFI=1.00; RMSEA= .028; GFI=.92; AGFI= .87; RMR= .043; SRMR= 0,051 olarak bulunmuştur. Bu indeks değerleri ölçüt değerleri karşılamakta ve araştırma bulgularıyla paralel olarak yapı geçerliliğini doğrulamaktadır (Yaşar, 2014).

İlköğretimdeki öğrencilerin Fen ve Teknolojiye yönelik tutumlarını belirlemek için önce alan yazın taraması ve öğrenci kompozisyonları sonucu araştırmayla benzer şekilde ön deneme formu oluşturulmuş, uzman görüşüne sunularak bazı maddelerin formdan çıkarılması sağlanmış ve denemelik form üzerinden veriler toplanarak faktör çözümlemesi yapılmıştır. Bu ölçüm aracı için Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı araştırma bulgularıyla benzer şekilde 0,94 olarak bulunmuştur. Ölçeğin son şekli, 3 alt faktörde toplanan 44 tutum maddesinden oluşmuştur (Balım, Sucuoğlu ve Aydın, 2009). Araştırmada yapı geçerliliğinin saptanması adına doğrulayıcı faktör analizinden yararlanılmadığı göze çarpmaktadır. Yapı geçerliliği için kanıt aranmayan bir diğer çalışmada ise Eğitim Fakültelerinde verilen matematik alan derslerine ilişkin tutumu belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmış, araştırmada ölçek maddeleri mevcut çalışmayla benzer şekilde araştırmacılar tarafından ilgili literatür taranarak ve uzman görüşlerine başvurularak belirlenmiştir; bunun sonucunda 42 maddelik taslak ölçüm formu hazırlanmıştır. Yapılan analizler sonucunda ölçek 20 maddeye indirilmiştir. Bu maddelerden 11'i olumlu, 9'u olumsuzdur. Ölçeğin güvenilirliği için elde edilen Cronbach Alpha katsayısı araştırmayla benzer biçimde .93 olarak saptanmıştır. Geçerlik için yapılan faktör analizi sonucunda araştırmamızın aksine ölçek maddelerinin tek boyutta toplandığı görülmüştür. Yapılan çalışmalar incelendiğinde literatürde yer alan araştırmaların çoğunlukla çalışma bulgularıyla benzeş sonuçlar ortaya koyduğu belirlenmiştir.

## SONUÇ

Bu çalışmada bireylerin ritim eğitimi ve dans dersine yönelik tutumlarını ölçmeye dönük ölçme aracı geliştirilmeye çalışılmıştır. 78 maddeden oluşan soru havuzundan maddeler uzman görüşleriyle değerlendirilerek 46 maddeye düşürülmüş, oluşan ölçeğin nihai formu Gazi, Uşak ve Ankara Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi'nde öğrenim gören öğrencilerden 289 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Elde edilen veriler üzerinden ölçeğin geçerliğine ilişkin bilgi elde edebilmek için döndürülmüş temel bileşenler analizi kullanılmıştır. Bu analiz sonucunda ölçeğin üç alt faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenerek ölçek maddeleri 32'ye düşmüştür. Alt boyutlar kazanım, antipati ve eğilim olarak adlandırılmıştır. Elde edilen madde katsayılarının 0,60 ila 0,78 arasında değiştiği gözlemlenmiştir. Madde geçerliğine kanıt olarak madde test korelasyonları hesaplanmıştır. Madde test korelasyonlarının 0,39 ile 0,80 arasında değiştiği saptanmıştır. Ayrıca ölçeğin güvenilirliğine kanıt sağlamak amacıyla Cronbach güvenilirlikleri hesaplanmış ve toplam ölçek için bulunan değer 0,96 olarak bulunmuştur. Ölçeğin yapılan DFA sonucunda (RMSEA .071, SRMR 0.033, NFI 0.98, CFI 0.99, NNFI 0.98,  $\chi^2/df$  2.51) yapısal bağlamda ve istatistiki anlamda geçerli ve güvenilir bir yapıya sahip olduğu saptanmıştır. Analiz bulguları ritim eğitimi ve dans dersine yönelik tutum ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir yapıda olduğunu destekler niteliktedir.

Araştırma kapsamında geliştirilmeye çalışılan ritim eğitimi ve dans dersine yönelik tutum kavramının farklı örneklem grupları üzerinde, farklı değişkenler doğrultusunda genişletilerek analiz edilmesi gelecek çalışmalar adına öneriler arasındadır. Aynı zamanda ritim eğitimi ve dans dersine yönelik farklı ölçüm araçlarının geliştirilmesi, alanın zenginleştirilmesi noktasında önemli bir yaklaşım olacaktır. Karmaşık koordinasyonun temel unsuru olan ritim eğitimi, genellikle spor faaliyetlerine özgü motor becerilerinin etkin biçimde kalıplaşmasının anahtarı olarak değerlendirilmeli ve dolayısıyla daha fazla bilimsel araştırma ile derinlemesine incelenmelidir. Bu bağlamda yapılacak araştırmalara alan yazında ihtiyaç duyulduğu gözlemlenmektedir.

## KAYNAKLAR

- Akandere, M., Özyalvaç, N. T., Duman, S. (2010). Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumları ile akademik başarı motivasyonlarının incelenmesi (Konya Anadolu Lisesi Örneği). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24,1-10.
- Akbulut, H. İ., Haliloğlu Tatlı, Z. (2013). Developing an attitude scale for pre-service student teachers' material usage in classroom environment. *İlköğretim Online*, 12(3), 903-911.
- Aktaş, M., Alıcı, D. (2012). Eğitimde ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutum ölçeğinin (EÖD-TÖ) geliştirilmesi. *Journal of Qafqaz University, Philology and Pedagogy*, 33,66-73.
- Arslan, A. (2012). Yükseköğretimde Türk dili dersine karşı tutum ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(3),187-202,
- Balım, A. G., Sucuoğlu, H., Aydın, G. (2009). Fen ve teknolojiye yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(25), 33-41.
- Borysiuk, Z., Waskiewicz, Z. (2008). Information processes, stimulation and perceptual training in fencing. *Journal of Human Kinetics*, 19,63-82.
- Bourquin O. (2003). Coordination. (M. Reid, A. Quinn, M. Crespo, Der.) Strength and conditioning for tennis. *The International Tennis Federation, ITF Ltd.*, 73.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., Demirel. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A. Yayıncılık.

Creswell, J. W. (2013). *Nitel çalışma tasarımı*. A. Budak ve İ. Budak (Çev.). İçinde M. Bütün ve S.B. Demir. (Çev. Ed.). Nitel araştırma yöntemleri beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni, Ankara: Siyasal Kitabevi. 42-67.

Creswell, J. W. (2014). *Research Design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (4th Edition). United States, Sage Publications, 16.

Çankaya S., Karamete, A. (2008). Eğitsel bilgisayar oyunlarının öğrencilerin matematik dersine ve eğitsel bilgisayar oyunlarına yönelik tutumlarına etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 115-127.

Demirhan, G., Altay, F. (2001). Lise birinci sınıf öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutumları ölçeği II. *Spor Bilimleri Dergisi*, 10(2), 9-20.

Eiser, R. J. (1986). *Social psychology: Attitudes, cognition and social behaviour*. UK: Cambridge University Press, 11.

Ekici, G. (2002). Biyoloji Öğretmenlerinin laboratuvar dersine yönelik tutum ölçeği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 62-66.

Grădinaru, S. (2015). Educating the sense of rhythm in primary education students. *Timișoara Physical Education and Rehabilitation Journal*, 8(15), 32-35.

Güllü, M., Güçlü, M. (2009). Ortaöğretim öğrencileri için beden eğitimi dersi tutum ölçeği geliştirilmesi. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(2), 138-151.

Güllü, M., Güçlü, M., Arslan, M. (2009). Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy Sports Sciences*, 4(4), 273-288.

Kahle, L. R. (1984). *Attitudes and social adaptation: A person-situation interaction approach*. Pergamon Press, 5.

Kan, A., Akbaş, A. (2005). Lise öğrencilerinin kimya dersine yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 227-237.

Karaca, E. (2006). Öğretimde planlama ve değerlendirme dersine yönelik bir tutum ölçeği geliştirme. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16, 213-230.

Karakaş Türker, N., Turanlı, N. (2008). Matematik eğitimi derslerine yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 17-29.

Karakuş Tayşi, E., Özbay, M. (2016). Ortaokul öğrencileri için dinlemeye yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(2), 187-199.

Kirchner, G., Fishburne, G. (1995). *Physical education for elementary school children*. McGraw-Hill, 535.

Kocaman Karoğlu, A. (2015). Öğretim teknolojileri alanında karma yöntem çalışmaları analizi: 2005-2015 Arası, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 16(2), 353-369.

Koçak, F. (2014). Üniversite öğrencilerinin spora yönelik tutumları: bir ölçek geliştirme çalışması. Ankara Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Dergisi, 12(1), 59-69.

Koçakoğlu, M., Türkmen, L. (2010). Biyoloji dersine yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 229-245.

Laurence, P.C. (2000). The role of rhythm in ballet training. *Research in Dance Education*, 1(2), 173-191.

MacPherson, A., Collins, D. (2009). The importance of temporal structure and rhythm for the optimum performance of motor skills: A new focus for practitioners of sport psychology. *Journal of Applied Sport Psychology*, 21(1), S48-S61.

Márioara, S. (2017). The role of coregraphic preparation in the education of psychomotric skills in children with the circulation between 15-17 years. *The Annals of The "Stefan Cel Mare" University*, 10(2), 141-147.

Micó, S., Martínez-Gallego, R. (2019). A practical proposal for the development of rhythm in tennis players. *ITF Coaching and Sport Science Review*, 78(27), 35-37.

Morgül, M. (2004). Cumhuriyet bilim teknik, Ocak 2004, Sayı: 878.

O'Keefe, D.J. (1980). The relationship of attitudes and behavior: A constructivist analysis. (Edit. Cushman, D. P. and McPhee, R. D.). *Message-Attitude-Behavior Relationship: Theory, Methodology, And Application*, New York: Academic Press Inc., 117.

Oskamp, S. and Schultz, P. W. (2005). *Attitudes and opinions. (Third Edition)*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 9.

Pica, R. (1998). *Dance training for gymnastics*. Leisure Press Champaign, Illinois, 69.

Polevoy, G.G. (2017). Training of motor rhythm in students, practicing football. *Physical education of students*, 21(4), 189-192.

Sayın Bilgin, S., Anlatamer, F. (2002). *Ritim eğitimi ve harekete eşlik*, İstanbul.

Sayın, M. (2011). *Hareket ve beceri öğretimi*. Spor Yayınevi, Ankara.

Seibold, D. R. (1980). Attitude-verbal report-behavior relationships as causal processes: formalization; test, and communication implications. (Edit. Cushman, D. P., McPhee, R. D.). *Message-Attitude-Behavior Relationship: Theory, Methodology, And Application*, New York: Academic Press Inc., 198.

Siegenfeld, B. (2009). Standing down straight jump rhythm technique's rhythm-driven, community-directed approach to dance education. *Journal of Dance Education*, 9(4), 110-119.

Şengören, S. K., Tanel, R., Kavcar, N. (2007). Optik dersine yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 86-94

Şentürk, H. E. (2014). Spora yönelik tutum ölçeği: Geliştirilmesi, geçerliliği ve güvenilirliği. *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 7(2), 8-18.

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı (2007). MEGEP (Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi), *Eğlence Hizmetleri Hareket ve Ritim*, Ankara.

Tataroğlu, B., Erduran, A. (2010). Matematik dersinde akıllı tahtaya yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 1(3), 233-250.

Topçuoğlu Ünal, F., Köse, M. (2014). Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi: Bir geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 233-249.

Tufan, E., Güdek, B. (2008). Piyano dersi tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 75-90.

Turanlı, N., Karakaş Türker, N., Keçeli, V. (2008). Matematik alan derslerine yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 254-262.

Turhan, B. (2018). *Fizyoterapistlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi*. Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep.

Türk Dil Kurumu. (2005). *Türkçe sözlük (10.baskı)*. Ankara: TDK.



Uçal Canakay, E. (2006). Müzik teorisi dersine ilişkin tutum ölçeği geliştirme. *Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirisi*, 297-310.

Vuoskoskia, J.K., Reynolds, D. (2019). Music, rowing, and the aesthetics of rhythm. *The Senses And Society*, 14 (1), 1-14.

Weikart P. (1989). *Teaching movement and dance: A sequential approach to rhythmic movement*. Ypsilanti, MI, High/Scope Press.

Yaşar, M. (2014). Eğitimde ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 259-279.

Zachopoulou E, Mantis K, Serbezis V, Teodosiou A, Papadimitriou K. (2000). Differentiation of parameters for rhythmic ability among young tennis players, basketball players and swimmers. *European Journal of Physical Education*, 5, 220-230.

**EK1 – Ritim Eğitimi ve Dans Dersine Yönelik Tutum Ölçeği**

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1.Ritim eğitimi ve dans derslerini severim.					
2.Ritim eğitimi ve dans dersi zaman kaybıdır.					
3.Ritim eğitimi ve dans dersleri ile kabiliyetlerimin farkına varırım.					
4.Ritim eğitimi ve dans dersleri sosyalleşmemi sağlar.					
5.Ritim eğitimi ve dans dersi ile ilgili çalışmalar yaparım.					
6.Ritim eğitimi ve dans dersinde yapılan etkinliklerden hoşlanırım.					
7.Ritim eğitimi ve dans dersi önemli gördüğüm derslerin en sonunda yer alır.					
8.Ritim eğitimi ve dans ders saati azalır sevindir.					
9.Ritim eğitimi ve dans dersi ile alakalı bir meslek seçmek isterim.					
10.Ritim eğitimi ve dans dersi ile ilgili şeylere ilgi duyarım.					
11.Boş zamanlarımda ritim eğitimi ve dans dersi ile ilgili çalışmalar yaparım.					
12.Ritim eğitimi ve dans derslerine sadece sınıfı geçmek için çalışırım.					
13.Ritim eğitimi ve dans dersinde işbirliği duygularım gelişir.					
14.Ritim eğitimi ve dans derslerine katılmak içimden gelmez.					
15.Ritim eğitimi ve dans dersini başkalarına önermem.					
16.Ritim eğitimi ve dans dersi benim için bir yüküdür.					
17.Ritim eğitimi ve dans dersi ile ilgili görsel yayınları takip ederim.					
18.Ritim eğitimi ve dans dersi kendime olan güvenimi artırır.					
19.Ritim eğitimi ve dans dersinde öğretilenler bana çok şey katar.					
20.Ritim eğitimi ve dans dersi zihinsel gelişimime katkı sağlar.					
21.Ritim eğitimi ve dans dersi ile ilgili etkinliklerde görev almaktan mutluluk duyarım.					
22. Ritim eğitimi ve dans dersi kendimi zinde hissetmemi sağlar.					
23. Ritim eğitimi ve dans dersi enerjik olmamı sağlar.					
24.Ritim eğitimi ve dans dersindeki etkinlikler kendimi beceriksiz hissetmeme neden olur.					
25.Ritim eğitimi ve dans dersi dans becerimi geliştirir.					
26.Ritim eğitimi ve dans dersi boş geçse mutlu olurum.					
27.Ritim eğitimi ve dans dersinde yeni şeyler öğrenirim.					
28.Ritim eğitimi ve dans dersinde başarılı olmak benim için önemlidir.					
29.Ritim eğitimi ve dans derslerinde sıkılırım.					
30. Ritim eğitimi ve dans dersi ile ilgili konularda tartışmalara katılırım.					
31.Ritim eğitimi ve dans dersinin bana uygun olmadığını düşünürüm.					
32.Ritim eğitimi ve dans dersleri rahatlamamı sağlar.					

Ritim Eğitimi ve Dans Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Madde Göstergeleri

Alt boyut adı	Maddeler
Kazanım	1, 3, 4, 6, 13, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 27, 28, 32
*Antipati	2, 7, 8, 12, 14, 15, 16, 24, 26, 29, 31
Eğilim	5, 9, 10, 11,17, 30

\*Ters kodlanan maddeler



## SPORMETRE

The Journal of Physical Education and Sport Sciences  
Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi

DOI: 10.33689/spormetre.589153



Geliş Tarihi (Received): 09.07.2019

Kabul Tarihi (Accepted): 06.06.2020

Online Yayın Tarihi (published): 30.06.2020

### BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİ, ÖĞRENCİLER VE AİLELERİN BAKIŞ AÇISI İLE SAĞLIKLA İLGİLİ FİZİKSEL UYGUNLUK KARNESİ: YENİ BİR UYGULAMA\*

Ufuk SALMAN<sup>1</sup> , İhsan SARI<sup>2\*\*</sup> 

<sup>1</sup>Milli Eğitim Bakanlığı, Akyazı İmam Hatip Ortaokulu, SAKARYA

<sup>2</sup>Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, SAKARYA

**Öz:** Hayat tarzının değişmesi sonucu oluşan birçok nedenden dolayı hareketsiz ve sağlıksız bireylerin sayısı önemli ölçüde artmaktadır. Bu nedenle, okullarda öğrencilere fiziksel aktivite farkındalığı kazandırıp hayatları boyunca devam ettirmelerine katkı sağlayacak olan bir uygulama başlatılmıştır. Bu uygulama “Sağlıkla ilgili fiziksel uygunluk karnesi” olarak isimlendirilmiştir. Bu uygulamanın çok yönlü olarak değerlendirilmesi önemlidir. Bu nedenle, bu araştırmanın amacı, 2016/2017 eğitim-öğretim yılının bahar yarısında okullarda başlatılan, sağlıkla ilgili fiziksel uygunluk karnesi uygulaması hakkında, beden eğitimi öğretmenleri öğrenciler ve ailelerin görüşlerinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda, 8 öğretmen, 8 öğrenci ve 8 öğrenci velisi gönüllü olarak bu araştırmaya katılmıştır. Veriler, öğretmenler ile toplam iki odak grup görüşmesi; öğrenciler ve veliler ile de bireysel görüşme yapılarak elde edilmiştir. Elde edilen verilerin deşifre işleminin ardından, veriler NVIVO 11 programı ile içerik analizine tabii tutulmuştur. İçerik analizi iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı yapılmıştır. Görüşmelerin analizleri sonunda elde edilen kodlar ve alt temaların, 3 ana tema altında toplandığı belirlenmiştir. Bu ana temalar; kazanımlar, sorunlar ve önerilerdir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, sağlıkla ilgili fiziksel uygunluk karnesi uygulamasının çok yönlü faydaları olduğu söylenebilir. Bununla birlikte, farklı alanlarda birçok problem de tespit edilerek çeşitli çözüm önerileri sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Fiziksel uygunluk, fiziksel aktivite, karne, Milli Eğitim Bakanlığı, sağlık

### HEALTH-RELATED PHYSICAL FITNESS REPORT CARD FROM THE PERSPECTIVES OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS, STUDENTS AND PARENTS: A NEW PRACTICE

**Abstract:** As a result of lifestyle changes, the number of inactive and unhealthy people is dramatically increasing. Therefore, a new implementation that will help students to bring in awareness of physical activity and to sustain a physically active life has been put into practice in schools. This implementation is called as “health related physical fitness report card.” Examining the pros and cons of this new practice is important. Therefore, the aim of this research was to determine the opinions of physical education teachers, students and families about the implementation of health-related fitness report card which commenced in schools in the spring semester of the 2016/2017 academic year. For this purpose, 8 teachers, 8 students and 8 parents voluntarily participated in the study. Two focus group interviews were held with the teachers while students and parents were individually interviewed. After transcribing voice records, the data was analysed in NVIVO 11 program. Content analysis was conducted separately by the two researchers. All the codes and sub-themes, emerged as a result of the analyses, constituted 3 main themes. These main themes were: Benefits, problems and suggestions. In accordance with these findings, it can be stated that health-related physical fitness report card implementation has many advantages. However, many problems in different fields were determined and some suggestions were presented.

**Key Words:** Physical fitness, physical activity, report card, Ministry of Education, health

\*Bu çalışma birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

## GİRİŞ

Fiziksel aktivite, normal dinlenme seviyesinin üzerinde, iskelet kaslarının çalıştırılması ile enerji tüketimine yol açan her türlü vücut hareketi olarak tanımlanır. Bu faaliyetler ise, kasları çalıştırmak için yapılan herhangi bir aktivite olabilir. Mesela, koşmak, bisiklete binmek, yürümek vb. (Larsen ve ark., 2019). Dünya Sağlık Örgütüne (DSÖ) göre fiziksel aktivitenin birçok olumlu etkisi bulunmaktadır. Fiziksel aktivitenin, zinde ve neşeli bir günlük yaşam elde edilmesi, vücudun hastalıklara karşı korunması, alınan fazla enerjinin doğal bir şekilde harcanıp şişmanlığın önlenmesi, yaşlanma ve beraberinde gelen organik gerilemenin yavaşlatılması, solunum ve dolaşım sistemlerinin üstün bir kapasiteye ulaştırılarak kapasitelerinin korunması, sinirsel gerginliklerin azaltılması, koroner damar hastalıklarının sebep olduğu ölüm olaylarının önlenmesi, kasa bağlı eklem dokularının sağlık ve işlerliğinin korunması, sosyal kaynaşmanın sağlanması ve duruş bozukluklarının önlenmesi gibi psikolojik ve fiziksel açıdan birçok olumlu etkisi bulunmaktadır (DSÖ, 2000). Bu konu ile ilgili alanyazın incelendiğinde, fiziksel aktivitenin daha birçok farklı açıdan bireylere katkı sağladığı görülmektedir (Biddle ve ark., 2019; Günbay ve Sarı, 2020; Kaya ve Sarı, 2018).

Özellikle çocuklar ve gençler göz önüne alındığında da fiziksel aktivitenin faydaları görülmektedir. Bu bireylerin sağlıklı büyümelerinde, kötü alışkanlıklardan uzak durmalarında ve sosyalleşmelerinde fiziksel aktivitenin önemli rolü bulunmaktadır. Bu nedenle çeşitli devlet kurumları tarafından çocuklar ve gençlerde fiziksel aktivite ile ilgili gerekli raporlar hazırlanarak bu konu üzerinde önemle durulmaktadır (Halk Sağlığı Kurumu, 2014; T.C. Sağlık Bakanlığı, 2018a). Çocuk ve gençlerin daha sağlıklı olmalarında, çeşitli hastalıklardan korunmalarında, bu hastalıkların tedavilerinde veya tedavilerin desteklenmesinde fiziksel aktivitenin önemli rolü bulunmaktadır (Carson ve ark., 2016; Grool ve ark., 2016; Gu ve ark., 2016; Poitras ve ark., 2016; Resaland ve ark., 2019; Saunders ve ark., 2016; Sit ve ark., 2019). Ayrıca, ilerleyen yaşlarda hareket kabiliyetindeki sınırlanmanın en aza indirilmesinde fiziksel aktiviteye katılım etkilidir (Tunay, 2008). Nitekim T.C. Sağlık Bakanlığının erişkinler için hazırladığı fiziksel aktivite rehberine göre de ilerleyen yaşlarda yapılan fiziksel aktivitenin çok yönlü faydası olduğu belirtilmiştir (T.C. Sağlık Bakanlığı, 2018b).

Yukarıda da açıklandığı gibi, fiziksel aktivitenin birçok olumlu etkisi bilinse de günümüzde insanların fiziksel aktivite konusunda bilgi düzeyinin yeterli olmaması, fiziksel aktivitenin sağlık üzerindeki etkilerinin yeterince anlaşılabilmesi ve git gide daha hareketsiz bir yaşam tarzının benimsenmesi sonucunda toplumda obezite başta olmak üzere kalp-damar hastalıkları, diyabet ve depresyon gibi sorunlar artmaktadır (Saygın, 2003; Wehrmeister ve ark., 2012). Daha hareketsiz ve sağlıksız bir yaşam tarzının yaygınlaşmasında her türlü yiyecek türünün çok fazlaca ulaşılır ve tüketilir olması, sosyo-ekonomik değişiklikler, internet, televizyon ve cep telefonu gibi teknolojik unsurlar da etkili olmaktadır (Korsten-Reck ve ark., 2005). Şehirlerdeki çarpık kentleşme, bireylerin bir yerden bir yere ulaşım yapma yöntemlerinin değişmesi ve çevrim içi eğlence alışkanlıklarının artması gibi durumlara paralel olarak da insanların genel hayat tarzları değişmektedir (Alemzadeh ve Lifshitz, 2003). Hareket etmek insan vücudu için doğuştan beri süregelen ihtiyaçlarındandır. Ancak günümüzde, hareketsiz bir yaşam tarzı önemli problemlerden birisi olarak karşımıza çıkarak birçok hastalığa yol açabilmektedir (de Rezende ve ark., 2015; Kivimäki ve ark., 2019; Sponder ve ark., 2016). Hareketsiz bir yaşamın yukarıda ifade edilen olumsuz etkileri bulunmaktadır. Bu nedenle bireylerin aktif kalması gerektiği; böylece sağlıklı, mutlu ve başarılı bir hayat sürebilecekleri söylenebilir (Poitras ve ark., 2016; Sarı ve ark., 2014; Sarı ve Kaya, 2016).

Fiziksel aktivitenin bireyler arasında çok yaygın olmamasından en çok etkilenenlerin başında çocuklar gelmektedir. Çocukların fiziksel, bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerinde fiziksel aktivitenin olumlu bir etkisi bulunmaktadır (Donnelly ve ark., 2016; Holt, 2016; Poitras ve ark., 2016; Tandon ve ark., 2016). Fakat günümüzde çocukların hareket edebilecekleri alanların son derece sınırlı olduğu görülmektedir (Taşçı, 2010). Ayrıca, yukarıda ifade edildiği şekilde bireylerin hayat tarzlarının değişmesi sonucunda da çocuklara fiziksel aktivite imkanı sunan oyun ve spor deneyimleri azalarak çocuklar için hareketsiz bir yaşam tarzı ortaya çıkmaktadır (Çelik ve Şahin, 2013). Genellikle yetişkinlik ve yaşlılık dönemleri için fiziksel aktivitenin faydalarından bahsedilmektedir. Fakat, fiziksel aktivitenin faydalarının elde edilmesi için, çocukluk ya da adölesan (genç erişkin) dönemlerinde yapılmış olan fiziksel aktivitelerin ve kazanılan alışkanlıkların önemi büyüktür (Bek, 2008). Ufak yaşlarda kazanılacak alışkanlıklar, ileride bireylerin ne şekilde bir hayat yaşayacağına belirleyicisi olabilir. Nitekim yetişkinlerde görülen obezite ve kronik hastalıkların önemli sebeplerinden birisinin de çocukluk dönemindeki hareketsiz bir yaşam tarzı olduğu belirtilmiştir (Zorba, 2013).

Birçok devlet, ülkelerinde yaşayan çocukların ve gençlerin sağlık ve fiziksel uygunluk durumlarını incelemeyi önemli bir vazife olarak görmektedir. Bu nedenle, bu doğrultuda birçok araştırma yapıldığı görülmektedir. Örneğin, Amerika (Katzmarzyk ve ark., 2016); Kanada (Barnes ve ark., 2016), Kolombiya (González ve ark., 2016); Çin (Liu ve ark., 2016), Güney Afrika (Uys ve ark., 2016) gibi ülkelerde birçok araştırmanın yapıldığı görülmektedir. Bu araştırmalara ek olarak, çocuk ve gençlerin dünya genelindeki durumunun belirlenmesi ve farklılıkların ortaya koyulması amacıyla 2014 yılında küresel bir rapor da oluşturulmuştur (Global Matrix of Report Card). Bu rapor kapsamında, 2017 yılında 49 ülkenin fiziksel aktivite ve fiziksel uygunluk verilerinin de bulunduğu ölçüm sonuçları yayımlanmıştır. İfade edilen 49 ülkenin fiziksel aktivite verilerinin meta analiz sonuçları incelendiğinde, çocuk ve gençlerin fiziksel aktivite durumlarının dünya genelinde olumsuz olduğu belirtilmiştir (Aubert ve ark., 2018). İfade edilen tüm bu araştırmalar; çocukların ve gençlerin fiziksel uygunluklarının artırılmasının ve bu doğrultuda olumlu deneyimler yaşamalarının önemini ortaya koyar niteliktedir.

Çocuk ve gençlerin fiziksel uygunluk düzeylerini artırmak amacı ile Türkiye'nin de iştirak ettiği birtakım uygulamalar yapılmakta ve önlemler alınmaktadır. Bu bağlamda, 15-17 Kasım 2006 tarihinde İstanbul'da "Dünya Sağlık Örgütü Avrupa Obezite ile Mücadele Bakanlar Konferansı" toplanmış ve "Avrupa Obezite ile Mücadele Şartı" belgesi imzalanmıştır (DSÖ, 2006). Bu doğrultuda, Türkiye Cumhuriyeti Sağlık Bakanlığı tarafından toplumun obezite ile mücadele konusunda bilgi düzeyini artırmak, yeterli ve dengeli beslenme ve düzenli fiziksel aktivite alışkanlığı kazanılmasını teşvik etmek amacıyla 29.09.2010 tarihli ve 27714 sayılı Resmi Gazetede Başbakanlık Genelgesi olarak yayımlanan "Türkiye Sağlıklı Beslenme ve Hareketli Hayat Programı" başlatılmıştır (Başbakanlık, 2010). Bu programın B.2 başlığında, "Okullarda Obezite ile Mücadele, Yeterli ve Dengeli Beslenme ve Düzenli Fiziksel Aktivite Alışkanlığının Kazandırılması" adı altında, çocuklarda fiziksel aktivite alışkanlığının kazandırılması hedeflenmiştir (T.C. Sağlık Bakanlığı, 2010). Farklı kuruluşlar da çocuklar için çeşitli araştırmalar yapmaktadırlar. Örneğin, Dünya Sağlık Örgütü ve uzmanlara göre çocuklar günde en az 60 dakika fiziksel aktivite yapmalıdır (DSÖ, 2018).

Yukarıdaki açıklamalar doğrultusunda Sağlık Bakanlığının Ulusal Fiziksel Aktivite Rehberi'nde yer alan öneriler kapsamında (Halk Sağlığı Kurumu, 2014), Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ile Sağlık Bakanlığı iş birliğinde öğrencilerde sağlıklı beslenme ve fiziksel aktivite farkındalığını arttırmak ve bireyleri bu yönde teşvik etmek amacıyla 2016 yılının 2. yarısında

bilim kurulu kararı ile okullarda Sağlıkla İlgili Fiziksel Uygunluk Karnesi (SİFUK) uygulaması başlatılmıştır.

### **Sağlıkla İlgili Fiziksel Uygunluk Karnesi (SİFUK) Uygulaması**

SİFUK, eğitim ve öğretim yılı başında (15 Eylül-15 Ekim) ve sonunda (15 Nisan-15 Mayıs) olmak üzere yılda 2 kez öğrencilerin mekik, şınav, otur-uzan esneklik, vücut ağırlığı ve boy uzunluğu ölçümlerinin yapılarak değerlendirilmesine dayanan bir uygulamadır. SİFUK değerlendirmeleri yıl sonu karnesindeki beden eğitimi ve spor dersinin notunu etkilememektedir. Ölçüm sonuçları gizli tutularak sadece öğrencinin ailesiyle paylaşılmaktadır. Veliler e-okul sistemi üzerinden, çocuklarının diğer karne notlarını gördükleri gibi SİFUK değerlerine de ulaşabilmektedirler. Gelişmiş ülkelerde SİFUK benzeri ölçümlerin yapıldığı bilinmektedir (Barnes ve ark., 2016; Katzmarzyk ve ark., 2016). Bu uygulamanın ülkemizde gerçekleştirilmesinin ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin gelişimlerinin ve değişimlerinin uzun vadede takip edilmesi anlamında önemli olduğunu öngörmekteyiz. Bu uygulamanın sağlıklı bir şekilde başlatılıp sürdürülmesi amacı ile Sağlıkla İlgili Fiziksel Uygunluk Karnesi Eğitim Programı hazırlanmış ve farklı bölgelerdeki beden eğitimi öğretmenlerine bu eğitim verilmiştir. Eğitime ek olarak bu programın nasıl olacağı ve ölçümlerin nasıl yapılacağı ile ilgili hazırlanan bir uygulama rehberi de bulunmaktadır (MEB, 2017). Ayrıca Sağlıkla İlgili Fiziksel Uygunluk Karnesi hakkında hazırlanan eğitim videoları da çevrim içi olarak beden eğitimi öğretmenlerinin erişimine sunulmuştur (MEB, 2018a). SİFUK uygulaması kapsamında, öğrencilerin ilk ölçümleri yapıldıktan sonra, elde edilen sonuçlar değerlendirilerek Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ilan edilmiştir. Sonuçlara göre; 10-14 yaş grubu erkek öğrencilerin %20,2'sinin fazla kilolu, %13'ünün şişman, kız öğrencilerin ise %19'unun fazla kilolu, %7,8'inin şişman olduğu belirlenmiştir. 15-18 yaş grubunda ise, erkek öğrencilerin %16,5'inin fazla kilolu, %6,8'inin şişman, kız öğrencilerin %13,5'inin fazla kilolu, %4,3'ünün ise şişman olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, 16-18 yaş kız öğrencilerin mekik testi ortalamaları ile 15-18 yaş arasındaki kız öğrencilerin şınav testi ortalamalarının, referans değerinin altında olduğu belirlenmiştir. Otur uzan esneklik testinde ise 10-14 ve 15-18 yaş aralığındaki kız öğrencilerin ortalamalarının referans değerinin altında olduğu ifade edilmiştir (MEB, 2018b).

### **Sağlıkla İlgili Fiziksel Uygunluk Karnesine Benzer Yurt Dışı Örnekleri**

Farklı ülkelerde de SİFUK benzeri uygulamalar yapılmaktadır. Devlet kurumları bireylerin fiziksel aktivite ve beslenme durumlarını takip ederek elde ettikleri sonuçlara göre önlemler almaktadır. Örneğin, Amerika'da da fiziksel aktivite karnesi (physical activity report card) hazırlanmaktadır. Amerika'da bu uygulamadaki ölçümler 10 başlık altında yapılmaktadır. Bu başlıklar fiziksel aktivite, fiziksel aktiviteyi engelleyen ve kolaylaştıran konular ile ilgilidir. Bu 10 başlık ile ülkenin durumu değerlendirilerek, tüm ülke genelini temsil edecek bir derecelendirme yapılır. Genel fiziksel aktivite seviyesi, programlı spora katılım, aktif oyun, aktif ulaşım, sedanter davranış, aile ve akranlar, okul, sağlıkla ilgili fiziksel uygunluk, toplumsal ve bina unsurları, hükümet stratejileri ve yatırımlar başlıkları değerlendirilmektedir. 2016 raporuna göre Amerika'da durum olumsuzdur. Çocukların daha aktif olması için gerekli önlemlerin alınması ve çalışılması gerekmektedir. Ayrıca bazı dezavantajlı gruplara önem verilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Örneğin; kızlar, küçük etnik gruplar, azınlıklar ve düşük sosyo-ekonomik düzeydeki bireylerin fiziksel aktiviteye katılımlarının artırılması gerektiği vurgulanmıştır (Katzmarzyk ve ark., 2016).

Kanada'nın 2016 verileri incelendiğinde ise çocukların ve gençlerin fiziksel aktiviteye ayırdıkları sürenin düşük olduğu belirtilmiştir. Bu düşük katılımın ise Kanada'nın hatırı sayılır spor ve eğitim yatırımlarıyla ve bu konudaki fiziksel imkânları ile örtüşmediği belirtilmektedir. Bu nedenle Kanada'da çocukların fiziksel aktivite düzeyini artırmak için daha koordineli

yürütülecek stratejiler üretilmesi ve uygulanması gerektiği belirtilmiştir (Barnes ve ark., 2016). Kolombiya'nın 2016 raporuna göre ise çocuklarda fiziksel aktivite düzeyinin çok düşük olduğu ve sedanter davranışların yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Bu ülkede ayrıca, coğrafi bölgeler arasında farklılıklar olduğu görülmüştür. Kolombiya'da fiziksel aktiviteyi artırmak ve sedanter davranışları engellemek için önlemler alınması gerektiği vurgulanmıştır (González ve ark., 2016). Çin'in Şangay şehrinde yapılan araştırmaya göre ise yüzde seksenden fazla çocuk ve genç hareketsiz bir hayat sürmektedir. Sportif aktiviteye katılımı sağlayacak olan aile, okul ve devlet desteği gelişmiş olmakla birlikte daha fazla geliştirilmesi gereken alanlar olduğu da belirtilmiştir. Fakat bu araştırma sadece Şangay'da yapılmıştır. Bu nedenle Çin'de ülke genelini kapsayan bir fiziksel aktivite raporunun oluşturulması gerekmektedir (Liu ve ark., 2016). Güney Afrika'nın fiziksel aktivite raporu incelendiğinde ise bir gelişimin olduğu ifade edilmektedir. Bu ülkede çocukların yüzde ellisinin önerilen fiziksel aktivite düzeyinde olduğu belirtilmiştir. Fakat ekran başında ya da cep telefonunda geçirilen sürenin ve bireylerin sedanter davranışlarının olumsuz yönde olduğu ifade edilmiştir. Olmaları gereken ideal kilo aralığının altında ya da üzerinde olan birçok birey olduğu da ortaya koyulmuştur (Uys ve ark. 2016).

SİFUK, yukarıda ifade edilen ve yurt dışında yapılmakta olan uygulamaların bir benzeridir. Ülkemizde geçtiğimiz son birkaç yıl içinde uygulanmaya başlandığı için, henüz SİFUK hakkında çok sınırlı sayıda araştırmanın yapıldığı görülmektedir. Bu konuda yapılan bir pilot araştırmada, beden eğitimi öğretmenlerinin SİFUK deneyimleri incelenmiştir. Sonuçlara göre, birçok faydası olsa da, ülkemizde bu uygulamanın çok yeni olmasından dolayı çok çeşitli problemleri bulunduğu tespit edilmiştir (Salman ve ark., 2018) . Özgül ve arkadaşları (2018) ise SİFUK uygulamalarının ne kadar başarılı yapıldığını değerlendirmeye yönelik bir ölçek çalışması gerçekleştirmişlerdir. Araştırmaları sonucunda sağlıklı ilgili fiziksel uygunluk kartesi ölçümlerinin değerlendirilebileceği uygun, geçerli ve güvenilir bir ölçek elde ederek bundan sonra yapılacak araştırmalara katkı sağlamışlardır (Özgül ve ark., 2018). Son olarak, bir diğer güncel araştırmada beden eğitimi öğretmenlerinin SİFUK hakkındaki görüşlerine yer verilmiştir. İlgili araştırmada, öğretmenlerin bu uygulama hakkında olumlu ve olumsuz çeşitli görüşlerinin olduğu ifade edilerek bu konudaki sınırlı alanyazına katkı sağlanmıştır (Mirzeoğlu ve ark., 2019).

2016-2017 eğitim öğretim yılının güz döneminde pilot uygulaması yapılan ve aynı eğitim öğretim yılının bahar yarıyılından itibaren de ortaokul ve liselerde zorunlu olarak uygulanmaya başlanan SİFUK, ülkemizde son birkaç yıldır gerçekleştirilmektedir. Bu nedenle bu uygulamaya yönelik olarak uygulayıcı öğretmenlerin, uygulamanın muhatabı öğrencilerin ve ailelerinin görüşleri henüz tam olarak ortaya konulmamış ve uygulama ayrıntılı olarak analiz edilmemiştir. Bu nedenle; SİFUK uygulamasının çok yönlü olarak ele alınıp değerlendirilmesi gerektiğini düşünmekteyiz. Bu açıklamalar doğrultusunda bu araştırma SİFUK uygulamasının beden eğitimi öğretmenleri, öğrenciler ve ailelerin görüşlerine göre değerlendirilmesini amaçlamaktadır. Bu araştırma ile, katılımcıların görüşleri doğrultusunda uygulamanın olumlu ve olumsuz yönleri ele alınabilecektir. Ayrıca, verilen öneriler doğrultusunda öğrenciler, öğretmenler ve ailelerin önemli bir parçası olduğu SİFUK daha işlevsel hale getirilebilecektir. Bu açıklamalar doğrultusunda bu araştırmada “SİFUK uygulaması hakkında öğretmenler, öğrenciler ve ailelerin görüşleri nelerdir?” şeklinde belirlenen araştırma sorusuna cevap aranacaktır.

## YÖNTEM

### Araştırma Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma modeli kullanılmıştır. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu araştırma nitel araştırma desenlerinden olgu bilim tarzında bir çalışmadır. Olgu bilim (fenomenoloji) deseni bir nitel araştırma desendir ve farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

### Araştırma Grubu

Çalışma grubu üç başlıkta belirtilebilir: a) İlköğretim ve ortaöğretimde görev yapan ve önceden SİFUK ölçümlerini gerçekleştirmiş sekiz beden eğitimi öğretmeni, b) İlköğretim ve ortaöğretimde eğitim-öğretim gören, SİFUK uygulamasına katılmış sekiz öğrenci c) İlköğretim ve ortaöğretimde SİFUK uygulamasına katılmış çocuğu bulunan sekiz veli.

Katılımcılar “maksimum çeşitleme” ve “kolay ulaşılabilir durum örnekleme” yöntemleri beraber kullanılarak belirlenmiştir. Buna göre, katılımcıların cinsiyeti, öğretim kademesi (ortaokul-lise), okul türü (meslek lisesi, anadolu lisesi), mezun olunan lisans programı (beden eğitimi ve spor öğretmenliği-sınıf öğretmenliği) dikkate alınarak farklı özelliklerdeki katılımcıların çalışma grubunu oluşturması sağlanmıştır. Farklı özelliklerdeki katılımcılar, araştırmacının kolay ulaşabileceği kişiler arasından seçilmiştir. Tüm öğretmen, öğrenci ve veliler SİFUK ölçümleri hakkında bilgi sahibi olan kişilerden seçilmiştir. Ayrıca, çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin bu ölçümleri gerçekleştiren kişilerden seçilmesinin yanında ailelerden belirlenen katılımcılarda ise çocuğu SİFUK ölçümlerine katılmış ve konu hakkında bilgi sahibi bireyler tercih edilmiştir. Katılımcıların özellikleri tablo 1, 2 ve 3’te görülmektedir.

**Tablo 1.** Beden eğitimi öğretmenlerinin demografik bilgileri

Takma İsim	Lisans Mezuniyeti	Yaş	Deneyim (Yıl)	Son Aldığı Eğitim	Çalıştığı Yer	Medeni Durum
Gülsüm	BEÖ	33	6	Lisans	Ortaokul	Evli
Bülent	SÖ	43	20	Lisans	Ortaokul	Evli
Soner	BEÖ	28	2	Lisans	Ortaokul	Evli
Şener	BEÖ	45	21	Lisans	Ortaokul	Evli
Bahri	BEÖ	44	24	Lisans	Lise	Evli
Melih	BEÖ	47	27	Lisans	Lise	Evli
Zeynep	BEÖ	32	2	Lisans	Lise	Bekâr
Pınar	BEÖ	37	12	Lisans	Lise	Evli

BEÖ=Beden Eğitimi Öğretmenliği, SÖ=Sınıf Öğretmenliği

**Tablo 2.** Öğrencilerin demografik bilgileri

Takma İsim	Yaş	Sınıf	Öğretim Kademesi
Ayşe	13	8	Ortaokul
Hulusi	11	6	Ortaokul
İpek	10	5	Ortaokul
Kenan	12	7	Ortaokul
Emre	15	9	Lise
Esmâ	16	10	Lise
Öznur	17	11	Lise
Faik	18	12	Lise



**Tablo 3.** Velilerin demografik bilgileri

Takma İsim	Yaş	Çocuğunun bulunduğu sınıf	Çocuğunun okuduğu okul	Çocuğunun cinsiyeti	Meslek
Berk	37	6	Ortaokul	Erkek	Esnaf
Polat	38	8	Ortaokul	Erkek	Öğretmen
Sevda	38	8	Ortaokul	Erkek	Öğretmen
Seher	35	5	Ortaokul	Kız	Öğretmen
Cenk	42	10	Lise	Kız	Öğretmen
Faruk	42	9	Lise	Erkek	İşletmeci
Ramazan	43	11	Lise	Erkek	Müdür
Zeynel	40	12	Lise	Kız	Şoför

### Veri Toplama Araçları

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu; görüşmeler esnasında katılımcılar ve araştırmacı arasındaki etkileşimden kaynaklı olarak soruların değişebilme olasılığı göz önünde bulundurularak görüşme formunun yarı yapılandırılmış olması tercih edilmiştir. Görüşme formları yazarlar tarafından oluşturulmuştur. Beden eğitimi alanında uzman ve nitel araştırmalarda deneyimli iki öğretim üyesi tarafından kontrol edilip düzenlenen görüşme soruları, yazarlar tarafından incelenerek son hali elde edilmiştir. Soruların düzenlenme sürecinde geçerlik güvenirliği kapsamında soruların anlaşılabilirliği incelenmiş, anlaşılabilirliği düşük olan sorular yeniden düzenlenmiş ve gerekli durumlarda daha detaylı ve derinlemesine bilgi edinebilmeye yarayan sondaj soruları hazırlanmıştır.

### Verilerin Elde Edilmesi

Araştırmaya başlamadan önce, Sakarya Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurulundan 04/01/2018 tarih ve E.236 sayılı etik kurul onayı alınmıştır. Daha sonra ilçe milli eğitim müdürlüğünden ve kaymakamlıktan izin alınarak araştırma için veri toplamaya başlanmıştır. Katılımcıların SİFUK hakkındaki görüşleri, öğretmenlerle yarı yapılandırılmış odak grup görüşmesi ile, öğrenciler ve aileler ile de yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler ile elde edilmiştir. Tüm görüşmeler katılımcıların onayı alındıktan sonra Sony ICD-PX470 ses kayıt cihazı ile kayıt edilmiştir. Sonrasında, elde edilen tüm görüşme kayıtları bire bir Microsoft Word programında yazıya dökülmüştür.

Odak grup görüşmelerinde ortaokuldan ve liseden olan öğretmenler ile ayrı ayrı görüşülmüştür. Yani dörder kişinin katıldığı iki odak grup görüşmesi yapılmıştır. Beden eğitimi öğretmenleri ile yapılacak görüşmelerde bu yöntemin tercih edilmesinin sebebi, odak grup görüşmelerinde küçük bir grup ve bir moderatör ile birlikte grup etkileşiminin avantajı kullanılarak derinlemesine bilgi elde edilebilir ve düşüncelerin ortaya çıkartılabilir olmasıdır (Çokluk, Yılmaz ve Oğuz, 2011). Öğrenciler ve velilerle ise bireysel görüşme tercih edilmiştir. Bunun nedeni kilo ölçümü, kilolu ve zayıf öğrenciler, sağlık durumları, diyet vb. hassas konuların ele alınmış olmasıdır. Bu sayede daha zengin ve güvenilir bilgi elde edilmesi amaçlanmıştır. Her bir odak grup görüşmesi, ortalama 1 saat 20 dakika sürmüştür. Bireysel görüşmeler ise ortalama 15-30 dk. arasında değişmektedir. Görüşmeler, MEB'e bağlı bir okuldaki sessiz bir odada gerçekleştirilmiştir. Görüşmelere başlamadan önce, katılımcıların kimliğini belli edebilecek ayrıntılı kişisel bilginin yayımlanmayacağı ayrıca araştırma sonucunda yayımlanacak olan bilimsel çalışmalarda araştırma grubundaki tüm bireyler için takma ad kullanılacağı katılımcılara açıklanmıştır. Böylece katılımcılarla rahat ve samimi bir ortamda görüşme yapılması hedeflenmiştir. Bu doğrultuda bu araştırma içerisinde, araştırmacılar tarafından belirlenen takma adlar kullanılmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temanın saptanması, verilerin tanımlanması, kodlanması ve kategorileştirilmesi sürecidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Elde edilen toplam 153 sayfalık görüşme metinleri ilk olarak NVIVO 11 Pro programına aktarılmıştır. Sonrasında ise, açık kodlama yöntemi kullanılarak görüşme metinleri yazarlar tarafından ayrı ayrı okunarak kod listesi oluşturulmuştur. Analizler sonucunda elde edilen kodlar ise aynı temalar altında toplanmaya çalışılmıştır. Kod ve temalar oluşturulurken hem kuramsal çerçeve hem de elde edilen verilerde ifade edilen anlamlar göz önünde bulundurulmuştur. Yapılan analizlerde öğretmen, öğrenci ve velilerin ifadelerinin ayrı ayrı belirlenmesi amaçlanmamıştır. Katılımcıların görüşleri doğrultusunda, SİFUK uygulaması hakkındaki ortak fikirler ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu nedenle tüm katılımcılardan elde edilen metinlerin analiz edilmesi ile oluşturulan kod ve temalar birlikte değerlendirilmiştir. Çalışma grubuna öğretmen, öğrenci ve velilerin dahil edilmesinin amacı; bu üç grubun ifadelerindeki farklılaşmaları belirlemek değil, farklı bakış açılarından SİFUK uygulamasını değerlendirmek ve bütüncül bir şekilde bulguları ortaya koymaktır. Bu nedenle bulgular kısmında öğretmen, öğrenci ve velilerin görüşleri aynı temalar altında görülmektedir.

### **Geçerlilik ve Güvenirlik**

Lincoln ve Guba (1986) tarafından pozitivizmin kesinlik varsayımına paralel olarak nitel araştırmalar için güven duyulabilirlik (trustworthiness) terimi önerilmiştir. Nitel araştırmalarda geçerlik güvenirlik için birçok kavram kullanılmaktadır. Bu araştırmalarda niteliği arttırıcı ölçüt ve tekniklerin güven duyulabilirlik kavramı temelinde betimlenmesinin nitel araştırmacıların sıklıkla içine düştükleri kavramsal karmaşayı ortadan kaldıracak şekilde ifade edilmiştir (Arastaman ve ark., 2018).

Arastaman ve ark., (2018) tarafından ifade edilen güven duyulabilirliğin dört ölçütü vardır. Bunlar: İnanırcılık (credibility), aktarılabirlik (transferability), güvenilebilirlik (dependability) ve onaylanabilirlik (confirmability). İnanırcılık kavramı bulguların gerçeklikle ne derece uyumlu olduğunu belirtirken, aktarılabirlik ise bulguların diğer bağlamlara ne düzeyde uyarlanabildiği ile ilgilidir. Güvenilebilirlik, aynı bağlamda aynı katılımcılarla aynı bulgulara ulaşılması şeklinde tanımlanmaktadır. Onaylanabilirlik ise elde edilen bulgularının araştırmacının görüşlerinden kaynaklanmadığını, araştırmaya katılanların deneyim ve düşüncelerinden oluştuğunu ortaya koymaktadır (Shenton, 2004). Aşağıda bu araştırmada güven duyulabilirliğin ne şekilde sağlandığı açıklanmaktadır.

➤ *İnanırcılık*: Pozitivist paradigmanda belirtilen içsel geçerliğin nitel araştırmadaki karşılığının inanırcılık olduğu ifade edilmektedir (Arastaman ve ark., 2018). İnanırcılık için bu araştırmada yapılanlar:

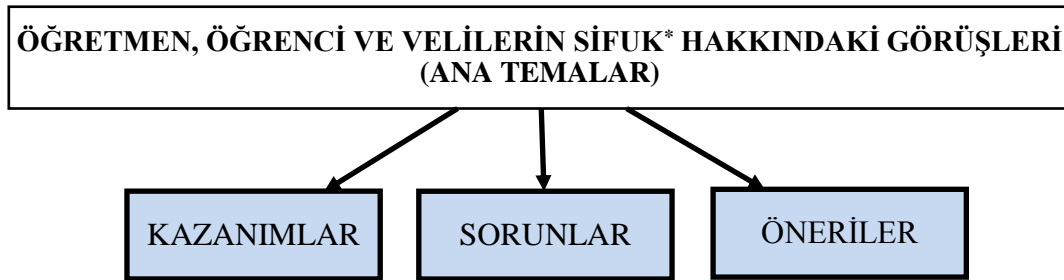
- *Uzun süreli irtibat kurma*: Bu araştırma için görüşmeleri yapan kişi beden eğitimi öğretmenidir. Bu nedenle araştırmaya konu olan alanda uzun süre bulunmuştur. Alanı çok iyi tanımaktadır. 6 yıldır beden eğitimi öğretmeni olarak çalışmaktadır ve SİFUK ölçümleri konusunda deneyim sahibidir.

- *Çeşitleme*: Çeşitleme farklı yöntemlerin, veri kaynaklarının, araştırmacıların ve perspektiflerin, verilerin ve yorumların çapraz kontrollerini yapmak amacıyla bir arada kullanılmasını ifade etmektedir. Bu araştırmada da öğretmenler, veliler ve öğrenciler ile görüşülerek farklı kaynaklardan veri elde edilmesi sağlanarak örneklem çeşitlemesi yapılmıştır.
- *Katılımcı dürüstlüğüne destekleyen taktiklerin kullanımı*: Bu husus, veri toplama seanslarının yalnızca samimi olarak katkı sağlamak isteyen ve özgür iradesiyle veri sunmaya hazır kişilerle yürütülmesini sağlamaktadır. Bu araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır. Bu açıklama tüm katılımcılara yapılarak onların araştırmaya gönüllü katılımı ve dürüst cevap vermeleri sağlanmıştır. Katılımcıların isimlerinin araştırmada kullanılmayacağı ve takma isimler kullanılacağı ifade edilmiştir. Araştırmanın herhangi bir aşamasında araştırmadan ayrılacakları de açıkça katılımcılara belirtilmiştir. Ayrıca ses kaydının ve görüşme metinlerinin sadece araştırma ekibi tarafından görülebileceği, başka kimsenin bu verilere ulaşamayacağı da açıklanmıştır. Görüşmelerdeki sorulara karşılık gelen doğru cevaplar olmadığı ve bu araştırmanın amacının katılımcıların deneyimlerini derinlemesine belirlemek olduğu da araştırmaya dahil olan katılımcılara ifade edilmiştir. Böylelikle katılımcıların dürüst bir şekilde cevap vermeleri sağlanmıştır.
- *Araştırmacının özgeçmişi, nitelikleri ve deneyimleri*: Nitel araştırmada ana veri toplama ve analiz aracı araştırmacıdır. Bu nedenle araştırmacının güvenilirliği, inandırıcılığı sağlamada önemli bir etkidir. Görüşmeleri yapan araştırmacı beden eğitimi ve spor öğretmenliği lisans mezunudur. Altı yıldır beden eğitimi öğretmeni olarak çalışmaktadır. Ayrıca bu araştırmanın konusu olan SİFUK ölçümlerini önceden gerçekleştirmiştir. Bu araştırma öncesi, NVIVO yazılımında ve nitel araştırma konusunda deneyimi bulunmaktadır. İki yazar da bu araştırmadan önce SİFUK konusunda pilot bir çalışmada yer alarak veri toplama, analiz etme ve raporlama süreçlerini gerçekleştirmiştir (Salman ve ark., 2018).
- *Kodlayıcılar arası güvenilirlik*: Verilerin içerik analizinde kodlama ve temaların oluşturulması süreci 1. ve 2. araştırmacı tarafından ayrı ayrı yapılmıştır. Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen [görüş birliği/(görüş birliği + görüş ayrılığı) X 100] formülü kullanılarak yapılan hesaplama sonucu iki araştırmacının elde ettiği kodlar karşılaştırılmış ve %83 oranında uyuma bulunmuştur. Son olarak iki araştırmacı bir araya gelmiştir. Tüm kod ve temalar üzerinde istişare edilmiş, uyuma olmayan kod ve temalar üzerinde fikir birliğine varıncaya kadar düzenlemeler yapılarak bulgulara son hâli verilmiştir.
- *Önceki araştırma bulgularıyla karşılaştırma*: Bu husus, araştırma sonuçlarının geçmişteki çalışma sonuçlarıyla ne derece uyumlu olduğunun değerlendirilmesidir. Bu araştırmadan elde edilen bulgular önceden yapılmış çalışmalar ışığında değerlendirilmiştir.
- *Aktarılabirlik*: Pozitivizme göre araştırmanın dışsal geçerliği bulguların genellenebilirliği ile ilişkilidir. Fakat sosyal kurmacı-yorumcu gelenek genellenebilirlikten kaçınır. Çünkü toplumsal/davranışsal fenomenler bağlam ile ilişkilidir (Guba, 1981). Bu nedenle genellenebilirlik yerine aktarılabirlik ölçütü önerilmektedir (Lincoln ve Guba, 1986). Aktarılabirlik; daha önce tamamlanmış bir araştırmanın bazı bulgularının, bu bulguların anlamları ve yorumlanmasının benzer bağlam veya durumlara ne derece uyarlanabildiğiyle ilgili bir kavramdır. Bulguların aktarılabirliği için araştırmaya etki eden bağlamsal faktörlerin ve örneklem seçim yönteminin eksiksiz bir şekilde betimlenmesi gerekmektedir (Arastaman ve ark., 2018). Bu nedenle bu araştırmaya katılan katılımcıların detaylı bilgisi demografik bilgiler olarak tablo 1, 2 ve 3'te sunulmuştur. Örneklem yöntemi de dikkat

- edilen hususlar da ayrıntılı olarak yukarıda çalışma grubu başlığı altında betimlenmiştir. Ayrıca verilerin toplanması başlığı altında da görüşmelerin detaylı bir tasviri yapılmıştır.
- **Güvenilebilirlik:** Guba (1981) pozitivizmin güvenilirlik ölçütünü kullandığını belirtmiştir. Nitel araştırmada ise güvenilebilirlik kavramının kullanılması gerektiğini önermektedir. Güvenilebilirlik; araştırmanın bulguları ve yorumlarının tutarlı bir sürecin ürünü olmasını belirtir. Yani bulguların elde edildiği sürecin açık ve tekrarlanabilir olmasını ifade etmektedir. Güvenilebilirlik için bu araştırmada izlenen tüm basamaklar çok ayrıntılı olarak belirtilmiştir.
  - **Onaylanabilirlik:** Elde edilen bulguların araştırmacının inançları, arzuları ve önyargılarından oluşmadığını, araştırılan fenomeni içerdiği ile ilgili bir kavramdır. Onaylanabilirliğin sağlanması için, bulguların araştırmacının özellikleri ve seçimlerinden değil katılımcıların kendi kişisel deneyim ve düşüncelerinden kaynaklandığı ortaya koyulmalıdır (Arastaman ve ark., 2018). Bu noktada, iki araştırmacının birbirinden bağımsız olarak ayrı ayrı verileri analiz etmesi ve bireysel analizlerini bitirdikten sonra, bir araya gelerek karşılaştırma yapmaları onaylanabilirliğe bir kanıt olarak sunulmuştur. Ayrıca katılımcılardan elde edilen ifadeler hiç değiştirilmeden bulgular kısmında verilmiştir. Farklı gruplardan (veli, öğrenci ve öğretmen) veri toplanması ve doğrudan katılımcı ifadelerine yer verilmesi bu araştırmanın onaylanabilirliğine bir kanıt olarak sunulabilir.

## BULGULAR

Öğretmenlerin, velilerin ve öğrencilerin SİFUK uygulaması hakkındaki görüşleri değerlendirilmiş ve bulgular kısımda sunulmuştur. Verilerin analizinde öğretmen, öğrenci ve velilerden elde edilen bulgular ayrı ayrı analiz edilmemiştir. SİFUK ile ilgili farklı bakış açılarından elde edilmiş bulgular doğrultusunda tüm veriler birlikte analiz edilmiştir. Bu nedenle öğretmenler, öğrenciler ve velilerin görüşleri aynı temalar altında yer almaktadır. Analizler sonucunda üç ana temanın ortaya çıktığı görülmektedir. Bu ana temalar; kazanımlar, sorunlar ve önerilerdir (şekil 1).



\*SİFUK=Sağlıkla ilgili fiziksel uygunluk karnesi;

Şekil 1. Görüşmeler sonucunda ortaya çıkan ana temalar

### Kazanımlar Ana Temasına İlişkin Bulgular

**Öğrencinin özgüveninin artması:** SİFUK uygulamasının öğrencilerin özgüvenini artacağı ifade edilmiştir. Öğrenci Esma, SİFUK ölçümlerinin özgüven üzerindeki etkisini şöyle ifade ediyor. “Her defasında bunu arttırdığımı görünce dayanıklılık açısından benim kendime olan özgüvenim geldi.”

**Öğrencinin hareket etmeye yönelmesi/yönlendirilmesi:** SİFUK ölçümleri sonucunda, öğrencilerin hareket etmeye yönlendiği görülmektedir. Öğrencilere spor ve egzersiz yapma alışkanlığı kazandırıldığı ifade edilmiştir. “Daha önce söylemiştim, çocuklara spor yapma

*alışkanlığını tekrar kazandırmaya yönelik bir şey.” (Şener, öğretmen). “...Ama daha sonrasında gelip Hocam ben bu durumdan gerçekten rahatsız oldum ve diyet ve spora başladım diyenler oldu. Bu anlamda tabii güzel dönütleri var.” (Pınar, öğretmen).*

**Öğrenci hakkında bilgi sağlama:** SİFUK ölçümleri ile öğrenci hakkında hem öğrencinin kendisine hem ailesine hem de öğretmenlerine bilgi sağlanacağı ifade edilmiştir. “...Şimşek gibi çaktı diyeyim üzerimde; öyle bir etki yaptı, olumlu yönü var yani. Gerçeklerle bilimsel olarak yüzleştik burada. Yani gerçekten benim çocuğum şişmanmış, obezmiş, bunu gördüm.” (Sevda, veli).

**Öğrencinin gelişiminin takibi:** Bu uygulama ile hem öğrencilerin kendi gelişimlerini çok daha sistemli bir şekilde takip edebileceği hem de veli ve öğretmenlerin çocukların gelişimini gözlemleyebileceği belirtilmiştir. Bülent öğretmen, bu durumu şu şekilde ifade ediyor : “...İşte baskül orada sürekli benim odamda duruyor. Çocukların, hemen hemen her gün en az üç beş öğrencinin hocam tartılabilir miyiz diye sorduğunu görüyoruz. Daha önce hiç böyle bir eğilimleri yoktu.”

ÖĞRETMENLER, ÖĞRENCİLER VE VELİLERİN SİFUK* HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ		
KAZANIMLAR	SORUNLAR	ÖNERİLER
<b>ÖĞRENCİLER İLE İLGİLİ</b>	<b>BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENİ İLE İLGİLİ</b>	Sonuçlara yönelik uygulama yapılması
Öğrencinin özgüveninin artması	Zaman sorunu	a. Velilerin dahil olması
Öğrencinin hareket etmeye yönelmesi/yönlendirilmesi	Öğretmenin bilgilendirme yapmaması	b. Okullarda etkinlik yapılması
Öğrenci hakkında bilgi sağlama	Öğretmenlerin farklı görevlerinin olması	c. Öğrencilerin yönlendirilmesi
Öğrencinin gelişiminin takibi	Beden eğitimi öğretmeninin olumsuz yaklaşımı	d. Ekip kurulması
a. Öğrencinin kendi gelişimini takip etmesi	<b>ÖĞRENCİLER İLE İLGİLİ</b>	e. Egzersiz programı uygulanması
b. Öğrencinin gelişiminin takip edilmesi	Ölçüm sırasında diğer öğrencilerin emniyeti	Üniversitede konuyla ilgili ders yapılması
Öğrenci ile iletişim sağlama	Ölçümler sırasında öğrencilerin canının sıkılması	Sistemsel düzenleme yapılması
Kilo kontrolü	Öğrencinin üzülmesi ve özgüveninin azalması	Ölçümleri Sağlık Bakanlığının yapması
Öğrencinin bir spor branşına yönelmesi/yönlendirilmesi	Öğrenci sayısının fazla olması	Ölçümlerde daha ileri teknoloji kullanılması
Öğrencinin sağlıklı ve mutlu olması	Öğrencilerin çekingenliği ve mahremiyet	Ölçüm süresinin uzatılması
Ülkedeki tüm öğrencilerin durumunun tespit edilmesi	Hijyen sorunu	Ölçümlerde diğer öğrencilerin boş kalmaması
Beslenme alışkanlığının düzenlenmesi	<b>VELİLER İLE İLGİLİ</b>	Sağlıklı beslenme kulüplerinin aktifliği
Ölçüm sonucuna göre uygulama yapılması	Velinin kız çocuğunun ölçülmesini istememesi	Bilgilendirme yapılması
<b>VELİLER İLE İLGİLİ</b>	Velinin uygulamaya dahil olmaması	Verilerin saklanması
Velilerin bilinçlenmesi ve gelişimi	<b>SİFUK İLE İLGİLİ</b>	E-okulda karneye daha çok dikkat çekilmesi
Veliler ile iletişim sağlama	Mekân ve malzeme eksikliği	Ölçümlerde mahremiyete dikkat edilmesi
<b>BEDEN EĞİTİMİ DERSİ İLE İLGİLİ</b>	Kurumlar arası koordinasyonsuzluk	Karnenin mobil uygulamaya koyulması
Ders saygınlığının artması	Eğitim eksikliği	Doktorların verilere ulaşabilmesi
	E-Okul modülü sorunu	Beden kütle indeksi ifadelerinin değiştirilmesi
	Ölçümler sonrasında yönlendirme olmaması	
	Ölçümlerin standart olmaması	
	<b>OKULLAR İLE İLGİLİ</b>	
	İdarecilerin olumsuz tutumu	

Şekil 2. Elde edilen üç ana tema ile alt tema ve kodlar.

\*SİFUK=Sağlıkla İlgili Fiziksel Uygunluk Karnesi; \*\*Öğretmenler, öğrenciler ve veliler ile yapılan görüşmeler sonucunda üç ana tema oluşmuştur. Bu ana temaların altındaki, alt tema ve kodlar şekil 2’de görülmektedir.

**Öğrenci ile iletişim sağlama:** Görüşmelerimizde ortaya çıkan diğer bir konu ise SİFUK uygulaması ile birlikte öğrencilerin beden eğitimi ve spor öğretmenleri ile iletişim sağlama açısından olumlu tutum ve davranış geliştireceğidir. *“Eğer devamı gelirse ve biz bu çocuklarla ilgilenirsek, standartların üstünde ya da altında olan çocuklarla ilgilenirsek, onlarla olan ilişkimiz biraz daha artacaktır. Belki daha samimi olacaktır...”* (Gülsüm, öğretmen).

**Kilo kontrolü:** İfade edilen diğer bir kazanım ise öğrencilerin kendilerini tanıyarak, fazla kilolarını görmeleri ve böylece kendilerine göre hedef belirleyebilmeleridir. Katılımcılardan birisinin sözleri bu konuyu özetliyor; *“benim okulumda birkaç tane kilolu diye gördüğüm çocuğun gerçekten müthiş bir şekilde okula döndüklerini duydum”* (Bahri, öğretmen).

**Öğrencinin bir spor branşına yönelmesi/yönlendirilmesi:** SİFUK ölçümlerinin sonuçlarına göre çocukların çeşitli spor dallarına yönelebileceği veya yönlendirilebileceği ifade edilmiştir. *“En son bakarım neye yatkın, hangi spor dalına yatkın ona göre o spor dalına yönlendiririm”* (Zeynel, veli).

**Öğrencinin sağlıklı ve mutlu olması:** Bu uygulama ile öğrencilerin daha mutlu ve sağlıklı olacağı ifade edilirken ölçümler neticesinde öğrencinin hayatını düzene sokabileceği belirtilmiştir. Velilerden Zeynel bu durumu şu şekilde özetliyor; *“Bence çocuğun sağlıklı yaşaması için faydalı olacak.”*

**Ülkedeki tüm öğrencilerin durumunun tespit edilmesi:** Bu uygulama ile ülkemizdeki bireylerin fiziksel uygunluk durumlarının çok daha sistemli bir şekilde takip edilebileceği vurgulanmıştır. Görüşülen velilerden Ramazan bu durumu şu şekilde ifade ediyor; *“...Buradaki e-okul sistemi aktarılsa Türkiye’nin yaşa göre, boya göre kilo ortalamasını bulabiliriz...Türkiye kilo olarak nereden nereye gidiyor bunu öğrenebiliriz.”*

**Beslenme alışkanlığının düzenlenmesi:** Birçok öğrenci ve veli bu uygulama ile birlikte öğrencilerin beslenmelerine dikkat etmeye başladıklarını ifade etmişlerdir. Lise öğrencilerinden Faik’in ifadeleri bu konunun altını çizmekte; *“Tatlı düşkünlüğüm vardı benim. Aşırı da severdim. Dedim ki ama bu böyle olmuyor, tatlıyı kesmem lazım. O kiloyu vermek için önce bir tatlıyı kesmem lazım.”*

**Ölçüm sonucuna göre uygulama yapılması:** Görüşmelerimizde ortaya çıkan diğer bir konu ise SİFUK uygulaması ile birlikte öğrencilerin ve velilerin ölçüm sonuçlarına göre tedbir almaya çalışmalarınıdır. Obez olan fen lisesi öğrencisi Emre, SİFUK uygulamasından sonra ailesi ile birlikte sağlık kuruluşuna müracaat ettiğini belirtiyor ve ekliyor: *“İşte ben de öyle oldum. Gittim doktora. Oradan diyetisyene sevk edildim, işe yaradı da.”*

**Velilerin bilinçlenmesi ve gelişimi:** Hem veliler hem de öğrenciler tarafından, ölçümler sonucunda velilerin sağlık, beslenme ve fiziksel aktivite bakımından daha bilinçli hale geldiği ifade edilmiştir. *“O bilimsel ölçülerle karşıma çıkınca da daha bilinçli hale geldim. Çocuğumu gerekirse bir diyetisyene falan götüreceğim. Bunun dışında, çocuğumuzun sağlıklı beslenmediğini düşündüm. Gerekli fiziksel etkinlikleri yapmadığımı düşündüm”* (Sevda, veli).

**Veliler ile iletişim sağlama:** Daha çok akademik başarının ön planda tutulduğu fen lisesinde görev yapan Pınar Öğretmen: *“Kilo problemi olan çocukların velileri geldi, birkaç tanesi Hocam ne yapabiliriz, bizleri diyetisyene yönlendiriyorsun, çocukların biraz daha sporun içinde olmasını sağlıyorsun...”* diyerek öğretmenin iletişiminin velilerle daha iyi olduğunu ifade etmiştir.

**Ders saygınlığının artması:** SİFUK uygulamasının beden eğitimi dersine saygınlığı artıracığı ifade edilmiştir. Soner öğretmen, SİFUK ölçümlerinin derse saygınlığı üzerindeki etkisini şu şekilde ifade ediyor: *“Veli şunu da düşünebilir, en azından çocuğum güvenli bir yerde. Sadece eğitimiyle değil de sağlığıyla da ilgileniyor. Böyle bir konu belki bize biraz saygınlık kazandırır.”*

## Sorunlar Ana Temasına İlişkin Bulgular

**Zaman sorunu:** Ölçümleri yapan birçok öğretmen zaman konusunda sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Onlardan biri olan Gülsüm Öğretmen şunları ifade ediyor: *“Bir öğrenci için bayağı bir vakit ayırmanız gerekiyor. Onun dışında gizlilik esasına dikkat ettiğimizden dolayı süre yeterli olmuyor.”*

**Öğretmenin bilgilendirme yapmaması:** Öğrenciler, bazı öğretmenlerin SİFUK ile ilgili yeterli bilgilendirme yapmadığını ifade etmişlerdir: *“Ölçüm sonuçlarımın E-okulda çıkacağını söylenmedi, bilmiyordum. Sonra kendim e-okulda gördüm”* (Kenan, öğrenci).

**Öğretmenlerin farklı görevlerinin olması:** Beden eğitimi öğretmenlerinin okulda ve okul dışında farklı görevleri bulunmaktadır. Özellikle ikinci dönem yapılan ölçümler okul müsabakalarına denk gelmektedir. 21 yıllık beden eğitimi öğretmeni Şener bu durumu şöyle belirtiyor: *“O haftalarda birkaç defa da göreve gittim ben, mesela farklı bir görev oldu. Bazı sınıfları ölçemedim.”*

**Beden eğitimi öğretmenin olumsuz yaklaşımı:** *...Hocamızda sağ olsun, biraz dalga geçer gibi benle... Bu bir nevi beni motive etti, ben de kilo vermeye karar verdim. İşin kötü yanıysa bunu kızların yanında yapmış olması biraz ağırıma gitmişti”* (Faik, öğrenci).

**Ölçüm sırasında diğer öğrencilerin emniyeti:** Bazı öğretmenlerin bu ölçümler esnasında diğer öğrencilerin emniyetinin ciddi bir sorun olduğunu düşünmesi de ifade edilen diğer bir konu olmuştur. Şener öğretmen, bazı SİFUK ölçümleri sırasında emniyet meselesinin önemli olduğunu belirterek bu konuyu şu şekilde açıklamıştır: *“...Diğer öğrenciler, yani o an ölçüm yapılmayan öğrenciler, o anda başıboş çünkü biz ölçümü gizli bir alanda yapıyoruz. Öğrencileri bahçeye gönderiyoruz ya da kapının dışında bekliyorlar.”*

**Ölçümler sırasında öğrencilerin canının sıkılması:** Şener öğretmen, deneyimini şöyle ifade ediyor: *“Bu şekilde yirmi beş tane otuz tane öğrenciyi bekletmek ki birinciden başladınız en sonuncuya gelene kadar çocukların canı sıkılıyor.”*

**Öğrencinin üzülmesi ve özgüveninin azalması:** Bir kısım veliler ve öğretmenler kilolu çocukların ölçüldükten sonra üzülebileceğini belirtmiştir. Ayrıca ölçümlerde nispeten daha olumsuz durumdaki çocukların özgüveninin azalabileceği belirtilmiştir. Velilerden Sevda bu durumu şöyle ifade ediyor *“Çocuk kendindeki o fazla kiloyu ya da az kiloyu gördüğü zaman acaba psikolojik olarak bir şey olur mu, hani bunlar ergenler kendini kötü hisseder mi, onu bilemedim. Ama gerçeklerle de yüzleşmek gerekiyor...”* diyerek bu sorunu dile getirmişlerdir.

**Öğrenci sayısının fazla olması:** Bazı öğretmenler, okullarında çok fazla öğrenci olduğu için zaman sıkıntısı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Okullarında fazla sayıdaki öğrenci ile ölçümlerin uzun ve yorucu olduğunu ifade etmişlerdir. *“Kalabalık bir okulda benim için zor oldu diyebilirim. Çok sınıf var. Her derste hiç ara vermeden bu ölçümleri yaptık”* (Şener, öğretmen).

**Öğrencilerin çekingenliği ve mahremiyet:** Ölçümler sırasında öğrencilerin karşılaştığı en büyük sorunlardan birisinin de öğrencilerin ölçümlerden çekinmesidir. Ölçümlerde mahremiyete dikkat edilmemesinden dolayı öğrencilerin tedirgin olduğu da belirtilmiştir. Örneğin 8. Sınıf öğrencisi Ayşe, kilolu veya çok zayıf öğrencilerin ölçümlerinin biraz daha hassas olduğunu ifade ediyor. Bu öğrencilerin ortalama değerlere daha yakın olan öğrencilerin yanında tartılmak istemediklerini belirtiyor ve ekliyor: *“Kilo ve boy ölçümünü gizli olarak yaptığımızda, bazı arkadaşların içeri girmesi beni biraz mutsuz etti. O tür problemler yaşadım...”* Özellikle kilolu öğrencilerin ve bazı kız öğrencilerin ölçülmek konusunda isteksiz olduğu belirtilmiştir. Örneğin Gülsüm öğretmen: *“Ama kız öğrenciler sıkıntı oldu tabii. Bakmalarını istemediler (arkadaşlarının bakmalarını istemediklerini belirtiyor)... daha sonra kızlara geçince de biraz daha bahçenin dip kısmına doğru aldım orada yaptım. Oradan bile rahatsız olan öğrenciler oldu.”*

**Hijyen sorunu:** Öğretmenler, bazı öğrencilerin kişisel temizliklerine dikkat etmediğini ve bunun, ölçümlerde bir sorun olabileceğini ifade etmiştir. “*Öğleden sonra olan derslerde, çocuk sabahdan beri ayakkabısını çıkarmadığı için haliyle bakteri oluşuyor. Sabahdan beri ölçüm yapıyorsunuz. Herkes tartıya çıkıyor. Boyunu ölçtürüyor. Hijyen ve temizlik açısından son derslerde sıkıntı oluyor. Yani bulsaydım, herhalde maske takardım Hocam*” (Şener, öğretmen).

**Velinin kız çocuğunun ölçülmesini istememesi:** Öğretmenler, bazı velilerin kız çocuklarının ölçülmesini istemediklerini ifade etmişlerdir. Soner öğretmen, “*Köy okullarında zaten bu ölçümleri yaparken başlı başına sorunlar yaşıyoruz. Bazı veliler kız öğrencilerinin bunları yapmasını istemiyor. Bunun gibi sıkıntılar çekiyoruz. Bayan bir öğretmen arıyoruz. Bayan öğretmenlerimiz de diğer derslerde olabiliyorlar. Dersleri boş olmayabiliyor. Biz de mecburen yanımızda bir kız öğrenci bulunduruyoruz.*” diyerek bir sorun olduğunu ifade ediyor.

**Velinin uygulamaya dahil olmaması:** Velilerin SİFUK uygulamasına dahil olmamasının bir sorun olduğunu ifade eden Melih: “*Diyetisyene gitmeleri gerektiğini falan söyledik. Bazıları bunu kabul etti, bazıları istemediler, bakarız falan dediler...*” diyerek velilerin ilgisiz olduğunu belirtiyor.

**Mekan ve malzeme eksikliği:** Bu iki alt temada mekan ve malzemede eksiklik olduğu belirtilmektedir. Gülsüm öğretmen, beden eğitimi dersinin genel sorunlarından birisinin salon ve malzeme ile ilgili olduğunu ve bu durumun beden eğitimi dersinin kaderi olduğunu ifade ederek ekliyor: “*malzeme konusunda ben çok sıkıntı yaşadım. Ben kendi imkânlarımla yapmaya çalıştım. Bir kasa buldum. 30 santim yüksekliğinde bir cetvelle onu bantladım. Tartıyı yine kendim aldım ama böyle profesyonel bir malzemem yoktu.*” diyerek ölçümler için kendilerinin bir şeyler hazırlaması gerektiğini ve malzemelerin hazır olmadığını belirtmiştir.

**Kurumlar arası koordinasyonsuzluk:** SİFUK uygulaması, MEB ve Sağlık Bakanlığı ile iş birliği içerisinde yürütülmektedir. Fakat bir kısım öğretmenler bu iki bakanlık arasında tam bir koordinasyonun olmadığını düşünmektedirler. “*Sağlık kuruluşuna başvurur diyorum, peki bu çocuklarımız sağlık kuruluşuna gidiyor, bu çocuklara orada nasıl bir yönlendirme yapılıyor, buna bakmak lazım. Yani, Milli Eğitimin de Sağlık Bakanlığının da bu konuda tam bir koordinasyon içinde olduğunu zannetmiyorum*” (Bülent, öğretmen).

**Eğitim eksikliği:** Bir takım öğretmenlerin SİFUK uygulaması ile ilgili yeterli düzeyde eğitim almadığı bundan dolayı detaylı bilgiye sahip olmadığı ifade edilmiştir. “*...Bu seminerden benim haberim yoktu açıkçası. Yani okula yazı mı geldi ya da farklı bir şekilde mi duyuruldu bilmiyorum. Bilgim yoktu. Sadece video izlemekle yetindim*” (Gülsüm, öğretmen).

**E-Okul modülü sorunu:** Velilerin uygulama ile tanışmamış olmalarının bir sebebi de SİFUK uygulamasının e-okul sisteminde yeni bir uygulama olmasına rağmen çok dikkat çekmiyor oluşudur. Sevda e-okulda SİFUK uygulamasının bütün modüllerin en alt kısmında olmasının haberdar olmayı zorlaştırdığını ifade ediyor ve ekliyor; “*E-okul sisteminde karne giriş modülünün en sonda olması, yeni olan bu uygulamayı görmeyi ve bundan haberdar olmayı zorlaştırıyor*” (Sevda, veli).

**Ölçümler sonrasında yönlendirme olmaması:** Birçok öğretmen, ölçümler yapıldıktan sonra sadece verileri sisteme girmenin bu uygulamayı işlevsel yapmayacağını söylemiştir. Bu soruna ait bir ifade şu şekildedir: “*Eğer bir devamlılığı olacaksa bir sürekliliği olacaksa faydalı, evet biz ölçtük, ölçümlerimizi sisteme girdik, bitti, diyoruz. Onun hiç kimseye bir faydası yok yani*” (Gülsüm, öğretmen).

**Ölçümlerin standart olmaması:** Öğretmenler, ölçümlerde her öğretmenin aynı şekilde ölçüm yapmadığını, bu nedenle SİFUK’un standart olmayan bir ölçüm olduğunu ifade etmişlerdir. Malzeme eksikliği nedeni ile her öğretmenin farklı şekilde, farklı malzemeler ile ölçüm yaptığını bazı okullarda ise hiç ölçüm yapılmadan çocukların kendilerinin boy, kilo, mekik vb. değerlerini belirledikleri ifade edilmiştir. “*Çünkü sadece ölçü birimlerimizin standardı var ama kullandığı malzemenin standardı yok.*” (Melih, öğretmen).

**İdarecilerin olumsuz tutumu:** Bazı idarecilerin uygulama hakkında yeteri kadar bilgi sahibi



olmamasından dolayı SİFUK hakkında olumsuz tutum sergiledikleri görülmüştür. *“Biraz gereksiz gördüler açıkçası. Hani bunların ne faydası olacak, ne yapılacak, bunun sonucunda ne olacak ki falan dediler. Hocam istediler yapıyorum, yapmak zorundayım, dedim. E-okuldan giriş yapmak zorundayım. Zorunlu olduğunu söyledim sadece”* (Gülsüm, öğretmen).

## Öneriler Ana Temasına İlişkin Bulgular

**Sonuçlara yönelik uygulama yapılması:** Bu alt tema içerisinde velilerin uygulamaya daha çok dahil olması, okullarda fiziksel uygunluğun önemine yönelik etkinlik yapılması, öğrencilerin ölçüm sonuçlarına yönelik olarak ilgili yerlere yönlendirilmesi (spor, doktor, diyetisyen vb.) ve bu konularda okullarda eğitim verecek bir ekibin kurulması gerektiği yönünde önerilerde bulunulmuştur. 11. Sınıf öğrencisi Öznur bu konuyu şu şekilde belirtiyor; *“Yani tabii ki çok güzel uygulama ama biraz daha geliştirilebilir. Mesela fiziksel uygunluk kartesi, boy-kilo ölçümü yapılıyor, esneklik ölçümü yapılıyor. Buna göre bir yönlendirme yapılabilir.”*

**Üniversitede konuyla ilgili ders yapılması:** Bazı öğretmenler, SİFUK ile ilgili üniversitede ders verilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Soner şöyle ifade ediyor; *“Şöyle yapılabilir, ekstradan ders olarak verilmese bile dönem içerisinde birkaç saatliğine de olsa bunlar üzerine çalışmalar yapılabilir.”*

**Sistemsel düzenleme yapılması:** SİFUK ölçümlerini e-okul sistemine giren beden eğitimi öğretmenleri bu sistem ile ilgili birtakım öneriler sunmuşlardır. *“Genel olarak söylersem, bir kere o sayfada öğrencinin eski verilerinin görülebilmesi benim için önemli mesela. Eski verilerle yeni gireceğin verilerin yan yana olması önemli. Olursa iyi olur. Ve o sayfadan butonla çıktı alabilirsem güzel olur. Veliye yolladığımda da öğrenciye gösterdiğimde de, bak eskiden buydu, şimdi bu, diyebilirim. Ya da çocuk yerinde uygulamalar yapmışsa, bak eskiden yaptım, hala fit şekildedim, diye düşünebilir. Bu sayfa daha fonksiyonel bir hale getirilebilir”* (Bahri, öğretmen).

**Ölçümleri sağlık bakanlığının yapması:** Öğretmenler, ölçümlerle ilgili sürecin Sağlık Bakanlığı tarafından yapılarak öğrencilerin sevdikleri bir dersten mahrum edilmemesi gerektiğini belirtmişlerdir. *“Sağlık kuruluşlarının görevlendirilen bir ekip, Akyazı’da tüm okulları hafta hafta gelip bunu kendileri yapsa, çocuğunda sevdiği bir dersten böyle bir eksiği olmasa diye düşündüm.”* (Bahri).

**Ölçümlerde daha ileri teknoloji kullanılması:** SİFUK ölçümlerinin daha ileri teknoloji kullanılarak yapılması ve böylece bu uygulamanın ölçümlerinin daha sağlıklı elde edilmesinin gerekliliği, öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Melih öğretmen, ölçümlerinin daha ileri teknoloji kullanılarak yapılması gerektiğini ifade ediyor: *“... Şimdi böyle bir şey olmuş olsa, öğrenciye ben o kiloyla ilgili, neyin, ne kadar var, onu gösteririm. Ne kadardır bunun fiyatı? Akıllı tahtadan daha fazla değildir. Hatta iki tableten daha fazla değildir...”*

**Ölçüm süresinin uzatılması:** Çeşitli sebeplerden dolayı, özellikle de mekik ölçümlerinin uzun sürmesinden dolayı ölçümler için verilen sürenin yeterli olmadığını belirten Şener öğretmen şöyle diyor: *“Uzatılabilir, zaman olarak yani. Mesela ekim sonuna uzatılsın.”*

**Ölçümlerde diğer öğrencilerin boş kalmaması:** Bazı öğretmenler, ölçüm sırasında ölçümü yapılan ve ölçüm sırasını bekleyen öğrencilerin boş kalmasından dolayı sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir. *“Kavga ettiler ya da düştü, bir şey oldu. Peki, burada ben öğrencinin başında mıydım? Ölçüm yapıyordum, diyeceğim şimdi. Bu benim sorumluluğumu ortadan kaldırır mı? Kaldırmaz. Buna bir çözüm düşünülmesi lazım”* (Şener, öğretmen).

**Sağlıklı beslenme kulüplerinin aktifliği:** Melih öğretmen, önerisini şu şekilde ifade ediyor; *“Çocuklarımızda çok fazla kilo problemi olanlar var. Okul olarak bir tane sağlıklı beslenme kulübü kurulabilir. İşte burada günlük ya da haftalık yayınlar getirilebilir, sağlıklı ürünler neler olabilir metabolizmayı hızlandıracak şeyler neler olabilir diye.”*

**Bilgilendirme yapılması:** SİFUK ile ilgili öğrencilerin, velilerin, öğretmenlerin ve halkın bilgilendirilmesi gerektiği ifade edilmiştir. *“Veliyle okul arasında bu uygulamayı gören kaç kişi vardır bilmiyorum. Çok az kişidir belki, bunu velilere bildirmek gerekebilir. Bildirilirse güzel olur”* (Faruk, veli).

**Verilerin saklanması:** Ölçüm sonuçlarına dönemlik ulaşabildiklerini bir sonraki ölçümde silindiğini ifade eden veliler olmuştur. Bununla birlikte, birçok alanda kullanılmak üzere verilerin saklanması gerektiği ifade edilmiştir. 11. Sınıfta çocuğu bulunan velilerden Ramazan, bu durumu şu şekilde vurgulamıştır: *“Evet bunların mutlaka saklanması lazım, arşivlenmesi lazım.”*

**E-okulda karneye daha çok dikkat çekilmesi:** SİFUK ölçüm sonuçlarına e-okuldan bakan veliler uygulamanın sistemde dikkat çekici bir şekilde görülmediğini ifade etmişlerdir. Bu nedenle veliler modülün daha çok dikkat çekici ve ön planda olması gerektiğini öne sürmektedirler. *“Ayrıca e-okul sisteminde karne giriş modülünün en sonda olması, yeni olan uygulamayı görmeyi ve bundan haberdar olmayı zorlaştırıyor. Başlarda ve dikkat çekici olabilirdi”* (Sevda, veli).

**Ölçümlerde mahremiyete dikkat edilmesi:** Ölçümlerde dikkat edilmesi gereken konuların başında mahremiyet gelmektedir. Görüşme yapılan velilerden Cenk, ölçümlerde mahremiyet meselesinin çok önemli olduğunu ifade ederek ekliyor: *“Diğer insanların, diğer arkadaşlarının önünde değil de, böyle bire bir öğretmeniyle baş başa kalıp, daha gizli bir ortamda ölçüm yapılırsa daha iyi olur. Çocuk mesela yanında 10 tane mekik çekecektir, 20 tane sınav çekecektir, o bir tanesini yapamayacaktır. Bu durum, öğrencide belki bir sıkıntı oluşturabilir.”*

**Karnenin mobil uygulamaya koyulması:** SİFUK uygulamasının sonuçlarına daha kolay ulaşmak ve haberdar olmak adına sistem ile ilgili bir önerisi olduğunu ifade eden Faruk: *“Genelde çocuklarımızın notlarını telefondaki uygulamadan takip ettiğimiz için bu karneyi mobil uygulamaya koysalar daha kolay ulaşabiliriz ve bundan haberimiz olur”* (Faruk, veli).

**Doktorların verilere ulaşabilmesi:** Ramazan bu öneriyi şöyle belirtiyor: *“Sağlık Bakanlığıyla ilgili veriler tutulabilirse, çocuğun geçmişi ile ilgili doktorların önünde bir veri olacak. Çocukla ilgili ya da hastayla ilgili herhangi bir şeye ulaşmak istedikleri zaman doktorlar önlerinde veri olduğunda daha kolay, daha rahat sonuca ulaşmış olacaklar.”* diyerek yapılan SİFUK sonuçlarının doktorlar tarafından kullanılabileceğini belirtmiştir (Ramazan, veli).

**Beden kütle indeksi ifadelerinin değiştirilmesi:** Öğrenci velilerinden Seher, e-okul karnesindeki beden kütle indeksi sonuçlarında *şişman* ve *çok zayıf* ifadelerinin bulunmasının doğru bir uygulama olmadığını ifade ediyor ve açıklıyor: *“Yani, sınırı belirleyip 11 yaşındaki bir çocuğun kilosunun 30 kilo olması lazım... siz bu sınırı şu kadar kilo aştınız gibi bir açıklama olabilir. Şişman ya da obezsin gibi değil yani... dediğim gibi obez, şişman gibi ifadeler daha yumuşak şekilde belirtilebilir.”*

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada; öğretmenlerin, öğrencilerin ve ailelerinin konu ile ilgili görüşleri belirlenmeye çalışılmış ve gelen görüşler üç ana tema altında toplanmıştır: Kazanımlar, sorunlar ve öneriler. Sağlık Bakanlığı tarafından belirlenen ve toplumun obezite ile mücadele konusunda bilgi düzeyini artırmak, yeterli ve dengeli beslenme, düzenli fiziksel aktivite alışkanlığı kazanmasını teşvik etmek amacıyla güden SİFUK'un (MEB, 2017) son birkaç yıldır uygulanmasına rağmen öğrenciler üzerinde oldukça olumlu etki yaptığı ve özellikle sağlıklı yaşamın temel iki unsuru olan *düzenli fiziksel etkinlik yapma* ve *dengeli/düzenli beslenme alışkanlığı gösterme* ile ilgili bir farkındalık meydana getirdiği söylenebilir. SİFUK ölçümlerinin öğrencilerde fiziksel aktivite yapmaya karşı istek oluşturduğu ve fiziksel aktiviteye katılım ve spor yapma alışkanlığı düzeylerinde de artışa neden olduğu belirlenmiştir. Birçok katılımcı, toplumda gittikçe azalan fiziksel aktivite alışkanlığının, SİFUK sayesinde tekrar artabileceğini ve bu uygulama ile

öğrencilerin fiziksel aktivite katılımının arttığını ifade etmişlerdir. Bu yönü ile yapılan bu araştırmanın Salman ve arkadaşlarının (2018) beden eğitimi öğretmenleri ile yapmış oldukları pilot araştırma ile örtüştüğü görülmektedir. Yapılan bu çalışmada da SİFUK ile birlikte öğrencilerin fiziksel aktivite düzeyinde artış olduğu ifade edilmiştir. SİFUK'un, öğrencilerin fiziksel aktivite ve fiziksel uygunluk konularında bilinçlenmesine önemli katkılar sağlayacağı söylenebilir.

SİFUK uygulamasının etkisi ile, birçok öğrencinin velisi de harekete geçirilmiştir. Çalışmamızdaki velilerin, çocuklarını spora ve egzersize teşvik ettiği belirlenmiştir. Aynı zamanda, velilerin davranışlarında ölçüm sonuçlarına yönelik olarak daha başka değişimler de görülmüştür. SİFUK ile birlikte, aile içinde konuşulan konular arasında spor ve egzersiz önemli bir yer tutmuştur. Veliler bu sayede çocuklarının spora ve egzersize olan ihtiyaçlarını görebek onları fiziksel aktivite yapmaya teşvik etmişlerdir. Böylece, velilerin fiziksel aktiviteye yönelik tutumu olumlu yönde değişmiştir. Ebeveynlerin davranışlarının çocukları üzerinde önemli etkileri vardır (Kolayış ve ark., 2017). Bu nedenle, bu çalışmadaki ebeveynlerin fiziksel aktiviteye yönelik tutumlarının olumlu yönde değişmiş olması önemlidir. SİFUK uygulamasında nesnel ölçümlerin kullanılması ve ölçümler sonucunda elde edilen sonuçların e-okul sistemine aktarılması velilerin daha çok bilinçlenmesine sebep olmuştur. Bununla beraber veliler, çocuklarının yeterince hareket etmediğini ve sağlıklı beslenmediğini anlayarak artık daha dikkatli ve bilinçli olacaklarını ifade etmişlerdir. Aynı şekilde, Salman ve arkadaşlarının (2018) çalışmasında, SİFUK uygulamasının velileri bilinçlendirdiği ifade edilmiştir.

Beden eğitimi öğretmenleri, veliler ve öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde, SİFUK uygulamasının en önemli kazanımlarından birisinin “öğrencinin kendisini tanıması” olduğu görülmektedir. Öğrenciler; bu uygulama ile daha önce fark etmedikleri pozitif ve negatif yönlerini keşfetmekte ve erken yaşlarda kendilerini tanıma fırsatı bulmaktadırlar. Salman ve arkadaşlarının (2018) yapmış olduğu çalışmada da SİFUK ölçümlerinin öğrencilerin kendisini tanımaya olanak sağladığı ifade edilerek, öğrencilerin ölçümler sonrasında kendi bedenlerini daha iyi tanıdıklarını ve kendilerini keşfettiklerinin altı çizilmiştir. Bu çalışmada, SİFUK uygulamasıyla birlikte, öğrenciler kilo kontrolünü sağladıklarını ve daha fazla tartıya çıktıklarını ifade etmişlerdir. Hatta bazı öğrenciler SİFUK uygulamasındaki ölçümlerinden önce kilolarını ve boylarını hiç bilmediklerini de ifade etmişlerdir. Kilo kontrolü özellikle beden imgesine verilen önemin de etkisiyle adolesan dönemde yaygın olarak görülmektedir (Bektaş, 2016).

SİFUK kapsamında, 5. sınıftan başlayıp 12. sınıfa kadar, senede iki defa olmak üzere düzenli olarak ölçümler yapılmaktadır. Böylece, öğrencilerin gelişimi takip edilmektedir. Özellikle, çocuklarının fiziksel uygunluğunu düzenli olarak takip eden veliler için SİFUK çok faydalı bir uygulama olmuştur. Aynı zamanda, bu uygulama öğrencilerin de kendi gelişimlerini takip etmelerine olanak sağlamıştır. Mesela, daha önce tartılmak akıllarına bile gelmeyen öğrenciler, kilolarını öğrenerek kendi gelişimlerini takip etmek istediklerini belirtmişlerdir.

Ayrıca bu uygulama sayesinde; beden eğitimi öğretmenleri, ölçümler ve sonuçları konusunda bilgi edinmek isteyen öğrenci ve velileri ile daha iyi iletişim sağlamaya başlamışlardır. Öğrencilerin velileri, beden eğitimi öğretmenleri ile daha sık iletişim kurmaya başlamışlardır. SİFUK uygulamasının etkisiyle, özellikle çocuğu obez ya da aşırı hareketsiz olan veliler, hem okuldaki toplantılarda hem de diğer zamanlarda, beden eğitimi öğretmenleri ile fikir alış veriş yapmaya daha istekli olmuşlardır. Öğretmenler de velilere gerekli bilgilendirmeleri yaparak yardımcı olmaya çalışmışlardır. Güncel araştırmalar velilerin eğitim öğretim sürecine

katılımının önemli olduğunu vurgulamaktadır (Şimşek ve Tanaydın, 2002). Fakat yapılan araştırmalar bazı velilerin beden eğitimi dersine ilgisiz olduğunu ortaya koymaktadır (Demirhan ve ark., 2014). Ayrıca, öğrencilerin velilerinin eğitim öğretim sürecine katılımında bazı engellerin olduğu belirtilirken, bu engelleri önlemeye yönelik yeterli çalışmanın yapılmadığı ifade edilmiştir (Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010). Bu bağlamda, SİFUK uygulaması ile birçok velinin dikkati eğitim öğretim sürecine (daha özelden beden eğitimi dersine) çekilebilmiştir.

Yapılan bir araştırmada; öğrenciler, beden eğitimi dersinin ertelenebilecek bir etkinlik olmadığını ve bu dersin zaman öldürme şeklinde algılanmaması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca, aynı bireyler, beden eğitimi dersindeki öğrencilerin kendi hallerine bırakılmaması gerektiğini ifade ederek bu dersin angarya olarak görülmemesinin önemini vurgulamışlardır (Yaylacı, 2012). Yüksel ve Tuncel (2017) ise beden eğitimi dersine karşı yeteri kadar ciddiyet verilmediğini ve bu nedenle bazı insanların algısında beden eğitiminin çok ciddi bir ders olmadığını belirtmişlerdir. Bu araştırmanın bulgularına göre; SİFUK uygulaması, beden eğitimi dersine yönelik olan olumsuz algıları değiştirebilmektedir. Ayrıca, bu yeni uygulama ile beden eğitimi dersinin öneminin kavranması da sağlanacaktır. Beden eğitimi dersi kapsamında yalnızca akademik başarının değil, sağlık açısından da çocukların takip edildiği görüldüğünde, beden eğitime olan bakış açısı değişecek, ayrıca dersin saygınlığı/kabul edilebilirliği çok daha açık bir şekilde ortaya çıkacaktır.

Katılımcılar, beden eğitimi öğretmenlerinin yapılan ölçümlerin sonucuna göre belirli değerlendirmeler yaparak, öğrencileri çeşitli spor branşlarına yönlendirebileceğini ifade etmişlerdir. Daha önce, okullarda fark edilemeyen yetenekli öğrenciler, bu uygulama ile daha etkili bir şekilde belirlenebilir. Sportif açıdan yetenekli öğrencilerin belirlenmesinin ardından bu öğrenciler gerekli spor branşlarına yönlendirilebilirler. Öte yandan, SİFUK uygulamasının birincil amacının yetenek seçimi olmadığını da ifade etmek gerekir. SİFUK uygulaması, sağlık ve fiziksel uygunluk odaklıdır. Yetenek seçimi ile ilgili burada ifade edilen bu husus, katılımcıların görüşlerine göre ortaya çıkmış olan, SİFUK uygulamasının olumlu bir yönüdür. Katılımcılar, SİFUK uygulamasının birçok farklı olumlu yönünü ifade etmiş olsalar da bazı olumsuzluklar da belirtilmiştir. Sorunların en önemlilerinden olan mekân ve malzeme eksikliği ile öğrenci sayısının fazlalığı, SİFUK uygulaması haricinde zaten okullarda var olan sorunlardandır (Demirhan ve ark., 2014; Erhan ve Tamer, 2009; Göktaş ve Özmaden, 2012; Mirzeoğlu ve ark., 2019; Özcan ve ark., 2016; Özcan ve Mirzeoğlu, 2014; Ulucan ve ark., 2012). Ancak bu sorunlar, SİFUK ölçümleri ile de ortaya çıkmış ve katılımcı öğretmenler tarafından vurgulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre, okullarda bir spor salonunun bulunmaması bu ölçümlerin sağlıklı olarak yapılmasını güçleştirmiştir. Ayrıca, ölçümler için uygun bir alanın olmayışı öğrencinin mahremiyetine dikkat edilmesini zorlaştırmıştır. Örneğin, bazı öğrenciler arkadaşlarının yanında kilolarının ya da boylarının belirlenmesini istememektedir. Fazla kiloları olduğu için bunun arkadaşları tarafından görülmesini istememişlerdir. Bazı öğrencilerin ise hareketleri rahat bir şekilde yapamamaları nedeniyle, doğru ölçümlerin alınmasının zorlaştığı durumlar oluşmuştur. Öğrencilerin bazıları ölçümlerde ya yapmak istememiş ya da ölçüm yapılırken tedirgin olmuşlardır. Çünkü, ergenlerin vücutlarındaki biyolojik değişiklikler onların tavırlarını, duygu ve düşüncelerini, aynı zamanda diğer insanların onlara karşı olan tepkilerini etkileyebilir. Bu davranışlar, bazen ergenlerin utanma, sıkılma, suçluluk duygusu, korku ve panik yaşamalarına sebep olabilmektedir (Özbay ve Öztürk, 1995).

Öğretmenlerin birçoğu, ellerinde bulunan imkânlar çerçevesinde bu araştırmada ifade edilen problemleri çözüme yoluna gitmiştir. Ölçümler için uygun bir alanın olmaması ile birlikte

malzeme eksikliği de ölçümleri zorlaştırmıştır. Bu da ölçümlerin geçerliliğini ve güvenilirliğini etkilemiştir. Öğretmenlerden bir kısmı kendi gayretleriyle malzemeleri temin ederken bir kısmı ise malzeme eksikliğinden dolayı ölçümleri olması gerektiği şekilde gerçekleştirememiştir. Bu eksiklikten dolayı uygulamadaki işlevselliğin azaldığı söylenebilir. Ayrıca, bazı öğretmenler, verilen süre yeterli olmadığı için, öğrenci sayısının fazla olduğu sınıflarda ölçümleri zamanında bitiremediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler bu ölçümler esnasında çok fazla gayret sarf ettiklerini ve yorulduklarını da eklemişlerdir. Özellikle ölçümlerin sonuna doğru, yorgunluk nedeni ile gerekli hassasiyeti gösterememişlerdir. Öğrenci sayısının fazlalığına, yapılan mekik sayısının ve harcanan zamanın fazla olması eklenince, sadece mekik ölçümleri bile günlerce sürmüştür. Öte yandan, uzun süren bu ölçümlerde sırasını bekleyen veya ölçümü bitmiş öğrencilerin başıboş kaldığı ifade edilmiştir. Öğretmenler, bekleyen bu öğrencilerin emniyetini düşündükleri için strese girdiklerini ve bu nedenle öğrencilere kızdıklarını belirtmişlerdir. Bu konularda da bazı düzenlemeler yapılarak daha uygun ölçüm şartları oluşturulabilir.

Sağlıkla ilgili bu uygulamada, hijyenle alakalı bir sorun da ortaya çıkmaktadır. Özellikle öğlen saatlerinde ve son ders saatlerinde yapılan ölçümlerdeki çorap kokusu ve ter kokusu gibi hijyen sorunları öğretmenleri olumsuz etkilemiştir. Bu durumun, öğrencileri de olumsuz olarak etkilemesi mümkündür. Genellikle öğrencilerden kaynaklandığı ifade edilen bu durumu yaşadıklarında, öğretmenlerin öğrencilere karşı anlayışlı ve sabırlı oldukları belirtilmiştir (Salman ve ark., 2018). Salman ve arkadaşlarının (2018) beden eğitimi öğretmenleri ile yaptığı pilot çalışmada ortaya çıkan hijyen sorunu ile bu araştırmanın bulgularının örtüştüğü görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlere göre, bazı öğrencilerin veya velilerin ölçümlere karşı olumsuz tavırlar sergilemeleri de diğer bir sorundur. Örneğin, kilolu veya çok zayıf öğrencilerin ölçümlerindeki tedirginliği, kız öğrencilerin ölçülmek istememesi veya velilerin kız çocuklarının ölçülmesini istememeleri bu olumsuzlukların bazılarıdır. Ortaokul ve lise çağındaki öğrenciler ergenlik çağına yeni giren veya ergenlik çağına olan bireylerdir. Bu dönemin kendine has özelliklerinin olması (Doğan, 2007), öğrencilerin bu dönemde çekingen olabilmesi ve bedenlerine daha fazla dikkat etmesi gibi durumlar neticesinde, öğrenciler ölçümlerde daha tedirgin olabilirler. Ayrıca, Yaprak ve Amman (2009)'ın ifade ettiği gibi, okullarda kız ve erkek çocukların spora katılımındaki fırsat eşitsizliklerinin sebepleri arasında sayılan dinî inançlar da, ölçümlerde öğrencilerin bu şekilde tedirgin olmasına sebep olabilir. Ayrıca, toplumsal cinsiyet rollerinin toplumdaki bireyler tarafından benimsenmesiyle birlikte, kadın ve erkeklere karşı farklı davranışlar sergilendiği de görülebilmektedir. Örneğin çocuklar, toplumdaki diğer bireyler tarafından, kadın ve erkek rollerine daha uygun olarak davranmaya teşvik edilebilirler (Öztürk ve Koca, 2017). Aynı şekilde, beden eğitimi ve spor alanı erkeklere daha uygun bir alan olarak algılanabilmektedir (Emir ve ark., 2015; Kavasoglu ve Macit, 2018; Kavasoglu ve Yaşar, 2016; Koca, 2006; Öztürk ve Koca, 2017). Öğrencilerin aileleri, yukarıda ifade edilen şekilde, toplumsal cinsiyet rollerine yönelik bir algıya sahip olursa, kız çocuklarının SİFUK ölçümlerine katılmasını istemeyebilirler. Bu durumda, SİFUK ölçümleri konusunda kız çocukları da tedirginlik yaşayacaktır. Sonuç itibarı ile bireylerin bu şekilde oluşmuş bir algısı var ise, beden eğitimi ve spor dersi, kız çocuklarına daha az uygun bir alan olarak algılanır. Bilindiği gibi, çocukların çevresindeki bireylerin tutum ve davranışları, çocukların davranışlarını etkilemektedir (Kolayış ve ark., 2017; Marjanović ve ark., 2019; Sarı ve Deryahanoğlu, 2019; Sarı, 2019; Sarı ve Bayazit, 2017; Sarı, 2015). Bu nedenle, beden eğitimi öğretmenleri, antrenörler, okuldaki diğer öğrenciler ve özellikle de öğrencilerin ebeveynleri, sergiledikleri davranışlar ile beden eğitimi ve spor alanında toplumsal cinsiyet rollerini vurgulamamalıdır. Öğrencilerin davranışları üzerinde önemli bir etkiye sahip olan bu bireyler, kız çocuklarının da erkeklerle eşit bir şekilde beden eğitimi ve spor etkinliklerine etkin

olarak katılımını teşvik etmelidirler. Böylece, kız çocukları da SİFUK ölçümlerine çok daha rahat katılabilecektir. Dahası böylece, kız çocukları beden eğitimi ve spor ile ilgili tüm uygulamalara en ideal şekilde katılım sağlayabilecektir. SİFUK uygulaması ile ilgili olarak yapılmış olan sınırlı sayıdaki araştırmalardan birisi de Mirzeoğlu ve ark. (2019) tarafından yapılan araştırmadır. Mirzeoğlu ve ark.'da (2019) özellikle kız öğrencilerin uygulamaya karşı direnç gösterdiklerini belirtmiştir. Ayrıca, öğretmenler her sınıfta iki üç kişinin tartıya çıkmak istemediğini belirterek sorun yaşadıklarını dile getirmişlerdir (Mirzeoğlu ve ark., 2019).

Yapılan ölçümlerde belli bir standart olmaması da ölçümlerin güvenilirlik ve geçerliliğini etkileyen bir sorun olarak algılanmıştır. Belirli bir hedef için ölçme yapılır. Amaç, ölçme konusu olan özellik bakımından kişiler, olaylar ya da nesnelere hakkında bir sonuca varmak ve elde edilen değerlendirme sonuçlarına göre belli kararlar vermektir. Ortaya çıkartılan kararların doğruluğu ve uygunluğu, kararların ortaya çıkartıldığı değerlendirme sonuçlarına, dolayısıyla değerlendirmede kullanılacak ölçüm sonuçlarına ve ölçütün optimum seviyede olmasına bağlıdır (Ercan ve Kan, 2004). Her ne kadar ölçümlerin nasıl yapılacağına dair öğretmenlere çeşitli eğitimler verilmiş olsa da, herkesin aynı şekilde ölçüm yapamadığı ifade edilmiştir. Bu problemin temel sebebinin ise ölçüm için gerekli malzeme ve uygun alan eksikliği olduğu görülmüştür. Ayrıca, bazı öğretmenlerin uygulama hakkında detaylı bilgiye sahip olmaması, uygulamayı önemsememesi ve angarya olarak görmesi gibi konular da SİFUK ölçümlerinde bir standardın oluşturulamamasının diğer nedenleri olarak sıralanmıştır. Mirzeoğlu ve ark.'nın (2019) araştırmasına katılan beden eğitimi öğretmenleri, SİFUK ölçümlerinde bir standardın sağlanamayabileceğini ve elde edilen sonuçların yanlış olabileceğini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, bazı ölçüm materyallerini temin edemediklerini ve bu ölçümlerin uygulanabilirliğinin zor olduğunu belirtmişlerdir (Mirzeoğlu ve ark., 2019).

Birçok katılımcı, özellikle öğretmenler, ölçümler sonrasında herhangi bir yönlendirmenin olmayışının altını çizmişlerdir. Ölçümleri yaptıktan sonra sonuç odaklı bir yönlendirme olmayışı, öğretmenlerin ölçümlere bakış açısını olumsuz etkilemektedir. Bununla birlikte öğretmenlere fazla iş yükü getirmesinden ve sonuçlara yönelik öğrencilere herhangi bir yönlendirme yapılmamasından dolayı bazı öğretmenlerin uygulamayı gereksiz bulduğu belirlenmiştir. Bu yönüyle, bazı katılımcıların algısına göre bu uygulamanın sadece sistemde görüldüğü, arka planda kaldığı ve öğrencilere çok faydalı olmadığı ifade edilebilir.

Bununla beraber ölçüm sırasında diğer öğrencilerin canının sıkılması da öğretmenleri zorlayan diğer bir konudur. Ölçümleri kalabalık sınıflarda, sınırlı bir süre ve imkân dahilinde gerçekleştiren öğretmenler, öğrencilerin ölçüm sırasını beklerken canlarının sıkıldığını gözlemlemiştir. Hatta çok sıkılan bazı öğrenciler, ölçümlerde gerekli gayreti sarf etmeyerek hızlı bir şekilde ölçümlerini tamamlanmıştır. Böylece, ölçüm sonuçlarının güvenilirlik ve geçerliliği olumsuz olarak etkilenmiştir. Bazı öğretmenlerin bilgilendirme yapmasına rağmen, velilerin uygulamaya dâhil olmaması da dikkat çeken başka bir sorun olmuştur. Akademik olarak çocuklarının her notu ile ilgilenen bazı velilerin, sağlıkla ilgili olan bir uygulamaya bu kadar ilgisiz olmaları dikkatlerden kaçmamıştır. Ayrıca, SİFUK uygulamasından önce de yaşanan, idarecilerin olumsuz tutumu bazı okullarda tekrar yaşanmıştır (Bozdemir ve ark., 2015). Bu uygulama hakkında yeterli bilgiye sahip olmayan idareciler tarafından, uygulamaya gerekli önem verilmemiş ve destek sağlanmamıştır.

Her ne kadar Türkiye'de bu konuda yeterli sayıda ve nitelikte araştırma yapılmış olmasa da, araştırma sonuçları birbirine benzer şekilde çıkmaktadır (Serbes ve arkadaşları, 2013). Beden eğitimi öğretmenlerinin sağlıkla ilgili fiziksel uygunluk konusundaki bilgi düzeylerinin yetersiz olduğu, var olan bilgilerin içselleştirilmesini yapmakta zorlandıkları, öğretmenlerin bu

konudaki bilgi düzeylerinin birbirinden oldukça farklı olduğu ayrıca beden eğitimi öğretmenlerinin bu konu kapsamında yeterli ders ortamı oluşturamadıkları sonuçlarına ulaşılmıştır (İnce ve Hünük, 2013). Salman ve arkadaşlarının (2018) çalışmasında da aynı sorunların ortaya çıkması, birçok yerde benzer sorunların yaşandığının bir kanıtı olarak görülebilir.

Son tema olan öneriler teması incelendiğinde çalışmaya katılan hemen hemen her öğretmeni uygulamada süreklilik sağlanmazsa yapılan ölçümlerin hiçbir anlamının olmayacağını ifade etmiştir. Aynı şekilde, ölçümlerin sadece sistemde veya kâğıt üzerinde kalmasının da manasız olduğu, ölçüm sonuçlarının analiz edilip gerekli yönlendirmelerin yapılması ve önlemlerin alınması gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca, okullarda ölçüm sonuçlarına yönelik çeşitli etkinlikler yapılması gerektiği ve velilerin de sürece dâhil edilerek öğrenci takibinin yapılması gerektiği ifade edilmiştir. Daha sağlıklı ölçümler yapıp daha uygun verilerin elde edilmesi amacıyla, ölçümlerde kullanılacak standart araç-gereçlerin okullara temin edilmesi ve ölçüm zamanlarının daha iyi planlanması gerekliliği vurgulanmıştır.

Bazı öğretmenler, beden eğitimi öğretmen adaylarına, üniversitede konuyla ilgili ders verilmesi yönünde görüş belirtmişlerdir. Ayrıca, öğretmenlere göre; öğrencilerin önceki tüm SİFUK verileri e-okul sisteminde ulaşılabilir olmalıdır. Öğretmenler bunları görmelidir. Öğrencilerin emniyeti ile ilgili sorunu dile getiren öğretmenler ise, ölçüm sırasında diğer öğrencilerin boş kalmamasına bir çözüm getirilmesi gerektiği yönünde hemfikir olmuşlardır. Yine bazı öğretmenlere göre, ölçümleri Milli Eğitim Bakanlığının değil de Sağlık Bakanlığının yapması gerekmektedir. Fakat, beden eğitimi ve spor konusunda uzman olan, öğrencilerin ebeveynleri ile irtibatı bulunan ve sportif anlamda öğrencileri yönlendirme imkanı olan beden eğitimi öğretmenlerinin bu uygulama içinde aktif olması gerektiğini ve SİFUK ölçümlerinin onların kontrolünde olması gerektiğini düşünmekteyiz. Son olarak, okullarda mevcut olan sağlıklı beslenme kulübünün, bu uygulama ile birlikte özellikle beslenme konusunda aktif olarak kullanılması gerektiği ifade edilmiştir. Bu önerilere paralel öneriler Salman ve arkadaşlarının (2018) çalışmasında da ifade edilmiştir.

Birçok velinin sağlıkla ilgili fiziksel uygunluk karnesini görememesi, çocuklarının notlarına mobil uygulama aracılığı ile bakmasından kaynaklanmaktadır. E-okul sistemini daha çok telefondaki uygulamalarla aktif olarak kullanan velilere göre, sağlıkla ilgili fiziksel uygunluk karnesinin mobil e-okul uygulamasına da koyulması, bilgilendirme açısından daha faydalıdır. Bu bağlamda e-okul sisteminde en altta yer alan uygulama modülü velilerin gözünden kaçmamış, bunun daha dikkat çekici bir şekilde yenilenmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Teknolojinin gelişmesi ile birlikte okullarda velilere mesaj atılmasını faydalı bulan ebeveynler, aynı şekilde mesaj veya e-mail atılarak bilgilendirme yapılmasının daha verimli olacağını öngörmektedirler. Her ölçüm döneminde sıfırlanan SİFUK e-okul sistemi, verilerin saklanmasına olanak tanımamaktadır. Velilerin önerilerine göre ise, mutlaka elde edilen verilerin arşivlenmesi gerektiği yönündedir. Hem öğretmenler ve öğrenciler hem de veliler için, önceki senelerdeki ölçümleri kıyaslayarak yapılan değerlendirmeler şüphesiz daha başarılı olacaktır.

## ÖNERİLER

Bu araştırmadan elde edilen veriler değerlendirildiğinde, SİFUK uygulamasının kalitesini artırmak amacı ile aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- SİFUK ölçümlerinde amaç, sadece ölçümleri tamamlamak ve sisteme girmek olmamalıdır. Öğrenciler, beden eğitimi öğretmenleri tarafından, ölçüm sonuçlarına göre en uygun şekilde

yönlendirilmelidir. Öğrenciler, fiziksel aktivite ve sağlıklı beslenme konularında, çeşitli faaliyetler aracılığı ile bilinçlendirilip, gerekli tedbirler alınmalıdır.

- Okullarda, SİFUK ölçümlerinin yapılabilmesi için amaca uygun özel alanlar oluşturulmalı ve ölçümler için gerekli malzemeler okullara temin edilmelidir.
- Ölçüm esnasında, o an işi olmayan öğrenciler için gerekli önlemler alınmalıdır. Okul idaresinden yardım alınarak ve okulun fiziki şartları iyileştirilerek çeşitli önlemler alınabilir.
- Mekik ölçümleri süre ile sınırlandırılarak zaman konusu daha ideal hale getirilebilir.
- Hijyen konusu hakkında öğrenciler bilgilendirilmelidir. Öğrencilerin, ölçümlerde kullanmaları amacı ile yedek çorap, havlu vb. gerekli malzemeler getirmeleri istenebilir.
- Ölçümlerin geçerlilik ve güvenilirliği için ölçüm araçlarının standart olması sağlanmalı ve öğretmenlere detaylı olarak SİFUK hakkında eğitim verilmelidir.
- Okul idarecileri, uygulamanın önemi hakkında bilgilendirilmelidir.
- Bu uygulama kapsamında MEB ve Sağlık Bakanlığı koordineli bir şekilde çalışmalıdır. Ölçümler, her iki bakanlık tarafından ciddi bir şekilde takip edilmelidir. Uygulamanın titizlikle sürdürülmesi sağlanmalıdır. Ölçümlerini yapmayan veya yapmış gibi gösterip sadece sisteme giriş yapan öğretmenlere çeşitli yaptırımlar uygulanmalıdır.
- E-okul sistemine girilen veriler silinmemeli, sistemde saklanarak raporlaştırılması sağlanmalıdır. Böylece öğrencilerin gelişimleri daha uygun şekilde takip edilebilir.
- Ölçüm sonuçlarına yönelik olarak, okullarda eğitim, seminer, spor ve beslenme kulübü faaliyetleri gibi etkinlikler yapılarak, öğrencilere obezitenin ve fiziksel uygunluğun birçok hastalıkla ilişkili olduğu öğretilmelidir.
- Ölçümler süresince mahremiyetin gerektirdiği gibi, ölçüm ile ilgi tüm çalışmalar kişisel bilgilerin gizliliği gözetilerek uygulanmalıdır. Bu konuda öğrenciler hassas olabilir.
- Öğrenciler SİFUK ile ilgili olarak detaylı şekilde bilgilendirilmelidir.
- Öğretmenlerin özellikle ergenlik çağındaki öğrencilere yaklaşımı doğru olmalıdır. Öğrencilere ölçüm sonuçları ile ilgili herhangi bir şaka yapılmamalıdır.
- Ölçüm sonuçlarına göre çok kilolu veya çok zayıf olan öğrenciler doktora yönlendirilmelidir.
- SİFUK, e-okul sisteminde, sayfanın üst tarafına ve dikkat çekici bir konuma yerleştirilebilir.
- SİFUK ölçüm sonuçlarına öğretmenler, öğrenciler ve veliler, mobil uygulamadan da ulaşabilmelidir.
- Veliler, her ölçümde çocuklarının takibini sağlamalı ve SİFUK uygulamasına daha fazla ilgi göstermelidir.
- SİFUK ile ilgili velilerle görüşülmelidir. Özellikle, ölçüm sonuçları sağlık açısından çok olumsuz olan öğrencilerin velileri ile iletişim kurulmalı ve gerekli yönlendirmeler onlara da yapılmalıdır.
- Veli toplantılarında, sınıf rehber öğretmenleri ve beden eğitimi öğretmenleri tarafından uygulama ve ölçüm sonuçları ile ilgili bilgilendirme yapılmalıdır.
- Öğrencilerin velilerine, SİFUK ile ilgili olarak kısa mesaj veya e-mail gibi yollarla bilgilendirme yapılabilir.
- Kamuoyu, SİFUK hakkında bilgilendirilerek, insanların bu uygulamadan haberdar olması sağlanmalıdır.
- Köylerde de SİFUK ile alakalı gerekli bilgilendirme çalışmaları yapılmalıdır. Kamu spotu hazırlanarak toplumsal farkındalık sağlanmalıdır.



## KAYNAKLAR

- Alemzadeh, R., Lifshitz, F. (2003). Childhood obesity in: Pediatric Endocrinology, Lifshitz F (ed). Newyork: Marcel Dekker, 23-58.
- Arastaman G., Fidan İ. Ö., Fidan, T. (2018). Nitel araştırmada geçerlik ve güvenirlik: Kuramsal bir inceleme. *Yznc Yıl Üniversitesi Eēitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 37-75.
- Aubert, S. Barnes, J. D. Abdeta, C. Abi Nader, P. Adeniyi, A. F. Aguilar-Farias, N. ...Chang, C. K. (2018). Global Matrix 3.0 Physical activity report card grades for children and youth: Results and analysis from 49 countries. *Journal of Physical Activity and Health*, 15(Supplement 2), 251-273.
- Barnes, J. D., Cameron, C., Carson, V., Chaput, J. P., Faulkner, G. E., Janson K., Tremblay, M. S. (2016). Results from Canada's 2016 Participaction report card on physical activity for children and youth. *Journal of Physical Activity and Health*, 13(11 Suppl 2), 110-116.
- Başbakanlık, (2010). Türkiye Saēlıklı Beslenme ve Hareketli Hayat Programı Genelgesi. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2010/09/20100929-5.htm> adresinden erişildi. (Erişim tarihi: 06.05.2019).
- Bek, N. (2008). Fiziksel Aktivite ve Saēlıēımız. Ankara: Klasmat.
- Bektaş, D. Y. (2016). Ergenlerde beden imgesi üzerine bir alışma. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(22), 67-75.
- Biddle, S. J., Ciaccioni, S., Thomas, G., Vergeer, I. (2019). Physical activity and mental health in children and adolescents: An updated review of reviews and an analysis of causality. *Psychology of Sport and Exercise*, 42, 146-155.
- Bozdemir, R. imen, Z. Kaya, M. ve Demir, O. (2015). Sınıf ēretmenlerinin beden eēitimi ve spor dersinde karşılaştıkları problemler (Tokat ili rneēi). *Uluslararası Türk Eēitim Bilimleri Dergisi*, 5, 221-234.
- Carson, V., Tremblay, M. S., Chaput, J. P., Chastin, S. F. (2016). Associations between sleep duration, sedentary time, physical activity, and health indicators among Canadian children and youth using compositional analyses. *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism*, 41(6), 294-302.
- elik A., şahin, M. (2013). Spor ve ocuk gelişimi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(1), 467-478.
- okluk, . Yılmaz, K., Oēuz, E. (2011). Nitel bir görüşme yöntemi: Odak grup görüşmesi. *Kuramsal Eēitim Bilim Dergisi*, 4(1), 95-107.
- de Rezende, L. F. M. Rabacow, F. M. Viscondi, J. Y. K. Luiz, O. D. C., Matsudo, V. K. R., Lee, I. M. (2015). Effect of physical inactivity on major noncommunicable diseases and life expectancy in Brazil. *Journal of Physical Activity and Health*, 12(3), 299-306.
- Demirhan, G. Bulca, Y. Saçlı, F., Kangalēil, M. (2014). Beden eēitimi ēretmenlerinin uygulamada karşılaştıkları sorunlar ve üzüm nerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eēitim Fakültesi Dergisi*, 29(29-2), 57-68.
- Doēan, Y. (2007). İlkretim aēındaki 10-14 yaş grubu ērencilerinin gelişim zellikleri. *Uludaē Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(13), 155-187.
- Donnelly, J. E. Hillman, C. H. Castelli, D. Etnier, J. L. Lee, S. Tomporowski, P. ... Szabo-Reed, A. N. (2016). Physical activity, fitness, cognitive function, and academic achievement in children: a systematic review. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 48(6), 1197.
- DSÖ (2006). Avrupa Obezite ile Mücadele şartı. DSÖ Avrupa Obezite ile Mücadele Bakanlar Toplantısı. <https://dosyamerkez.saglik.gov.tr/Eklenti/1613,obezitesarttrpdf.pdf?0> adresinden erişildi. (Erişim tarihi: 30.04.2019).

DSÖ (2000). Obesity: preventing and managing the global epidemic. Geneva, Switzerland: World Health Organization. No. 894.

DSÖ (2018). Global action plan on physical activity 2018–2030: more active people for a healthier world. World Health Organization. <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/272722/9789241514187-eng.pdf> adresinden erişildi. (Erişim tarihi: 07.05.2019).

Emir, E., Karaçam, M. Ş., Koca, C. (2015). Kadın boksörler: Boks ringinde ve ringin dışında sürekli eldiven giymek. *Spor Bilimleri Dergisi*, 26(4), 136-153.

Ercan, İ., Kan, İ. (2004). Ölçeklerde güvenirlik ve geçerlik. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 30(3), 211-216.

Erdoğan, Ç., Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 16(3), 399-431.

Erhan, S. E., Tamer, K. (2009). Doğu Anadolu bölgesi ilköğretim ve ortaöğretim okullarında beden eğitimi dersi için gereken tesis araç-gereç durumları ile öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasındaki ilişkiler. *Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 11(3), 57-66.

González, S. A., Castiblanco, M. A., Arias-Gómez, L. F., Martínez-Ospina, A., Cohen, D. D., Holguin, G. A., García, J. (2016). Results from Colombia's 2016 report card on physical activity for children and youth. *Journal of Physical Activity and Health*, 13(11 Suppl 2), 129-136.

Göktaş, Z., Özmeden, M. (2012). Beden eğitimi öğretmenlerinin meslekte karşılaştıkları sorunların bazı değişkenlere göre incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 9(2), 1321-1336.

Grool, A. M., Aglipay, M., Momoli, F., Meehan, W. P., Freedman, S. B., Yeates, K. O. ... Barrowman, N. (2016). Association between early participation in physical activity following acute concussion and persistent postconcussive symptoms in children and adolescents. *Jama*, 316(23), 2504-2514.

Gu, X., Chang, M., Solmon, M. A. (2016). Physical activity, physical fitness, and health-related quality of life in school-aged children. *Journal of Teaching in Physical Education*, 35(2), 117-126.

Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational Technology Research and Development*, 29(2), 75-91.

Günbay, Ş., Sarı, İ. (2020). Destekleme ve yetiştirme kursuna katılan öğrencilerin beden eğitimi ve spor tutumları, spormenlik davranışları ve uygulama hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 28(2), 910-930.

Halk Sağlığı Kurumu, (2014). Türkiye Fiziksel Aktivite Rehberi. Ankara: Sağlık Bakanlığı Yayın No:940, 2. Basım. <https://dosyaism.saglik.gov.tr/Eklenti/12302,2014-fiziksel-aktivite-rehberipdf.pdf?0> adresinden erişildi. (Erişim: 30.04.2019).

Holt, N. L. (Ed.). (2016). *Positive youth development through sport*. Routledge.

İnce, M., Hünük D. (2013). Deneyimli beden eğitimi öğretmenlerinin sağlıkla ilişkili fiziksel uygunluk bilgi düzeyleri ve bilgi içselleştirme süreçleri. *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 304-317.

Katzmarzyk, P. T., Denstel, K. D., Beals, K., Bolling, C., Wright, C., Crouter, S. E., Stanish, H. I. (2016). Results from the United States of America's 2016 report card on physical activity for children and youth. *Journal of Physical Activity and Health*, 13(11 Suppl 2), 307-313.

Kavasoglu, İ., Macit, A. (2018). Denetimdeki bedenler: Bikini fitnesssta üretilen kadınlık kimliği. *Ulusal Spor Bilimleri Dergisi*, 2(1), 42-67.

Kavasoglu, İ., Yaşar, M. (2016). Toplumsal cinsiyet normlarının dışındaki sporcular. *Spor Bilimleri Dergisi*, 27(3), 118-132.

Kaya, E., Sarı, İ., (2018). Bedensel ve görme engelli bireylerin çeşitli değişkenler açısından boş zaman tutumlarının incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 3(4), 19-31.

Kivimäki, M., Singh-Manoux, A., Pentti, J., Sabia, S., Nyberg, S. T., Alfredsson, L., ...Kouvonen, A. (2019). Physical inactivity, cardiometabolic disease, and risk of dementia: an individual-participant meta-analysis. *BMJ*, 365, 1495.

Koca, C. (2006). Beden eğitimi ve spor alanında toplumsal cinsiyet ilişkileri. *Spor Bilimleri Dergisi*, 17(2), 81-99.

Kolayış, H., Sarı, İ., Çelik, N. (2017). Parent-initiated motivational climate and self-determined motivation in youth sport: How should parents behave to keep their child in sport? *Kinesiology*, 49(2): 217-224.

Korsten-Reck, U., Kromeyer-Hauschild, K., Wolfarth, B., Dickhuth, H. H., Berg, A. (2005). Freiburg Intervention Trial for Obese Children (FITOC): results of a clinical observation study. *International Journal of Obesity*, 29(4), 356-361.

Larsen, R. T., Wagner, V., Keller, C., Juhl, C. B., Langberg, H., Christensen, J. (2019). Feedback from physical activity monitors to enhance amount of physical activity in adults—a protocol for a systematic review and meta-analysis. *Systematic reviews*, 8(1), 53.

Lincoln Y.S., Guba, E.G. (1986). But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. *New Directions for Evaluation*, (30), 73-84.

Liu, Y., Tang, Y., Cao, Z. B., Chen, P. J., Zhang, J. L., Zhu, Z., Hu, Y. Y. (2016). Results from Shanghai's (China) 2016 report card on physical activity for children and youth. *Journal of Physical Activity and Health*, 13(11 Suppl 2), 124-128.

Marjanović, M., Comoutos, N., Papaioannou, A. (2019). The relationships between perceived motivational climate, achievement goals and self-talk in physical education: Testing the mediating role of achievement goals and self-talk. *Motivation and Emotion*, 43(4), 592-609.

MEB (2017). Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri için Sağlıkla İlgili Fiziksel Uygunluk Karnesi Uygulama Rehberi. Mili Eğitim Bakanlığı Web sitesi. [https://okulsagligi.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_04/06161358\\_BEDEN\\_EYYTYMY\\_YYRETMENLER\\_Y\\_YYN\\_FYZ.\\_AKT.\\_UYGUNLUK\\_KARNESY\\_UYGULAMA\\_REHBERY\\_06.04.2017.pdf](https://okulsagligi.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_04/06161358_BEDEN_EYYTYMY_YYRETMENLER_Y_YYN_FYZ._AKT._UYGUNLUK_KARNESY_UYGULAMA_REHBERY_06.04.2017.pdf) adresinden erişildi. (Erişim tarihi: 21.04.2019)

MEB (2018a). Sağlıkla ilgili fiziksel uygunluk karnesi eğitim videosu. Mili Eğitim Bakanlığı Web sitesi. <https://okulsagligi.meb.gov.tr/www/beden-egitimi-ve-spor-dersi-ogretmenlerine-verilecek-quotfiziksel-aktivite-uygunluk-karnesi-egitimi/icerik/47> adresinden erişildi. (Erişim tarihi: 21.04.2019)

MEB (2018b). Sağlıkla ilgili fiziksel uygunluk karnesi sonuçları. Mili Eğitim Bakanlığı Web sitesi. <https://okulsagligi.meb.gov.tr/www/ogrencilerin-fiziksel-uygunluk-karnesi-aciklandi/icerik/92> adresinden erişildi. (Erişim tarihi: 21.04.2019).

Miles, M. B., Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.

Mirzeoğlu, A. D., Yaralı, S. S., Çoknaz, D., Özmen, S. (2019). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin gözünden dersleri ve meslekleri (Sakarya Örneği). *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 24(2), 111-131.

Özbay, H., Öztürk E. (1995). *Gençlik*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Özcan, G., Mirzeoğlu, A. D., Çoknaz, D. (2016). Öğrenci gözüyle beden eğitimi ve spor dersi ve öğretmeni. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 16(1), 270-291.

Özcan, G. Mirzeoğlu, A.D. (2014). Beden eğitimi dersi öğretim programına ilişkin öğrenci, veli ve beden eğitimi öğretmenlerinin görüşleri. *Amasya Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 98-121.

- Özgül, F., Kangalgil, M., Çalı, O., Yıldız, R. (2018). Fiziksel etkinlik karnesi uygulamaları değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 2-9.
- Öztürk, P., Koca, C. (2017). Sporcu ergen kızların spora katılımının sosyo-ekolojik model ve toplumsal cinsiyet yaklaşımı bağlamında analizi. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 15(3), 139-148.
- Poitras, V. J., Gray, C. E., Borghese, M. M., Carson, V., Chaput, J. P., Janssen, I., ... Sampson, M. (2016). Systematic review of the relationships between objectively measured physical activity and health indicators in school-aged children and youth. *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism*, 41(6), 197-239.
- Resaland, G. K., Aadland, E., Moe, V. F., Kolotkin, R. L., Anderssen, S. A., Andersen, J. R. (2019). Effects of a physical activity intervention on schoolchildren's health-related quality of life: The active smarter kids (ASK) cluster-randomized controlled trial. *Preventive Medicine Reports*, 13, 1-4.
- Salman, U., Sarı, İ., Mirzeoğlu, A.D. (2018). Beden eğitimi öğretmenleri gözüyle sağlıkla ilgili fiziksel uygunluk karnesi. Inonu University, *Journal of Physical Education and Sport Sciences (IJJPESS)*, 5(3), 1-24.
- Sarı, İ. (2015). Satisfaction of basic psychological needs and goal orientation in young athletes: A test of basic psychological needs theory. *Kinesiology*, 47(2): 159-168.
- Sarı, İ. (2019). Antrenörden algılanan özerklik desteği ve sporcuların özerk güdülenmesi arasındaki ilişki: bir meta-analiz çalışması. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 17(2), 110-125.
- Sarı, İ., Bayazıt, B. (2017). The relationship between perceived coaching behaviours, motivation and self-efficacy in wrestlers. *Journal of Human Kinetics*, 57, 239-251.
- Sarı, İ., Çetin, M. Ç., Kaya, E., Gülle, M., Kahramanoğlu, R. (2014). Assessment of the relationship between the engagement in leisure time and academic motivation among the students of faculty of education. *Turkish Journal of Sport and Exercise*, 16(1), 41-46.
- Sarı, İ., Derhayanoğlu, G., (2019). Sporcularda ahlaktan uzaklaşmanın güdüsül iklim ve sporcuların önem verdikleri özellikler ile ilişkisi. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 17(4),91-104.
- Sarı, İ., Kaya, E. (2016). Serbest zaman tatmini okul başarısını artırır mı? Üniversite öğrencilerinin serbest zaman tatmini ve genel not ortalaması arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(2), 11-17.
- Saunders, T. J., Gray, C. E., Poitras, V. J., Chaput, J. P., Janssen, I., Katzmarzyk, P. T. ... Tremblay, M. S. (2016). Combinations of physical activity, sedentary behaviour and sleep: relationships with health indicators in school-aged children and youth. *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism*, 41(6), 283-293.
- Saygın, Ö. (2003). *10-12 yaş çocukların fiziksel aktivite düzeyleri ve fiziksel uygunluklarının incelenmesi*. yayınlanmış doktora tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Serbes, G., Cengiz, C., Sivri, M., Filiz, T. (2013). Devlet ve özel okullarda öğrenim gören ortaokul öğrencilerinin fiziksel uygunluk bilgi düzeylerinin incelenmesi. 55. ICHPER-SD Dünya Kongresi. İstanbul.
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22(2), 63-75.
- Sit, C. H. P., Yu, J. J., Wong, S. H. S., Capio, C. M., Masters, R. (2019). A school-based physical activity intervention for children with developmental coordination disorder: A randomized controlled trial. *Research in Developmental Disabilities*, 89, 1-9.
- Sponder, M., Fritzer-Szekeres, M., Marculescu, R., Litschauer, B., Strametz-Juranek, J. (2016). Physical inactivity increases endostatin and osteopontin in patients with coronary artery disease. *Heart and Vessels*, 31(10), 1603-1608.
- Şimşek, H., Tanaydın, D. (2002). İlköğretimde veli katılımı: öğretmen-veli-psikolojik danışman üçgeni. *İlköğretim Online* 1(1), 12-16.

T.C. Sağlık Bakanlığı (2010). Türkiye Sağlıklı Beslenme ve Hareketli Hayat Programı. Sağlık Bakanlığı Yayın No: 773. <https://hsgm.saglik.gov.tr/depo/birimler/saglikli-beslenme-hareketli-hayat-db/Yayinlar/programlar/hareketli-hayat-programi-2014-2017.pdf> adresinden erişildi. (Erişim tarihi: 07.05.2019).

T.C. Sağlık Bakanlığı (2018a). Çocuk ve ergen için kronik hastalıklarda fiziksel aktivite rehberi. Sağlık Bakanlığı Yayın No: 1089. [https://hsgm.saglik.gov.tr/depo/birimler/saglikli-beslenme-hareketli-hayat-db/Cocuk\\_ve\\_Ergen\\_Rehberi.pdf](https://hsgm.saglik.gov.tr/depo/birimler/saglikli-beslenme-hareketli-hayat-db/Cocuk_ve_Ergen_Rehberi.pdf) adresinden erişildi. (Erişim tarihi: 30.04.2019)

T.C. Sağlık Bakanlığı (2018b). Erişkin için kronik hastalıklarda fiziksel aktivite rehberi. Sağlık Bakanlığı Yayın No: 1088. [https://hsgm.saglik.gov.tr/depo/birimler/saglikli-beslenme-hareketli-hayat-db/Yayinlar/rehberler/Eriskin\\_Rehberi.pdf](https://hsgm.saglik.gov.tr/depo/birimler/saglikli-beslenme-hareketli-hayat-db/Yayinlar/rehberler/Eriskin_Rehberi.pdf) adresinden erişildi. (Erişim tarihi: 30.04.2019)

Tandon, P. S., Tovar, A., Jayasuriya, A. T., Welker, E., Schober, D. J., Copeland, K. ... Ward, D. S. (2016). The relationship between physical activity and diet and young children's cognitive development: A systematic review. *Preventive Medicine Reports*, 3, 379-390.

Taşçı, B. (2010). *Sokağın günümüz koşullarında çocuk oyun alanı olarak ele alınması ve değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Tunay, B. (2008). Yetişkinlerde Fiziksel Aktivite. Ankara: Klasmat Matbaacılık.

Ulucan, H., Türkçapar, Ü., Cihan, B. B. (2012). Beden eğitimi öğretmenlerinin meslekte karşılaştıkları sorunların incelenmesi (Kırşehir ili uygulaması). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 265-277.

Uys, M., Bassett, S., Draper, C. E., Micklesfield, L., Monyeki, A., De Villiers, A., Lambert, E. V., HAKSA 2016 Writing Group. (2016). Results from South Africa's 2016 report card on physical activity for children and youth. *Journal of Physical Activity and Health*, 13(Suppl 2), 265-273.

Wehrmeister, F. C., Menezes, A. M. B., Muniz, L. C., Martínez-Mesa, J., Domingues, M. R., Horta, B. L. (2012). Waist circumference and pulmonary function: a systematic review and meta-analysis. *Systematic reviews*, 1(1), 55.

Yaprak, P., Amman, M. T. (2009). Sporda kadınlar ve sorunları. *Türkiye Kick Boks Federasyonu Spor Bilimleri Dergisi*, 2(1), 39-49.

Yaylacı, F. B. (2012). İlköğretim okullarında "Nasıl bir beden eğitimi dersi istiyorum?" *Milli Eğitim Dergisi*, 42(195), 194-210.

Yüksel, H. S., Tuncel, F. (2017). Aday sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi deneyimleri ve yansıtıcı öğretim uygulamaları yoluyla bakış açılarının dönüşümü. *Journal of Human Sciences*, 14(4), 3440-3455.

Yıldırım, A., Şimşek H. (2008). Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). Nitel araştırma yöntemleri. (7. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Zorba, E. (2013). Fiziksel Aktivite ve Fiziksel Uygunluk. Ankara: Fırat Matbaacılık.



## SPORMETRE

The Journal of Physical Education and Sport Sciences  
Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi

DOI: 10.33689/spormetre.593947



Geliş Tarihi (Received): 18.07.2019

Kabul Tarihi (Accepted): 06.06.2020

Online Yayın Tarihi (published): 30.06.2020

### ALGILANAN ÖNEM ÖLÇEĞİ TÜRKÇE UYARLAMASI: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI\*

Abdussamet ARSLAN<sup>1\*\*</sup> , Gözde ALGÜN DOĞU<sup>1</sup> 

<sup>1</sup>Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, ANKARA

**Öz:** Bu çalışmanın amacı, “Algılanan Önem Ölçeği (Perceived Importance Scale)’nin Türkçeye uyarlanması ve psikometrik özelliklerinin incelenmesidir. “Algılanan Önem Ölçeği (AÖÖ)” spor ile ilgilenen insanların organizasyonlara katılırken önem verdiği kriterleri belirleyebilmek üzere geliştirilmiş bir ölçme aracıdır. Çalışmaya eskrim, futbol, voleybol branşlarından 210 kadın ve 257 erkek olmak üzere toplam 467 kişi katılmıştır. Katılımcıların; 313’ü sporcu, 68’i antrenör, 41’i hakem, 45 ise yöneticidir. AÖÖ 5’li likert tipinde değerlendirilen, 3 alt boyut (etkinlik tercihi, konum tercihi, seyahat stili tercihi) ve 42 maddeden oluşmaktadır. Veri analizinde yapı geçerliğinin incelenmesi amacı ile doğrulayıcı faktör analizi, güvenilirliğini test etmek amacı ile Cronbach’s Alpha iç tutarlılık katsayısı kullanılmıştır. Ölçeğin dilsel eşdeğerliği Pearson korelasyon analizi kullanılarak incelenmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin bulgular, orjinal ölçekteki üç faktörlü yapıyı destekler niteliktedir. Ölçeğe ilişkin iç tutarlık düzeyinin yüksek olduğu tespit edilmiş, dilsel eşdeğerliği sağladığı görülmüştür. Sonuç olarak “Algılanan Önem Ölçeği”nin spor ile ilgilenen insanların organizasyonlara katılırken önem verdiği kriterleri değerlendirmek üzere, orjinal ölçekteki gibi iyi ve yeterli düzeyde psikometrik özelliklere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Algılanan Önem, Spor Organizasyonları, Ölçek Uyarlama

### THE TURKISH ADAPTATION OF PERCEIVED IMPORTANCE SCALE: THE VALIDITY AND RELIABILITY STUDY

**Abstract:** The aim of this study is to adapt the 'Perceived Importance Scale' to Turkish and to examine its psychometric properties. Perceived Importance Scale is a measurement tool, which is developed to determine the criteria that people interested in sports, while participating in organizations. 210 women and 257 men which are 313 athletes, 68 trainers, 41 referees and 45 managers from fencing, football, and volleyball branches participate in this study. Perceived Importance Scale consist 3 sub-dimension (Event Preference, Destination Preference and Travel Style Preference) and 42 items. In data analysis Cronbach Alpha’s internal consistency factor was used to test the validity of the structure. The linguistic equivalence of the scale was examined by using Pearson correlation analysis. The findings related to the construct validity of the scale support the three-factor structure of the original scale. The internal consistency level of the scale was found to be high and it was found to provide linguistic equivalence. As a result, it was concluded that the Perceived Importance Scale has good and sufficient psychometric characteristics such as the original scale to evaluate the criteria that people who are interested in sports, while participating in organizations.

**Key Words:** Perceived Importance, Sport Organizations, Scale Adaptation

\*Bu çalışma 13-15 Haziran 2019 tarihleri arasında Ankara’da düzenlenen 6. Uluslararası Sağlık ve Spor Bilimlerinde Akademik Çalışmalar Sempozyumunda sözel sunum olarak sunulmuştur.

## GİRİŞ

Arkonaç'a (1998) göre algı, duyu organlarımızca taşınan duysal verileri örgütleyip yorumlamaktadır. İnsanların çevresindeki yer alan uyarılara anlam verme sürecidir. Algı ayrıca; dış dünyadan gelen uyarıların, zihinsel olarak yorumlanması olarak da tanımlanabilir (Bakan ve Kefe, 2012). Efron (1960) ise algıyı insanın etrafındaki dünyayla bilişsel temasın birincil şekli olarak tanımlamıştır. 'Önem' kavramı ise Ören (2013) tarafından 'kişilerin ve toplumun insanlara ve nesnelere karşı tutumlarını belirleyen nicel ve nitel ölçüler' olarak tanımlanmıştır. Ören özellikle sosyal yaşamda "önem" in, bulunduğu durumdan dolayı kişilere, nesnelere ve olaylara dışarıdan yüklenen nicel bir ölçü olduğunu belirtmiştir. TDK ise önem kelimesini, 'bir şeyin nitelik veya nicelik bakımından değeri olma durumu, ehemmiyet' olarak ifade etmiştir.

'Algılanan önem' kavramı ise Chen ve Petrick (2016) tarafından 'bir nesne veya soyut kavrama duyulan öznel his, gösterilen ilgi ve atfedilen değer olarak tanımlanmıştır. Bu kavram Holbrook ve ark. (2005) tarafından nesne veya kavramın bizzat kişinin kendisi için ne kadar önemli olduğu ne kadar derinden önemsendiği ve hayatındaki diğer hususlara kıyasla ne kadar önem arz ettiği sorularına verilecek cevap üzerine belirlenebileceği öne sürülmüştür.

Çalışmanın bir diğer dinamiği olan spor organizasyonları Yasemin ve Balcı'ya göre (2012), daha önceden belirlenen yer ve tarihlerde, belirli bir organizasyona ilişkin hazırlanan tahmini bir maliyetle, bir veya birden fazla spor branşında müsabakalar düzenlenmeyi içermektedir. Diğer yönetim alanlarında olduğu gibi spor organizasyonlarının yönetiminde de amaç, sınırlı kaynakları akıllı bir şekilde kullanıp doğru işler yaparak etkililik ve etkinlik arasında dengeyi sağlamaktır. Bu bağlamda organizasyonlara katılım gösteren insanların önem verdikleri hususları belirleyebilmek ileriye dönük olarak düzenlenecek olan organizasyonların daha kaliteli ve ihtiyaçları karşılayan yapıda olmasına ışık tutacaktır.

Literatür incelendiğinde spor organizasyonları üzerinde kısıtlı sayıda algılanan önem araştırmasının olduğu görülmektedir. Bu noktada Buning ve Gibson (2016) tarafından spor organizasyonlarına yönelik geçerli, güvenilir ve amacına uygun bir algılanan önem ölçeği geliştirilmiştir. Algılanan Önem Ölçeği (Perceived Importance Scale) olarak adlandırılan bu ölçek içerisinde etkinlik tercihi, konum tercihi ve seyahat stili tercihi olmak üzere üç faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. Ölçekte etkinlik tercihi kişinin organizasyonlara katılım gösterirken teknik olarak önemsendiği kriterler, konum tercihi organizasyonun düzenlendiği konum ve müsabaka alanı ile ilgili önemsendiği kriterler ve seyahat stili tercihi organizasyon konumuna gidiş-dönüş ve orada geçirilen süre zarfında önemsenen kriterler olarak ele alınmıştır.

Bu araştırma kapsamında, Buning ve Gibson (2016) tarafından geliştirilen Algılanan Önem Ölçeği Türkçeye uyarlanarak, geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılması amaçlanmıştır.

## YÖNTEM

### Araştırma Modeli

Bu çalışmada, algılanan önem ölçeğinin Türkçeye uyarlamasını yapmak, dil ve yapı bakımından eşdeğerliğini sağlamak amaçlanmıştır. Bu amaç bağlamında yapılan araştırma ölçek uyarlama aşamasında geçerlik ve güvenilirlik sürecini içermektedir.

## Araştırma Grubu

Araştırmanın ölçek uyarlama sürecinde dil geçerliği için 57 kişilik bir çalışma grubuna ölçeğin orijinal dili olan İngilizce formu ve uyarlaması yapılan ve alan uzmanları tarafından kontrolü sağlanan Türkçe formu uygulanmıştır. Dil geçerliği için iki form arasındaki korelasyonun hesaplanmasından minimum örneklem miktarının parametrik test varsayımı göz önünde bulundurularak en az 30 olması hedeflenmiştir (Köklü, Büyüköztürk ve Bökeoğlu, 2007). Bu bağlamda kolaylıkla bulunabilen örnekleme yöntemi ile gönüllü olan ve her iki dile hakim olan katılımcılara uygulama yapılmıştır. Dil geçerliği sağlandıktan sonra daha önceden tanımlanan yapının test edilmesi için 467 sporcu, antrenör, hakem ve spor ile ilgilenen birey araştırmanın çalışma grubu olarak belirlenerek toplanan veriler üzerinden geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Bu örneklem miktarının belirlenmesinde madde sayısının en az 10 katı kadar kişiye uygulama yapılması hedeflenmiştir (Köklü, Büyüköztürk ve Bökeoğlu, 2007). Bu hesaplama göre en az 420 katılımcıya ulaşılması gerekmektedir. Belirlenen bu örnekleme kolaylıkla bulunabilen örnekleme yöntemi kullanılarak gönüllü olan kişilerden veri toplanmıştır. Kolaylıkla bulunabilen örnekleme, bir bölge söz konusu değilse, yakın çevrede bulunan ve ulaşılması kolay, elde mevcut ve araştırmaya katılmak isteyen (gönüllü) bireyler üzerinde yapılan örneklemedir (Erkuş, 2013). Spor ile ilgilenen bireylerin demografik özelliklerine ilişkin dağılım Tablo-1’de görülmektedir.

**Tablo 1.** Spor ile İlgilenen Bireylerin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

	<b>Kategoriler</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>Cinsiyet</b>	Kadın	210	45,0
	Erkek	257	55,0
<b>Görev</b>	Sporcu	313	67,0
	Antrenör	68	14,6
	Hakem	41	8,8
	Diğer (Yönetici vb.)	45	9,6
<b>Toplam</b>		467	100,0

Tablo 1. incelendiğinde araştırmaya katılan spor ile ilgilenen bireylerin cinsiyetlerine göre dağılımlarına ilişkin, 210 (%45,0) kadın ve 257 (%55,0) spor ile ilgilenen bireyin erkek olduğu görülmektedir. Spor ile ilgilenen bireylerin yaptıkları görevlere ilişkin dağılımları incelendiğinde 313 (%67,0) sporcu, 68 (%14,6) antrenör, 41 (%8,8) hakem ve 45 (%9,6) diğer şeklinde ifade edilen yönetici ve benzeri görevlerde bulunan katılımcılardan oluşmaktadır. Genel itibari ile doğrulayıcı faktör analizi için pilot uygulama kapsamında belirlenen ölçeğin uyarlama aşamasında kullanılan 467 (%100,0) birey çalışma grubunu oluşturmaktadır.

## Veri Toplama Aracı

**Algılanan Önem Ölçeği:** Araştırma kapsamında spor ile ilgilenen bireylerin organizasyon ve etkinliklerde önem verdiği kriterleri değerlendirmek üzere Buning ve Gibson (2016) tarafından geliştirilen Algılanan Önem Ölçeği (Perceived Importance Scale) kullanılmıştır. AÖÖ, spor ile ilgilenen bireylerin organizasyon ve etkinliklerde önem verdiği kriterleri etkinlik tercihi, konum tercihi ve seyahat stili tercihi olmak üzere üç bağlamda değerlendirmektedir. Ölçeğin güvenilirlik analizi aşamasında araştırmacının spor organizasyonlarına ilgisi olmayan kimse olarak nitelendirdiği 52 kişi, nadiren katılım gösteren olarak nitelendirdiği 467 kişi, düzenli katılım gösteren olarak nitelendirdiği 584 kişi ve sürekli katılım gösteren ve spor camiasının tam anlamıyla içerisinde olarak nitelendirdiği 242 kişi olmak üzere toplamda 1345 kişi yer almıştır. Ölçek etkinlik tercihi alt boyutunda 20, konum tercihi alt boyutunda 10 ve seyahat stili tercihi



alt boyutunda 12 olmak üzere toplamda 42 maddeden oluşmaktadır. Algılanan Önem Ölçeği beşli likert tipinde bir ölçektir (1-Hiç önemli değil, 5-çok önemli) ve puanlaması ölçeğin alt boyutlarını oluşturan maddelerin toplanması ile yapılmaktadır.

### **Çeviri Aşaması**

Literatür tarandığında bireylerin spor etkinliklerine katılımlarında önem verdiği etkinlik tercihleri, konum tercihleri, seyahat tercihi gibi kavramları içeren bir ölçeğin Türkçe çalışmalarda rastlanılmadığı ve bundan yola çıkarak başka dillerde olma durumuna ilişkin literatürde yer alan çalışmalar taranmıştır. Bu bağlamda Buning ve Gibson (2016) tarafından “Perceived Importance Scale” adlı ölçeğin üç faktör ve 42 maddelik ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının yapıldığı tespit edilmiştir. Ölçeğin alt faktörlerinin etkinlik tercihleri, konum tercihleri ve seyahat stili tercihleri şeklinde olması sebebi ile orijinal dili İngilizce olan ölçeği geliştiren yazarlara mail yolu ile ulaşılarak Türkçe adaptasyonu için izin istenmiştir. Yazarlar tarafından izin geldikten sonra İngilizce dilinde geliştirilen ölçeğin diline hakim ve geliştirilen ölçeğin alanına ilgili olan 3 uzman tarafından ölçek Türkçeye çevrilmiştir. Araştırmacılar tarafından yapılan çeviriler bir araya getirilerek tek bir form haline dönüştürülerek Türk kültürüne uygunluğu açısından değerlendirildikten sonra Türkçe dil uzmanı ve ölçme ve değerlendirme uzmanı iki uzmanın değerlendirilmesi yapılmıştır. Son değişiklikler yapıldıktan sonra Türkçe adaptasyonu yapılan ölçeğin son şekli ilk belirlenen İngilizce diline hakim uzmanlardan farklı olarak başka 3 dil uzmanı ile orijinal dile çevrilmiştir ve tek form haline getirilerek orijinal ölçek ile karşılaştırılarak tutarlılığı dil açısından incelenmiştir. Orijinal dildeki ölçek ile tekrar Türkçeden İngilizceye çevrilen ölçeğin maddelerinde anlamın bozulmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Hambleton, Merenda ve Spielberger, 2004).

### **Verilerin Toplanması**

Uygulamaların gerçekleştirilmesi adına her birey düzeyinde bir yarışma günü belirlenirken uygulamalar ilgili yarışma günlerinde performans öncesinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama araştırmacının kendisi tarafından gerçekleştirilirken, uygulama öncesinde katılımcılara araştırmanın amacı ve önemine ilişkin bilgi verilmiş, araştırmada kullanılan ölçme aracı tanıtılmış ve gönüllülük esası gereği araştırmaya katılmak istemediğini bildiren kişiler araştırmanın kapsamı dışında tutulmuştur.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmanın amacına uygun olarak toplanan veriler SPSS-25 paket programına işlenmiştir. Öncelikle verilerin dağılımları incelenmiştir ve uç değerler ile kayıp veri problemi gösteren bir veriye rastlanmamıştır. Ölçek uyarlaması aşamasında farklı branşlarda görev yapan spor insanlarından homojen bir örneklem seçilmiştir. Faktör sayısı orijinal ölçekte üç faktör üzerine odaklanıldığından üç faktör olarak belirlenmesi hedeflenmiştir. Tanımlanan yapının üç faktör altında 42 madde ile ilişkili olup olmadığının doğrulanması aşamasında AMOS-25 paket programı kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi ile yapı geçerliğine bakılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sayesinde faktör yapısı ile bu faktörü oluşturan maddelerin uyumuna bakılmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini test etmek amacı ile Cronbach’s Alpha güvenilirlik analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucu elde edilen uyum iyiliği indekslerinin değerlendirilmesi için Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller’in (2003) belirlediği kriterler göz önünde bulundurulmuştur. Pilot uygulamanın bir kısmı Türkiye Eskrim Federasyonunun izni dahilinde Büyükler Eskrim Türkiye Şampiyonası ve Gençler Federasyon Kupası müsabakalarında hakem, sporcu, idareci ve antrenörler ile diğer kısmı ise Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Spor Bilimleri bölümü öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların tamamı düzenli olarak spor müsabakalarına katılım gösteren kişilerden seçilmiştir. Verilerin toplanması sürecinde

anket katılımcılara bizzat kağıt üzerinde teslim edilmiş ve toplanmıştır. Sürecin başında doğrulayıcı faktör analizi için pilot uygulama yapılmadan önce dil geçerliği için çevirisi yapılan ölçek ile orijinal ölçek 57 katılımcıya iki hafta ara ile uygulanarak toplanan verilere ait olarak ölçeğin geneli ve alt faktörlerinden elde edilen puanlar arasında ilişkiye bakılarak dil geçerliğinin kanıtı sağlanmıştır. İki hafta ara ile uygulanmasının sebebi dilleri farklıda olsa aynı test olduğu için, test-tekrar test gibi düşünerek katılımcıların soruları hatırlamama durumu göz önünde bulundurularak belirlenmiştir (Özdamar, 1999). Dil geçerliğinin sürecinde ilişkiye bakılmadan önce puan dağılımlarının normallik ve homojenlik varsayımları test edilmiştir. Normallik varsayımlarına ilişkin çarpıklık ve basıklık değerlerine bakıldığı -1 ile +1 aralığında değiştiği görülmektedir. Çarpıklık ve basıklık değerlerin -1 ile +1 aralığında olmasından dolayı puanların normal dağılım gösterdiği görülmektedir (Can, 2014). Kolmogorov-Smirnov Z istatistiği hesaplandığında  $p < ,05$ 'e göre normallik dağılımının anlamlı olmadığı yani puanların normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Test varyanslarının homojenliği yani Levene homojenlik testine ait dağılım incelendiğinde Levene İstatistiği  $p > ,05$ 'e göre puan dağılımına ait test varyanslarının homojen dağıldığı görülmektedir. Bu bağlamda puan dağılımları arasındaki ilişkiye parametrik test varsayımlarını karşılamasından dolayı Pearson korelasyon analizi ile bakılmıştır.

## BULGULAR

### Dilsel Eşdeğerlik

Ön uygulama olarak İngilizce ve Türkçe dillerine hakim bir gruba orijinal ölçek ile çevirisi yapılan Türkçe ölçek uygulanmıştır. Ölçeğin “Etkinlik Tercihi, Konum Tercihi ve Seyahat Stili Tercihi” alt faktörleri ile Ölçeklerin geneline ilişkin toplam puanlar olmak üzere hem İngilizce ölçekten elde edilen hem de Türkçe ölçekten elde edilen puanların her biri kendi içerisinde tutarlılık gösterip göstermediğini analiz etmek için 60 katılımcıdan veri toplanmıştır. Algılanan Önem Ölçeğinin 3 alt faktörü ve toplamına ilişkin elde edilen puanlar içerisinde 3 veride uç değer olduğundan çalışmadan çıkarılmıştır. Kalan 57 katılımcının puanları arasındaki korelasyon ilişkisi raporlanarak ölçeğin alt faktörleri ve geneli bağlamında dil geçerliğinin sağlanıp sağlanmadığı test edilmiştir.

Dil geçerliğinin kanıtı olarak aynı gruba hem İngilizce orijinal formu hem de Türkçeye adaptasyonu yapılmış formu uygulanarak her bir alt faktörde ve genelindeki tutarlılığa bakılmıştır. Bu bağlamda İngilizce orijinal ölçeğin puanları ile Türkçe çevirisi yapılmış ölçeğin puanları arasındaki tutarlılığa Pearson Korelasyon analizi kullanılarak bakılmıştır. Pearson korelasyon analizi sonuçları Tablo 4’de verilmektedir.

### Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)

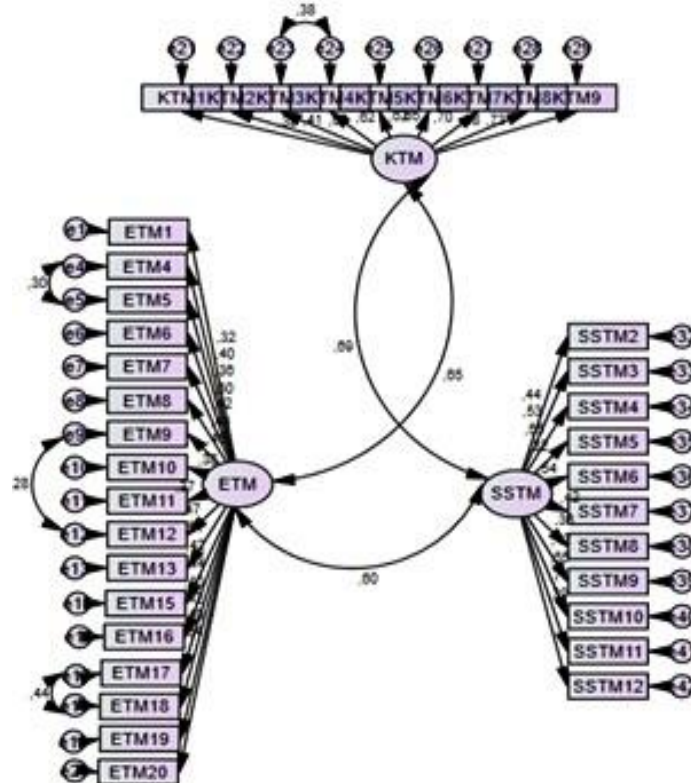
Türkiye Eskrim Federasyonu bünyesinde bulunan ve Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Spor Bilimleri bölümünde eğitim gören spor insanlarından oluşan katılımcıların algılanan önem düzeylerini ölçmeyi amaçlayan Buning ve Gibson (2016) tarafından geliştirilen üç faktörlü 42 maddelik yapının Türkçe uyarlaması yapıldıktan sonra araştırmacı tarafından aynı yapının 467 spor insanından toplanan veriler üzerinden yapı geçerliğinin test edilmesi aşamasında üç faktör ile 42 maddenin uyum gösterip göstermediğine doğrulamak için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Kurulan DFA modeli incelendiğinde 1. düzey üç faktörlü 42 maddelik yapıda maddelerin t uyum istatistikleri incelendiğinde “Etkinlik Tercihi” alt faktörüne ilişkin ETM2, ETM3 ve ETM14. maddeler, “Konum Tercihi” alt faktörüne ilişkin KTM10. madde ve “Seyahat Stili Tercihi” alt faktörüne ilişkin SSTM1. madde 1,96 t tablo değerinden küçük olan  $p < ,05$ 'e göre anlamlı olmadığından dolayı uyumsuzluk gösterdiğinden toplamda 5 madde

ölçekten çıkarılmıştır. Bu bağlamda üç faktörlü 37 maddelik ölçeğin DFA sonucu kurulan modele ilişkin uyum indeks değerlerine ait dağılım Tablo 2’de verilmektedir.

**Tablo 2.** Ölçeğin DFA Modeline İlişkin Uyum İndeks Değerleri

Uyum İndeks	1. Düzey Tek Faktör Model	Mükemmel Uyum Kriterleri	Kabul Edilebilir Uyum Kriterleri	Değerlendirme
$SB\chi^2 / (df)$	1751.01/(622)=2.82	$0 \leq \chi^2 \leq 2$	$2 < \chi^2 \leq 3$	Kabul edilebilir uyum
RMSEA	0.062	$0 \leq RMSEA \leq 0,05$	$0,05 < RMSEA \leq 0,08$	Kabul edilebilir uyum
TLI/NNFI	0.96	$0,97 \leq NNFI \leq 1,00$	$0,95 \leq NNFI < 0,97$	Kabul edilebilir uyum
CFI	0.95	$0,97 \leq CFI \leq 1,00$	$0,95 \leq CFI < 0,97$	Kabul edilebilir uyum
NFI	0.93	$0,95 \leq NFI \leq 1,00$	$0,90 \leq NFI < 0,95$	Kabul edilebilir uyum
AGFI	0,86	$0,90 \leq AGFI \leq 1,00$	$0,85 \leq AGFI < 0,90$	Kabul edilebilir uyum
GFI	0,92	$0,95 \leq GFI \leq 1,00$	$0,90 \leq GFI < 0,95$	Kabul edilebilir uyum

Tablo 2’de spor ile ilgilenen bireylerin algılanan önem düzeylerini ölçmeyi amaçlayan ölçeğe ait kurulan DFA modelinin uyum indeks değerleri incelendiğinde, ki-kare değeri 2,82 olduğundan kabul edilebilir uyum sergilediği görülmektedir. RMSEA değerine bakıldığında 0.08 kritik değerinden küçük olması, kabul edilebilir uyum indeksine sahip olduğunu gösterir (Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003). TLI/NNFI, NFI, CFI, GFI ve AGFI değerleri kritik değerler ile karşılaştırıldığında kabul edilebilir uyum sergiledikleri görülmektedir (Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003). Uyum indeks değerleri incelendiğinde daha önceden geliştirilen ve Türkçeye uyarlaması yapılan üç faktörlü 37 maddelik ölçeğin yapısının doğrulandığı görülmektedir. “Algılanan Önem Ölçeği”ne ait 1. düzey üç faktörlü DFA modeli Şekil-1’de görülmektedir.



**Şekil 1.** Algılanan Önem Ölçeğine Ait 1. Düzey Üç Faktörlü DFA Modeli

**Güvenirlilik****Tablo 3.** Algılanan Önem Ölçeğinin Geneli ve Alt Faktörlerine Ait Cronbach Alpha Güvenirlilik Sonuçları

	Etkinlik Tercihi	Konum Tercihi	Seyahat Tercihi	Stili	Algılanan Önem Ölçeği
<b>Madde Sayısı</b>	17	9	11		37
<b>Cronbach <math>\alpha</math></b>	0.78	0.84	0.78		0.89

Tablo 3'e bakıldığında ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi yapılarak geçerlik sınavından sonra güvenirliliğinin belirlenmesinde iç tutarlılık katsayısı olan Cronbach Alpha hesaplanmıştır. Birinci faktör olan etkinlik tercihi faktörüne ait güvenirlilik katsayısı 0.78, ikinci faktör olan konum tercihi faktörüne ait güvenirlilik katsayısı 0.84, üçüncü faktör olan seyahat stili tercihi faktörüne ait güvenirlilik katsayısı 0.78 ve ölçeğin geneline ait güvenirlilik katsayısı 0,89 olarak hesaplanmıştır. Özdamar'a (1999) göre, Cronbach Alpha güvenirlilik değerinin 0.60-0.80 arasında olması kabul edilebilir, 0.80-0.90 arasında olması yüksek düzeyde güvenilir olduğu ve 0.90-1.00 arasında çok yüksek düzeyde güvenilir olduğunu ifade etmektedir. Bu kriterler dikkate alındığında ölçeğin geneli ve konum tercihi ilişkine ilişkin güvenirliliğin yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Etkinlik tercihi ve seyahat stili tercihi alt faktörleri bağlamında güvenirlilik düzeylerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir.

**Tablo 4.** Algılanan Önem Ölçeğinin Alt Faktörleri ve Geneline İlişkin Orijinal İngilizce Ölçek Puanları ile Çevirisi Yapılmış Türkçe Ölçek Puanları Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

		<b>Türkçe Ölçek</b>			
<b>N=57</b>		<b>Etkinlik Tercihi</b>	<b>Konum Tercihi</b>	<b>Seyahat Stili Tercihi</b>	<b>Algılanan Önem Toplam</b>
<b>İngilizce Ölçek</b>	Etkinlik Tercihi	r ,86(**) p ,000			
	Konum Tercihi	r ,83(**) p ,000			
	Seyahat Stili Tercihi	r ,81(**) p ,000			
	Algılanan Önem Toplam	r ,88(**) p ,000			

\*p&lt;,05

Tablo 4'e bakıldığında "Algılanan Önem Ölçeğinin" orijinal İngilizce formuna ait etkinlik tercihi alt faktöründen elde edilen puanlar ile çevirisi yapılan Türkçe adaptasyon formuna ait etkinlik tercihi alt faktöründen elde edilen puanlar arasında  $r=,86$ ,  $p=,000<,05$ 'e göre pozitif yönde çok yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu yani Etkinlik Tercihi alt faktöründe İngilizce Ölçek ile Türkçe Ölçeğin dil geçerliğini yüksek düzeyde sağladığı görülmektedir.

"Algılanan Önem Ölçeğinin" orijinal İngilizce formuna ait konum tercihi alt faktöründen elde edilen puanlar ile çevirisi yapılan Türkçe adaptasyon formuna ait konum tercihi alt faktöründen elde edilen puanlar arasında  $r=,83$ ,  $p=,000<,05$ 'e göre pozitif yönde çok yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu yani Konum Tercihi alt faktöründe İngilizce Ölçek ile Türkçe Ölçeğin dil geçerliğini yüksek düzeyde sağladığı görülmektedir.

"Algılanan Önem Ölçeğinin" orijinal İngilizce formuna ait seyahat stili tercihi alt faktöründen elde edilen puanlar ile çevirisi yapılan Türkçe adaptasyon formuna ait seyahat stili tercihi alt

faktöründen elde edilen puanlar arasında  $r=,81$ ,  $p=,000<,05$ 'e göre pozitif yönde çok yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu yani Seyahat Stili Tercihi alt faktöründe İngilizce Ölçek ile Türkçe Ölçeğin dil geçerliğini yüksek düzeyde sağladığı görülmektedir.

“Algılanan Önem Ölçeğinin” orijinal İngilizce formunun toplamına ait elde edilen puanlar ile çevirisi yapılan Türkçe adaptasyon formunun toplamına ait elde edilen puanlar arasında  $r=,88$ ,  $p=,000<,05$ 'e göre pozitif yönde çok yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu yani Algılanan Önem ait İngilizce Ölçek ile Türkçe Ölçeğin dil geçerliğini yüksek düzeyde sağladığı görülmektedir. Algılanan önem ölçeğinin orijinal dil olan İngilizce formu ile çevirisi yapılan Türkçe formu arasında yüksek düzeye ilişki olduğundan Algılanan Önem Ölçeğinin alt faktörü ve toplamında dil geçerliğinin sağlandığı görülmektedir.

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Alan yazın incelendiğinde; Buning ve Gibson (2016) tarafından geliştirilen Algılanan Önem Ölçeğinin (Perceived Importance Scale) spor organizasyonlarına katılım gösteren bireylerin önem verdiği kriterlerin belirlenmesine yönelik ölçeğin bireylere katkıda bulunacağını belirtilmişlerdir. Ayrıca, Buning ve Gibson (2016) çalışmasında; ölçeğin bisiklet yarışmalarına katılan bireylere uygulandığını ve diğer spor branşlarında da uygulanabileceğini belirtmişlerdir. Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmasına katılan bireylerin, birçok farklı spor branşı bünyesindeki kişilerden seçilmesiyle branş konusunda kısıtlamanın ortadan kaldırılmaya çalışıldığı söylenilebilir.

Getz ve McConnell (2011) dağ bisikleti organizasyonlarına katılan kişiler üzerinde yaptığı çalışmasında; çalışmamızın aksine, çalışmanın büyük bir kısmını erkek ve tamamı sporculardan oluşan 128 katılımcının oluşturduğunu vurgulamıştır. Ayrıca çalışmada; dağ bisikleti sporcularını nelerin motive ettiğini daha iyi anlamayı sağlayacağını belirterek katılımcıların etkinlikleri nasıl seçtiklerine ve etkinlikten neler beklediklerine ışık tuttuğunu belirtmişlerdir. Elde edilen sonucun çalışmamız ile uyum gösterdiği söylenilebilir.

Ölçeğin dilsel eşdeğerlik uygulaması Türkçe ve İngilizce formlara ait her alt boyut için ayrı şekilde elde edilen puanlar arasındaki korelasyon katsayıları hesaplanarak gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen güvenilirlik çalışmaları ile ölçeğe ve ölçek içerisinde yer alan yapıların güvenilirliğine ilişkin iç tutarlık katsayısının 0,89 olduğu görülmüş ve ölçeğin oldukça iyi düzeyde bir güvenilirliğe sahip olduğu görülmüştür. (Etkinlik tercihi faktörüne ait güvenilirlik katsayısı 0.78, konum tercihi faktörüne ait güvenilirlik katsayısı 0.84, seyahat stili tercihi faktörüne ait güvenilirlik katsayısı 0.78 çıkmıştır.)

Bu araştırma kapsamında Buning, R. J. ve Gibson, H. J. (2016) tarafından geliştirilen Algılanan Önem ölçeği Türkçeye uyarlanmış, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları kapsamında ilk olarak faktör yapısını doğrulamak ve model-veri uyumuna ilişkin uyumu değerlendirmek üzere Doğrulamalı Faktör Analizi gerçekleştirilmiştir. DFA neticesinde elde edilen uyum iyiliği göstergeleri kabul edilebilir düzeylere çıkmış ve model veri uyumunun sağlandığı görülmüştür. Faktör analizi sonucunda Buning, R. J. ve Gibson, H. J.'in (2016) ortaya koyduğu 3 faktörlü yapı (Seyahat Stili Tercihi, Konum Tercihi, Etkinlik Tercihi alt boyutları) doğrulanmıştır. Gerçekleştirilen uyarlama çalışmaları neticesinde seyahat stili tercihi alt boyutunda 1 madde çıkarılmış ve nihai madde sayısı 11 olmuştur. Konum tercihi alt boyutunda 1 madde çıkarılmış ve nihai madde sayısı 9 olmuştur. Etkinlik tercihi alt boyutunda 3 madde çıkarılmış ve nihai madde sayısı 17 olmuştur.

Bu bağlamda algılanan önem ölçeği İngilizce orjinal ölçekle benzer geçerlik ve güvenilirlik düzeyine sahiptir. Dolayısıyla bu araştırma kapsamında Türkçeye uyarlanan ölçeğin, katılımcılarda algılanan önemin değerlendirilmesini sağlayacak geçerli ve güvenilir bir ölçeğe aracı olduğu ortaya çıkmıştır. Bu ölçeğe aracı 18 yaş üstü bireylerin algılanan önem düzeylerinin belirlenmesi amacıyla kullanılabilir. Bunun yanı sıra bu ölçek, farklı ölçeklerle birlikte uygulanarak bireylerin bir hususa dair algılanan önemlerinin ilişkili olduğu diğer tutumların belirlenmesine katkı sağlayabilir.

## KAYNAKLAR

- Arkonacı, S. A. (1998). *Psikoloji: Zihin süreçleri bilimi*. 1. Baskı, Alfa Yayınları, 2. İstanbul
- Bakan, İ., Kefe İ. (2012). Kurumsal açıdan algı ve algı yönetimi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(1), 19-34.
- Buning, R. J., Gibson, H. J. (2016). Exploring the trajectory of active sport-event travel careers: a social worlds perspective. *Journal of Sport Management*, 30(3), 265-281. doi.org/10.1123/jsm.2015-0213
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem.
- Chen, C. C., Petrick, J. F. (2016). The roles of perceived travel benefits, importance, and constraints in predicting travel behavior. *Journal of Travel Research*, 55(4), 509-522.
- Efron, R. (1969). What is perception?. *Proceedings of the Boston Colloquium for the Philosophy of Science 1966/1968*, 137-173.
- Erkuş, A. (2013). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci*. Ankara: Seçkin.
- Getz, D., McConnell, A. (2011). Serious sport tourism and event travel careers. *Journal of Sport Management*, 25(4), 326-338. doi.org/10.1123/jsm.25.4.326
- Gök, Y., Balcı, V. (2012). Spor organizasyonlarının maliyet boyutunun risk yönetimi açısından değerlendirilmesi. *Ege Akademik Bakış Dergisi*, (12), 61-69.
- Hambleton, R. K., Merenda, P. F., Spielberger, C. D. (2004). *Adapting educational and psychological tests for cross-cultural assessment*. New York: Psychology.
- Holbrook, A. L., Berent, M. K., Krosnick, J. A., Visser, P. S., Boninger, D. S. (2005). Attitude importance and the accumulation of attitude-relevant knowledge in memory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88(5), 749-769. doi.org/10.1037/0022-3514.88.5.749
- Köklü, N., Büyüköztürk, Ş., Bökeoğlu, Ç. Ö. (2007). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem
- Ören, Ş. (2013). İletişimde önem ve değer atfetmenin psiko sosyal temelleri. *Atatürk İletişim Dergisi*, 5, 105-116.
- Özdamar, K. (1999). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*. Eskişehir: Kaan Kitabevi
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.

## Ek 1. Algılanan Önem Ölçeği

Değerli Katılımcı,

Aşağıda bir etkinliğe, organizasyona, spor müsabakasına katılırken önem verdiğiniz kriterleri saptayabilmek adına düzenlenmiş 37 maddelik 'Algılanan Önem Ölçeği' bulunmaktadır. Anketin amacı katılımcıların görüşlerine göre, düzenlenecek olan etkinliklere yön verebilmektir. Lütfen aşağıda belirtilen maddeleri '(1) Hiç önemli değil - (5) Çok önemli' olmak üzere işaretleyiniz.

Katılımınız için teşekkür eder, iyi günler dileriz.

Etkinlik Tercih Maddeleri		1	2	3	4	5
1	Para ödülü verilmesi					
2	Organizasyonun daha geniş ve daha iyi katılımcıya sahip olması					
3	Etkinliğin iyi organize edilmesi					
4	Katılımcılara hediyeler verilmesi (Tişört, madalya vb.)					
5	İyi sonuç elde etmeyi kolaylaştıran bir etkinlik olması					
6	Seçkin bir etkinlik olması					
7	Kurumsal, büyük bir sponsorun katılımının mevcut olması					
8	Her seferinde yeni bir etkinlik deneyimi istiyor olmam					
9	Güvendiğim birisinin tavsiyesi üzerine katılmam					
10	Etkinliğin medya kapsamında olması					
11	Doğal ve ilginç bir etkinlik olması					
12	Etkinliği çevreleyen bir parti atmosferinin mevcut olması					
13	Aynı etkinliğe tekrar katılmayı tercih ediyor olmam					
14	Etkinliğin internet sayfası kullanıcı dostu olması					
15	Bilmem gereken her şeyin internet sayfasında/sosyal medyada mevcut olması					
16	Etkinliğin profesyonel bir spor unsuru olması					
17	Etkinlik ve müsabaka güvenliğinin mevcut olması					

Konum Tercih Maddeleri		1	2	3	4	5
1	Beklenen hava koşullarının elverişli olması					
2	Etkinliğin birinci sınıf bir konumda yer alması					
3	Bölgede eğlencenin mevcut olması					
4	Bölgede etkinlik dışında yapılabilecek etkinliklerin mevcut olması					
5	Bölgede aileler için aktivitelerin mevcut olması					
6	Bölgenin ikonik olması (örn. Benzersiz,ünlü)					
7	Bölgenin tarihi öneme sahip olması					
8	Konumun doğal olması					
9	Bölgede ilgi çeken arazilerin mevcut olması					

Seyahat Stili Tercih Maddeleri		1	2	3	4	5
1	Arkadaşlarımın da müsabakaya katılacak olmaları					
2	Eşim veya ailemin etkinliğin düzenleneceği bölgeye gitmek istiyor olması					
3	Özel seyahat ve konaklama paketlerinin sağlanıyor olması					
4	Seyahat süremın kısa olması					
5	Bir otel yerine arkadaşlarım veya ailem ile konaklama imkanımın olması					
6	Ekonomik bütçeli konaklama imkanımın olması					
7	Pahalı ve lüks konaklama imkanlarının olması					
8	Araba ile gidebiliyor olmam					
9	Ailemi veya arkadaşlarımı ziyaret edebilecek olmam					
10	Seyahat ve tatilin birleşmesi imkanımın sunulması					
11	Konaklama yapmadan etkinliğe gidip, geri dönebiliyor olmam					



## SPORMETRE

The Journal of Physical Education and Sport Sciences  
Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi

DOI: 10.33689/spormetre.594483



Geliş Tarihi (Received): 19.07.2019

Kabul Tarihi (Accepted): 04.06.2020

Online Yayın Tarihi (published): 30.06.2020

### BÜYÜK VE KÜÇÜK ŞEHİRLERDE YAŞAYAN İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN FİZİKSEL AKTİVİTE VE BESLENME DAVRANIŞLARININ KARŞILAŞTIRILMASI\*

Meral KÜÇÜK YETGİN<sup>1\*\*</sup> 

<sup>1</sup>Marmara Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi, Spor Sağlık Anabilim Dalı, İSTANBUL

**Öz:** Bu çalışmanın amacı, Türkiye’de büyük ve küçük şehirlerde yaşayan ilkököl çocuklarında fiziksel aktivite ve beslenme davranışlarını karşılaştırmaktır. Araştırmaya 3. ve 4. Sınıf öğrencisi (9-10 yaş) 1086 (Burdur  $N=543$  İstanbul  $N=543$ ) çocuk katılmıştır. Araştırmada Türkçe uyarlama çalışması araştırmacı tarafından yapılmış olan “*Student Health Assessment Questionnaire (SHAQ)*” isimli anket kullanılmıştır. İstatistiksel analizlerde nicel verilerin normal dağılıma uygunlukları Shapiro-Wilk testi ve grafiksel incelemeler ile sınanmıştır. Normal dağılım gösteren nicel değişkenlerin iki grup arası karşılaştırmalarında Independent samples t test, nitel verilerin karşılaştırılmasında ise Pearson ki-kare test ve Fisher’s exact test kullanılmıştır. İstatistiksel anlamlılık  $p<0.05$  olarak kabul edilmiştir. Burdur’da yaşayan çocuklar (B) kahvaltılarını evde, öğle yemeklerini dışarda, İstanbul’da yaşayan çocuklar (İ) kahvaltılarını dışarda, öğle yemeklerini okul kantininde yemektelerdir ( $p<0.05$ ). İstanbul’da yaşayan çocuklar daha sık dışarda hazır yemek yemekte ( $p<0.005$ ) ekranda (TV, bilgisayar, video oyunları) daha fazla zaman geçirmektedirler ( $p<0.05$ ). Burdur’da yaşayan çocuklar daha fazla meyve yerken, İstanbul’da yaşayan çocuklar daha fazla kırmızı et, atıştırmalık, şekerleme ve kurabiye/kek tüketmektedirler ( $p<0.05$ ). Her iki grupta da çocuklar spor alanlarının güvensiz (B%58,6; İ%48,4), sayıca yetersiz (B%45,1; İ%41,8) olduğunu ve spor yapmaya zamanları olmadığını (B%42,5; İ%40,5), marketlerde sağlıklı yiyeceklerin az (B%44,9; İ%40,3), pahalı (B%40,7; İ%33,9) ve lezzetsiz, (B%40,5; İ%41,3) olduğunu belirtmektedir. Sonuç olarak; Küçük şehirde yaşayan çocukların sebze/meyve tüketimi, büyük şehir öğrencilerinin ise yağ, şeker tüketimi, ekranda geçirdikleri zaman ve dışarıda yemek yeme oranı daha fazladır. Her iki grup öğrencileri; daha fazla aktif olmak için güvenli oyun alanları, spor tesisleri ve zamana, daha sağlıklı beslenmek için, lezzetli, ulaşılabilir ve ucuz sağlıklı yiyeceklere ihtiyaç duymaktadır. Büyük şehirde yaşayan çocukların sağlık açısından daha fazla risk altında olduğu söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Beslenme, çocuk, fiziksel aktivite, okul, sağlık.

#### COMPARISON OF PHYSICAL ACTIVITY AND EATING BEHAVIORS OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS LIVING IN A METROPOLITAN AREA AND A SMALLER CITY

**Abstract:** The aim of this study is to compare the physical activity and eating behaviors of primary school students living in a metropolitan area and a smaller city. The study was conducted with 1086 third and fourth grade students, aged 9-10 (Burdur  $N=543$  İstanbul  $N=543$ ). Data were collecting using the *Student Health Assessment Questionnaire (SHAQ)* which was adapted to Turkish by the researcher. Conformity of quantitative data to normal distribution was assessed using Shapiro-Wilk test and graphical examinations. Intergroup comparison of the quantitative variables with normal distribution in two groups was carried out using Independent samples *t*-test, and comparison of qualitative data was carried out using Pearson chi-square test and Fisher’s exact test. The statistical significance level was  $p<0.05$ . Students in Burdur (B) made their breakfast at home and ate lunch out while students in İstanbul (I) had their breakfast away from home and ate lunch in the school cafeteria ( $p<0.05$ ). The students living in İstanbul more often ate fast food out ( $p<0.005$ ) and spent more time on screens (TV, computer, video games) ( $p<0.05$ ). The students in Burdur ate fruit more often while the students in İstanbul consumed red meat, snacks, sweets and cookies/cakes more ( $p<0.05$ ). Children in both groups stated that playgrounds were not safe (B58.6%, I48.4%) and were inadequate in number (B45.1%, I41.8%). Additionally, they stated they did not have time to exercise. They also stated that healthy food in markets was insufficient (B44.9%, I40.3%), expensive (B40.7%, I33.9%) and flavorless (B40.5%, I41.3%). In conclusion, the fruit/vegetable consumption rate of children living in the smaller city is higher while the rate of fat and sugar consumption and eating out of children living in the metropolitan area was higher, as well as their time spent on screens. Students in both groups need safe playgrounds, sport facilities and the time to be more active. Moreover, tasty and inexpensive healthy food should be readily available for them so they can eat healthier. Children living in the metropolitan area are at greater risk in terms of health.

**Key Words:** Nutrition, child, physical activity, school, health.

\*Bu çalışma 23-26 Kasım 2017 tarihleri arasında İstanbul’da düzenlenen 8. Ulusal Obezite Kongresinde sözel sunum olarak sunulmuştur.



## GİRİŞ

Çocukluk obezitesi 21. Yüzyılda hem gelişmiş hemde gelişmekte olan ülkelerin en büyük halk sağlığı problem olagelmıştır (Brown ve ark., 2019; Gupta ve ark., 2013; Misra ve ark., 2014; Ng ve ark., 2014). Son 30 yıldır çocukluk çağı pbezitesinin görülme sıklığı giderek artmaktadır (WHO, 2016). Çocukluk çağında aşırı kilo ve obezite sorunu, yetişkinlikteki obezite vakaları ile ilişkili olması bakımından önemlidir. Ayrıca, fazla kilolu ve obez çocukların kilo durumlarını erişkinlikte sürdürmeleri muhtemeldir (Freedman ve ark., 2005; WHO, 2016). Obezite özellikle çocuklarda tedaviden çok korunma gerektiren hem enerji dengesi hemde beslenme alışkanlıklarından etkilenen bir sorundur (Brown ve ark., 2019; Kobes ve ark., 2018).

Enerji alımı ve harcaması arasındaki uzun süren birçok dengesizlikler, obeziteye neden olan birçok faktörden birisidir (Metcalf ve ark., 2011). Fiziksel aktivite ile ilgili olarak otoriteler, çocukların ve ergenlerin günde 60 veya daha fazla günlük orta veya yoğun fiziksel aktivite yapmaları gerektiğini belirtmektedir ve bu sürenin altında kalınmasını egzersiz eksikliği bozukluğu olarak tanımlamaktadır (Faigenbaum, 2012). Fiziksel aktivite rehberleri ile uyumlu olarak orta şiddetli aktivite için çocukların 3300-3500 adım/30 dk veya 6600-7000 adım/60 dk atılması gerektiği belirtilmiştir (Can, 2019; Tudor-Locke, 2012).

Çocuklarda toplam enerji harcamasının dikkate değer bir oranı olan %25-35'i fiziksel aktivite ile gerçekleşmektedir (Ball ve ark., 2001). Fiziksel aktivite ve dengeli bir beslenme çocuklarda obeziteden korunmada önemli bir rol oynar (Manor ve ark., 2017). Buna rağmen, gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde fiziksel hareketsizliğin giderek arttığı görülmektedir (Al-Hazzaa ve ark., 2011; Mushtaq ve ark., 2011).

Sağlıksız ve dengesiz beslenme alışkanlığı ve fiziksel olarak aktif geçirilen zamanın azalması, obezite ile ilişkili bir risk faktörüdür. Öğretmenler ve aile obezogenik çevreye karşı birlikte çalışarak çocuklar için sağlıklı beslenme ve fiziksel aktivite alışkanlığı geliştirebilirler (Herbert ve ark., 2013). Çocuk ve gençlerin katıldığı fiziksel aktivitenin beslenme davranışlarının, erişkinlikte uyguladıkları davranışları belirlediği gösterilmiştir (Craigie ve ark., 2011). Yetişkinlikte yetersiz fiziksel aktivite ve sağlıksız beslenme davranışlarının obezite ve buna bağlı sağlık sonuçlarıyla bağlantılı olduğu göz önüne alındığında, çocuklukta yapılan değişiklikler sağlık için önemli uzun vadeli etkilere sahip olabilir.

Okulların öğrencilerde fiziksel aktiviteye ve sağlıklı beslenmeye ilişkin olumlu ve olumsuz alışkanlıklar geliştirmede etkisi önemlidir (CDC, 2011; CDC, 2012). Okullarda uygulanan fiziksel aktivite, sağlıklı ve dengeli beslenme ve obeziteden korunma politikalarının obezite salgını azaltmada yardımcı olduğu görülmüştür (CDC, 2011; Pate ve ark., 2006; Penkilo, George ve Hoelscher, 2008).

Aile etkisi çocuk ve gençlerin fiziksel aktivite davranışı ve yemek seçimini belirlenmesinde güçlü bir etkiye sahiptir (Haerens ve ark., 2006). Okuldaki beden eğitimi derslerine ve fiziksel aktiviteye katkıda bulunan bir okul ortamına verilen önem, çocuklarda fiziksel aktiviteyi artıran ve obeziteyi önleyen önemli faktörlerdir. Okul idarelerinin beden eğitimi dersleri için sağlıklı bir şekilde yapılması ve çocukların da okul dışında da spor faaliyetlerine katılmaları için bir zemin hazırlamaktadır (Miller, 2011).

Okullar sayesinde aile, çocuk ve okul üçgeninde iletişimi olan bir ev ortamı kurulabilir. Akman ve ark., (2010), Türkiye'de okullarda sağlıklı yeme alışkanlığı olmadığına dikkat çekmişler ve çocukların sağlıksız beslenme biçiminden kaynaklanan sağlık riskine karşı eğitim

programlarına ihtiyaç olduğunu rapor etmişlerdir. Amerika'da okullarda erişebilir sağlıklı yiyecek sağlayarak çocukların kendi kendilerine sağlıklı yeme tercihleri geliştirmesini hedef alan ulusal projeler vardır (Hall, Chai, Koszewski ve Albrecht, 2015). Okullarda obeziteden korunma ve sağlıklı yaşam davranışı geliştirmeye yönelik programlar dünyada olduğu gibi Türkiye'de de hayata geçirilmeye başlanmıştır (Toruner, Ayaz, Altay, Çitak ve Şahin, 2015). Bu programlarda çocukların okulda geçirdiği süredeki yeme ve fiziksel aktivite davranışlarının araştırılması kilit önem taşımaktadır.

Çocukların beslenme davranışlarının, tutumlarının ve bilgisinin belirlenmesi, beslenme müdahalelerinin belirlenmesinde ve değerlendirilmesinde önemlidir. Bununla birlikte fiziksel aktiviteye ilişkin soruların da bulunduğu anketlerle enerji tüketiminin yanı sıra enerji alımına da değinilmesi önemlidir. Ayrıca obeziteden korunmaya yönelik araştırmaların yetişkinlerde olduğu kadar çocuklar üzerinde de yürütülmesi gerekliliği çocuklar için geliştirilmiş fiziksel aktivite ve beslenme tutumuna yönelik araştırmaların önemini arttırmaktadır. Bu bağlamda okul çağındaki çocuklarda obeziteye ilişkin eğilimleri tespit etmek için yürütülen epidemiyolojik çalışmalarda durumun etiyojisi ve bağlantılarını belirlemek için, fiziksel aktivite davranış ile beslenmeye ilişkin tutum ve inançların belirlenmesi önem kazanmıştır.

Bu çalışmanın amacı Türkiye'de büyük ve küçük şehirlerde yaşayan 9-10 yaş civarındaki çocukların fiziksel aktivite ve beslenmeye ilişkin değiştirilebilir sağlıklı yaşam davranışlarını karşılaştırarak toplum sağlığının belirlenmesinde bireyin yaşadığı yerin etkisini ortaya koymaktır.

## YÖNTEM

### Araştırma Grubu

Araştırmaya İstanbul Şişli ilçesindeki 7, Burdur ili merkezindeki 12 farklı devlet ilk ve orta okulundan 543'er olmak üzere basit tesadüfi örnekleme metoduyla belirlenen 3. ve 4. sınıf öğrencisi 9-10 yaş grubu toplam 1086 çocuk katılmıştır. Örneklem büyüklüğü TUİK verilerine göre İstanbul'daki ilk ve ortaokullarda öğrenim gören 9 ve 10 yaşındaki öğrenci sayısı'nın (215735) %0.25'ine denk gelmektedir. Araştırma İstanbul ve Burdur Milli Eğitim Müdürlüklerinin izni doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Her iki ilden çocuklara doğum tarihi, cinsiyet, sınıf ve okula gelme şekli bakımından eşleme gerçekleştirilmiştir (Tablo 1).

### Verilerin toplanması

Veri toplamak amacıyla kullanılan anketteki son 24 saatlik yiyecek tercihlerini ve fiziksel aktivite davranışlarını sorgulayan bölümün, öğrencilerin okula gittikleri bir günün verilerinin elde edilmesini amaçlaması nedeniyle anket uygulamasının tüm okullarda Salı ile Cuma arasındaki günlerden birisinde (Pazartesi hariç) yapılması sağlanmıştır. Anket ilköğretim 3. ve 4. sınıfa giden 9-10 yaş grubundaki çocukların okuma ve anlama düzeyinde olup, ebeveyn ya da öğretmen desteği olmaksızın doldurulabilir kolaylıktadır. (King ve ark., 2014). Anketin öğrenciler tarafından doldurulması yaklaşık 30 dakika sürmüştür. Anket uygulamaları, okulların izin verdiği gün ve saatte araştırmacılar tarafından bizzat sınıflarda ve öğrencilerin sınıf öğretmenlerinin gözetim ve denetimi altında yapılmıştır.

### Veri Toplama Aracı

**Öğrenci Sağlık Değerlendirme Anketi (ÖSDA):** Türkçe uyarlama çalışması araştırmacı tarafından yapılan (Küçük Yetgin, 2017) anketin orjinal adı; Student Health Assessment Questionnaire (SHAQ)' dir. Anket, 2003 yılında University of Texas-Houston, Centers for Disease Control and Prevention (CDC) and United States Department of Agriculture (USDA)

araştırmacıları tarafından oluşturulan ve 54 soru içeren School Physical Activity and Nutrition (SPAN) anketinin Mindy Hightower King (2013) tarafından adapte edilen 33 soruluk kısa versiyonudur (Herbert ve ark., 2013). Bu anket, öğrencilerin 24 saatlik yiyecek tüketimini ve fiziksel aktivite düzeylerine erişmek için Likert ölçeğinde bir yaklaşım kullanmaktadır. SHAQ, çocuklara soruları anlamalarına yardımcı olmak için çeşitli gıda ve fiziksel aktivite resimleri içeren beş sayfadan oluşmaktadır. Demografik sorular okul, doğum tarihi, cinsiyet, sınıf, bir önceki gün okula gelme durumu ve okula ulaşım yöntemini içerir. Yeme alışkanlıkları ile ilgili sorular kahvaltı, öğle yemeği, hazır yemek yeme alışkanlığı, aile ile birlikte akşam yemeği yeme ve hazır yemek satan işletmelerden alınan yiyecekleri sorgular. Anket ayrıca son 24 saatte tüketilen gıdalar ve fiziksel aktivite/hareketsizlik alışkanlıkları, beden eğitimi dersi ve spor takımlarına katılım, fiziksel aktivite ve beslenme alışkanlığına ilişkin öğrencinin ve ailenin tutumunu ölçen sorulardan oluşur. Anketin okuma seviyesi 3. ve 4. sınıf öğrencileri veya 9-10 yaş civarındadır. Anketin doldurulması yaklaşık 30 dakika sürmektedir. SHAQ, daha önce Amerika'nın Indiana eyaletinin Evansville kentindeki kamuya ait ve özel okullarda yürütülen Healthy, Energetic, Ready, Outstanding, Enthusiastic, Schools (HEROES) isimli projede uygulanmış ve 3. ve 4. sınıfa giden çocukların fiziksel aktivite ve beslenme alışkanlıklarını kolayca ölçmek için uygulanabilir bulunmuştur (King ve ark., 2014).

Anketin Türkçe uyarlamasını yapmak üzere Welborn Baptist Foundation Executive Ofis müdürü Kevin Bain, ve Mindy Hightower King'den izin alınmıştır. Orijinal anket çift dilli 5 ayrı kişi tarafından Türkçeye çevrilmiş ve daha sonra 3 kişi tarafından bu çeviriler bütünleştirilmiştir. Madde çevirileri arasında fark olduğunda, maddenin kapsamı anadili İngilizce olan kişilerle tartışılarak Türkçe'si tekrar ifade edilmiştir. Ankete son hali verilmeden önce ilkökul 3. ve 4. sınıf öğrencisi olan 10 öğrenciye ayrı ayrı okutturularak gelen dönütler dikkate alınmıştır. Anket dil geçerliğini sağlamak için İngilizce Öğretmenliği Bölümüne devam eden 36 son sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Türkçe adı "**Öğrenci Sağlık Değerlendirme Anketi**" (**ÖSDA**)' olarak belirlenen anketin güvenilirliği, *Cronbach alfa* iç tutarlık katsayısı ve test tekrar test (kararlılık) güvenilirlik katsayısı yöntemleri ile hesaplanmıştır. Anketin 6 İngiliz dili ve edebiyatı öğrencisi üzerinde 1 hafta arayla test tekrar test yöntemiyle elde edilen korelasyon katsayısı pozitif ( $r=.948$   $p<.001$ ) ve yüksek oranda bulunmuştur. Aynı ölçeğin güvenilirlik katsayısı ise uygulama öncesi katılımcı sayısının sınırlı olmasına rağmen Türkçe ankette  $\alpha=.691$ , İngilizce ankette ise  $\alpha=.770$  olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar anketin güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

### Verilerin Analizi

İstatistiksel analizler için NCSS (Number Cruncher Statistical System) 2007 (Kaysville, Utah, USA) programı kullanılmıştır. Çalışma verileri değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metodların (ortalama, standart sapma, frekans, yüzde, minimum, maksimum) yanı sıra nicel verilerin normal dağılıma uygunlukları Shapiro-Wilk testi ve grafiksel incelemeler ile sınanmıştır. Normal dağılım gösteren nicel değişkenlerin iki grup arası karşılaştırmalarında Independent samples t test kullanılmıştır. Nitel verilerin karşılaştırılmasında Pearson ki-kare test ve Fisher's exact test kullanılmıştır. İstatistiksel anlamlılık  $p<0.05$  olarak kabul edilmiştir.

### BULGULAR

Katılımcılara tanımlayıcı veriler (doğum tarihi, cinsiyet, sınıf ve okula gelme şekli) bakımından eşleme gerçekleştirilmiştir (Tablo 1).

**Tablo 1.** Katılımcıların tanımlayıcı özelliklerinin dağılımı

		<b>Burdur (n:543)</b>	<b>İstanbul (n:543)</b>
		<b>n (%)</b>	<b>n (%)</b>
<b>Doğum tarihi</b>	2004	17 (3.1)	17 (3.1)
	2005	298 (54.9)	298 (54.9)
	2006	205 (37.8)	205 (37.8)
	2007	23 (4.2)	23 (4.2)
<b>Cinsiyet</b>	Erkek	279 (51.4)	279 (51.4)
	Kız	264 (48.6)	264 (48.6)
<b>Sınıf</b>	3.sınıf	235 (43.3)	235 (43.3)
	4.sınıf	308 (56.7)	308 (56.7)
<b>Okula gelme şekli</b>	Araba ile	85 (15.7)	85 (15.7)
	Yürüyerek	286 (52.7)	286 (52.7)
	Okul servisi ile	169 (31.1)	169 (31.1)
	Bisiklete binerek	2 (0.4)	2 (0.4)
	Diğer	1 (0.2)	1 (0.2)

Yapılan eşleşmeye göre çalışmaya katılan öğrencilerin %3.1'inin (n=17) doğum tarihi 2004 iken, %54.9'unun (n=298) 2005, %37.8'inin (n=205) 2006, %4.2'sinin (n=23) ise 2007'dir. Katılımcıların %51.4'ü (n=279) erkek, %48.6'sı (n=264) kız olmak üzere; %43.3'ü (n=235) 3.sınıf, %56.7'si (n=308) 4.sınıf öğrencisidir. Çalışmaya katılan öğrencilerin %15.7'si (n=85) okula araba ile geliyorken, %52.7'si (n=286) yürüyerek, %31.1'i (n=169) okul servisiyle, %1.8'i (n=2) bisiklete binerek, %0.2'si (n=1) ise diğer şekilde gelmektedir. (Tablo 1).

**Tablo 2.** Yeme alışkanlıklarına ilişkin değerlendirmeler

		<b>Burdur (n:543)</b>	<b>İstanbul (n:543)</b>	<b>p</b>
		<b>n (%)</b>	<b>n (%)</b>	
Kahvaltı	Dün kahvaltı etmedim	27 (5)	45 (8.3)	<0.001**
	Evde	489 (90.1)	428 (78.8)	
	Okul kantininde	21 (3.9)	41 (7.6)	
	Pastane, simitçi, börekçi, kafeterya	3 (0.6)	9 (1.7)	
	Otomatik yiyecek makinası	0 (0)	1 (0.2)	
	Diğer	3 (0.6)	19 (3.5)	
Öğle yemeği	Dün yemedim	28 (5.2)	30 (5.5)	<0.001**
	Evden getirdim	237 (43.6)	267 (49.2)	
	Okul kantininde	54 (9.9)	114 (21)	
	Lokantada veya restoranda	14 (2.6)	6 (1.1)	
	Pastane, simitçi, börekçi, kafeteryada	3 (0.6)	12 (2.2)	
	Pizzacı, hamburgerci, dönerci	7 (1.3)	8 (1.5)	
	Diğer	200 (36.8)	106 (19.5)	
Hazır yiyecek tercihi	Hazır yiyecek yemem	180 (33.1)	65 (12)	<0.001**
	Salata menüsü	29 (5.3)	27 (5)	
	Çocuk menüsü	65 (12)	164 (30.2)	
	Hamburger menü	21 (3.9)	77 (14.2)	
	Büyük boy menü	18 (3.3)	24 (4.4)	
	Pastane, pizzacı, hamburgerci, dönerci	60 (11)	93 (17.1)	
	Poğaç, simit çeşitleri, sandviç, tatlılar, kuru pasta	98 (18)	59 (10.9)	
	Diğer	72 (13.3)	34 (6.3)	
		<b>Ort±ss</b>	<b>Ort±ss</b>	
Hazır yemek sıklığı	2.27±1.75	2.50±1.66	0.026*	
Akşam yemeği sıklığı	5.91±1.78	4.76±2.12	<0.001**	

<sup>a</sup>Fisher's exact test

\*p&lt;0.05

<sup>b</sup>Pearson chi-square test

\*\*p&lt;0.01

<sup>c</sup>Independent samples t test

Gruplar arasında Öğrenci Sağlık Değerlendirme Anketi'nde yer alan kahvaltı, öğle yemeği ve hazır yiyecek tercihi sorularına verilen yanıtlar bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu saptanmıştır (sırasıyla,  $p<0.001$ ,  $p<0.001$ ,  $p<0.001$ ). Kahvaltı alışkanlığına verilen yanıtlar incelendiğinde; Burdur grubunda evde, İstanbul grubunda ise diğer yerlerde kahvaltı yapma oranının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır (sırasıyla,  $p<0.001$ ,  $p:0.003$ ). (Tablo 2).

Öğle yemeği alışkanlığına verilen yanıtlar incelendiğinde; İstanbul grubunda okul kantininde, Burdur grubunda ise diğer yerlerde kahvaltı yapma oranının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır (sırasıyla,  $p<0.001$ ,  $p:0.006$ ,  $p:0.001$ ). (Tablo 2).

Hazır yiyecek tercihine verilen yanıtlar incelendiğinde; Burdur grubunda hazır yiyecek yememe, poğaç, simit çeşitleri, sandviç, tatlılar, kuru pasta ve diğer yanıtı verenlerin, İstanbul grubunda ise çocuk menüsü, hamburger menü, pastane, pizzacı, hamburgerci, dönerci yanıtlarını verenlerin oranının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır (sırasıyla,  $p<0.001$ ,  $p<0.001$ ,  $p:0.032$ ). (Tablo 2).

İstanbul grubu öğrencilerin hazır yemek sıklığının Burdur grubu çocuklardan daha fazla olduğu saptanmıştır ( $p:0.026$ ). Burdur grubu öğrencilerin akşam yemeği sıklığının İstanbul grubu çocuklardan daha fazla olduğu saptanmıştır ( $p<0.001$ ). (Tablo 2).

**Tablo 3.** 24 saatlik yiyecek tercihi davranışlarına ilişkin değerlendirmeler

	Burdur (n:543)	İstanbul (n:543)	‘p
	Ort±ss	Ort±ss	
Kızartılmış beyaz et	0.32±0.85	0.25±0.70	0.172
Kırmızı et	0.22±0.61	0.35±0.78	0.003**
Krem çikolata	0.74±0.99	0.79±1.03	0.384
Patates kızartması/Cips	0.46±0.92	0.53±0.90	0.244
Atıştırmalık	0.80±0.98	1.02±1.01	<0.001**
Peynir	0.75±1.08	0.82±1.10	0.305
Süt	1.03±1.21	1.10±1.14	0.326
Yoğurt	0.90±1.10	0.91±1.07	0.933
Şekerleme	0.63±0.93	0.85±1.02	<0.001**
Kurabiye, kek	0.47±0.87	0.61±0.98	0.011*
Sebze	1.05±1.21	0.97±1.12	0.232
Meyve	1.65±1.35	1.40±1.27	0.001**
Meyve suyu	0.78±1.15	0.79±1.03	0.934
Su	2.99±1.39	3.11±1.31	0.145
Gazlı diyet içecek	0.29±0.73	0.34±0.85	0.268
Gazlı soda	0.45±0.91	0.36±0.77	0.104
Yemek öğünü	2.57±1.15	2.65±1.05	0.234

<sup>c</sup>Independent samples t test

\* $p<0.05$

\*\* $p<0.01$

Gruplar arasında kızartılmış beyaz et, krem çikolata, patates kızartması/cips, peynir, süt, yoğurt, sebze, meyve suyu, su, gazlı diyet içecek, gazlı soda ve yemek öğünü tüketimi bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmamıştır ( $p>0.05$ ).

Burdur grubu öğrencilerin meyve tüketme sayısının İstanbul grubu çocuklardan daha fazla olduğu saptanmıştır ( $p:0.001$ ). İstanbul grubu öğrencilerin kırmızı et, atıştırmalık, şekerleme ve kurabiye/kek tüketme sayısının Burdur grubu çocuklardan daha fazla olduğu saptanmıştır (sırasıyla,  $p:0.003$ ,  $p<0.001$ ,  $p<0.001$ ,  $p:0.011$ ). (Tablo 3).

**Tablo 4.** Fiziksel aktivite davranışlarına ilişkin değerlendirmeler

		<b>Burdur (n:543)</b>	<b>İstanbul (n:543)</b>	<b>p</b>
		<b>n (%)</b>	<b>n (%)</b>	
Yüksek tempolu FA	Evet	340 (62.6)	323 (59.5)	0.290
	Hayır	203 (37.4)	220 (40.5)	
Düşük tempolu FA	Evet	265 (48.8)	261 (48.1)	0.808
	Hayır	278 (51.2)	282 (51.9)	
		<b>Ort±ss</b>	<b>Ort±ss</b>	<b>°p</b>
Televizyon		3.00±1.62	3.24±1.68	0.019*
Bilgisayar		2.02±1.51	2.41±1.66	<0.001**
Video oyunları		1.97±1.37	2.17±1.49	0.018*
Okulda beden eğitimi dersi		3.64±1.61	2.50±1.25	<0.001**
Spor takımı		1.93±1.09	1.92±1.08	0.801

<sup>b</sup>Pearson chi-square test  
\*p<0.05

<sup>c</sup>Independent samples t test  
\*\*p<0.01

FA: Fiziksel Aktivite

Gruplar arasında düşük tempolu FA (en az 30 dakika yürümek, yavaş tempoda bisiklete binmek veya havuzda oynamak gibi kalbi hızla çarptırmayacak veya nefes nefese bırakmayacak herhangi bir fiziksel aktivite) oranı, yüksek tempolu FA (basketbol, futbol, koşu, yüzme, tempolu/hızlı bisiklete binme, yüksek tempolu dans etme gibi kalbin hızlı çarpmasına sebep olacak veya en az 30 dakika nefes nefese bırakacak herhangi bir fiziksel aktivite) oranı ve katıldıkları spor takımı sayısı bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmamıştır (p>0.05). (Tablo 4).

Burdur grubu öğrencilerin okul günlerinde beden eğitimi dersine katılma sayılarının İstanbul grubu çocuklardan daha fazla olduğu saptanmıştır (p<0.001). İstanbul grubu öğrencilerde televizyon izleme süresi, bilgisayar başında geçen süre ve video oyunlarına harcanan zamanın Burdur grubu çocuklardan daha fazla olduğu saptanmıştır (sırasıyla, p:0.019, p:0.001, p:0.018). (Tablo 4).

**Tablo 5.** Birleşik puanlara ilişkin değerlendirmeler

	<b>Burdur (n:543)</b>	<b>İstanbul (n:543)</b>	<b>°p</b>
	<b>Ort±ss</b>	<b>Ort±ss</b>	
<b>Et tüketimi</b>	0.54±1.14	0.60±1.17	0.371
<b>Sıvı/İçecek tüketimi</b>	2.69±2.36	2.83±2.35	0.315
<b>Sebze meyve tüketimi</b>	3.49±2.76	3.15±2.56	0.038*
<b>Ekran zamanı</b>	6.99±3.36	7.81±3.49	<0.001**
<b>Yağ tüketimi</b>	3.59±3.38	4.20±3.47	0.004**
<b>Fiziksel aktivite</b>	3.11±0.75	3.07±0.76	0.401
<b>Şeker tüketimi</b>	1.55±1.87	1.83±1.88	0.015*

<sup>c</sup>Independent samples t test

\*p<0.05

\*\*p<0.01

Gruplar arasında et tüketimi, sıvı/içecek tüketimi ve fiziksel aktivite sayısı bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmamıştır (p>0.05). (Tablo 5).

Burdur grubu öğrencilerin sebze/meyve tüketiminin İstanbul grubu çocuklardan daha fazla olduğu saptanmıştır (p:0.038). İstanbul grubu öğrencilerin ekran zamanı, yağ tüketimi ve şeker tüketimi miktarının Burdur grubu çocuklardan daha fazla olduğu saptanmıştır (sırasıyla, p<0.001, p:0.004, p:0.015). (Tablo 5).

**Tablo 6.** Ailenin çocuğun fiziksel aktivitesi ve yeme alışkanlığına karşı tutumuna ilişkin değerlendirmeler

			<b>Burdur (n:543)</b>	<b>İstanbul (n:543)</b>	<b><sup>a</sup>p</b>
			<b>n (%)</b>	<b>n (%)</b>	
Benim ailem hareketli olmanın / spor yapmanın önemli olduğunu düşünüyor	Katılıyorum		404 (74.4)	382 (70.3)	0.237
	Katılmıyorum		43 (7.9)	43 (7.9)	
	Bilmiyorum		96 (17.7)	118 (21.7)	
Benim ailem sağlıklı beslenmemin önemli olduğunu düşünüyor	Katılıyorum		475 (87.5)	465 (85.6)	0.561
	Katılmıyorum		28 (5.2)	36 (6.6)	
	Bilmiyorum		40 (7.4)	42 (7.7)	

<sup>b</sup>Pearson chi-square test

Gruplar arasında ailenin çocuğun fiziksel aktivitesi ve yeme alışkanlığına karşı tutumları bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmamıştır ( $p>0.05$ ). Aileler çocuklarının sağlıklı beslenmesi ve fiziksel aktiviteye katılımı bakımından olumlu tutum içerisinde. (Tablo 6).

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmamızın ana bulgusu, küçük şehirde yaşayan öğrencilerin sebze/meyve tüketimi, büyük şehirde yaşayan öğrencilerin ise yağ, şeker tüketimi, ekranda geçirdikleri zaman ve dışarıda yemek yeme oranının daha yüksek olduğu, her iki gruptaki öğrencilerin; daha fazla aktif olmak için güvenli oyun alanları, spor tesisleri ve zamana, daha sağlıklı beslenmek için, lezzetli, ulaşılabilir ve ucuz sağlıklı yiyeceklere ihtiyaç duyduğu yönündedir. Bu bağlamda, büyük şehirde yaşayan öğrencilerin sağlık açısından daha fazla risk altında olduğu söylenebilir.

Çocuklarda fiziksel aktivite seviyesini yönelik yapılan araştırmalar, Dünya çocuklarında olduğu gibi Türk çocuklarında da fiziksel aktivite seviyesinde azalmaya dikkat çekmektedir. Türkiye'deki ilkököl ve ortaokulda okuyan öğrencilerin günlük fiziksel aktivite düzeyi tavsiye edilenin altında olmasına rağmen, öğrencilerin %90'ı fiziksel aktivite düzeylerinin yeterli olduğunu düşünmektedir (Aktif Yaşam Derneği, 2013). Konca, Ermiş, Ermiş ve Erilli, (2019) Sivas ilinde yaptıkları çalışmada çocukların %14.12,'ünün inaktif, %38.93'unun düşük düzeyde aktif, %36.26'unun orta düzeyde aktif, %8.40'ının aktif, %2.29'unun oldukça aktif olduğunu bulmuşlar, bu sonuçlara göre çocukların düşük ve orta düzeyde aktif olduklarını raporlamışlardır.

Türk çocuklarının fiziksel aktivite düzeyindeki azalmanın nedenlerinin araştırıldığı çalışmalara bakıldığında Aktif Yaşam Derneği tarafından Türkiye genelinde yapılan İlköğretim Öğrencileri Fiziksel Aktivite Araştırması, (2013) sonuçları çocukların fiziksel aktivite için gerekli malzemelere ulaşabildiğini (%90) ve büyük bir çoğunluğunun birlikte spor yapabilecek arkadaşlarının bulunduğunu (%92) ortaya koymaktadır. Aynı araştırmadaki fiziksel aktivite katılımına karşı aile tutumunun olumlu olduğu sonucu bizim araştırmamız ile benzerdir. Araştırmamızda aileler %74,4, oranında çocuklarının fiziksel aktiviteye katılımını desteklemektedir.

Ayrıca araştırmamızda hem büyük hem de küçük şehirde yaşayan çocukların fiziksel olarak aktif olmama sebeplerinin birbiri ile benzer olduğu görülmüştür. Çocuklar aktivite engellerini spor alanlarının güvensiz olduğuna (Burdur: %58,6; İstanbul: %48.4), sayıca yetersiz kaldığına (Burdur: %45,1; İstanbul: %41.8) ve spor yapmaya zamanları olmadığına (Burdur: %42,5; İstanbul: %40,5) dayandırmışlardır. Bu sonuçlar, fiziksel aktiviteye katılım engellerinin büyük ve küçük şehirlerde değişmediği şeklinde yorumlanabilir.

Çalışmamızda fiziksel aktiviteye katılım kısıtlılıklarına karşı çözüm önerileri sorulduğunda Burdur'da yaşayan çocukların %58.6'sı (n=318) oyun oynamak için daha güvenli yerler olsaydı, %45.1'i (n=245) park, havuz, yürüme/koşu yolu, basketbol sahaları gibi daha çok alanlar olsaydı, %42.5'i (n=231) daha çok vakti olsaydı daha çok hareketli olabileceklerini ifade etmişlerdir. İstanbul'da yaşayan çocukların da benzer şekilde %48.4'ü (n=263) oyun oynamak için daha güvenli yerler olsaydı, %41.8'i (n=227) park, havuz, yürüme/koşu yolu, basketbol sahaları gibi daha çok alanlar olsaydı, %40.5'i (n=220) daha çok vakti olsaydı daha çok hareketli olabileceklerini belirtmişlerdir. Bu sonuçlar; Türkiye'de çocukların eğitim için ayırdıkları süre ve müfredat yoğunluğunun çocukların zaman yönetimini kısıtlaması ve aktif olunacak güvenli tesis yetersizliğinin aktivite düzeyini azalttığı şeklinde yorumlanabilir.

Okullarda öğle yemeği vaktinde fiziksel aktivite fırsatlarının sağlanması, şehir çocuklarının fiziksel aktivitesini arttırmak için etkili bir strateji olabilirken, okuldan sonra fiziksel aktiviteyi arttıracak müdahaleler küçük şehirlerde yaşayan çocuklar için önemli olabilir (Joens-Matre ve ark., 2008). Öte yandan ekran (televizyon ve bilgisayar) karşısında geçirilen zamanın fazla olması fiziksel aktiviteye katılımı engelleyen bir sebep olabilir. Çalışmamızda İstanbul'da yaşayan çocukların, Burdur'da yaşayan çocuklara göre ekranda (TV, bilgisayar, video oyunları) daha fazla zaman geçirdiği bulunmuştur. Bu sonuç büyük şehirlerde fiziksel aktiviteye ve tesise ulaşımın olumsuz bir yansıması olarak yorumlanabilir.

Çocukların sağlıklı yaşam davranışı belirteçlerinden birisi de beslenmeye ilişkin tutumlarıdır. Araştırmalar Türkiye'de çocukların sağlıklı beslenmeye ilişkin tutumlarının giderek kötüleştiğini rapor etmektedir (Pekcan, 2015; Sağlık Bakanlığı Türkiye Halk Sağlığı Kurumu, 2013). Çocukların yaşadığı şehirde ve öğrenim gördükleri okullardaki fiziki imkanlar, yemek seçimlerini etkileyebilir. Araştırmamızda Burdur'da yaşayan çocuklar kahvaltılarını evde, öğle yemeklerini dışarda, İstanbul'da yaşayan çocuklar kahvaltılarını dışarda, öğle yemeklerini okul kantininde yemekte (p<0.05). Bu sonuç büyük şehirlerde çocukların okula ulaşım için daha fazla zaman harcıyor olmaları ile ilişkilendirilebilir. Bunun sonucunda İstanbul'da yaşayan çocuklar daha sık dışarda hazır yemek (p<0.005) ile beslenmek zorunda kalmaktadırlar. Burdur'da yaşayan çocuklar daha fazla meyve yerken, İstanbul'da yaşayan çocuklar daha fazla kırmızı et, atıştırmalık, şekerleme ve kurabiye/kek tüketmektedirler (p<0.05). Bu sonuç küçük şehirlerde çocukların evde beslenme oranının fazla olmasından kaynaklanmaktadır. Sabbağ (2009)'ın yapmış olduğu çalışmada 5 ve 6. sınıflardaki öğrencilerin hazır yiyeceklerde birinci tercihinin hamburger, içecekte ise kola olduğu belirtilmektedir. Bu çalışma sonucu bizim çalışmamız ile oldukça benzerdir. Aynı yaş grubunda Konya'da yapılan başka bir çalışmada öğrencilerin haftada en az 1-2 kere ve daha fazla miktarda şeker-çikolata (%88), cips-patates (%71,7), kola (%40,4), meyve suyu (%73,4) tükettikleri ortaya konmuştur (Kutlu, 2009). Sivas'ta yaşayan öğrencilerin %64,2'sinin sağlıklı besinleri, %35,8'inin sağlıksız besinleri tükettikleri belirlenmiştir (Konca ve ark., 2019). Mardin'de yapılan bir araştırmaya göre ise kızların ve erkeklerin sırasıyla %53,6 - %46,1'i yetersiz miktarda sebze ve meyve grubu besin tüketmektedirler. Sonuçlar illere göre değişiklik gösterse de yapılan çalışmalar çocukların sağlıksız besinleri daha fazla tükettiğini işaret etmektedir (Avan, 2006). Araştırma sonuçlarımıza göre Burdur'da yaşayan çocukların %44.9'u (n=244) sağlıklı yiyecekler marketlerde daha fazla olsaydı, %40.7'si (n=221) sağlıklı yiyecekler daha ucuz olsaydı, %40.5'i (n=220) sağlıklı yiyeceklerin tadı daha güzel olsaydı daha sağlıklı beslenebileceklerini belirtmişlerdir. İstanbul'da yaşayan çocukların %41.3'ü (n=224) sağlıklı yiyeceklerin tadı daha güzel olsaydı, %40.3'ü (n=219) sağlıklı yiyecekler marketlerde daha fazla olsaydı, %33.9'u (n=184) sağlıklı yiyecekler daha ucuz olsaydı daha sağlıklı beslenebileceklerini ifade etmişlerdir. Bu sonuçlar sağlıklı beslenmeye ilişkin büyük ve küçük



şehirlerde yaşayan çocukların tercihlerinde bütçe ve seçenek kısıtlılığı olduğu ve çocukların beslenmede damak tadının yıllar içinde değişmiş olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Sonuç olarak; okul çağı çocuklarında fiziksel aktivite ve beslenme davranışı önemli bir sağlıklı yaşam davranışı göstergesidir ve tüm Dünya’da ve Türkiye’de giderek artan obezite görülme sıklığı ile ilişkilidir. Çocukların beslenme ve fiziksel aktivite davranışı, okul, aile ve yaşadıkları çevrenin sunduğu imkan ve kısıtlılıklardan etkilenmektedir. Büyük ve küçük şehirlerdeki yaşam şartları yetişkinlerin olduğu kadar çocukların da beslenme ve fiziksel aktivite katılımında önemli bir faktördür. Bu çalışmanın sonuçları büyük şehirde yaşayan çocukların sağlıksız beslenme ve azalmış fiziksel aktivite davranışının sağlık açısından yaratacağı riskler bakımından daha dezavantajlı konumda olduklarını göstermektedir. Özellikle büyük şehirlerde çocukların daha aktif olmaları okul ortamları ve okul dışı fiziksel aktivite imkanlarının ilgili birimler ve aileler tarafından sağlanması, sağlıklı besinlere ulaşım kolaylığının ve ucuz sağlıklı besin seçeneğinin artırılması gerekmektedir. Bu bağlamda çocuklara hem okullarda hem evde sağlıklı beslenme imkanının sunulması, büyüme çağındaki çocuklarda sağlıklı beslenme ve fiziksel aktivitenin önemi konusunda aile eğitimlerinin artırılması önerilmektedir.

## Teşekkür

Araştırmanın Burdur ilindeki gerekli izinlerin alınması ve anket uygulamaları sırasında sağladığı katkılardan dolayı Burdur Mehmet Akif Ersoy Spor Bilimleri Fakültesi Öğretim Üyesi Prof. Dr. Fatma Çelik Kayapınar’a, İstanbul ilindeki anket uygulamalarındaki katkılarından dolayı Şişli Mahmut Şevket Paşa İlkokulu Beden Eğitimi Öğretmeni ve Müdür Yardımcısı Dr. Gülcihan ÜÇDAĞ’a teşekkürlerimi sunarım.

## KAYNAKLAR

Akman, M., Akan, H., İzbirak, G., Tanrıöver, Ö., Tilev, S. M., Yıldız, A., Hayran, O. (2010). Eating patterns of Turkish adolescents: a cross-sectional survey. *Nutrition Journal*, 9 (1), 67.

Aktif Yaşam Derneği. (2013). *İlköğretim öğrencileri fiziksel aktivite araştırması*. 13 Ağustos 2019 tarihinde <https://aktifyasam.org.tr/pdf/cocuklarda-fiziksel-aktivite-arastirmasi.pdf> adresinden alındı.

Al-Hazzaa, H. M., Abahussain, N. A., Al-Sobayel, H. I., Qahwaji, D. M., Musaiger, A. O. (2011). Physical activity, sedentary behaviors and dietary habits among Saudi adolescents relative to age, gender and region. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 8 (1),140.

Avan, M. (2006). *Mardin İli Kızıltepe İlçesindeki merkez ilköğretim okullarında okuyan 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin beslenme alışkanlıkları üzerine bir araştırma*. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Ana Bilim Dalı, Beslenme Eğitimi Bilim Dalı, Doktora Tezi, Konya.

Ball, E. J., O’Connor, J., Abbott, R., Steinbeck, K. S., Davies, P. S., Wishart, C., Baur, L. A. (2001). Total energy expenditure, body fatness, and physical activity in children aged 6–9 y. *The American journal of clinical nutrition*, 74(4), 524-528.

Brown, T., Moore, T. H., Hooper, L., Gao, Y., Zayegh, A., Ijaz, S., Waters, E. (2019). Interventions for preventing obesity in children. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, (7).

Can, S. (2019). Sedanter davranış, adım sayısı ve sağlık. *Spor Hekimliği Dergisi*, 54(1), 071-082.

Centers for Disease Control and Prevention (CDC), (2011). School health guidelines to promote healthy eating and physical activity. *MMWR. Recommendations and reports: Morbidity and mortality weekly report. Recommendations and reports*, 60 (RR-5), 1.

Centers for Disease Control and Prevention (CDC) (2012). Nutrition, physical activity, and obesity: School health guidelines to promote healthy eating and physical activity. Retrieved from: <http://www.cdc.gov/healthyyouth/npao/strategies.htm>.

Craigie, A. M., Lake, A. A., Kelly, S. A., Adamson, A.J., Mathers, J.C. (2011). Tracking of obesity-related behaviours from childhood to adulthood: a systematic review. *Maturitas*, 70(3), 266-284.

Faigenbaum, A. D., Myer, G. D. (2012). Exercise deficit disorder in youth: play now or pay later. *Curr Sport Med Rep*, 11(4), 196-200.

Freedman, D. S., Khan, L. K., Serdula, M. K., Dietz, W. H., Srinivasan, S. R., Berenson, G. S. (2005). The relation of childhood BMI to adult adiposity: *The Bogalusa Heart Study*. *Pediatrics*, 115(1), 22-27.

Gupta, N., Shah, P., Nayyar, S., Misra, A. (2013). Childhood obesity and the metabolic syndrome in developing countries. *The Indian Journal of Pediatrics*, 80(1), 28-37.

Haerens, L., Deforche, B., Maes, L., Cardon, G., Stevens, V., De Bourdeaudhuij, I. (2006). Evaluation of a 2-year physical activity and healthy eating intervention in middle school children. *Health education research*, 21(6), 911-921.

Hall, E., Chai, W., Koszewski, W., Albrecht, J. (2015). Development and validation of a social cognitive theory-based survey for elementary nutrition education program. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 12(1), 47.

Herbert, P. C., Lohrmann, D. K., Seo, D. C., Stright, A. D., Kolbe, L. J. (2013). Effectiveness of the energize elementary school program to improve diet and exercise. *Journal of School Health*, 83(11), 780-786.

Joens-Matre, R. R., Welk, G. J., Calabro, M. A., Russell, D. W., Nicklay, E., Hensley, L. D. (2008). Rural–urban differences in physical activity, physical fitness, and overweight prevalence of children. *The Journal of rural health*, 24(1), 49-54.

King, M. H., Lederer, A. M., Sovinski, D., Knoblock, H. M., Meade, R. K., Seo, D. C., Kim, N. (2014). Implementation and evaluation of the HEROES initiative: a tri-state coordinated school health program to reduce childhood obesity. *Health promotion practice*, 15(3), 395-405.

Kobes, A., Kretschmer, T., Timmerman, G., Schreuder, P. (2018). Interventions aimed at preventing and reducing overweight/obesity among children and adolescents: a meta-synthesis. *Obesity reviews*, 19(8), 1065-1079.

Konca, E., Ermiş, E., Ermiş, A. Erilli, N. A. (2019). 7-14 yaş öğrencilerin fiziksel aktivite durumları ve beslenme alışkanlıklarının araştırılması. *Social Sciences*, 14(1), 105-117.

Kutlu, R. V. (2009). Özel bir ilköğretim okulu öğrencilerinde beslenme alışkanlıklarının ve beden kitle indekslerinin değerlendirilmesi. *Fırat Tıp Dergisi*, 14(1), 18-24.

Küçük Yetgin, M. (2017). The Student Health Assessment Questionnaire (SHAQ): The study of adaptation to Turkish. *International Journal of Academic Research*, 9(1), 47-53.

Manore, M., Larson-Meyer, D., Lindsay, A., Hongu, N., Houtkooper, L. (2017). Dynamic Energy Balance: An Integrated Framework for Discussing Diet and Physical Activity in Obesity Prevention—Is it More than Eating Less and Exercising More?. *Nutrients*, 9(8), 905.

Metcalf, B. S., Hosking, J., Jeffery, A. N., Voss, L. D., Henley, W., Wilkin, T. J. (2011). Fatness leads to inactivity, but inactivity does not lead to fatness: a longitudinal study in children (EarlyBird 45). *Archives of disease in childhood*, 96 (10), 942-947.

Miller, D. P. (2011). Associations between the home and school environments and child body mass index. *Social science & medicine*, 72(5), 677-684.

Misra, A., Bhardwaj, S. (2014). Obesity and the metabolic syndrome in developing countries: focus on South Asians. *In International Nutrition: Achieving Millennium Goals and Beyond*, 78, 133–140.

Mushtaq, M. U., Gull, S., Mushtaq, K., Shahid, U., Shad, M. A., Akram, J. (2011). Dietary behaviors, physical activity and sedentary lifestyle associated with overweight and obesity, and their socio-demographic correlates, among Pakistani primary school children. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 8(1), 130.

Ng, M., Fleming, T., Robinson, M., Thomson, B., Graetz, N., Margono, C., Abraham, J. P. (2014). Global, regional, and national prevalence of overweight and obesity in children and adults during 1980–2013: a systematic analysis for the Global Burden of Disease Study 2013. *The lancet*, 384(9945), 766-781.

Pate, R. R., Davis, M. G., Robinson, T. N., Stone, E. J., McKenzie, T. L., Young, J. C. (2006). Promoting physical activity in children and youth: a leadership role for schools: a scientific statement from the American Heart Association Council on Nutrition, Physical Activity, and Metabolism (Physical Activity Committee) in collaboration with the Councils on Cardiovascular Disease in the Young and Cardiovascular Nursing. *Circulation*, 114(11), 1214-1224.

Pekcan, G. (2015). Türkiye'nin Beslenme ve Sağlık Profili. 21 Temmuz 2018 tarihinde <http://gtbd.org.tr/wp-content/uploads/2017/12/G%C3%BClden-Pekcan-T%C3%BCrkiyenin-Beslenme-ve-Sa%C4%9Fl%C4%B1k-Profilii.pdf> adresinden alındı.

Penkilo, M., George, G. C., Hoelscher, D. M. (2008). Reproducibility of the School-Based Nutrition Monitoring Questionnaire among fourth-grade students in Texas. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 40(1), 20-27.

Sabbağ, Ç. (2009). *İlköğretim 5. ve 6. sınıf öğrencilerine verilen beslenme eğitiminin Beslenme bilgi, tutum ve davranışlarına etkisinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Sağlık Bakanlığı Türkiye Halk Sağlığı Kurumu. (2013). Türkiye Sağlıklı Beslenme ve Hareketli Hayat Programı (2013-2017). 01 Aralık 2019 tarihinde <https://dosyaism.saglik.gov.tr/Eklenti/8861.turkiye-saglikli-beslenme-ve-hareketli-hayat-programipdf.pdf> adresinden alındı.

Toruner, E. K., Ayaz, S., Altay, N., Citak, E. A., Sahin, S. (2015). Efficacy of a school-based healthy life program in Turkey. *Children's Health Care*, 44(1), 69-86.

Tudor-Locke, C., Craig, C. L., Thyfault, J. P., & Spence, J. C. (2012). A step-defined sedentary lifestyle index: < 5000 steps/day. *Applied physiology, nutrition, and metabolism*, 38(2), 100-114.

World Health Organization, (WHO). (2016). Global Strategy on Diet, Physical Activity and Health. 15 Eylül 2018 tarihinde <https://www.who.int/dietphysicalactivity/childhood/en/> adresinden alındı.



## SPORMETRE

The Journal of Physical Education and Sport Sciences  
Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi

DOI: 10.33689/spormetre.596720



Geliş Tarihi (Received): 25.07.2019

Kabul Tarihi (Accepted): 30.05.2020

Online Yayın Tarihi (published): 30.06.2020

### 12 HAFTALIK YOGA EGZERSİZİNİN PMS (PREMENSTRÜEL SENDROM) SORUNU OLAN KADINLARIN ANKSIYETE DÜZEYLERİ VE YAŞAM KALİTELERİ ÜZERİNE ETKİLERİNİN ARAŞTIRILMASI

Neşe KILIÇ<sup>1</sup> , Hakan ÜNAL<sup>2\*</sup> 

<sup>1</sup> Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, MUĞLA

<sup>2</sup> Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi, MUĞLA

**Öz:** Bu araştırma, 12 haftalık yoga egzersizinin, PMS (premenstrüel sendrom) sorunu olan kadınların anksiyete, öfke ve yaşam kaliteleri üzerine etkilerinin araştırılması amacıyla yapılmıştır. Araştırmamızda, Muğla İli Yatağan ilçesinde ikamet eden premenstrüel sendrom tespit edilmiş, 18 yaş üzeri 20 kadın ile çalışılmıştır. Çalışma 12 hafta ile sınırlandırılmıştır. Katılımcılara, araştırmacı tarafından çalışma başında ve sonunda olmak üzere SF 36 Yaşam Kalitesi Ölçeği ve Premenstrüel Sendrom Ölçeği uygulanmıştır. Katılımcılar, haftada iki gün ve 40 dakika olarak belirlenen yoga egzersiz programına, 2 eğitmen eşliğinde gönüllülük esasına dayanarak katılmışlardır. Araştırmada elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 22.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde tanımlayıcı istatistiksel yöntemleri olarak ortalama, standart sapma kullanılmıştır. Tekrarlı ölçümler arasındaki farkın belirlenmesinde eşleşmiş grup t-testi kullanılmıştır. Sonuç olarak, premenstrüel sendrom bozukluğu olan kadınların yoga aktiviteleri sonrasında; depresyon, anksiyete ve yorgunluk, sinirlilik ve depresif düşünce, ağrı, iştah ve şişkinlik ve uyku düzeylerinin düştüğü, fiziksel rol ve bedensel ağrı, genel sağlık, canlılık, sosyal fonksiyonellik, duygusal rol ve ruh sağlığı düzeylerinin arttığını ortaya çıkmıştır. Çalışmamıza katılan ve PMS problemi olan kadınların yoga aktiviteleri sonrasında premenstrüel sendrom toplam düzeylerinin düştüğünü görülmüştür. Ayrıca PMS bozukluğu olan kadınların yoga aktiviteleri sonrasında, fiziksel fonksiyonellik değerlerinin arttığını görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Anksiyete, menstrüasyon, pms, yaşam kalitesi, yoga

### 12 WEEK YOGA EXERCISE ON ANXIETY LEVELS AND QUALITY OF LIFE IN WOMAN WITH PMS (PREMENSTRUAL SYNDROME) PROBLEM

**Abstract:** This study was conducted to investigate the effects of 12-week yoga exercise on anxiety, anger and quality of life in women with PMS (premenstrual syndrome). In our study, premenstrual syndrome was studied in Yatağan district of Muğla province by including total 20 women over 18 years old. The study was limited to 12 weeks. The SF 36 Quality of Life Scale and Premenstrual Syndrome Scale were administered to the participants at the beginning and end of the study. Participants participated in the yoga exercise program, two days a week and 40 minutes as voluntarily guided by 2 instructors. The data obtained from the study were analyzed by using SPSS (Windows Package for Social Sciences for Windows 22.0) program. Mean, standard deviation was used as descriptive statistical methods in the evaluation of data. The paired group t-test was used to determine the difference between repeated measurements. As a result, after yoga activities of women with premenstrual syndrome disorder; depression, anxiety and fatigue, irritability and depressed thoughts, pain, appetite and bloating and sleep levels, physical role and physical pain, general health, vitality, social functionality, emotional role and mental health levels have increased. The total levels of premenstrual syndrome decreased after the yoga activities of the women who participated in our study and had PMS problem. In addition, our study shows that women with PMS disorder have increased physical functionality after yoga activities.

**Key Words:** Anxiety, menstruation, life quality, pms, yoga.

## GİRİŞ

Kültürel ve bilimsel açıdan değişik şekillerde tanımlanan PMS'nin henüz ortak tanımı bulunmamaktadır (Figert, 2005). PMS, adet siklusunun geç luteal safhasında, bu safhaya spesifik olarak gelişen, çok sayıda siklusta tekrarlayan, menstrüasyonun başlamasıyla kısa sürede hafifleyip biten, foliküler dönemde minimum bir hafta süreyle görülmeyen, fiziksel, psişik ve davranışsal farklılıkların olduğu bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Adıgüzel ve ark., 2007).

Premenstrüel sendromun yüz elliden fazla semptomu olduğu belirtilmektedir. PMS, menstrüel döngünün 7-10 gün öncesinde sinirlilik, duygularda değişim, kaygı, depresif duygu durumu, enerji azalması, dikkat toplama güçlüğü, değersizlik düşünceleri, göğüslerde şişkinlik, iştahta değişimler, eklem ağrıları gibi tipik belirtilerle ortaya çıkan, menstrüasyonun başlaması ile sonlanan ve bir sonraki menstrüel döngüye kadar ortaya çıkmayan davranışsal, duygusal ve fiziksel semptomların bütünü olarak tanımlanmaktadır (Başaran, 2006; Erci ve ark., 1999; Rızık ve ark., 2006; Taylor, 1999). Dünya'da milyonlarca genç kadını etkileyen PMS ve ilişkili problemler yaygın bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır (Bahçetepe, 2012). Premenstrüel sendrom, ergenlik dönemiyle başlamakta, giderek şiddetlenmekte ve kadın menopoza yaklaştıkça belirtiler azalmaktadır (Dereboy ve ark., 1994).

1956 ve 1969'da yapılan iki çalışmada, premenstrüel sendromun sebep olduğu işe devamsızlığın (absentizm) ABD endüstrisinde 5 milyar dolar kayba sebep olduğu tahmin edilmiştir (Abraham ve Taylor, 1991; Pariser ve ark., 1985). Premenstrüel şikayetler, çalışma kalitesini azaltması ve işteki verimliliği, kaza potansiyelinde ve ekonomik kayıplarda bir artışa neden olması, eşlerin ve tüm aile üyelerinin ilişkilerini etkilemesi, adölesanların toplumsal ilişkilerini, derslere devamını ve kendine olan güvenini olumsuz etkilemesi sebebiyle erken dönemde ele alınması gereken bir durumdur (Demir ve ark., 2006).

Premenstrüel sendrom şikayetlerinde ana rollerden birisini anksiyete oluşturmaktadır. Anksiyete duygusu kişilerin yaşadıklarının dışsal ya da içsel değişikliklere verdiği yanıtın göstergesidir (Karamanoğlu ve Yumrukçal, 2011). Ancak, dışsal ya da içsel uyarıcılara verilen abartılı cevaplar, bireyleri sosyal olarak olumsuz etkileyen, benlik bütünlüğüne zarar veren ve hatta vücut fizyolojisini bozan her durumun da patolojik olarak tanımlanması kaçınılmazdır (Balcıoğlu, 2002). Yaş, anksiyeteyi etkileyen önemli faktörlerden birisidir. Anksiyetenin en fazla 20-30 yaş grubunda başladığı bilinmektedir (Candansayar ve ark., 1997). Anksiyetenin fiziksel belirtileri; iştah kaybı, adale spazmı, mide ağrıları, kalp vuruş sayısının artması, uyku düzeninin bozulması, kalp çarpıntısı, bağırsak hareketlerinde değişiklik (kabızlık-ışhal), baş ağrısı, nefes darlığı, titreme, terleme, bulantı, yorgunluk, kilo kaybı, halsizlik olarak karşımıza çıkmaktadır (Başoğlu, 2007). Bu durum kişinin yaşam kalitesini olumsuz yönde etkilemektedir. Yaşam kalitesi, yaşamı bütün yönleri ile birlikte değerlendirmeyi hedefleyen geniş kapsamlı bir kavramdır (Alsaker ve ark., 2006; Arpacı ve Ersoy, 2007). Yaşam kalitesi, kişinin hayatta tüm anlamıyla iyi olması ve doyum sağlamasıdır (Alsaker ve ark., 2006). Premenstrüel sendrom, bireyin yaşam kalitesini kötü yönde etkileyerek, bireyde kapasite kaybına, öfke nöbetlerine ve anksiyeteye neden olarak, depresyon ve intihar gibi istenmeyen kötü sonuçlara yol açabilmektedir (Goldstein ve ark., 1986; Hallman ve Georgiev, 1987). Yaşam kalitesini her yönden artıran en önemli unsurların başında, düzenli yapılan fiziksel aktivite yer almaktadır. Kadınlar tarafından sıkça tercih edilen önemli bir aktivite olan yoga, PMS şikayetleri yaşayan kadınlar için bir ilaç mahiyetindedir. Yoga beden, ruh ve zihnin birleşmesidir (Güler, 2010). Yoga ruhu, zihni ve bedeni tamamen eğiten ve bireyin kendisini tanımasını sağlayan en eski kişisel gelişim yöntemlerindedir. Bu konuda yapılan birçok araştırma, düzenli yapılan

yoga egzersizlerinin sağlık açısından önemli yararlar sağladığını göstermiştir (Cameron, 2002). Yoga egzersizlerinin bireylerin duygu durumu üzerinde olumlu etkiler yarattığı belirlenmiştir (Berger ve ark., 1992). Farklı yoga yaklaşımlarını inceleyen çalışmalarda, yoganın pozitif fiziksel değişiklikler sağladığı ortaya çıkmıştır. Bu çalışmalara göre yoga asanaları osteoartrit (Garfinkel ve ark., 1994), osteoporoz (Phoosuwan ve ark., 2009), karpal tünel sendromu, hiperkifoza (Greendale ve ark., 2002) ve bel ağrısı (Galantino ve ark., 2004) gibi kas-iskelet sistemi hastalıklarını içeren problemlerin tedavisinde etkili olabilmektedir.

Bu bilimsel temellerden yola çıkarak araştırmamız, 12 haftalık yoga egzersizinin, PMS (premenstrüel sendrom) sorunu olan kadınların anksiyete, öfke ve yaşam kaliteleri üzerine etkilerinin araştırılması amacıyla yapılmıştır.

## YÖNTEM

### Araştırma Grubu

Bu araştırmada, gerekli izinler ve etik kurulu raporu alındıktan sonra, Muğla İli Yatağan ilçesinde ikamet eden, premenstrüel sendrom tespit edilmiş, 18 yaş üzeri 20 gönüllü kadın ile çalışılmıştır. Çalışma 12 hafta ile sınırlandırılmıştır. Katılımcılar, haftada iki gün ve 40 dakika olarak belirlenen yoga egzersiz programına, 2 yoga eğitmeni eşliğinde gönüllülük esasına dayanarak katılmışlardır.

### Veri Toplama Aracı

Katılımcılara, çalışma takvimi başlamadan önce, çalışma hakkında detaylı bilgi verilmiştir. Katılımcılara, araştırmacılar tarafından çalışma başında ve sonunda SF 36 Yaşam Kalitesi Ölçeği ile Premenstrüel Sendrom Ölçeği uygulanmıştır.

*SF-36 Yaşam Kalitesi Ölçeği;* Araştırmada katılımcıların yaşam kalitelerinin değerlendirilmesi hedefiyle, 1987 senesinde Ware tarafından geliştirilen ve ülkemizde güvenilirlik ve geçerlilik çalışması Koçyiğit ve arkadaşları (1999) tarafından yapılmış olan SF-36 (Kısa Form) ölçeği kullanılmıştır. Sağlığın 8 bileşende incelendiği bu ölçekte yüksek puanlar sağlıkta daha iyi bir seviyeyi işaret etmektedir. SF-36 ölçeği; fiziksel rol (FR) (sağlık sorunları nedeniyle günlük yaşam aktivitelerinde kısıtlanma), fiziksel fonksiyonellik (FF) (sağlık sorunları nedeniyle fiziksel aktivitede kısıtlanma), bedensel ağrı (BA), canlılık (CA), genel sağlık (GS) (kişinin genel olarak sağlığını değerlendirmesi), genel ruh sağlığı (GRS), duygusal rol (DR) (ruhsal sağlık sorunları nedeniyle günlük yaşam aktivitelerinde kısıtlanma) ve sosyal fonksiyonellik (SF) bölümlerinden oluşmaktadır. SF-36 ölçeğinde 100 puan üzerinden puanlama yapılmaktadır ve alınan puanlar her bileşen için 0 ile 100 puan arasındadır. Bu ölçekte düşük puanlar bozulmayı işaret ederken, yüksek puanlar iyi bir seviyeyi göstermektedir. SF-36 yaşam kalitesi ölçeğinin alt ölçeklerini içeren soruların skorları ağırlıklı olarak toplanarak, mental (mental health component summary scalet-MCS), fiziksel (physical health component summary scale-PCS) ve sağlık özet skoru elde edilir (Koçyiğit ve diğ., 1999).

*Premenstrüel Sendrom Ölçeği;* Anksiyeteyi ölçmek için Gençdoğan'ın (2006) geliştirdiği Premenstrüel Sendrom Ölçeği kullanılacaktır. PMSÖ (premenstrüel sendrom ölçeği) kırk dört maddelik bir ölçek olup 5 dereceli (sürekli, sık sık, bazen, çok az, hiç) Likert tipi bir ölçektir. İşaretlemeler yönergede belirtildiği gibi "adetten bir hafta önceki süre içinde olma" durumu göz önünde bulundurularak yapılmaktadır. Ölçeğin puanlanmasında "Hiç" cevabı bir puan, "Çok az" cevabı iki puan, "Bazen" cevabı üç puan, "Sık sık" cevabı dört puan ve "Sürekli" cevabı beş puan olarak değerlendirilmektedir. Ölçeğin, toplam dokuz alt boyutundan (depresif duygulanım, anksiyete, yorgunluk, sinirlilik, depresif düşünceler, ağrı, iştah, uyku değişimleri

ve şişkinlik) alt ölçek toplam puanları ve tüm maddelerden elde edilen puanların sonunda, “PMSÖ Toplam Puanı” ortaya çıkmaktadır. Ölçekten en yüksek iki yüz yirmi, en düşük kırk dört puan alınabilmektedir. Puanın artması adet öncesi gerginlik sendromunun belirtilerinin çok olduğu anlamına gelmektedir.

### Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 22.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde tanımlayıcı istatistiksel yöntemleri olarak, ortalama ve standart sapma kullanılmıştır. Tekrarlı ölçümler arasındaki farkın belirlenmesinde eşleşmiş grup t-testi kullanılmıştır. P değerinin 0,05'ten küçük olması halinde fark anlamlı kabul edilmiştir. Bu araştırmada, Premenstrüel Sendrom ölçeğinin güvenilirliği Cronbach's Alpha=0,804 olarak bulunmuştur. Bu katsayının yüksek olması, ölçeğin iç-tutarlılığı adına bir kanıt teşkil etmektedir. Ölçek iç tutarlılığının yüksek olduğu söylenebilir.

### Çalışmanın Sınırlılığı

Çalışmamız sadece Muğla ili Yatağan ilçesinde ikamet eden 30-40 yaş aralığındaki çalışan 20 kadını kapsamaktadır. Verinin bu niteliğinden, çalışmamızda elde edilen bulguların, PMS sorunu yaşayan kadınların tamamına ve diğer ülkelere genelleştirilmesi açısından bazı sınırlılıklar bulunmaktadır.

**Tablo 1.** Premenstrüel sendrom ön test ve son test değerleri

Gruplar	N	Ort	Ss	t
Depresif Duygulanım Ön Test	20	25,000	3,293	22,361
Depresif Duygulanım Son Test	20	15,000	2,317	
Anksiyete Ön Test	20	22,250	4,327	8,726
Anksiyete Son Test	20	16,950	3,120	
Yorgunluk Ön Test	20	27,700	2,473	13,188
Yorgunluk Son Test	20	15,550	3,649	
Sinirlilik Ön Test	20	18,850	2,368	19,489
Sinirlilik Son Test	20	11,200	1,473	
Depresif Düşünceler Ön Test	20	18,300	3,881	10,174
Depresif Düşünceler Son Test	20	12,400	2,873	
Ağrı Ön Test	20	12,000	1,747	12,278
Ağrı Son Test	20	7,600	1,046	
İştah Değişimleri Ön Test	20	8,000	1,947	9,037
İştah Değişimleri Son Test	20	5,600	1,501	
Şişkinlik Ön Test	20	13,050	2,212	11,453
Şişkinlik Son Test	20	10,000	1,947	
Uyku Değerleri Ön Test	20	11,950	2,114	8,456
Uyku Değerleri Son Test	20	7,600	2,501	

\*  $p=0,000<0,05$

## BULGULAR

Depresif duygulanım, anksiyete, yorgunluk, sinirlilik, depresif düşünceler, ağrı durumu, iştah değişimleri, şişkinlik, uyku değerleri ön test değerine göre son test değerlerindeki düşüş anlamlı bulunmuştur ( $p=0,000<0,05$ ).

**Tablo 2.** Premenstrüel sendrom toplam puan ön test ve son test değerleri

Gruplar	N	Ort	Ss	t
Premenstrüel Sendrom Toplam Ön Test	20	152,600	11,975	27,950
Premenstrüel Sendrom Toplam Son Test	20	96,250	7,629	

\*  $p=0,000<0,05$

Premenstrüel sendrom toplam ön test değerine ( $\bar{x}=152,600$ ) göre, premenstrel sendrom toplam son test değerindeki ( $\bar{x}=96,250$ ) düşüş anlamlı bulunmuştur ( $p=0,000<0,05$ ).

**Tablo 3.** Yaşam kalitesi ölçeği ön test ve son test değerleri

Gruplar	N	Ort	ss	t
Fiziksel Fonksiyonellik Ön Test	20	52,750	11,863	-15,434
Fiziksel Fonksiyonellik Son Test	20	86,000	6,996	
Fiziksel Rol Ön Test	20	11,250	24,967	-13,854
Fiziksel Rol Son Test	20	100,000	8,111	
Bedensel Ağrı Ön Test	20	33,050	14,926	-7,404
Bedensel Ağrı Son Test	20	56,250	16,131	
Genel Sağlık Ön Test	20	41,500	15,226	-13,409
Genel Sağlık Son Test	20	79,400	7,976	
Canlılık Ön Test	20	25,750	12,169	-13,262
Canlılık Son Test	20	73,000	8,944	
Sosyal Fonksiyonellik Ön Test	20	65,000	21,689	-7,139
Sosyal Fonksiyonellik Son Test	20	93,125	11,806	
Duygusal Rol Ön Test	20	23,333	34,370	-9,314
Duygusal Rol Son Test	20	96,667	10,260	
Ruh Sağlığı Ön Test	20	43,400	13,751	-9,024
Ruh Sağlığı Son Test	20	75,200	13,462	

\*  $p=0,000<0,05$

Fiziksel fonksiyonellik, fiziksel rol bedensel ağrı, genel sağlık, canlılık, duygusal rol, sosyal fonksiyonellik, ruh sağlığı ön test değerlerine göre, son test değerlerindeki artış anlamlı bulunmuştur ( $p=0,000<0,05$ ).

## TARTIŞMA VE SONUÇ

12 haftalık yoga egzersizinin, PMS (premenstrüel sendrom) sorunu olan kadınların anksiyete, öfke ve yaşam kaliteleri üzerine etkilerinin araştırılması amacıyla yapılan bu çalışmada, gönüllülerin, depresif duygulanım ön test değerine ( $\bar{x}=25,000$ ) göre depresif son test değerindeki ( $\bar{x}=15,000$ ) düşüş anlamlı bulunmuştur. Öntest anksiyete değerine ( $\bar{x}=22,250$ ) göre son test anksiyete değerlerindeki ( $\bar{x}=16,950$ ) düşüş anlamlı bulunmuştur.

Bu sonuç, çalışmamızdaki premenstrüel sendrom bozukluğu olan kadınların yoga aktiviteleri sonrasında depresyon ve anksiyete düzeylerinin düştüğünü göstermektedir. Literatürde, araştırmamız ile benzer sonuçlara ulaşan çalışmalar bulunmaktadır. 2004 yılında Woolery, yoganın hafif depresif genç yetişkinlerdeki semptomları azaltabileceğini ortaya çıkardı. Javnbahkt ve arkadaşlarının (2009) yapmış oldukları araştırma sonuçlarına göre, yoganın



durumluluk ve sürekli kaygıyı etkili bir şekilde azaltabildiğini göstermektedir. Smith ve arkadaşları, (2007) yoganın stres, anksiyete ve yaşam kalitesini artırmada sağlık açısından yararları araştırdığı çalışmanın bulgularına göre; yoganın stres ve kaygılarını yönetmeye yönelik konularda etkili ve kabul edilebilir olduğunu göstermektedir. Genel olarak yoga, anksiyete, stres ve fiziksel ve ruhsal sağlığı ve uyku yeteneğini azaltmada gevşeme teknikleri kadar etkili olmuştur.

Gönüllülerin, Yorgunluk ön test değerine ( $\bar{x}=27,700$ ) göre son test değerindeki ( $\bar{x}=15,550$ ) düşüş anlamlı bulunmuştur. Çalışmamızın sonucu, premenstrüel sendrom bozukluğu olan kadınların yoga aktiviteleri sonrasında yorgunluk düzeylerinin düştüğünü göstermektedir. Taşpınar (2010) yaptığı araştırmada verilen eğitim sonrasında Hatha Yoga Grubu'nun benlik saygısı, beden imajı ve yaşam kalitesini Kontrol Grubu'na göre daha yüksek, depresyon semptomları ve yorgunluk düzeyini ise daha düşük bulmuştur. Puetz'in (2006) çalışmasında, fiziksel aktivite ile yorgunluk-düşük enerji düzeyi arasındaki ilişki açısından incelenmiştir. Aktif yetişkin bireylerle benzer yaşta sedanter bireyler karşılaştırıldığında, fiziksel aktivite ile azalmış yorgunluk ve enerji hissi arasında ilişki olduğu görülmüştür. Çalışmamızda, yoganın olumlu etkilerinin 12 haftalık çok kısa bir sürede ve çok yoğun olmayan bir program sonucunda bile gözlemlendiği tespit edilmiştir. Buradan yola çıkarak, gönüllü grubumuzdaki kadınların, yogayı bir yaşam felsefesi olarak belirlemelerinin, hayatları boyunca yaşam kalitelerini artırabileceği söylenebilir.

Gönüllülerin, sinirlilik ön test değerine ( $\bar{x}=18,850$ ) göre son test değerindeki ( $\bar{x}=11,200$ ) düşüş anlamlı bulunmuştur. Depresif düşünceler ön test değerine ( $\bar{x}=18,300$ ) göre son test değerindeki ( $\bar{x}=12,400$ ) düşüş anlamlı bulunmuştur. Bu sonuç, çalışmamıza katılan premenstrüel sendrom bozukluğu olan kadınların, yoga aktiviteleri sonrasında sinirlilik ve depresif düşünce düzeylerinin düştüğünü göstermektedir. Ghaffarilaleh ve arkadaşlarının (2019) çalışmalarının sonucuna göre, şiddetli PMS ve depresyonu olan hastaların, sempatik otonomik aktivitenin stres ve kan basıncının artması nedeniyle etkilendiğine dair belirtiler gösterdikleri ortaya çıkmış, bu nedenle depresyon ve kan basıncı ile ilişkili PMS semptomlarını azaltmak gerekliliği vurgulanmıştır. PMS sorunu yaşayan kadınların tedavi reçetesinde, mutlaka fiziksel aktivite bulunmalıdır. Simard ve Henry (2009), yoganın depresyona etkisini inceledikleri çalışmalarında, bulgulara göre, araştırmaya katılanların hepsinde sağlık durumu, algılanan stres ve depresif semptomlarda iyileşme görülmüş, sonuç olarak, yoganın stres ve depresyonu azaltmada ve genel iyilik halini artırmada etkili olabileceği kanısına varılmıştır.

Gönüllülerin ağrı düzeyi ön test değerine ( $\bar{x}=12,000$ ) göre son test değerindeki ( $\bar{x}=7,600$ ) düşüş anlamlı bulunmuştur. Bu sonuç, çalışmamıza katılan gönüllülerin, yoga aktiviteleri sonrasında ağrı düzeylerinin düştüğünü göstermektedir. Jiang ve diğ. (2015) yapmış oldukları bir sistematik derlemede yoganın ağrı ve stresi azalttığı ayrıca standart prenatal egzersizlerden ve yürüyüşten daha etkili olduğu saptanmıştır.

Gönüllülerin iştah değişimleri ön test değerine ( $\bar{x}=8,000$ ) göre iştah değişimleri son test değerindeki ( $\bar{x}=5,600$ ) düşüş anlamlı bulunmuştur. Şişkinlik durumu ön test değerine ( $\bar{x}=13,050$ ) göre şişkinlik durumu son test değerindeki ( $\bar{x}=10,000$ ) düşüş anlamlı bulunmuştur. Selçuk ve arkadaşlarının (2014) çalışmasında, PMSÖ puan ortalaması  $110.49 \pm 32.62$  olup yakınmalar en sık; şişkinlik (%63.6), sinirlilik (%63.6) ve iştah değişimleri (%64.1) semptomlarını kapsayan alt boyutlarda gözlenmiştir. Çalışmamıza katılan gönüllülerde görüldüğü gibi yoga, fiziksel olarak, dinç kalmanın ve açlıkla baş edebilmenin etkili yollarından birisi olarak görülmektedir. Yoga aktiviteleri sayesinde, sayesinde zihinsel kontrol güçlenebileceği, açlıkla daha kolay baş edilebileceği yönünde pozitif yönlü bulgulara

ulaşılmıştır. Gönüllülerin uyku durumu ön test değerine ( $\bar{x}=11,950$ ) göre, son test değerindeki ( $\bar{x}=7,600$ ) düşüş anlamlı bulunmuştur. Yogayla ilgili diyabet hastalarında yapılan çalışmada yoganın kan-şeker düzeyini, insülin direncini, tansiyonu, uykuyu, yaşam kalitesini düzenlediği bulunmuştur (Innes ve Selfe, 2016). 6 ay boyunca uygulanan yoga aktivitesi sonucunda, yoganın depresyonu azaltıp uyku probleminin düzelmesine yardımcı olduğu görülmüştür (Field, 2013). Gönüllülerin premenstrüel sendrom toplam ön test değerine ( $\bar{x}=152,600$ ) göre, son test değerindeki ( $\bar{x}=96,250$ ) düşüş anlamlı bulunmuştur. Fiziksel fonksiyonellik ön test değerine ( $\bar{x}=52,750$ ) göre, son test değerindeki ( $\bar{x}=86,000$ ) artış anlamlı bulunmuştur. Yoga ile ilgili çalışmaların çoğunluğunun kısa dönem çalışmaları olduğu görülmektedir. Tilbrook ve arkadaşlarının (2011) yaptıkları çalışmada, 12 seans, 3 ay boyunca 156 kişiye yoga yaptırılmış ve klasik tedavi ile karşılaştırılmıştır. Fonksiyonel yetersizlik ölçümleri sonuçlarında, klasik tedavi sonuçlarına göre yoga programının daha etkili olduğu görülmüştür (Atılğan ve Erbahçeci, 2018). Tran ve arkadaşlarının (2001) çalışmalarında, 8 hafta düzenli hatha yoga pratiğinin, fiziksel uygunluğun sağlıkla ilgili yönlerinin iyileştirilmesinde önemli faydalar sağlayabileceğini göstermiştir. Bu bulgular çalışmamızla paralellik göstermektedir. Çalışmamıza katılan ve PMS problemi olan kadınların yoga aktiviteleri sonrasında premenstrüel sendrom toplam düzeylerinin düştüğünü göstermektedir. Ayrıca çalışmamızdaki PMS bozukluğu olan kadınların yoga aktiviteleri sonrasında fiziksel fonksiyonellik değerlerinin arttığını göstermektedir.

Gönüllülerin, fiziksel rol ön test değerine ( $\bar{x}=11,250$ ) göre son test ( $\bar{x}=100,000$ ) artış anlamlı bulunmuştur. Bedensel ağrı ön test değerine ( $\bar{x}=33,050$ ) göre son test değerindeki ( $\bar{x}=56,250$ ) artış anlamlı bulunmuştur. Araştırmamızın sonucunda, premenstrüel sendrom bozukluğu olan kadınların yoga aktiviteleri sonrasında fiziksel rol ve bedensel ağrı düzeylerinin arttığını göstermektedir. Bedensel ağrı düzeyinin artış gösterme nedeni, gönüllü olarak çalışmamıza katılan kadınların sadece 12 haftalık bir programa katılmış olmaları ve alışkın olmadıkları bazı fiziksel aktivitelere maruz kalmaları olarak düşünülebilir. Daha uzun süreli bir çalışmada bu sonucun değişiklik gösterebileceği düşünülmektedir.

Gönüllülerin genel sağlık önce değerine ( $\bar{x}=41,500$ ) göre, genel sağlık son test değerindeki ( $\bar{x}=79,400$ ) artış anlamlı bulunmuştur. Canlılık ön test değerine ( $\bar{x}=25,750$ ) göre, canlılık sonra değerindeki ( $\bar{x}=73,000$ ) artış anlamlı bulunmuştur. Bu sonuç, araştırma grubumuzdaki premenstrüel sendrom bozukluğu olan kadınların yoga aktiviteleri sonrasında genel sağlık ve canlılık düzeylerinin arttığını göstermektedir. Tüzün ve arkadaşları (2004), yoga eğitiminin ağrı, fiziksel işlevler, sosyal işlevler, genel sağlık algılaması ve denge üzerine olumlu etkileri olduğu görülmüştür.

Gönüllülerin sosyal fonksiyonellik önce değerine ( $\bar{x}=65,000$ ) göre sosyal fonksiyonellik sonra değerindeki ( $\bar{x}=93,125$ ) artış anlamlı bulunmuştur. Duygusal rol önce değerine ( $\bar{x}=23,333$ ) göre duygusal rol sonra değerindeki ( $\bar{x}=96,667$ ) artış anlamlı bulunmuştur. Bah ve diğ. (2014) çalışmalarında, SF-36 formu kullanarak yaptıkları çalışmada, yaşam kalitesinin genç yaşta anlamlı olarak daha iyi olduğunu, fiziksel rol güçlüğü, duygusal rol güçlüğü ve ağrı parametreleri ile de anlamlı ilişkisi olduğunu göstermişlerdir. Gönüllülerin ruh sağlığı ön test değerine ( $\bar{x}=43,400$ ) göre ruh sağlığı son test değerindeki ( $\bar{x}=75,200$ ) artış anlamlı bulunmuştur. Bu durum, araştırmamıza katılan premenstrüel sendrom sorunu yaşayan kadınların yoga aktiviteleri sonrasında ruh sağlığı düzeylerinin arttığını göstermektedir. Smitha ve diğ. (2007) yaptıkları çalışmada yoganın anksiyete ve stresi azalttığı, yaşam kalitesini arttırdığı ve ruh sağlığını iyileştirmeye katkı sağladığı aktarılmıştır. 12 haftalık yoga egzersizinin, PMS (premenstrüel sendrom) sorunu olan kadınların anksiyete, öfke ve yaşam kaliteleri üzerine etkilerinin araştırılması amacıyla yapılan bu çalışma sonucuna göre, premenstrüel sendrom

bozukluğu olan kadınların yoga aktiviteleri sonrasında; depresyon, anksiyete ve yorgunluk, sinirlilik ve depresif düşünce, ağrı, iştah ve şişkinlik ve uyku düzeylerinin düştüğü, fiziksel rol ve bedensel ağrı, genel sağlık, canlılık, sosyal fonksiyonellik, duygusal rol ve ruh sağlığı düzeylerinin arttığını ortaya çıkmıştır.

## ÖNERİLER

- Toplumsal olarak PMS'nin ciddi bir sağlık problemi olarak ele alınması ve farkındalık yaratılması konusunda, devletin özellikle kadınları teşvik edecek sosyal pazarlama kampanyaları yürütmesi ve destekleyici tedbirler alması gerekmektedir.
- PMS semptomlarıyla baş etme stratejileri geliştirilmesi ve kadınlara hizmet sunan uzmanların yetiştirilmesi hedeflenmelidir.
- Yoga ve benzeri uygulamaların kadınların genel yaşamında getireceği pozitif etkilerin yanında iş yaşantısına yapacağı katkılar da göz önüne alınarak, iş hayatında bu tarz aktivitelerin yaygınlaştırılması ve özendirilmesi olumlu katkı sağlayacaktır.
- Farklı coğrafi bölgelerde, daha uzun süreli ve daha büyük örneklem gruplarında benzer çalışmaların yapılması desteklenmelidir.
- Yoga ve benzeri uygulamalar konusunda danışmanlık ve rehberlik uygulamalarının toplumun her kesimine ulaştırılabilmesi ve medyada daha geniş yer almasının sağlanması önerilmektedir.

## KAYNAKÇA

- Abraham, G. E., Taylor, R. J. (1991). Current obstetrics and gynecology. (100-105) Lange & Appleton, New York.
- Adıgüzel, H., Taskın, O., Danacı, A.E. (2007). Manisa ilinde premenstrüel sendrom belirti örüntüsü ve belirti yaygınlığının araştırılması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 18(2), 1-8.
- Alsaker, K., Moen, B. E., Nortvedt, M. W., Baste, V. (2006). Low health- related quality of life among abused women. *Quality of Life Research*, 15, 959- 965.
- Arpacı, F., Ersoy, A.F. (2007). Kadının çalışmasının ailesinin yaşam kalitesine etkisinin incelenmesi. *Aile ve Toplum*, 3, 41-49.
- Atılğan, E., Erbahçeci, F. (2018). Kronik bel ağrılı bireylerde yoga ve fizyoterapi programının yaşam kalitesi, denge, ağrı düzeyi ve uyku kalitesi üzerine etkilerinin karşılaştırılması. *Journal of Exercise Therapy and Rehabilitation*, 5(3), 158-166.
- Bahçetepe, D.Ç. (2012). *Premenstrüel astım prevalansı ve değerlendirilmesi, astımlı kadınlar ile sağlıklı kadınların premenstrüel semptomlar açısından karşılaştırılması*. Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Göğüs Hastalıkları Anabilim Dalı, Tıpta Uzmanlık tezi, Bursa.
- Bah, A. O., Nankeu, N., Balde, M. C., Kaba, M. L., Bah, B. K., Rostaing, L. (2014). Quality of life of patients with end-stage renal disease in guinea. *Saudi Journal of Kidney Diseases Transplantation*, 25(13), 46-51.
- Başoğlu, S. T. (2007). *Sınav Kaygısı ile özgüven arasındaki ilişkinin erinlik döneminde incelenmesi*, Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İnsan Bilimleri ve Felsefe Anabilim Dalı, Psikoloji, İstanbul.
- Balcıoğlu, G. (2002). Anksiyete bozukluklarının psikoendokrinolojisi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 3(1), 45-51.
- Berger, B. G., Owen, D. R. (1992). mood alteration with yoga and swimming: aerobic exercise may not be necessary. *Percept Motor Skills*, 75(3 Pt 2), 1331-1343.
- Candansayar, S., Sağduyu, A., Ögel, K., Coşkun, B. (1997). *Birinci basamakta ruh sağlığı ve bozuklukları tanı tedavi rehabilitasyon (İkinci Baskı)*. (ss. 59-61). Ankara: T.C Sağlık Bakanlığı.

- Cameron, M. E. (2002). *Complementary/alternative therapies in nursing, yoga. snyder and ruth lindquist* (Ed.), NY: Springer Publishing Company (88), New York.
- Dereboy, Ç., Dereboy, İ. F., Yiğitöl, F., Coşkun, A. (1994). Premenstrüel değerlendirme formunun psikometrik verileri: küme analitik çalışma. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 5(2), 83-90.
- Demir, B., Algül, L. Y., Güven, E. S. (2006). Sağlık çalışanlarında premenstrüel sendrom insidansı ve etkileyen faktörlerin araştırılması. *Jinekoloji ve Obstetrik Derneği Dergisi*, 3(4), 262-270.
- Erci, B., Okanlı, A., Kılıç, D. (1999). Premenstrüel sendromun sağlıklı yaşam biçimi davranışları ve depresyonla ilişkisi. *Atatürk Üniversitesi, Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 2(2), 14-26.
- Field, T., Diego, M., Delgado, J., Medina, L. (2013). Tai chi/yoga reduces prenatal depression, anxiety and sleep disturbances. *Complementary Therapies in Clinical Practice*, 19, 6-10.
- Figert, E. A. (2005). Premenstrual syndrome as scientific and cultural artifact. *Integrative Physiological & Behavioral Science*, 40(2), 102-113.
- Ghaffarilaleh G., Ghaffarilaleh, V., Sanamno, Z., Kamalifard, M. (2019). Yoga positively affected depression and blood pressure in women with premenstrual syndrome in a randomized controlled clinical trial. *Complementary Therapies in Clinical Practice*, 34, 87-92.
- Galantino, M. L., Bzdewka, T. M., Eissler-Russo, J. L. (2004, Mart-Nisan). The impact of modified hatha yoga on chronic low back pain: a pilot Study. *Alternative Therapies in Health and Medicine*, 10(2), 56-59.
- Garfinkel, M. S., Singhal, A., Katz, W. A., Allan, D. A., Reshetar, R., Schumacher, H. R. Jr. (1994). Yoga-based intervention for carpal tunnel syndrome: a randomized trial. *Journal of American Mathematical Association*, 280(18), 1601-1603.
- Goldstein, S., Halbreich, U., Endicott, J., Hill, E. (1986). Premenstrüel hostility, impulsivity and impaired social functioning. *J.Psychosom Obstetrics & Gynecology*, 5, 33-38.
- Güler, M. M. (2010). *Yoga egzersizlerinin, çalışanlarda esenlik ve yaşam kalitesi üzerindeki etkisi*, Yüksek Lisans tezi, Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Greendale, G. A., McDivit, A., Carpenter, A., Seeger, L., Huang, M.H. (2002). Yoga for women with hyperkyphosis: results of a pilot study. *American Journal of Public Health*, 92(10), 1611-1614.
- Innes, K. E., Selfe, T. K. (2016). Yoga for adults with type 2 diabetes: a systematic review of controlled trials. *Journal of Diabetes Research*, 23, 1-15.
- Jiang, Q., Wu, Z., Zhou, L., Dunlop, J., Chen, P. (2015). effects of yoga intervention during pregnancy: a review for current status. *American Journal of Perinatology*, 32(6), 503-514.
- Javnbakht, M., Hejazi Kenari, R., Ghasemi, M. (2009). Effects of yoga on depression and anxiety of women. *Complementary Therapies in Clinical Practise*, 15, 102-104.
- Koçyiğit, H, Aydemir, Ö., Ölmez, N., Memiş., A.K. (1999). SF-36'nın Türkçe için güvenilirliği ve geçerliliği. *İlaç ve Tedavi Dergisi*, 12(2),102,6.
- Pariser, S.F, Stern, S.L., Shank, M.L., Falko, J.M., O'Shaughnessy, R.W., Friedma, C.I. (1985). Premenstrual syndrome: concerns, controversies, and treatment, *American Journal of Obstetrics and Gynecology*, 153 (6), 599-604. [https://doi.org/10.1016/S0002-9378\(85\)80241-6](https://doi.org/10.1016/S0002-9378(85)80241-6)
- Phoosuan, M., Kritpet, T., Yuktanandana, P. (2009). The effects of weight bearing yoga training on the bone resorption markers of the postmenopausal women. *J. Med. Assoc. Thai*, 92(5), 102-108.
- Puetz, T. W. (2006). Physical Activity and feelings of energy and fatigue: epidemiological evidence, *Sports Medicine*, 36(9), 767-780.

- Rizk, D. E., Mosallam, M., Alyan, S., Nagelkerke, N. (2006). Prevalence and impact of premenstruel syndrome in adolescent schoolgirls in the united arab emirates. *Acta Obstet Gynecol Scand*, 85(5), 589-598.
- Selçuk, K. T., Avcı, D., Alpyılmaz, F. A. (2014). Hemşirelik öğrencilerinde premenstrual sendrom prevalansı ve etkileyen etmenler. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 5(2), 98-103.
- Simard, A. A., Henry, M. (2009). Impact of a short yoga intervention on medical students' health: a pilot study. *Med. Teach*, 31(10), 950-952.
- Smitha, C., Hancock, H., Mortimer, J., Eckert, K. (2007). A randomised comparative trial of yoga and relaxation to reduce stress and anxiety. *Complementary Therapies in Medicine*, 15, 77-83.
- Taşpınar, B. (2010). *Hatha yoga ve dirençli egzersizlerin erişkinlerde psikososyal faktörlere etkilerinin karşılaştırılması*, Pamukkale Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Doktora Tezi, Denizli.
- Taylor, D. (1999). Effectiveness of professional--peer group treatment: symptom management for women with pms. *Researches Nurse Health*, 22(6), 496-511.
- Tilbrook HE, Cox H, Hewitt CE, Kang'ombe AR, Chuang L, Jayakody S. (2011). Yoga for chronic low back pain: a randomized trial. *Annals of Internal Medicine*, 155,569–578. doi: 10.7326/0003-4819-155-9-201111010-00003.
- Tran, M. D., Holly, R. G., Lashbrook, J., Amsterdam E. A. (2001). Effects of hatha yoga practice on the health-related aspects of physical fitness. *Preventive Cardiology*, 4(4), 165–170.
- Tuzun, S., Aktas, I., Akarirmak, U., Sipahi, S., Tuzun, F. (2004). Effect of yoga education on quality of life in postmenopausal osteoporosis, *Osteoporosis International*, 15, 97-98.



**SPORMETRE**  
The Journal of Physical Education and Sport Sciences  
Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi

DOI: 10.33689/spormetre.597508



Geliş Tarihi (Received): 27.07.2019

Kabul Tarihi (Accepted): 30.05.2020

Online Yayın Tarihi (published): 30.06.2020

## HALK OYUNLARININ ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL BECERİ VE ÖZGÜVEN DÜZEYLERİNE ETKİSİ

Öner SOYKAN<sup>1\*</sup> , A. Dilşad MİRZEOĞLU<sup>1</sup> 

<sup>1</sup>Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Spor Bilimler Fakültesi, SAKARYA

**Öz:** Bu çalışmanın amacı, halk oyunlarının üniversite öğrencilerinin sosyal beceri ve özgüven düzeyleri üzerindeki etkilerinin araştırılmasıdır. Deneysel-kontrol gruplu ön test-son test modelinde gerçekleşen bu araştırmaya 2017-2018 öğretim yılında Kırşehir Ahi Evran Üniversitesinde farklı bölümlerde öğrenim gören 30 deney, 30 kontrol, toplam 60 öğrenci katılım sağlamıştır. Çalışmaya başlarken deneysel-kontrol grubu öğrencilerine sosyal beceri ve özgüven ölçekleri uygulanarak ön testler elde edilmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilere çalışma süresince herhangi bir işlem uygulanmazken, deney grubu öğrencilerine 12 hafta boyunca yöresel halk oyunları öğretilmiş ve öğrenmelerin sonunda oyunlar halka açık yerlerde sergilenmiştir. Çalışmanın sonunda deney ve kontrol grubuna aynı ölçme araçları uygulanarak son testler elde edilmiştir. Çalışmada veri toplama araçları olarak, Riggio (1986) tarafından geliştirilen ve Yüksel (1997) tarafından Türkçe'ye uyarlanan daha sonra da Koydemir (2006) tarafından kısa form haline getirilen "Sosyal Beceri Envanteri" ve Akın (2007) tarafından geliştirilen "Özgüven Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verileri çözümlenmek için bağımsız ve bağımlı gruplar t testi istatistikleri kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, sosyal beceriyi oluşturan tüm alt boyutlarda, sosyal beceri toplam puanında, özgüveni oluşturan alt boyutlarda ve özgüven toplam puanında deney grubu öğrencileri lehine anlamlı düzeyde farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre, halk oyunlarının üniversite öğrencilerinin sosyal beceri özelliklerini ve özgüvenlerini geliştirdiği söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Halk oyunları, sosyal beceri, özgüven

## THE INFLUENCE OF THE FOLK DANCES ON THE SOCIAL SKILLS AND SELF CONFIDENCE LEVEL OF THE UNIVERSITY STUDENTS

**Abstract:** The aim of this study was to investigate the effects of folk dances on the development of social skills and self-confidence of university students. In this research, which was carried out in the pre-test-post-test model with experiment-control group, 30 experiments, 30 controls and a total of 60 students from different departments of Kırşehir Ahi Evran University in the 2017-2018 academic years, participated in the study. At the beginning of the study, pre-test scores were obtained by applying social skill inventory and self-confidence scale to the students of test and control group. While no procedure was applied to the students in the control group, the students of the experimental group were taught local folk dances for 12 weeks and the demonstrations were exhibited in public places at the end of the training. At the end of the study, the same tests were applied to the experimental and control groups and the final tests were obtained. In the study, Social Skills Inventory developed by Riggio (1986) and adapted to Turkish by Yüksel (1997) and then made into short form by Koydemir (2006) and "Self-Confidence Scale" developed by Akın (2007) were used. Independent and dependent groups t-test statistics were used to analyze the data obtained in the study. According to the findings of the study, significant differences were found in favor of experimental group students in all sub-dimensions of social skill, total score of social skills, sub-dimensions of self-confidence and total score of self-confidence. According to this result, it can be said that folk dances improve the social skills characteristics and self-confidence of university students.

**Keywords:** Folk Dances, Social Skills, Self-confidence

## GİRİŞ

Folklor, bir ülke veya belirli bir yörede yaşamını sürdüren halkın, maddi ve manevi olarak kültürel olgularını konu alan, bunları kendilerine has yöntemlerle sınıflandıran, derleyen, yorumlayan, çözümleyen ve sonuca ulaştırmaya çalışan bir bilimdir (Örnek, 1977). Folklorun alt öğelerinden biri olan halk oyunları; bir yörenin iklimi, giysisi, tarihi, coğrafyası ve müzik geleneği gibi olgulardan beslenerek kültürel birikimlerle oluşmakta ve toplumun bütün özelliklerini içerisinde barındırmaktadır (Ökten, 2002). Halk oyunları toplum içinde yaşayan bireylerin duygularında ortak bir payda oluştururken, milli şuuru kuvvetlendirerek, toplumun birbirine kenetlenmesini ve birlik olmasını sağladığından dolayı yaygın bir eğitim aracı olarak görülebilir (Öngel, 1996). Halk oyunları gerek izleyenlere gerekse sunanlara; psikolojik rahatlamayı sağlama ve ruhsal doyum, ritmik ve zihinsel yeteneği geliştirme, reaksiyon ve refleksi geliştirme, yaratıcılık, beceri ve algı yeteneğini artırma, konsantre olmayı öğrenme, hareketleri birleştirebilme, iyi koordine olma alışkanlığını sağlama, motorik özellikler kazanma, planlı hareket edebilme alışkanlığı gibi yararlar sağlamaktadır (Meydan, 1992).

Ülkemizde hemen hemen her yaş gurubunun ilgisini ve beğenisini toplayan halk oyunları gösterileri sosyalleşme olgusunun bir parçasıdır. Herhangi bir takım ya da gruba ait olma hissi ile beraber, kendi yerini doldurabilme, sahiplenilme, bir bütünün parçası olabilme noktasında birey üstünde önemli izler bırakabilir (Pehlevan, 2010). Sosyal olarak halk oyunları birey ile toplum veya birey ile birey arasında iletişim ve ilişkilerine katkıda bulunmaktadır (Sümbül, 1995). Sosyal olarak varlık gösteren insan toplum içinde yaşamak ister. Ancak bir arada yaşamak her insan için kolay değildir. Bir arada yaşama eğilimi gösteremeyen kişiler çekingen, ürkek, tutuk, utangaç, sıkılğan ve sosyal fobik olarak nitelendirilir ve yaşamları devam ettiği sürece birbirleriyle olan münasebetlerde çeşitli sorunlarla karşılaşmaktadırlar (Bacanlı, 2012).

Sosyal beceri, bireyin iç dünyasındaki duygularını anlamlandırmanın yanı sıra başkalarının duygu ve düşüncelerini anlayabilme ve buna uygun davranış sergileyebilmedir (Çubukçu ve Gültekin, 2006). Margalit (1983) sosyal becerileri; içinde yaşanılan toplumun değer yargıları ile belirlenen, o toplumun normlarına uygun olarak bireyin başka bireylere karşı geliştirdiği olumlu davranışlar olarak tanımlamaktadır (Akt: Çiriş, 2018). Sosyal beceriler öğrenilmiş davranışlar için de ele alınmış (Yüksel, 1997) olmasına rağmen, sosyal beceri kavramının kökeni 1924 yılında Thorndike'nin sosyal beceriyi sosyal zeka kavramı içinde ele alarak yapmış olduğu tanıma dayanmaktadır. Daha sonra sosyal zeka kavramından ayrılarak davranışçı teori içinde ele alınmaya başlamış (Cartledge ve Milburn, 1983). Birden fazla alt yönüyle ele alınan sosyal becerinin altı alt boyuttan oluştuğu söylenmektedir (Çetin ve Kuru, 2009). Riggio (1986), duyuşsal mesaj gönderme ve alma yeteneğinin sözel olmayan sosyal becerilerle ilgili olduğunu vurgulamış ve sözel olmayan mesajlarla iletişim konusuyla ilgilenmiştir. Bununla birlikte sosyal becerileri anlatımcılık (kodlama), duyarlılık (kod çözme) ve kontrol olarak ele almış duygusal (sözsüz) ve sosyal (sözlü) iletişim olarak incelemiştir (Yüksel, 2004). Duygusal ve sosyal iletişimi bu üç kavram üzerinden değerlendirildiğinde altı boyut ortaya çıkmıştır; duyuşsal anlatımcılık, duyuşsal duyarlılık, duyuşsal kontrol, sosyal anlatımcılık, sosyal duyarlılık ve sosyal kontrol (Riggio, 1986).

Sosyal beceri eğitimi ile ilgili yapılan araştırmalarda, sosyal beceri eğitimi alan çekingen bireylerin ve bu eğitimi alan üniversite öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerinde anlamlı farklılaşma olduğu gözlemlenmiştir (Haynes-Clements ve Avery, 1984; Yüksel, 1997). Sosyal beceriyi; spor yapma durumu, çeşitli spor branşları, eğitsel oyunlar, müzik, grupla müzik eğitimi ve hareket eğitimi gibi etmenlerin olumlu yönde etkilediği tespit edilirken (Arslanoğlu, 2010; Gezer, 2010; Gülhan, 2012; Heyworth, 2013; Schellenberg ve ark., 2015; Orhan, 2014),

işbirlikli oyunların ve dağcılık eğitiminin sosyal beceri düzeyine etki etmediği görülmüştür (Gülay ve ark., 2010; Kurt ve ark., 2010). Sosyal beceriye yakınlık gösteren alanlara bakıldığında halk oyunlarının etkili olduğu görülmektedir. Halk oyunlarının; psiko-sosyal gelişim, sosyalleşme, sosyal bütünleşme, sosyal uyum ve iletişim becerileri gibi alanları olumlu yönde geliştirdiği gözlemlenmiştir (Bişgin, 2001; Doğan, 2011; Pehlevan, 2010; Tapmaz, 2012; Yılan, 2012).

Halk oyunları yaparak yaşayarak öğrenme ortamı sunduğu için bireylerin kendilerini tanımalarını ve yeteneklerini ortaya koymalarına fırsat verir (Bişgin, 2001). Halk oyunları etkinliklerine katılma, bireylerin fiziki ilerlemelerinin yanında benlik algılarının da ilerleme göstermesinde büyük katkı sağlamaktadır. Birey halk oyunlarında sosyalleşirken, kendine güven duygusu ve medeni cesareti artmaktadır. Bireyin medeni cesareti arttıkça özgüven düzeyi de artış göstermektedir (Uslu, 2014). Özgüven, bireyin kendisine yönelik iyi, olumlu duygular geliştirmesi sonucu kendini iyi hissetmesidir. Bu iyi hissetme sonucunda kendisiyle ve çevresindeki kişilerle barışık olması demektir (Akagündüz, 2006).

İnsan doğumuyla birlikte, şahsı ve çevresiyle etkileşim içerisine girerek benlik algılarını oluşturmaya başlar. Bu oluşan benliğin kişi tarafından tasvip edilmesi sonucu özsaygı ve akabinde de özgüven oluşur (Mckay ve Fanning, 2018). Özgüven bireyin bedeni ve tutumu ile kendi evreni üzerinde hâkimiyet kurabildiğinin farkında olabilmesidir (Gökmar, 2007). Özgüven eğitimle kazanılabilen bir özelliktir. İnsanın kendine güven duyması doğuştan gelen bir yetenek değildir. Birey özgüven kazanmamışsa bu güvensizliğin farkına varıp üstesinden gelmek istediği takdirde başarı kazanabilir (Kasatura, 1998). Özgüven kavramı; Bandura tarafından geliştirilen, sosyal öğrenme kuramına dayanan ve bireyin kendi yeterliliklerine güven duymaları gerektiğini öne süren öz yeterlilik kavramının bir parçasıdır (Özerkan, 2007). Özgüven genel bir kişilik özelliğidir, geçici bir tutum veya bireysel durumlara özel bir tutum değildir (Pervin ve John, 2001). Birinin yetenekleri konusunda ki inancında öz güvenin rolünü inceleyen bir çalışma da ise özgüven; birinin bilişsel yeteneğindeki bilinmeyen düzey üzerine inancı olarak tanımlanmıştır (Filippin ve Paccagnellac, 2012). Feltz (1988), özgüveni “genel bir özellik olmaktan daha çok bireyin belli bir aktiviteyi başarılı biçimde yerine getireceğine yönelik inancı ve bireyin kendi yargı, yetenek, güç ve kararlarına güvenmesi” şeklinde tanımlamıştır.

Alan yazın incelendiğinde; özgüveni çeşitli dans eğitimlerinin, yaratıcı bedensel hareketler içeren müzik eğitiminin ve spor yapma gibi etmenlerin olumlu yönde etkilediği gözlemlenmiştir (Acuner, 2012; Koch ve ark., 2019; Newnam, 2001; Olesch, 1994; Ödemiş ve Adiloğulları, 2016; Sun, 2015; Theodorakou ve Zervas, 2003;). Dans eden ve etmeyen bireylerin, spor yapan ve spor yapmayan öğrencilerin karşılaştırıldığı araştırmalarda ise, dans etmenin veya spor yapmanın özgüven düzeyine etki etmediği araştırmalarda tespit edilmiştir (Ekinci ve ark., 2014; Ergun, 2017).

Elde edilen literatür bilgilerinden yola çıkarak; sosyal becerinin ve özgüvenin sosyal etkinliklerin anlamlı düzeyde etkilediği söylenebilir. Çeşitli oyunların ya da hareketlerin, müzik, ritim ve dansın, sosyal beceri ve özgüven üzerinde olumlu etki yarattığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda; halk oyunlarının, sosyal beceri ve özgüveni etkileyen unsurları içinde barındırmasına rağmen alan yazında bu alanla ilgili çalışmaların olmadığı görülmüştür. Alan yazında halk oyunları ile ilgili benzer bir çalışmanın olmaması ve bu çalışmanın gelecekte yapılan çalışmalara da kaynak teşkil etmesi araştırmanın önemini ortaya koymaktadır. Bu nedenle bu çalışmada halk oyunları çalışmalarının üniversite öğrencilerinin sosyal beceri ve özgüven düzeylerine etkisi araştırılmıştır.



## YÖNTEM

### Araştırma Modeli

Çalışmada yarı deneysel araştırma modellerinden, deney ve kontrol gruplu ön test-son test metodu kullanılmıştır. Yarı-deneysel desenler deneysel kontrolün mümkün olmadığı durumlarda nedenselliği araştırmak için kullanılır (Karasar, 2005). Deneysel çalışmalarda araştırmaya katılan bireylerin, oluşturulan deney grubu veya kontrol grubuna tarafsız bir şekilde atanması önemli bir husustur. Ancak eğitim yerlerinde oluşacak gruplara tarafsız bir şekilde bireylerin atanması kolay olmadığı için araştırmacılar hazır durumda bulunan iki grubun belli başlı değişkenler açısından ele alarak yansız atama yapabilmekte ve bu yüzden de yarı deneysel araştırma yöntemine yönelmektedirler (Gay ve ark., 2006).

### Araştırma Grubu

Araştırmanın deney grubunu 2017-2018 bahar döneminde Ahi Evran Üniversitesi'nin farklı bölümlerde öğrenim gören ve daha önce halk oyunlarına katılım sağlamayan öğrenciler katılım sağlamışlardır. Gönüllülük esasına dayalı olarak oluşturulan deney grubunu toplam 30 (15 kadın-15 erkek) öğrenci oluşturmuştur. Kontrol grubunu ise yine aynı üniversitenin farklı bölümlerde öğrenim gören daha önce halk oyunlarına katılım sağlamamış gönüllü 30 (15 kadın-15 erkek) öğrenci oluşturmuştur. Araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerinin %23,3'ü (n=7) 1.sınıf, %36,6'sı (n=11) 2.sınıf, %36,6'sı (n=11) 3.sınıf ve %3,33'ü de (n=1) 4.sınıf öğrencisidir. Araştırmaya katılan kontrol grubunda ise; öğrencilerin %33,3'ü (n=10) 1.sınıf, %40,0'ı (n=12) 2.sınıf, %23,3'ü (n=7) 3.sınıf ve %3,33'ü (n=1) 4.sınıftır. Araştırmaya katılan deney grubunda 18-21 yaş aralığında 26 (%86,6) öğrenci bulunurken, 21-24 yaş aralığında 4 (%13,3) öğrenci bulunmaktadır. Araştırmaya katılan kontrol grubunda 18-21 yaş aralığında 27 (%90) öğrenci bulunurken, 24-24 yaş aralığında 3 (%10) öğrenci bulunmaktadır. Deney ve kontrol grubunun demografik bilgileri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir (Tablo 1).

**Tablo 1:** Deney ve kontrol gruplarına ait demografik bilgiler

Değişkenler		Gruplar			
		Deney Grubu		Kontrol Grubu	
		N	%	N	%
Cinsiyet	Erkek	15	50	15	50
	Kadın	15	50	15	50
<b>Toplam</b>		30	100	30	100
Sınıf düzeyi	1.Sınıf	7	23,3	10	33,3
	2. Sınıf	11	36,6	12	40,0
	3. Sınıf	11	36,6	7	23,3
	4. Sınıf	1	3,33	1	3,33
<b>Toplam</b>		30	100	30	100
Yaş Aralığı	18-21	26	86,6	27	90,0
	21-24	4	13,3	3	10,0
<b>Toplam</b>		30	100	30	100

Deney ve kontrol grupları oluşturulduktan sonra grupların sosyal beceri ve özgüven özelliklerinin denkleliğini belirleyebilmek için Riggio (1986) tarafından geliştirilen 'Sosyal Beceri Envanteri' ve Akın (2007) tarafından geliştirilen 'Özgüven Ölçeği' her iki gruba da uygulanmış ve ön test sonuçları bağımsız gruplar t testi ile karşılaştırılmıştır (Tablo 2-3).

**Tablo 2:** Deney ve kontrol grubunun özgüven ölçeği ön test puanlarının karşılaştırılması

Alt Problemler	Grup	N	$\bar{X}$	SS	SD	t	p
<b>İçsel Özgüven</b>	Deney	30	55,13	5,61	58	,283	,778
	Kontrol	30	54,70	6,22			
<b>Dışsal Özgüven</b>	Deney	30	51,63	6,32	58	-,567	,573
	Kontrol	30	52,46	4,97			
<b>Toplam</b>	Deney	30	106,76	11,93	58	-,025	,980
	Kontrol	30	107,16	11,19			

Tablo 2’de görüldüğü gibi, her iki grupta bulunan öğrencilerin özgüveni oluşturan alt boyutların puanlarında (İçsel özgüven  $t_{(58)} = .283$ ,  $p > 0.05$ , Dışsal özgüven  $t_{(58)} = -.567$ ,  $p > 0.05$ ) ve toplam özgüven puanında ( $t_{(58)} = -.025$ ,  $p > 0.05$ ) anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Bu sonuca göre çalışmanın başında deney ve kontrol grubunda ki öğrencilerin özgüven düzeylerinin benzer düzeyde olduğu söylenebilir.

**Tablo 3:** Deney ve kontrol grubunun sosyal beceri ölçeği ön test puanlarının karşılaştırılması

Alt Problemler	Grup	N	$\bar{X}$	SS	SD	t	p
<b>Duyuşsal Anlatıcılık</b>	Deney	30	15,36	2,34	58	1,184	,241
	Kontrol	30	14,50	3,25			
<b>Duyuşsal Duyarlılık</b>	Deney	30	15,86	2,50	58	,948	,347
	Kontrol	30	15,20	2,92			
<b>Duyuşsal Kontrol</b>	Deney	30	16,13	2,51	58	2,049	,103
	Kontrol	30	14,70	2,89			
<b>Sosyal Anlatıcılık</b>	Deney	30	16,53	3,19	58	1,182	,242
	Kontrol	30	15,63	2,68			
<b>Sosyal Duyarlılık</b>	Deney	30	16,40	3,08	58	1,633	,108
	Kontrol	30	15,20	2,59			
<b>Sosyal Kontrol</b>	Deney	30	15,70	2,36	58	,974	,334
	Kontrol	30	15,06	2,66			
<b>Toplam</b>	Deney	30	95,98	15,98	58	1,625	,110
	Kontrol	30	90,29	16,99			

Tablo 3 incelendiğinde, deney grubunu ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin sosyal beceriyi oluşturan alt boyutlara ait puanlarda (duyuşsal anlatıcılık  $t_{(58)} = 1.184$ ,  $p > 0.05$ ; duyuşsal duyarlılık  $t_{(58)} = .948$ ,  $p > 0.05$ ; duyuşsal kontrol  $t_{(58)} = 2.049$ ,  $p > 0.05$ ; sosyal anlatıcılık  $t_{(58)} = 1.182$ ,  $p > 0.05$ ; sosyal duyarlılık  $t_{(58)} = 1.633$ ,  $p > 0.05$  ve sosyal kontrol  $t_{(58)} = .974$ ,  $p > 0.05$ ) ve toplam sosyal beceri puanında ( $t_{(58)} = 1.625$ ,  $p > 0.05$ ) manidar bir farka rastlanmadığı

belirlenmiştir. Bu sonuca göre çalışmanın başında deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin birbirine benzer olduğu söylenebilir.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada sosyal beceri düzeylerini belirlemek için öğrencilere; Riggio (1986)' nun geliştirmiş olduğu, Türkçeye uyarlamasını Yüksel (1997)' in yaptığı ve Koydemir (2006) tarafından da kısa form haline getirilmiş '*Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği*' uygulanmıştır. Öğrencilerin özgüveninin belirlenmesi için ise; Akın (2007) 'nın geliştirmiş olduğu '*Öz-Güven Ölçeği*' uygulanmıştır. Çalışmada bu ölçeklerin dışında araştırmacı tarafından hazırlanan ve çalışmaya katılan öğrencilerin demografik özelliklerini (yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi) içeren sorulardan oluşan kişisel bilgi formu da kullanılmıştır. Aşağıda bu ölçme araçlarına ait detaylı bilgiler yer almaktadır.

***Sosyal Beceri Ölçeği Kısa Formu (SBÖ-KF):*** 1986 yılında Riggio'nun geliştirmiş olduğu ve 1989 yılında yeniden düzenlemeler yaparak günümüzdeki şeklini alan bu ölçek Yüksel (1997) 'in yapmış olduğu çalışma ile Türkçe'ye uyarlanmıştır. Bu envanter sosyal becerinin temelini oluşturan ve bireyin kendini tanımlaması için geliştirilmiş 90 maddeden oluşmaktadır (Yüksel, 1997).

Koydemir (2006) yapmış olduğu çalışma ile 90 maddelik bu ölçeği kısa form haline getirmiştir. Orijinali 90 maddelik olan ölçeği 6 boyutta ele almış ve 30 madde tespit etmiştir. SBÖ-KF'nin güvenilirlik katsayısı .92 değerinde saptanmıştır. Toplam ölçek için elde edilen Cronbach alfa katsayısı .85 olarak bulunup; alt ölçekler için alfa .56 ile .82 arasında değişmiştir.

Envanterdeki alt boyutlar; sosyal duyarlılık, duyuşsal duyarlık, duyuşsal anlatımcılık, sosyal anlatımcılık, sosyal kontrol ve duyuşsal kontrol olmak üzere 6 başlıkta toplanmış ve çözümlenmiştir (Çiriş, 2018). Ölçeğin alt boyutlarının her birinde 5'er soru yer almaktadır. Alt boyutlarının her birinden asgari 5 azami 25, toplam puanda ise asgari 30 azami 150 toplam puan alınabilmektedir. Ölçekte ters maddeler de mevcuttur. Bunlar; duyuşsal anlatımcılık, sosyal kontrol ve duyuşsal kontrol alt boyutlarına dağıtılmıştır. Ölçeği oluşturan alt boyut maddeleri; duyuşsal anlatımcılık (1,7,13,19,25), duyuşsal duyarlılık (2,8,14,20,26), duyuşsal kontrol (3,9,15,21,27), sosyal anlatımcılık (4,10,16,22,28), sosyal duyarlılık (5,11,17,23,29), sosyal kontrol (6,12,18,24,30) olarak dağılmıştır. Ölçeğin ters maddeleri ise; 1,3,7,9, 12, 13, 18, 25, 27 numaralı maddelerdir.

***Özgüven Değerlendirme Ölçeği (ÖDÖ):*** Üniversite öğrencilerinin özgüven düzeylerini ölçmek için Akın (2007) tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılarak oluşturulmuş olan özgüven ölçeği uygulanmıştır. Kullanılan bu ölçek 2 alt boyutta ele alınmış, içsel ve dışsal özgüven olarak adlandırılmıştır (Akın, 2007).

33 maddeden oluşan bu ölçek 5 dereceli Likert tipi hazırlanmıştır. Ölçekten alınabilecek asgari puan 33 azami puan ise 165 olarak belirlenmiştir. Ters madde bulunmayan ölçekte alınan puanın yüksekliği yüksek özgüveni temsil ederken ölçekten alınan az puan ise özgüven düzeyinin düşük olduğunu belirtmektedir. Akın (2007) geliştirdiği ölçeğin güvenilirlik değerini ölçeğin tamamı için 0,94, içsel öz güven alt boyutunda 0,97 ve dışsal boyutunda ise 0,87 olarak saptamıştır (Akın, 2007). Ölçek alt boyut maddeleri; İçsel Özgüven (1, 3, 4, 5, 7, 9, 10, 12, 15, 17, 19, 21, 23, 25, 27, 30, 32), dışsal özgüven (2, 6, 8, 11, 13, 14, 16, 18, 20, 22, 24, 26, 28, 29, 31, 33) şeklinde dağılım göstermiştir. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır.

## İşlem Süreci

Çalışmanın başında deney ve kontrol gruplarında yer almak isteyen öğrencilere çalışmanın amacı ve içeriği araştırmacı tarafından anlatılmış ve çalışma için gönüllü öğrenci grubu oluşturulmuştur. Öğrencilere ölçekler ön test olarak araştırmacı tarafından uygulanmış ve ölçekler öğrenciler tarafından doldurulduktan sonra yine aynı araştırmacı tarafından toplanmıştır. Daha sonra deney grubuna araştırmacı tarafından rahat ve düzenli olarak fiziki şartları uygun bir salonda halk oyunları çalışmaları yaptırılmıştır. Halk oyunları çalışmaları; Pazartesi, Çarşamba ve Cuma Günleri saat 17:00 ile 20:00 arasında yapılmıştır. Günde 3, haftada 9 saat olarak 12 hafta boyunca uygulama yapılmıştır.

Deney grubuna katılan öğrencilere Zeybek türlerinden Harmandalı ve Yörük Ali oyunu, Horon türlerinden Düz Horon, Hemsin horonu, Pazar hemşini, Halay türlerinden Üçayak ve Lorke, Bar türlerinden Erzurum Baş Barı ve Erzincan Barı, Kaşıkli oyunlardan Burdur, Konya ve Ankara yörelerinin oyunları öğretilmiştir. İlk 4 haftalık süreçte müzik ve ritim olmadan oyunların temel figürleri gösterilmiş 5. ve 6. haftalarda ritim ile tekrar yaparak öğrenimler pekiştirilmiştir. Daha sonra 7. ve 8. haftalarda ritim eşliğinde öğrenilen figürler müzik ile birleştirilerek oyunun tamamının ortaya çıkması sağlanmıştır. Öğrenilen halk oyunları 8 haftadan sonra genel tekrar çalışmalarıyla devam ettirilmiş, oyunların iyice pekiştirilmesi sağlanmıştır. Öğrenmeler tam anlamıyla gerçekleşikten sonra 12. haftanın sonunda kent meydanı, çarşı, caddeler gibi halka açık yerlerde, üniversite ortak alanlarında ve bahçesinde sergilenmiştir. Bu süreç boyunca kontrol grubunda bulunan öğrencilere herhangi bir çalışma uygulanmamıştır. 12 haftanın sonunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilere ölçekler son test olarak bir kez daha uygulanmıştır.

## Verileri Analizi

Ölçme araçlarından elde edilen verilerin analiz edilmesi ve değerlendirilmesi için SPSS 20,0 paket programından yararlanılmıştır. Verilerin analizine başlamadan önce normallik dağılımı analizi yapılmıştır. Normallik dağılım analizinde Kolmogorov Smirnov testi uygulanmıştır. Analiz sonuçlarına göre sosyal beceri ön test ve özgüven ön test toplam puanlarında verilerin normal dağılım özelliği gösterdiği belirlenmiştir. Kolmogorov Smirnov testi sosyal beceri toplam ön test puanlarına ( $p=.164$ ,  $p>0.05$ ) ve özgüven toplam ön test puanlarına ( $p=.200$ ,  $p>0.05$ ) ait verilerin  $p>0.05$  büyük olması bu bulguyu desteklemektedir.

Oluşturulan grupların varyans homojenliği Levene test ile kontrol edilmiştir. Bu sonuca göre özgüven değeri  $p=.798$  ( $p>0.05$ ), sosyal beceri değeri  $p=.903$  ( $p>0.05$ ) olarak saptanmıştır. Bu değerler incelendiğinde varyansların homojen olduğu görülmektedir. Elde edilen bu kanıtlardan sonra araştırmada elde edilen veriler üzerinde parametrik testler kullanılmasına karar verilmiştir. Bağımlı ve bağımsız gruplar t testi ile veriler değerlendirilmiştir. Araştırmada anlamlılık düzeyi  $p<0.05$  olarak belirlenmiştir.

Analizlerde ayrıca bağımsız değişkenin (halk oyunları) bağımlı değişken (sosyal beceri puanları ve öz güven puanları) üzerindeki etki büyüklüğünü belirlemek amacıyla etki büyüklüğü ( $\eta^2$ ) değerinden faydalanılmıştır. Alan yazında “Eta kare” olarak da adlandırılan etki büyüklüğünün bağımsız değişkenin ya da faktörün bağımlı değişken üzerindeki toplam varyansın ne kadarını açıkladığını göstermekte ve 0.00 ile 1.00 arasında değer almaktadır (Akdal, 2018).

**BULGULAR**

Araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerinin sosyal beceri ön test-son test puanları bağımlı gruplar t testi ile karşılaştırılmış ve sonuçları tablo 4’de verilmiştir.

**Tablo 4:** Deney grubu öğrencilerinin sosyal beceri ön test-son test puanlarının karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Ölçüm	N	$\bar{X}$	SS	SD	t	p	$\eta^2$
<b>Duyuşsal Anlatımcılık</b>	Ön Test	30	15,37	2,34	29	-4,026	,000*	0,441
	Son Test	30	17,47	1,91				
<b>Duyuşsal Duyarlılık</b>	Ön Test	30	15,87	2,50	29	-4,192	,000*	0,421
	Son Test	30	17,87	1,74				
<b>Duyuşsal Kontrol</b>	Ön Test	30	16,13	2,52	29	-2,554	,016*	0,308
	Son Test	30	17,70	2,31				
<b>Sosyal Anlatımcılık</b>	Ön Test	30	16,53	3,19	29	-1,980	,047*	0,248
	Son Test	30	18,00	2,51				
<b>Sosyal Duyarlılık</b>	Ön Test	30	16,40	3,08	29	-1,937	,041*	0,246
	Son Test	30	17,76	2,19				
<b>Sosyal Kontrol</b>	Ön Test	30	15,70	2,37	29	-2,745	,010*	0,311
	Son Test	30	17,36	2,68				
<b>Toplam</b>	Ön Test	30	96,00	16,00	29	-1,683	,037*	0,326
	Son Test	30	106,16	13,34				

\*p<0.05, \*\*p<0.01

Tablo 4’de deney grubunda yer alan öğrencilerin sosyal beceri ön test-son test puanları karşılaştırılmış ve sosyal beceriyi oluşturan alt boyutlara ait puanlar ve toplam sosyal beceri puanları incelendiğinde (duyuşsal anlatımcılık  $t_{(29)} = -4,026$ ,  $p < 0.05$ , duyuşsal duyarlılık  $t_{(29)} = -4,192$ ,  $p < 0.05$ , duyuşsal kontrol  $t_{(29)} = -2,554$ ,  $p < 0.05$ , sosyal anlatımcılık  $t_{(29)} = -1,980$ ,  $p < 0.05$ , sosyal duyarlılık  $t_{(29)} = -1,937$ ,  $p < 0.05$  ve sosyal kontrol  $t_{(29)} = -2,745$ ,  $p < 0.05$  ve toplam sosyal beceri  $t_{(29)} = -1,683$ ,  $p < 0,05$ ) son-test lehine anlamlı fark olduğu belirlenmiştir.

Deney grubunun ön test-son test sosyal beceri puanları incelendiğinde duyuşsal anlatımcılık ( $\eta^2=0.441$ ), duyuşsal duyarlılık ( $\eta^2= 0.421$ ), duyuşsal kontrol ( $\eta^2=0.308$ ), sosyal anlatımcılık ( $\eta^2=0.248$ ), sosyal duyarlılık ( $\eta^2=0.246$ ), sosyal kontrol ( $\eta^2=0.311$ ) alt boyutlarında ve sosyal beceri toplam puanlarında ( $\eta^2=0.326$ ) etki büyüklüğünün orta derecede olduğu görülmektedir. Etki büyüklüğü  $d \leq 0,2$  ise küçük derecede etki,  $0,2 < d < 0,8$  aralığında ise orta derecede etki,  $d \geq 0,8$  ise büyük derecede etki olduğu anlamına gelmektedir (Akdal, 2018). Bu bulgu, deney

grubuna uygulanan halk oyunlarının, öğrencilerin sosyal beceri puanlarının gelişimine anlamlı düzeyde katkı sağladığını göstermektedir.

Araştırmaya katılan kontrol grubu öğrencilerinin sosyal beceri ön test-son test puanları bağımlı gruplar t testi ile karşılaştırılmış ve sonuçları tablo 5’de verilmiştir.

**Tablo 5:** Kontrol Grubu Öğrencilerinin Sosyal Beceri Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Ölçüm	N	$\bar{X}$	SS	SD	t	p
<b>Duyuşsal Anlatımcılık</b>	Ön Test	30	14,50	3,26	29	-1,495	,467
	Son Test	30	15,70	3,04			
<b>Duyuşsal Duyarlılık</b>	Ön Test	30	15,20	2,93	29	-1,234	,389
	Son Test	30	16,00	3,04			
<b>Duyuşsal Kontrol</b>	Ön Test	30	14,70	2,89	29	-1,816	,080
	Son Test	30	15,17	2,67			
<b>Sosyal Anlatımcılık</b>	Ön Test	30	15,63	2,68	29	1,391	,196
	Son Test	30	15,63	2,24			
<b>Sosyal Duyarlılık</b>	Ön Test	30	15,20	2,59	29	-1,044	,305
	Son Test	30	15,53	2,45			
<b>Sosyal Kontrol</b>	Ön Test	30	15,07	2,66	29	-,547	,623
	Son Test	30	15,63	3,17			
<b>Toplam</b>	Ön Test	30	90,30	17,01	29	-,785	,439
	Son Test	30	93,66	16,61			

Tablo 5’e bakıldığında kontrol grubunda yer alan öğrencilerin sosyal beceri ön test-son test puanları karşılaştırılmış, sosyal beceriyi oluşturan alt boyutlarda ve toplam sosyal beceri puanlarında (duyuşsal anlatımcılık  $t_{(29)} = -1.495$ ,  $p > 0.05$ , duyuşsal duyarlılık  $t_{(29)} = -1.234$ ,  $p > 0.05$ , duyuşsal kontrol  $t_{(29)} = -1.816$ ,  $p > 0.05$ , sosyal anlatımcılık  $t_{(29)} = -1.391$ ,  $p > 0.05$ , sosyal duyarlılık  $t_{(29)} = -1.044$ ,  $p > 0.05$  ve sosyal kontrol  $t_{(29)} = -.547$ ,  $p > 0.05$  ve toplam sosyal beceri  $t_{(29)} = -.785$ ,  $p > 0.05$ ) iki ölçüm arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Bu sonuca göre, halk oyunları çalışmalarına katılmayan öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin çalışma öncesi ve sonrasında benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sosyal beceri erişim puanları bağımsız gruplar t testi ile karşılaştırılmış ve sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

**Tablo 6:** Deney ve kontrol grubunun sosyal beceri erişim puanlarının karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Grup	N	$\bar{X}$	SS	SD	t	p	$\eta^2$																																																																									
<b>Duyuşsal Anlatımcılık</b>	Deney	30	2,10	1,90	58	2,695	,009*	0,174																																																																									
	Kontrol	30	1,20	3,04					<b>Duyuşsal Duyarlılık</b>	Deney	30	2,00	1,73	58	2,920	,005*	0,236	Kontrol	30	0,80	3,03	<b>Duyuşsal Kontrol</b>	Deney	30	1,56	2,30	58	3,936	,000*	0,215	Kontrol	30	0,46	2,66	<b>Sosyal Anlatımcılık</b>	Deney	30	1,46	2,50	58	3,861	,000*	0,294	Kontrol	30	0,00	2,23	<b>Sosyal Duyarlılık</b>	Deney	30	1,36	2,19	58	3,724	,000*	0,216	Kontrol	30	0,33	2,44	<b>Sosyal Kontrol</b>	Deney	30	2,03	2,68	58	2,287	,026*	0,243	Kontrol	30	0,56	3,16	<b>Toplam</b>	Deney	30	10,51	13,30	58	4,165	,000*
<b>Duyuşsal Duyarlılık</b>	Deney	30	2,00	1,73	58	2,920	,005*	0,236																																																																									
	Kontrol	30	0,80	3,03					<b>Duyuşsal Kontrol</b>	Deney	30	1,56	2,30	58	3,936	,000*	0,215	Kontrol	30	0,46	2,66	<b>Sosyal Anlatımcılık</b>	Deney	30	1,46	2,50	58	3,861	,000*	0,294	Kontrol	30	0,00	2,23	<b>Sosyal Duyarlılık</b>	Deney	30	1,36	2,19	58	3,724	,000*	0,216	Kontrol	30	0,33	2,44	<b>Sosyal Kontrol</b>	Deney	30	2,03	2,68	58	2,287	,026*	0,243	Kontrol	30	0,56	3,16	<b>Toplam</b>	Deney	30	10,51	13,30	58	4,165	,000*	0,231	Kontrol	30	3,35	16,56								
<b>Duyuşsal Kontrol</b>	Deney	30	1,56	2,30	58	3,936	,000*	0,215																																																																									
	Kontrol	30	0,46	2,66					<b>Sosyal Anlatımcılık</b>	Deney	30	1,46	2,50	58	3,861	,000*	0,294	Kontrol	30	0,00	2,23	<b>Sosyal Duyarlılık</b>	Deney	30	1,36	2,19	58	3,724	,000*	0,216	Kontrol	30	0,33	2,44	<b>Sosyal Kontrol</b>	Deney	30	2,03	2,68	58	2,287	,026*	0,243	Kontrol	30	0,56	3,16	<b>Toplam</b>	Deney	30	10,51	13,30	58	4,165	,000*	0,231	Kontrol	30	3,35	16,56																					
<b>Sosyal Anlatımcılık</b>	Deney	30	1,46	2,50	58	3,861	,000*	0,294																																																																									
	Kontrol	30	0,00	2,23					<b>Sosyal Duyarlılık</b>	Deney	30	1,36	2,19	58	3,724	,000*	0,216	Kontrol	30	0,33	2,44	<b>Sosyal Kontrol</b>	Deney	30	2,03	2,68	58	2,287	,026*	0,243	Kontrol	30	0,56	3,16	<b>Toplam</b>	Deney	30	10,51	13,30	58	4,165	,000*	0,231	Kontrol	30	3,35	16,56																																		
<b>Sosyal Duyarlılık</b>	Deney	30	1,36	2,19	58	3,724	,000*	0,216																																																																									
	Kontrol	30	0,33	2,44					<b>Sosyal Kontrol</b>	Deney	30	2,03	2,68	58	2,287	,026*	0,243	Kontrol	30	0,56	3,16	<b>Toplam</b>	Deney	30	10,51	13,30	58	4,165	,000*	0,231	Kontrol	30	3,35	16,56																																															
<b>Sosyal Kontrol</b>	Deney	30	2,03	2,68	58	2,287	,026*	0,243																																																																									
	Kontrol	30	0,56	3,16					<b>Toplam</b>	Deney	30	10,51	13,30	58	4,165	,000*	0,231	Kontrol	30	3,35	16,56																																																												
<b>Toplam</b>	Deney	30	10,51	13,30	58	4,165	,000*	0,231																																																																									
	Kontrol	30	3,35	16,56																																																																													

\*p&lt;0.05, \*\*p&lt;0.01

Tablo 6 incelendiğinde her iki grupta yer alan öğrencilerin sosyal beceri erişim puanları karşılaştırıldığında, sosyal beceriyi oluşturan tüm alt boyutlara ait erişim puanları ve toplam sosyal beceri erişim puanlarında deney grubundaki öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılıklar olduğu tespit edilmiştir (duyuşsal anlatımcılık  $t_{(58)} = 2,695$ ,  $p < 0,05$ , duyuşsal duyarlılık  $t_{(58)} = 2,920$ ,  $p < 0,05$ , duyuşsal kontrol  $t_{(58)} = -3,936$ ,  $p < 0,05$ , sosyal anlatımcılık  $t_{(58)} = 3,861$ ,  $p < 0,05$ , sosyal duyarlılık  $t_{(58)} = 3,724$ ,  $p < 0,05$  ve sosyal kontrol  $t_{(58)} = 2,287$ ,  $p < 0,05$  ve toplam sosyal beceri  $t_{(58)} = 4,165$ ,  $p < 0,05$ ).

Deney ve kontrol grubunun sosyal beceri erişim puanları ortalamaları incelendiğinde duyuşsal anlatımcılık ( $\eta^2 = 0.174$ ) alt boyutunda düşük derecede etki büyüklüğü tespit edilirken, duyuşsal duyarlılık ( $\eta^2 = 0.236$ ), duyuşsal kontrol ( $\eta^2 = 0.215$ ), sosyal anlatımcılık ( $\eta^2 = 0.294$ ), sosyal duyarlılık ( $\eta^2 = 0.216$ ), sosyal kontrol ( $\eta^2 = 0.243$ ) alt boyutlarında ve sosyal beceri toplam puanlarında ( $\eta^2 = 0.231$ ) etki büyüklüğünün orta derecede olduğu görülmektedir. Bu bulgu, deney grubuna uygulanan halk oyunlarının deney grubunun sosyal beceri erişim puanlarının gelişimine anlamlı düzeyde katkı sağladığını göstermektedir.

Araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerinin özgüven ön test-son test puanları karşılaştırması bağımlı gruplar t testi ile yapılmış ve sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

**Tablo 7:** Deney grubu öğrencilerinin özgüven ön test-son test puanlarının karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Ölçüm	N	$\bar{X}$	SS	SD	t	p	$\eta^2$
İçsel Özgüven	Ön Test	30	55,13	5,62	29	-4,076	,000*	0,459
	Son Test	30	60,17	3,97				
Dışsal Özgüven	Ön Test	30	51,63	6,33	29	-8,285	,000*	0,707
	Son Test	30	62,87	4,78				
Toplam	Ön Test	30	106,76	11,95	29	-4,283	,000*	0,613
	Son Test	30	123,04	8,75				

\*p&lt;0.05, \*\*p&lt;0.01

Tablo 7’de görüldüğü gibi, deney grubu öğrencilerinin özgüveni oluşturan alt boyutlara ait puanlarda ve toplam özgüven puanında (içsel özgüven  $t_{(29)} = -4,076$ ,  $p < 0,05$ , dışsal özgüven  $t_{(29)} = -8,285$ ,  $p < 0,05$  ve toplam özgüven puanı  $t_{(29)} = -4,283$ ,  $p < 0,05$ ) son test lehine anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir.

Deney grubunun ön test-son test özgüven puanları incelendiğinde; içsel özgüven ( $\eta^2=0.459$ ), dışsal özgüven ( $\eta^2=0.707$ ) alt boyutlarında ve özgüven toplam puanlarında ( $\eta^2=0.613$ ) etki büyüklüğünün orta derecede olduğu görülmektedir. Bu bulgu, deney grubuna uygulanan halk oyunlarının deney grubunun özgüven erişimi puanlarının gelişimine anlamlı düzeyde katkı sağladığını göstermektedir. Bir başka deyişle, halk oyunları çalışmalarına katılan öğrencilerin içsel ve dışsal özgüveninden oluşan özgüven özelliğini önemli düzeyde yükselttiği söylenebilir.

Araştırmaya katılan kontrol grubu öğrencilerinin özgüven ön test-son test puanları bağımlı gruplar t testi ile karşılaştırılmış ve sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

**Tablo 8:** Kontrol grubu özgüven ön test-son test puanlarının karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Ölçüm	N	$\bar{X}$	SS	SD	t	p
İçsel Özgüven	Ön Test	30	54,70	6,22	29	-1,194	,235
	Son Test	30	56,40	5,77			
Dışsal Özgüven	Ön Test	30	52,47	4,97	29	1,537	,421
	Son Test	30	54,07	4,65			
Toplam	Ön Test	30	107,17	11,19	29	-1,342	,302
	Son Test	30	110,47	10,42			

Tablo 8’de görüldüğü gibi, kontrol grubu öğrencilerinin özgüveni oluşturan alt boyutlara ait puanları ve toplam özgüven puanları incelendiğinde iki ölçüm arasında anlamlı farklılığa ulaşılamamıştır (içsel özgüven  $t_{(29)} = -1,194$ ,  $p > 0,05$ , dışsal özgüven  $t_{(29)} = -1,537$ ,  $p > 0,05$  ve toplam özgüven puanı  $t_{(29)} = -1,342$ ,  $p > 0,05$ ). Bu sonuca göre, halk oyunları çalışmalarına katılmayan öğrencilerin içsel ve dışsal özgüven alt boyutunda ve özgüven toplam puanında kayda değer bir artış olmadığı söylenebilir.



Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin özgüven erişim puanları bağımsız gruplar t testi ile karşılaştırılmış ve sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

**Tablo 9:** Deney ve kontrol grubu özgüven erişim puanlarının karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Grup	N	$\bar{X}$	SS	SD	t	p	$\eta^2$
İçsel Özgüven	Deney	30	5,03	3,96	58	2,947	,005*	0,319
	Kontrol	30	1,70	5,76				
Dışsal Özgüven	Deney	30	11,23	4,77	58	1,780	,044*	0,715
	Kontrol	30	1,60	4,64				
Toplam	Deney	30	16,26	8,73	58	2,348	,027*	0,559
	Kontrol	30	3,30	10,40				

p<0.05

Tablo 9’da görüldüğü gibi, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin özgüven erişim puanları karşılaştırılmış ve özgüveni oluşturan alt boyutlara ait erişim puanlarında ve toplam özgüven erişim puanlarında deney grubu erişim puanları lehine anlamlı fark olduğu belirlenmiştir (içsel özgüven  $t_{(58)}=2,947$ ,  $p<0,05$ , dışsal özgüven  $t_{(58)} = 1,780$ ,  $p<0,05$  ve toplam özgüven puanı  $t_{(58)} = 2,348$ ,  $p<0,05$ ). Deney ve kontrol grubunun özgüven erişim puanları incelendiğinde; içsel özgüven ( $\eta^2=0.319$ ), dışsal özgüven ( $\eta^2=0.715$ ) alt boyutunda ve özgüven toplam puanlarında ( $\eta^2=0.559$ ) etki büyüklüğünün orta derecede olduğu görülmektedir. Bu bulgu, deney ve kontrol grubunun özgüven erişim puanlarında, halk oyunlarının anlamlı düzeyde etkisi olduğunu göstermektedir.

## TARTIŞMA

Halk oyunları içinde barındırdığı yaratıcı ve ahenkli öğeler ile kişiye yetenek ve beceriler kazandırmaktadır. Bu edinilen kazançlarla birey kendini çekingen olmaktan kurtarır ve daha rahat davranışlar sergilemeye ve akabinde toplum içinde kendini daha iyi ifade etmeye başlar (Bişgin, 2001; Ertural, 2006; Uslu, 2014). Halk oyunlarının sosyal beceriyi etkilemesinin sebebi, bireye kendini rahat bir şekilde ifade etme, yeteneklerini sergileme, birlik ve beraberlik duygularını geliştirme fırsatı tanınması olarak gösterilebilir. Bunun yanı sıra herhangi bir aktiviteye katılmanın da sosyal beceriler üzerinde etkili olduğunu söyleyebiliriz. Yapılan alan yazın taramasında spor yapan bireylerin spor yapmayan bireylere göre, lisanslı olarak spor branşları ile uğraşan bireylerin spor yapmayan bireylere göre daha yüksek sosyal beceriye sahip olduğu sonuçları bulunmuştur (Arslanoğlu, 2010; Yıldırım, 2011; Çiriş, 2014). Bu sonuçlardan hareketle sosyal becerileri halk oyunları, spor ve spor branşları gibi aktivitelerin olumlu yönde etkilediğini söyleyebiliriz.

Arslanoğlu (2010), Çiriş (2014) ve Demirtaş (2018) spor yapan yapmayan öğrencilerin sosyal beceri düzeylerini karşılaştırmışlardır. Arslanoğlu (2010) ve Demirtaş (2018) sosyal anlatıcılık alt boyutunda ve sosyal beceri toplam puanında anlamlı farklılık tespit ederlerken, Çiriş (2014) ise spor yapanlar lehine anlamlı fark tespit etmiştir. Benzer şekilde Yıldırım (2011)’da takım sporları ve bireysel spor yapan öğrencilerle spor yapmayan öğrencilerin sosyal beceri düzeylerini karşılaştırmış ve öğrencilerin sosyal becerinin toplam puanlarında ve duyuşsal anlatıcılık, duyuşsal duyarlılık, sosyal anlatıcılık, sosyal duyarlılık ve sosyal kontrol alt boyutlarında bireysel spor ve takım sporu yapanlar lehine manidar düzeyde farklılık

olduğunu bulmuştur. Gülay (2008) lise öğrencileri üzerinde işbirlikli oyunların sosyal beceriler üzerine etkisini incelediği çalışmasında, sosyal becerinin duyuşsal duyarlılık, duyuşsal kontrol ve sosyal anlatımcılık alt boyutlarında anlamlı farka rastlamazken, Yıldırım (2011) ise duyuşsal kontrol alt boyunda manidar bir farka ulaşamamıştır. Bu sonuçlar çalışma sonuçları ile örtüşmemektedir. Bu durumuna, çalışmalarda yapılan farklı uygulamalar ve çalışmaların farklı yaş düzeyindeki öğrencilerde gerçekleştirilmiş olması neden olmuş olabilir. Ancak tüm çalışmalarda farklı aktivitelere katılmanın toplam sosyal beceri gelişiminde olumlu etkiye neden olduğu görülmüştür.

Literatürde yer alan diğer çalışmalara bakıldığında yaratıcı drama eğitimi ve etkinliklerinin sosyal beceriyi anlamlı derecede etki ettiği çalışmalara rastlanmıştır. Baştaş ve Vural (2017), 6 yaş çocuklara drama temelli dijital hikâye anlatıcılığı programı uygularken, Öztuğ ve Çiner (2018) ise okulöncesi dönemi çocukları için yaratıcı drama yöntemi ile kurgulanan sosyal beceri eğitimi uygulamışlardır. Yapılan iki çalışmada da drama eğitiminin sosyal beceriyi olumlu yönde etkilediğini tespit etmişlerdir. Bir başka çalışmada; Boz vd. (2018) aile katımlı sosyal beceri oyunlarının okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal becerilerine etki ettiğini belirlemişlerdir. Sosyal beceri ile ilgili yapılan diğer çalışmalarda ise sosyal beceriye etki eden birçok olgunun olduğu görülmektedir. Sari ve Zahra (2019) Lulo dansının sosyal beceriye etkisini incelediği çalışmada, Lulo dansının sosyal becerilere anlamlı düzeyde etki ettiğini saptamışlardır. Takashi vd. (2019) dans ve hareket terapisi müdahalelerinin otizm spektrum bozukluğuna etkinliğini araştırdığı çalışmada; dans ve hareket terapisinin otizmlilerde sosyal beceriyi anlamlı düzeyde etkilediğini tespit etmişlerdir. Panagiotopoulou (2018) dans terapisinin lise öğrencilerinin sosyal ve duyuşsal becerilerine etkisini araştırdığı çalışmada anlamlı farklılık saptamıştır. Masadis vd. (2019) Yunan geleneksel danslarının ilkökul öğrencilerinin sosyal becerileri üzerine etkisini araştırdığı çalışmada; Yunan geleneksel danslarının öğrencilerin sosyal beceri düzeylerine etki ettiğini belirlemişlerdir. Acar (2017) lise öğrencilerinin sosyal etkinliklere katılım durumunun kişilik özelliklerine etkisini incelediği çalışmada; öğrencilerin sosyal etkinliklere katılma olumlu durumları düzeyleri arttıkça duyuşsal dengeliliklerinin arttığını tespit etmiştir. Bu sonuçlar ışığında farklı bireylerle iletişim kurabilecek herhangi bir aktivite gerektiren bir etkinliğe katılan bireylerin yaptıkları aktivitelere bağlı olarak sosyal becerilerinin geliştiği söylenebilir.

Halk oyunları çalışmalarına katılmayan kontrol grubu öğrencilerinin, sosyal beceriyi oluşturan hiçbir alt boyutta ve toplam sosyal beceri ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Bu sonuca göre, çalışma süresince herhangi bir etkinlik yapmayan üniversite öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerinin çalışmanın başında ve sonunda benzer düzeyde olduğu söylenebilir. Halk oyunları bireylere coşku ve sevinçlerini dile getirebileceği ortamlar sağlayarak, birlikte hareket etme ve dayanışmadan doğan uyumlu davranışlar kazanmada önemli bir yere sahiptir (Aydın, 1992, s.43). Halk oyunlarının bir diğer özelliği de, bireyin manevi olarak toplum içine bağlanması sonucunda ait olma duygusunu geliştirmesidir (Şiraz,2008, s.9). Halk oyunları gibi sosyal aktivitelerin, grup olarak hareket etme ve toplumsal dayanışma becerileri kazandırdığını söyleyebiliriz. Bu kazanımlar sayesinde kişi toplum içinde kendinden emin davranışlar sergilemeye başlarlar. Bu kazanımları sosyal ve fiziksel aktivitelere katılmayan kontrol grubundaki öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinde farklılık yaşanmamasının sebebi olarak gösterebiliriz. Etkinliğe katılmayan bireylerin sosyal becerileri puanlarının aynı kalması, sosyal beceri geliştirebileceği ortam ve etkinlik yoksunluğundan kaynaklandığı şeklinde açıklanabilir. Literatürde sosyal beceri ile ilgili olan çalışmalar incelendiğinde, spor yapmayan veya herhangi bir etkinliğe katılmayan bireylerin sosyal beceri ölçeğinin genelinde ve alt boyutlarında elde ettiği puanların düşük düzeyde olduğu bulunmuştur (Gülay, 2008; Yılmaz, 2012; Mantaş, 2014, Çiriş, 2014; Arslanoğlu, 2010).

Yapılan alan yazın taramasında, çalışmanın bu bulgusunu destekleyen çalışmalara ulaşılmıştır (Gülay, 2008; Mantaş, 2014; Yılmaz, 2012). Bu çalışmalardan Gülay'ın (2008) işbirlikçi oyunların öğrencilerin sosyal beceri düzeylerini etkisini araştırdığı çalışmasında, kontrol grubu öğrencilerin sosyal beceri ön test-son test puanlarını incelediğinde, duyuşsal anlatımcılık, duyuşsal duyarlılık, sosyal anlatımcılık, sosyal kontrol alt boyutlarında ve toplam puanda iki ölçüm arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmamıştır. Yılmaz'ın (2012) sosyal bilgiler derslerinde drama yöntemi ile öğretimin öğrencilerin sosyal beceri düzeylerini incelediği çalışmasında da kontrol grubunun ön test-son test sonuçları karşılaştırmış ve anlamlı farklılığa ulaşılmamıştır. Benzer şekilde Mantaş'ın (2014) yaptığı çalışmada, drama etkinliklerinin ilkököl 4.sınıf öğrencilerinin sosyal beceri gelişimi ve iş birliği davranışlarına etkisi araştırılmış ve kontrol grubunun ön test-son test sonuçlarını arasında anlamlı düzeyde farka rastlanmamıştır.

Bununla birlikte, çalışmada elde edilen bulguları desteklemeyen çalışmalar da mevcuttur. Bu çalışmaların birinde Gülhan (2012), 10-12 yaş grubu ilköğretim öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri üzerine eğitsel oyunların etkisini araştırmış ve kontrol grubunun ön test-son test sonuçlarında son test lehine anlamlı farklılık tespit etmiştir. Bunun yanı sıra Gülay'ın (2008) yapmış olduğu çalışmada kontrol grubunun duyuşsal kontrol ve sosyal duyarlılık alt boyutlarında ise son test lehine anlamlı farklılık tespit etmiştir. Çalışma ile literatürdeki çalışma sonuçlarının bu yönü ile ayrışmasının, çalışmalarda yer alan öğrencilerin yaş seviyesinin farklılığından, çalışmalarda uygulanan etkinliklerin farklılığından ve çalışmaya katılan öğrenci sayılarının farklılığından kaynaklandığı söylenebilir. Ayrıca çalışma sürelerinin farklı olması da böyle bir sonuca etki etmiş olabilir. Bununla birlikte Gülay (2008) çalışmasında kontrol grubundaki öğrencilere de farklı yöntemle ders işleme de bu farklılığı yaratan ana etken olmuş olabilir. Bu sonuçlara göre sosyal yönü ağır basan fiziksel bir aktive yapmanın (beden eğitimi dersleri, spor faaliyetleri, halk oyunları vb.) sosyal becerilerin gelişimini desteklemediği söylenebilir. Başka bir söylemle, sosyal beceriler ile fiziksel aktive yapma arasında yakın ve olumlu bir ilişki olduğu söylenebilir.

Halk oyunları çalışmalarına katılan deney grubu öğrencileri ile halk oyunları çalışmalarına katılmayan kontrol grubu öğrencilerinin erişim puanları karşılaştırıldığında; sosyal beceriyi oluşturan tüm alt boyutlarda (duyuşsal anlatımcılık, duyuşsal duyarlılık, duyuşsal kontrol, sosyal anlatımcılık, sosyal duyarlılık, sosyal kontrol) ve sosyal beceri toplam puanlarında deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılaşma görülmüştür. Bu sonuca göre, haftada 3 gün halk oyunları çalışmalarına katılım, üniversite öğrencilerinin sosyal beceri kazanmalarında olumlu etkiye neden olmuştur. Halk oyunları, bireyin kendini rahatça ifade edebileceği ortamlarda, sevinç ve coşkuyla sunulan bir aktivite olduğu için; kişi kendine güvenme, beğenilme ve kendini anlatma gibi sosyal duygulara rahatlıkla ulaşabilmektedir. Halk oyunları icra eden kişiler ve icra edilen yerler değerlendirildiğinde, bireylerin birbiriyle iletişim kurabildiği, toplumsal olarak kaynaşabildiği alanlar olduğunu görmekteyiz. Halk oyunları kentte, köyde, toplumsal eğitimin ve kültürel hayatın mevcut olduğu her sosyal ortamda sosyal iletişimi sağlayacak tüm etkenleri kendine çeken bir kültürel olgudur (Ertural, 2006).

Literatür incelendiğinde benzer çalışmaların yer aldığını görmekteyiz. Göbel (2018) işitme engelliler üzerinde yürütmüş olduğu çalışmada, dans etkinliklerinin özgüven ve sosyal beceriye etkisini incelemiştir. Dans eğitimi verilen deney grubu öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerinin, kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Beştaş (2015) yapmış olduğu araştırmada hareketli oyun eğitiminin verildiği deney grubu öğrencilerinin, kontrol grubu öğrencilerine göre sosyal beceri düzeylerinde anlamlı düzeyde farklılık saptamıştır. Kapkın (2018) 5-6 yaş çocuklar üzerinde yaptığı araştırmada,

etkinlik temelli eğitim verdiği deney grubunun sosyal beceri düzeylerini, kontrol grubunun sosyal beceri düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiğini tespit etmiştir. Dinçer (2009) ortaokul öğrencileri üzerinde yapmış olduğu çalışmada, ders dışı alternatif etkinliklerle müzik eğitimi alan öğrencilerden deney grubu, normal ders müfredatındaki müzik dersi alan öğrencilerden de kontrol grubunu oluşturmuştur. 8 haftalık süreçten sonra deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin başarı puanlarını karşılaştırmış ve deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre daha çok sosyalleştığını tespit etmiştir. Çalışmada elde edilen bu bulgu, Gülay'ın (2008) yaptığı çalışma sonuçları ile örtüşmemektedir. Gülay (2008) işbirlikli oyunların sosyal beceri düzeylerine etkisini araştırdığı çalışmada, deney ve kontrol grubunun erişim puanlarını karşılaştırmış ve sosyal beceri toplam puanları ile alt boyutların tamamında iki grup arasında anlamlı farklılaşmaya rastlamamıştır. Bu sonuca etki eden en önemli faktörün, Gülay'ın (2008) çalışmasındaki kontrol grubuna da farklı yöntemlerle ders işlenmiş olması olabilir. Hâlbuki gerçekleştirilen bu çalışmada kontrol grubundaki öğrencilere herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Bunun yanı sıra, iki çalışmada yer alan öğrencilerinin yaş gruplarının farklı olması, çalışmaların uygulama sürelerinin farklı olması ve uygulama türlerinin de farklı olması böyle bir sonuca etki etmiş olabilir.

Halk oyunlarına katılan deney grubu öğrencilerinin özgüven ölçeği toplam ve içsel özgüven, dışsal özgüven alt boyutlarında ön test-son test puanları karşılaştırıldığında, son test lehine anlamlı farklılıklar olduğu bulunmuştur. Bu sonuca göre halk oyunları çalışmalarının üniversite öğrencilerinin özgüvenlerini geliştirmede etkili olduğu söylenebilir. Halk oyunları çalışmaları içerisindeki öğrenciler, çalışmanın ilk anından itibaren öğrenmeye ve paylaşmaya dönük çeşitli kazanımlar elde etmektedirler. Öğrencilerin kendilerine olan özgüvenlerini arttırmaları kişilik gelişimlerinde, yaptıkları işten zevk almaları ise duygusal gelişimlerinde katkı sağlayacaktır. Topluluk içerisinde birlikte bir iş yapma ve başarıma duygusu ve bunların paylaşılması bir sosyalleşme olgusudur. Kalabalık topluluklar önünde sergilenen çeşitli gösterilerde görev almak ise sosyokültürel bir başarı olarak nitelendirilebilir. Halk oyunları çalışmalarında, öğrencilerin aşamalı olarak bu süreci yaşamaları psiko-sosyal bir olgu olarak değerlendirilebilir (Uslu, 2014).

Alan yazın incelendiğinde, gerçekleştirilen bu çalışma ile elde edilen bulguları destekleyen çalışmalar bulunmaktadır. Olesch (1994) dansın özgüvene etkisini incelemek amacıyla hafif anlama özürü 37 yetişkin kadına haftada 2 saatten 12 hafta boyunca dans dersi verdiği araştırmasında, deneklerin son test sonuçlarının ön test sonuçlarına göre anlamlı düzeyde fark gösterdiğini tespit etmiştir. Tokinan (2008), yaratıcı dans etkinliklerinin isteklendirme, özgüven, öz yeterlik ve dans performansı üzerindeki etkisini incelediği araştırması sonucunda, yaratıcı dans etkinliklerinin müzik öğretmeni adaylarının özgüvenleri üzerinde son test lehine anlamlı düzeyde farklılık tespit etmiştir. Ödemiş ve Adiloğulları (2016) 12 haftalık latin dans eğitiminin özgüveni anlamlı düzeyde etkilediğini tespit etmişlerdir. Kaya (2017) sosyal latin dansçılar üzerinde yaptığı araştırmada, latin dansların özgüven düzeyini etkilediğini vurgulamıştır. Göbel (2018) işitme engelliler üzerinde yapmış olduğu çalışmada, dans etkinliklerinin özgüven düzeyine etkisini incelemiştir. İşitme engelli bireylerin dans etkinliklerine katıldıktan sonra özgüven düzeylerinde anlamlı düzeyde farklılık olduğunu belirlemiştir. Bu çalışmaların aksine, Newnam (2001) eğitilebilir zekâ geriliğine sahip olan çocukların da bulunduğu gruplarda dans etkinliklerinin öz yeterlik ve hareket yeteneklerine etkilerini inceleyen bir araştırma gerçekleştirmiştir. Deney-kontrol gruplu yürüttüğü çalışmasında ön test-son test sonuçlarında herhangi bir farklılığa rastlamamıştır. Newnam'ın (2001) gerçekleştirmiş olduğu çalışma ile yapılan bu çalışmanın sonuçları örtüşmemektedir. Bu duruma iki grupta yer alan çalışma gruplarının ve çalışmalarda kullanılan yöntemlerin farklılığı

neden olmuş olabilir. Sonuç olarak sosyal ve fiziksel aktivitelerin özgüven düzeylerini olumlu yönde etkilediğini söyleyebiliriz.

Dansın yanı sıra özgüven düzeyini sporun etkilediğini saptayan araştırmalarda mevcuttur. Sun (2017) sporun lise öğrencilerinin özgüven düzeylerine etkisini araştırdığı çalışmada, iç ve dış özgüven ve toplam özgüven açısından lisanslı sporcu olanlar ile olmayanlar arasında anlamlı farklılığa rastlamıştır. Özbek ve ark. (2017) spor yapan lise öğrencileri ile sedanter lise öğrencilerinin özgüven düzeyini karşılaştırdığı araştırmada, sporun özgüveni anlamlı düzeyde etkilediğini tespit etmişlerdir. Urfa (2017) genç futbolcular üzerinde yaptığı araştırmada, psikolojik beceri antrenmanının özgüveni olumlu yönde etkilediğini belirlemiştir. Yaylacı (2019) sportif faaliyetlere katılanların, sportif faaliyetlere katılmayanlara göre özgüven düzeylerinin istatistiksel olarak yüksek olduğunu saptamıştır. Gündoğdu (2019) ilkökul öğrencileri üzerinde yapmış olduğu çalışmada sporun özgüveni anlamlı derecede etkilediğini saptamıştır. Yaratıcı drama eğitimlerinin de özgüveni anlamlı olarak etkilediği çalışmalarda bulunmaktadır. Paylan (2013) ilkökul öğrencileri üzerinde yapmış olduğu çalışmada, deney grubu ön test ölçümlerini aldıktan sonra deney grubuna yaratıcı drama etkinlikleri düzenlemiş ve süreç sonunda deney grubunun son test ölçümlerini almıştır. Deney grubunun son test ölçümleri ön test ölçümlerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir. Mandıralı (2019) farkındalık temelli yaratıcı drama programını sporcuların özgüven düzeyini artırdığını tespit etmiştir.

Halk oyunları çalışmalarına katılmayan kontrol grubu öğrencilerinin özgüven ölçeği toplam ve içsel özgüven/dışsal özgüven alt boyutlarında ön test-son test puanları arasında anlamlı düzeyde bir fark olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuç, kontrol grubundaki öğrencilerin özgüven ve özgüveni oluşturan içsel ve dışsal özgüven düzeylerinin çalışmanın başında ve sonunda benzer olduğunu göstermektedir. Gökner (2007) özgüvenin kazanılması ile ilgili olarak, eğer bir hazneye su gelmiyorsa ya vana kapalıdır ya borular tıkanmıştır ya da herhangi bir sorun suyu engelliyordur ifadesinde bulunmuştur (s.158). Bu açıklamadan hareketle, birey gelişim sağlayabilmek ve karşılaşacağı sorunların üstesinden gelmek için çeşitli eylemlerde bulunması gerektiği çıkarımını yapabiliriz. Birey bilinç düzeyini yükseltmek için birikim yapmalı ve birikimlerin olması içinde gerekli zeminleri oluşturmalıdır Halk oyunları, spor yapma, tiyatro gibi sosyal etkinlikler ve fiziksel aktiviteler bu zemin için oldukça uygundur. Ancak bu sosyal faaliyetlerden uzak kalan bireyler kişisel gelişimlerinde sıkıntılar yaşayabilirler.

Literatür incelendiğinde bazı çalışmaların bu çalışmada elde edilen bu bulgu ile paralellik gösterdiği belirlenmiştir (Bilgin, 2016; Tokinan, 2008). İncelenen bu çalışmaların birinde Tokinan (2008) yaratıcı dans etkinliklerinin motivasyon, özgüven, öz yeterlilik ve dans performansı üzerindeki etkisini incelemiş ve kontrol grubundaki öğrencilerin özgüven ön test-son test puanları arasında anlamlı farka ulaşamamıştır. Benzer şekilde, Bilgin'de (2016) soundpainting uygulamalarının öğrencilerin özgüveni üzerindeki etkilerini araştırdığı çalışmada, kontrol grubundaki öğrencilerin ön test-son test sonuçlarında anlamlı düzeyde herhangi bir farka rastlamamışlardır. Alan yazındaki bu sonuçlar, çalışma sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Tracy (2012), insanoğlunun ortak paydasının mutluluk olduğunu, bireylerin kendilerini iyi ve mutlu hissettiği ortamlarda daha özgüvenli olduğunu vurgulamıştır (s.23). Halk oyunlarına katılan öğrenciler serbest zamanını değerlendirirken, bu aktiviteden haz aldıkları ve eğlendikleri için mental rahatlama sonucunda mutlu ve huzurlu olmaya başlarlar. Bu mutluluğun sonucunda özgüven gelişimi daha kolay sağlanabilmektedir. Halk oyunları çalışmalarına katılan deney grubu öğrencileri ile halk oyunlarına çalışmalarına katılmayan

kontrol grubu öğrencilerinin özgüven erişimi puanları arasında, özgüven ölçüğü toplam puanlarında ve özgüven alt boyutlarında deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılaşma tespit edilmiştir. Fennell (2018) özgüven düzeyini en çok başarı ve başarıma duygularının etkilediğini vurgulamıştır (s.37). Birey başarı sağlamak için çeşitli aktivitelerde kendini denemeli, yapabilme becerileri ile başarı duygusu kazanarak bu duygu ile özgüven düzeyini olumlu yönde etkileyebilir. Öztekin (2018) bireyin rekabet edebileceği alanlarda özgüven düzeylerinin etkilendiğini vurgulamıştır (s.23). Gerçekleştirilen araştırmada halk oyunları gibi sosyal aktivitelere katılan bireylerin, neleri yapıp neleri yapamayacağı konusunda, kendilerine fırsat tanımaları ve rekabet ortamlarına girmelerinden dolayı özgüven düzeylerinin olumlu yönde etkilendiğini söyleyebiliriz.

Yapılan alan yazın taramasında bu bulguyu destekler nitelikte olabilecek çalışmalara rastlanılmıştır. Paylan (2013) ilkökul öğrencileri üzerinde yapmış olduğu araştırmada, yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin özgüven düzeylerine etkisini incelemiştir. Yaratıcı drama etkinliklerine katılan öğrencilerin, bu etkinliklere katılmayan öğrencilere göre özgüven düzeylerinde manidar düzeyde fark olduğunu tespit etmiştir. Yapılan başka bir çalışmada ise; Karakaya, Coşkun ve Ağaoğlu (2006) yüzücülerin depresyon, benlik saygısı ve kaygı düzeylerini değerlendirmişler ve düzenli spor yapan 9-13 yaş arası bireylerin özsaygı puanlarının kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Alan yazındaki araştırmalar çalışmada elde edilen verileri destekler niteliktedir. Sosyal aktivitelere katılımın, bireylerin özgüven düzeylerini olumlu yönde etkilediği bu sonuçlara dayanarak söylenebilir. Yapılan literatür çalışmasında, araştırma verilerini desteklemeyen bulgulara da rastlanmıştır. Ekinci ve ark. (2014) spor yapan ve yapmayan lise öğrencilerinin özgüven düzeylerini karşılaştırdığı araştırmada, spor yapan deney grubu öğrencileri ile spor yapmayan kontrol grubu öğrencileri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Elde edilen bu sonucun araştırma verileri ile benzerlik göstermemesi araştırma gruplarının farklılığından kaynaklanmış olabilir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç olarak, araştırmada deney grubu öğrencilerinin sosyal beceriyi oluşturan alt boyut puanları ve toplam sosyal beceri ön test-son test puanları son test lehine anlamlı fark göstermiştir. Buna ilave olarak, deney grubundaki öğrencilerin sosyal beceri erişimi puanları kontrol grubundaki öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Araştırmada öğrencilerin çalışmanın başındaki ve sonundaki özgüven puanları incelendiğinde ise, deney grubundaki öğrencilerinin özgüven seviyelerinde son test lehine anlamlı fark bulunurken, kontrol grubundaki öğrencilerin özgüven düzeylerinin aynı seviyede kaldığı belirlenmiştir. Çalışmada ayrıca halk oyunlarının üniversite öğrencilerinin özgüven gelişiminde etkili olduğu belirlenmiştir.

Bununla birlikte yapılan çalışmanın bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır. Bunlardan biri çalışmanın sadece bir üniversitede okuyan öğrenciler üzerinde gerçekleştirilmiş olmasıdır. Bundan sonra yapılacak çalışmaların farklı üniversite öğrencileri üzerinde de gerçekleştirilmesi önerilebilir. Bir başka sınırlılık, çalışmanın sadece üniversite öğrencileri üzerinde yapılmasıdır. Benzer çalışmaların farklı okul seviyelerinde de tekrarlanması önerilebilir. Araştırmanın son sınırlılığı halk oyunlarının cinsiyet üzerindeki etkisinin belirlenmesinde yetersiz olmasıdır. Bu nedenle bundan sonra yapılacak araştırmalarda halk oyunu çalışmalarının cinsiyet üzerindeki etkisini gösteren çalışmaların yapılması da konu ile ilgili daha güvenilir sonuçların elde edilmesine katkı getireceği düşünülmektedir.

## KAYNAKLAR

- Acar, R. (2017). *Mardin il bölgesinde okullardaki sosyal etkinliklerin (tiyatro, müzik, spor, dans, şenlikler) lise dönemi ergen (14-18 yaş) kişiliğe etkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Acuner, A. (2012). *Farklı dansları yapan bireylerin çeşitli değişkenlere göre özgüven ve öz-yeterliklerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Akdal, D. (2018). *Sesbilgisel Farkındalık becerilerin desteklemeye yönelik sesfar müdahale programının etkililiğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akın, A. (2007). Özgüven ölçeğinin geliştirilmesi ve psikometrik özellikleri. *Aibü, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 171.
- Arslanoğlu, C. (2010). *Spor yapan ve spor yapmayan ortaöğretim öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, A. (2015). *7-11 yaş grubu çocuklarda halk oyunları eğitiminin depresyon düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Aydın, C. (1992). *Halk oyunlarında toplumsal yapılanma* (Vol. 7). Ege Üniversitesi, S:43.
- Bacanlı, H. (2012). *A.Sosyal beceri eğitimi*. Ankara: Asal Yayınevi, 1
- Başdaş, F., Vural, R. A. (2017). Drama temelli dijital hikaye anlatıcılığı programının 6 yaş çocuklarının bazı sosyal becerilerinin gelişimine etkisi. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 1-30.
- Bişgin, Ş. (2001). *Halk oyunlarının üniversite öğrencileri üzerine psiko-sosyal etkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Boz, M., Uludağ, G., Tokuç, H. (2018). Aile katımlı sosyal beceri oyunlarının okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal becerilerine etkisi. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 38(1).
- Cartledge, G., Milburn, J. F. (1983). Social skills assessment and teaching in the schools. *Advances in school psychology*, 3, 175-235.
- Çetin, M., Kuru, E. (2009). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerinin belirlenmesi. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 11, 8.
- Çiriş, V. (2014). *Spor yapan ve yapmayan ortaokul öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çiriş, V. (2018). *11. ve 12. sınıf öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerinin liderlik özelliklerine etkisinin spor yapma durumu açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Çubukçu, Z., Gültekin, M. (2006). İlköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal beceriler. *Bilgi/Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, (37), S:38.
- Doğan, P.K. (2011). *Halk oyunlarının sosyal bütünleşmeye etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, 11-80.
- Ekinci, N. E., Özdilek, Ç., Deryahanoğlu, G., Üstün, Ü. D. (2014). Spor yapan lise öğrencilerinin öz güven düzeylerinin incelenmesi. *Sportif Bakış: Spor ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 36-42.
- Ergun, Ö. (2017). *Sosyal latin danslarının beden algısı, öz-yeterlik ve sosyal beceri üzerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.

- Ertural, M. S. (2006). *Gaziantep halk oyunları üzerine bir inceleme*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı, Gaziantep.
- Fennel, M. (2018). *Özgüveni keşfedin*. Psikonet Yayınları. Nihan Azizlerli ve Miray Şaşıoğlu (Çev.), 37.
- Feltz, D. L. (1988). Self confidence and sport performance. *Exercise And Sports Science Reviews*, 16, 423-458.
- Filippin, A., Paccagnellac, M. (2012). Familybackground, self-confidenceandeconomicoutcomes, *Economics of Education Review*, 31, 824– 834.
- Gay, L. R., Mills, G. E., Airasian, P. (2006). *Educational research: Competencies for analysis and applications (8th Ed.)*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Gezer, E.D. (2010). *Farklı spor branşlarındaki sporcuların sosyal beceri düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gökner, Ö. (2007). *Özgüven Kazanmak*. Arkadaş Yayınları. 1-158.
- Gündoğdu, H. (2019). *Okul spor takımlarında olan ve olmayan 12-14 yaş arası kız çocuklarının özgüven ve benlik saygısı değerlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Gülay, O. (2008). *Ortaöğretim 9. sınıf beden eğitimi dersinde işbirlikli oyunların öğrencilerin sosyal beceri düzeylerine ve beden eğitimi dersine yönelik tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisan tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Gülhan, G. (2012). *10-12 yaş grubu ilköğretim öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri üzerine eğitsel oyunların etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Haynes-Clements, L. A., Avery, A. W. (1984). A cognitive-behavioral approach to social skills training with shy persons. *Journal Of Clinical Psychology*.
- Heyworth, J.N. (2013). Developing social skills through music: the impact of general classroom music in an australian lower socio-economic area primary school. *Childhood Education*, 89 (4).
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kasatura, İ. (1998). *Kişilik ve Özgüven*. İstanbul: Evrim Yayınevi, 33-138.
- Kaya, C. (2017). *Sosyal latin dansçılarında öz güven ve yaşam yönelimi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Kemeç, D.G. (2016). *Türk halk oyunları bölümü ile beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin çoklu zekâ alanlarının karşılaştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Koch, S. C., Riege, R. F. F., Tisborn, K., Biondo, J. (2019). Effects of dance movement therapy and dance on health-related psychological outcomes. A meta-analysis update. *Frontiers in psychology*, 10, 1806.
- Koydemir, S. (2006). *Predictors of shyness among university students: testing a self-presentational model/üniversite öğrencilerinde utangaçlığın yordayıcıları: bir benlik sunumu modelinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kurt, Ş., Bayazıt, B., Keskin, Ö., Taşkıran, M. Y. (2018). Üniversite öğrencilerinin sosyal beceri gelişimlerine dağcılık eğitiminin etkisi (Kocaeli Üniversitesi Örneği). *İstanbul Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 8(1), 1-10.
- Mandıralı, S. (2019). Farkındalık temelli yaratıcı drama programının sporcuların psikolojik dayanıklılık, özgüven ve stresle başa çıkma stratejileri üzerine etkisi- genç basketbolcular örneği. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, İstanbul



Mantaş, S (2014). *Drama etkinliklerinin ilkökul 4.sınıf öğrencilerinin sosyal beceri gelişimi ve işbirliği davranışlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Masadis, G., Filippou, F., Derri, V., Mavridis, G., Rokka, S. (2019). Traditional dances as a means of teaching social skills to elementary school students. *International Journal of Instruction*, 12(1), 511-520.

Meydan, F. (1992). *Türk halk oyunları derneklerinin türk kültürüne katkısı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Meric, O., İlhan, A. (2016). Does 12-week latin dance training affect the self-confidence of the university students?. *Journal of Education and Learning*, 5(4), 159-164.

Mckay, M., Fanning, P. (2018). *Özgüven* (12.Baskı) Arkadaş Yayınları. 1

Newnam, H. M. (2001). The effects of participation in selected dance activities on self-efficacy and movement skills in children with educable mental retardation. *The Florida State University, College of Education, USA*. UMI NO: 3034059.

Olesch, S. M. (1994). Enhancing the self-esteem of mildly retarded adult females through dance treatment. *Adler School Of Professional Psychology*. UMI No: 9434620.

Orhan, B.E. (2014). *Otizimde hareket eğitiminin sosyal beceriler üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ökten, N. (2002). *Türk halk oyunlarında kullanılan temel hareketlerin tespiti ve anatomik analizi*, Sanatta yeterlik tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Öngel, H.B, Hacıbekiroğlu, E. (1996). *Türk halk oyunları yöre oyunları öğreticisi yetiştirme kursu, halk oyunları öğretim yöntemleri ders notları*. Ankara: Milli Eğitim. Bakanlığı Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü Kurslar Şubesi. S:8.

Örnek, S. V. (1977). *Türk halk bilimi*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, S:15.

Özbek, S., Yoncalık, M. T., Alıncak, F. (2017). Sporcu ve sedanter lise öğrencilerinin özgüven düzeylerinin karşılaştırılması (Kırşehir İli Örneği). *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 2(3), 46-56.

Özerkan, E. (2007) *Öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile öğrencilerin sosyal bilgiler benlik kavramları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Edirne, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Öztekin, H. (2018). *Özgüven nasıl kazanılır*. Nokta Kitap, S:23.

Öztuğ, E. K., Çiner, M. (2018). Okulöncesi dönemi çocukları için yaratıcı drama yöntemi ile kurgulanan sosyal beceri eğitiminin değerlendirilmesi/evaluation of social skill education of 4-6 age children designed with creative drama method. *Journal of History Culture and Art Research*, 7(1), 414-428.

Panagiotopoulou, E. (2018). Dance therapy and the public school: The development of social and emotional skills of high school students in Greece. *The Arts in Psychotherapy*, 59, 25-33.

Pehlevan, Ş. (2010). *Zihinsel engelli çocukların sosyalleşmelerinde Türk halk oyunlarının etkisinin araştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Pervin L. A., John, O.P. (2001). *Theory And Research*, Eighth Edition, USA, John Wiley & Sons Inc.

Sari, R. P., Zahra, S. F. (2019). The development of lulo creation dance to improve students' social skills. *Jurnal Psikologi Pendidikan dan Konseling: Jurnal Kajian Psikologi Pendidikan dan Bimbingan Konseling*, 5(2), 127-133.

Schellenberg, E. G., Corrigan, K. A., Dys, S. P., Malti, T. (2015). Group music training and children's social skills. *PLoSOne*, 10(10).

Sun, E. (2015). *Sporun Lise Öğrencilerinin özgüven düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sütçü İmam Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kahramanmaraş.

Sümbül, M. (1995). *Adana halk oyunlarının sistematik analizi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Şiraz, M. (2008). *Türk halk oyunları ile ilgilenen bireylerin halk oyunlarına yönelme sebepleri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Takahashi, H., Matsushima, K., & Kato, T. (2019). The effectiveness of dance/movement therapy interventions for autism spectrum disorder: A systematic review. *American Journal of Dance Therapy*, 41(1), 55-74.

Tapmaz, Ç. (2012). *Halk oyunları çalışmalarının ilköğretim beşinci sınıf (10-11 yaş grubu) öğrencilerinin sosyal uyum düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.

Terzioğlu, E. A. (2000). *Türk folkloru içinde: halk oyunları oynayanların psiko-sosyal özellikleri ve oyunların gelişimine etkisi* (Vol. 86). Millî Eğitim Bakanlığı. S:139.

Theodorakou, K., Zervas, Y. (2003). The effects of creative movement teaching method and the traditional teaching method on elementary school childrens" self-esteem. *Sport, Education and Society*. Sayı:8. No:1.

Tracy, B. (2012). *Özgüvenin Gücü*. Kreatif Yayıncılık. Merve Duygun (Çev.), S:23.

Urfa, O., Aşçı, F. H. (2018). 10 haftalık psikolojik beceri antrenman programının genç futbolcuların kaygı, özgüven, güdülenme, dikkat ve şut isabet oranı üzerine etkisi. *Spor Bilimleri Dergisi*, 29(3), 131-146

Uslu, M. (2014). Halk oyunları çalışmalarının üniversite öğrencilerinin psiko-sosyal gelişimlerine etkisi. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (39), 1-6.

Yaylacı, S. T. (2019). *Sportif faaliyetlerin 13-14 yaşındaki bireylerin özgüven düzeylerine etkisi*. Yüksek lisans tezi, Hitit Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Çorum.

Yılan, Y. (2012). *İlköğretim öğrencilerinin sosyalleşmeleri ve iletişim becerilerini geliştirmelerinde türk halk oyunlarının rolü*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Yıldırım, S. (2011). *Lisanslı olarak takım sporu ve bireysel spor yapan ile spor yapmayan ortaöğretim öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Yılmaz, S. (2012). *Sosyal bilgiler derslerinde drama yöntemi ile öğretimin öğrencilerin sosyal beceri, empatik beceri ve akademik başarı düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Yüksel, G. (1997). *Sosyal beceri eğitiminin üniversite öğrencilerinin sosyal beceri düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yüksel, G. (2004). *Sosyal beceri envanteri el kitabı* (1.Baskı). Ankara: Asil Yayın Dağıtım, 3-40.



## SPORMETRE

The Journal of Physical Education and Sport Sciences  
Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi



DOI: 10.33689/spormetre.603701

Geliş Tarihi (Received): 08.08.2019

Kabul Tarihi (Accepted): 06.06.2020

Online Yayın Tarihi (published): 30.06.2020

### FUTBOLDA PUAN VE ELEME USULÜNE GÖRE OYNANAN KARŞILAŞMALARDA EV SAHİBİ OLMAK BİR AVANTAJ MIDIR? :2018-2019 ŞAMPİYONLAR LİĞİ ANALİZİ

Erhan IŞIKDEMİR<sup>1</sup> 

<sup>1</sup>Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Spor Bilimleri ve Teknolojisi Yüksekokulu, NEVŞEHİR

**Öz: Öz:** Futbolda ev sahibi olmak önemli bir avantajdır, bu avantajın lig usulüne ve elemeli olarak oynanan karşılaşmalarda ise oyun anlayışı ve sonuca gitme noktasında farklılık gösterip göstermediği araştırma konusudur. Bu noktada çalışmanın amacı 2018-19 Şampiyonlar Liginde takımlarının ev sahibi olma avantajlarını hangi oranda kullanabildiklerinin farklı kriterler üzerinden incelenmesidir. Çalışmanın örneklem grubunu 2018-19 sezonunda oynanan 124 müsabaka oluşturmaktadır. Oynanan müsabakalara ait görüntüler UEFA resmi sitesinden elde edilirken, ayrıca Şampiyonlar ligine ait maç analizlerini açık erişimde sunan Soccer-Stats sitesinden de faydalanılmıştır. Müsabakalara ait veriler iki uzman eşliğinde belirlenen kriterlere göre gruplara ayrıştırılmıştır. Gruplandırma ev sahibi takımların ve deplasman takımlarının kazandığı, berabere kaldığı ve kaybettiği maçlar, kazandıkları toplam puan, maçın bölümlerinde kazandıkları gol dağılımları üzerinden yapılmıştır. Elde edilen verilere ait yüzde (%) ve frekans (f) dağılımları verilmiştir. Elde edilen bilgilere göre grup aşamasında ev sahibi takımlar toplam puanın %54,17 sini kazanırken, deplasman takımları toplam puanın sadece %37,30 ünü kazanabilmiştir. Elemeli olarak oynanan karşılaşmalarda ise ev sahibi takımlar toplamda maçların %46,42 sini kazanırken, deplasman takımları %42,85 ini kazanmışlardır. Maçların %10,73 ü ise beraberlikle sonuçlanmıştır. Sonuç olarak, grup aşamasında ev sahibi olma avantajı önemli derecede etkili olurken, elemeli olarak oynanan müsabakalarda ev sahibi olmanın sonuçlar üzerinde belirgin bir etkisinin olmadığı görülmektedir. Özellikle turnuva şeklinde puan ve eleme olarak iki aşamalı oynanan turnuvalarda takımların uyguladığı stratejilerin teknik ve taktik yönden analizinin yapılması maçların kazanılması açısından önem arz etmektedir.

**Anahtar kelime:** Futbol, Ev Sahibi Avantajı, Müsabaka Analizi, Gol

### IS IT THE ADVANTAGE TO BE THE HOST IN COMPETITIONS PLAYED IN SOCCER ACCORDING TO THE SCORE AND ELIMINATION PROCEDURE? :2018-2019 CHAMPIONS LEAGUE ANALYSIS

**Abstract:** It is an important advantage to be home in football, it is the subject of research whether this advantage differs in terms of league approach and outcome in league-style and elimination matches. the aim of the study is to examine the extent to which the teams can take advantage of the hosts in the 2018-19 Champions League through different criteria. The sample group of the study consists of 124 competitions played at UEFA Champions League in 2018-19 season. The images of the competitions played are obtained from the official UEFA website, Soccer Stats also provides open access to the Champions League match analysis. Match data of the competitions played obtained from the official website of UEFA and the broadcaster. The data of the competitions were divided into groups according to the criteria determined by two experts. Grouping home teams and away teams won, draw and lost matches, total points of won, the distribution of goals in the parts of the match was made. Percent (%) and frequency (f) distributions of the obtained data are given. According to the information obtained in the group stage, the host teams gained %54,17 of the total score, away teams only gained %37,30 of the total score. In elimination matches home teams won %46,42 of all matches, while away teams won %42,85. %10,73 of the matches resulted in draw. As a result, the advantage of being a host in the group stage was significantly effective, it is seen that being a host does not have a significant effect on the results in the competitions played elimination games. Especially in tournaments in the form of two-stage tournaments as points and elimination the technical and tactical analysis of the strategies applied by the teams is important for winning the matches.

**Key Words:** Soccer, Home Advantage, Match Analysis, Goal

## GİRİŞ

Futbolda sonuç üzerinde doğrudan etkili olan teknik, taktik, fiziksel kapasite ve oyuncu kalitesi gibi unsurların yanı sıra takımların ev sahibi olarak oynadıkları müsabakalarda da oyun stratejilerindeki tercihleri de sonuç üzerinde oldukça önemli bir detay olarak düşünülmeli ve değerlendirilmelidir. Yapılan araştırmalara bakıldığında futbolda ev sahibi pozisyonunda olan takımların başarı kazanma oranlarının deplasman takımlarına nazaran önemli bir avantaj olarak görülmektedir. (Allen ve ark., 2014; Armatas ve ark., 2014; Boyko ve ark., 2007; Garcia ve ark., 2013; Goumas, 2014; Göral, 2015; Gürkan ve ark., 2017; Leite, 2017; Seçkin, 2006; Seçkin ve ark., 2008; Smith ve ark., 2000, Pollard, 2006; Pollard ve ark., 2008; Pollard ve ark., 2009). Ev sahibi olmanın yanında rakiplerin analizinin doğru şekilde yapılması da günümüzde oldukça önemlidir. Müsabaka analizleri takımların hem ev sahibi olduğu müsabakalarda hem de deplasmanda oynadıkları müsabakalarda ortaya koydukları futbol anlayışları ve oyun stratejilerine ilişkin bilgi edinmemizi sağlarken, takımlarında rakiplerine karşı üstün gelebilmek için farklı taktik oyun anlayışları geliştirebilmesine olanak sağlamaktadır. Özellikle oyun stratejisi açısından bakıldığında 90 dakikalık bir futbol karşılaşmasının farklı zaman dilimlerinde skor bulma oranlarının dağılımı, takımların oyun stratejilerini etkileyen bir faktör olarak günümüzde değerlendirilmektedir. Bu durum rakip takımların kendi oyun stratejilerini gözden geçirmesine ve takımların oyunun kritik anlarını doğru şekilde oynayabilme yeteneğini geliştirmede önemli bir yer edinmektedir (Leite, 2013; Njororai, 2014). Bu durum müsabaka içerisinde takımların gol bulma oranının düşük olduğu ya da yediği gol sayısının fazla olduğu bölümleri göz önünde bulundurularak müsabakalarda oyun planını değiştirmesine ve farklı bir oyun stratejisinin ortaya çıkmasına neden olabilir (Ferreira, 2013).

Farklı zorluk seviyesine sahip üst düzey ligler için yapılan araştırmalara bakıldığında ise müsabakalarda ilk golü atan takımların kazanma oranının daha yüksek olduğu ifade edilirken, aynı zamanda bu karşılaşmalarda ilk golü bulma oranının ev sahibi takım açısından daha yüksek olduğu ifade edilmiştir (Molinuevo ve ark., 2012; Pratas ve ark., 2016; Tenga, 2012). Lago-Penas (2016) İngiltere, İspanya, İtalya ve Almanya gibi üst düzey liglerde yapılan araştırmada 2014/2015 sezonuna oynanan müsabakalarda ev sahibi takımların ilk golü atma oranlarının %57,8 olduğu, aynı zamanda bu müsabakalarda 3 puanlık sistemde elde edilebilecek maksimum toplam puanın %84,85 ini elde ettiğini deplasman takımlarının ilk golü attığı karşılaşmalarda ise deplasman takımlarının elde ettiği puan oranının ise %76,25 olduğunu ifade etmiştir. Yapılan analiz çalışmaları ağırlıklı olarak oynanan maçlarda atılan gollerin farklı şekillerde değerlendirilmesi ve lig usulüne göre oynan karşılaşmalarda ev sahibi olma avantajı üzerine odaklanmıştır. Ayrıca ilk golü atan takımların maçlarda üstün gelme durumlarına yönelik olarak gerçekleşmiştir. Ancak hem lig hem de eleme usulüne göre oynanan turnuvalarda takımların ev sahibi olma avantajlarını hangi düzeyde değerlendirebildikleri üzerine bir araştırmaya yapılan literatür çalışmasında rastlanmamıştır. Bu kapsamda çalışmanın amacı 2018/2019 Avrupa Şampiyonlar liginde grup aşamasında ve eleme aşamasında (son 16 turu, çeyrek final ve yarı final müsabakaları) ev sahibi ve deplasman takımlarının oyunun farklı zaman dilimlerinde attıkları gol dağılımları ve ev sahibi ile deplasman takımların kazanma oranları açısından karşılaştırılmasıdır.

## YÖNTEM

### Araştırma Verileri

Araştırmanın evrenini 2018-2019 Avrupa Şampiyonlar Liginde oynanan 125 futbol müsabakasında atılan 366 gol içerisinden; 124 futbol karşılaşmasında atılan 364 gol

oluşturmaktadır. Değerlendirme sırasında ise ev sahibi avantajının olmadığı final müsabakası ve müsabakada atılan 2 gol dahil edilmemiştir.

### **Verilerin Elde Edilmesi**

Oynanan karşılaşmalara ait görüntüler UEFA'ya (Union of European Football Associations) ait resmi web sitesinden (<https://www.uefa.com/uefachampionsleague/season=2019/?iv=true>) elde edilirken, atılan gollerin dakika aralıklarına ilişkin sayısal verilere uluslararası liglerin veri analizlerini açık erişimde sunan "Soccer STATS" ([www.soccerstats.com](http://www.soccerstats.com)) sayfasından ulaşılmış ve 2 analiz uzmanı tarafından gruplandırılarak raporlandırılmıştır.

### **Verilerin Gruplandırılması**

Müsabakalardan ait verilerden ev sahibi ve deplasman takımlarının kazandığı maç sayısı, berabere biten maç sayısı, ev sahibi ve deplasman takımlarının attığı gol sayısı, grup aşamasında ve eleme turunda oynanan maçlarda kazanma oranları ile maçın bölümleri içerisinde golün hangi zaman diliminde atıldığı (ilk yarı ve ikinci yarı; 1-15; 16-30; 31-45; 46-60; 61-75; 76-90; uzatmalar) yönelik gruplandırılma yapılarak raporlandırılmıştır.

### **Ev Sahibi Olma**

Futbolda 3 puanlı sistem içerisinde bir sezonda oynanan toplam müsabaka sayısında dağıtılan toplam puan bazında ev sahibi takımların kazandığı toplam puanın dağıtılan toplam puana oranı olarak değerlendirilmiştir (Formül 1 ve 2) (Gomez ve Pollard, 2014; Pollard, 2006).

**Formül 1:** Toplam Puan = 3\*Oynanan Maç Sayısı

**Formül 2:** Ev Sahibi Olma Avantajı = Ev Sahibi Takımların Toplam Aldığı Puan\*100/Toplam Puan

Kazanılan puan ortalaması üzerinden yapılan hesaplamalarda takımların kazanabileceği toplam puan içerisinde kazandıkları toplam puan %50 den fazla ise ev sahibi takım avantajı olarak değerlendirilir. Eleme usulüne göre oynanan karşılaşmalarda ev sahibi olma avantajı, ev sahibi takımın müsabakayı kazanması ya da kaybetmesi üzerinden değerlendirilirken, berabere sonuçlanan karşılaşmalarda ev sahibi takımın avantajı olarak değerlendirilmemiştir. Özellikle iki aşamalı oynanan karşılaşmalarda ilk karşılaşmayı kazanmak, deplasman takımı için ise ikinci maç için avantajlı bir skor elde etmek günümüz futbolunda son derece önemli bir yere sahiptir. Bu yüzden beraberlikle sonuçlanan karşılaşmalarda ev sahibi takımın beraberliği saha ve seyirci avantajı gibi durumlar göz önüne alınarak değerlendirme yapılmıştır.

### **İstatiksel İşlem**

2018-2019 Şampiyonlar ligi grup aşaması, son 16 turu, çeyrek final ve yarı finalde oynanan toplam 124 karşılaşmada, ev sahibi ve deplasman takımlarının kazandıkları ve kaybettikleri maç sayısının, toplam maç sayısına oranı ile beraberlikle sonuçlanan karşılaşmaların toplam maç sayısına oranına ait yüzde (%) ve frekans (f) dağılımlarına yer verilmiştir. Ayrıca 124 karşılaşma içerisinde puan usulüne göre oynanan 96 karşılaşmada, ev sahibi takımların ve deplasman takımlarının aldıkları puan miktarının toplam puana oranına ait % ve f dağılımlarına yer verilmiştir. Diğer taraftan elemeli olarak oynanan 28 karşılaşmada ise ev sahibi ve deplasman takımlarının galip gelme sayılarının toplam maç sayısına oranı, beraberlik ile sonuçlanan karşılaşmaların toplam maç sayısına oranına ait % ve f değerlerine yer verilmiştir. Bununla birlikte 124 karşılaşmada ev sahibi ve deplasman takımları tarafından atılan gollere ait % ve f değerleri ile müsabakaların bölümlerinde ev sahibi ve deplasman takımları tarafından atılan gollere ait % ve f değerlerine yer verilmiştir.

**BULGULAR****Tablo 1.** 2018-2019 Şampiyonlar Liginde Oynanan Maçlarda Genel Görünüm

	Genel		Grup Aşaması		Son16_CF_YF	
	f	%	f	%	f	%
<b>Ev Sahibi Takım</b>	57	45.97	44	45.83	13	46,42
<b>Deplasman Takımı</b>	40	32,26	28	29.17	12	42,85
<b>Berabere</b>	27	21,77	24	25	3	10.73

\*CF: Çeyrek Final; \*YF: Yarı Final

Tablo 1'e bakıldığında takımların turnuva boyunca oynadıkları toplam 124 futbol karşılaşmasında ev sahibi takımlar müsabakaların %45,96 (57 maç) sını kazanırken; deplasman takımlarının bu karşılaşmaların %32,25 (40 maç) ini kazandığı görülmektedir. Ayrıca oynanan 124 maçın %21,77 (27 maç) sinin beraberlikle sonuçlandığı görülmektedir.

**Tablo 2.** Grup Aşamasında Ev Sahibi ve Deplasman Takımlarının Toplam Puan Kazanma Oranları

	Maç Sayısı	Galibiyetten	Beraberlikten	Toplam Kazanılan	%
		Kazanılan Puan	Kazanılan Puan	Puan	
<b>Ev Sahibi Takım</b>	96	152	24	156	54.17
<b>Deplasman Takımı</b>		84	24	108	37.50

Tablo 2'ye bakıldığında 96 maçta ortada olan 288 puanın %54,1 ini (156 puan) ev sahibi takımların, %37,5 ini (108 puan) deplasman takımlarının kazandığı görülmektedir. Takımlar beraberlikle sonuçlanan 24 müsabakada ise 1 er puan almıştır (1 puan ev sahibi; 1 puan deplasman takımı). Takımlar için yaşanan puan kaybı ise %8,33 (24 puan) olarak gerçekleşmiştir.

**Tablo 3.** Elemeli Oynana Müsabakalarda Ev Sahibi ve Deplasman Takımlarının Kazanma Oranları

	Maç Sayısı	Ev Sahibi		Deplasman		Berabere	
		f	%	f	%	f	%
<b>Son16</b>	16	7	43.75	7	43.75	2	12.5
<b>ÇF</b>	8	4	50	3	37,5	1	12.5
<b>YF</b>	4	2	50	2	50	0	0
<b>Toplam</b>	28	13	46.42	12	42.85	3	10.73

CF: Çeyrek Final; YF: Yarı Final

Tablo 3'e bakıldığında son 16 turunda ev sahibi (%43,75) ve deplasman (%43,75) takımlarının galip gelme oranları birbirine eşitken, iki karşılaşma beraberlikle sonuçlanmıştır. İki aşamalı elemeli olarak oynanan karşılaşmalara bakıldığında ev sahibi takımların oynana 28 karşılaşmanın %46,42 sini (13 maç); deplasman takımlarının ise galibiyet oranının %42,85 (12 maç), beraberlikle sonuçlanan karşılaşmalarının oranı ise %10,73 (3 maç) olarak gerçekleşmiştir.

**Tablo 4.** Turnuva Boyunca Atılan Gol Sayıları

Gol Dağılımı	Ev Sahibi Takım		Deplasman Takımı		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
<b>Grup Aşaması</b>	160	57.97	116	42.03	276	100
<b>Son 16/CF/YF</b>	52	59.09	36	40.91	88	100
<b>Toplam</b>	212	58.24	152	41.76	364	100

CF: Çeyrek Final; YF: Yarı Final

Tablo 4'e bakıldığında 2018-2019 Şampiyonlar ligi müsabakalarında atılan toplam 364 golün, %58,2 lik kısmı ev sahibi takımlar tarafından; %41,8 lik kısmı ise deplasman takımları tarafından kaydedilmiştir. Ayrıca grup aşamasında oynanan 96 karşılaşmada atılan toplam 275 golün %57,97 si (160 gol) ev sahibi takımlar tarafından atılırken, %42,03 ü (116 gol) deplasman takımları tarafından atılmıştır. Son 16 turu, çeyrek final ve yarı finalde oynanan 28 müsabakada ise atılan toplam 88 golün ise %59,09 u (53 gol) ev sahibi takımlar tarafından, %40,91 inin (36 gol) deplasman takımları tarafından atıldığı görülmektedir.

**Tablo 5.** Turnuva Boyunca Maçın Bölümlerinde Ev Sahibi ve Deplasman Takımlarının Gol Bulma Oranı

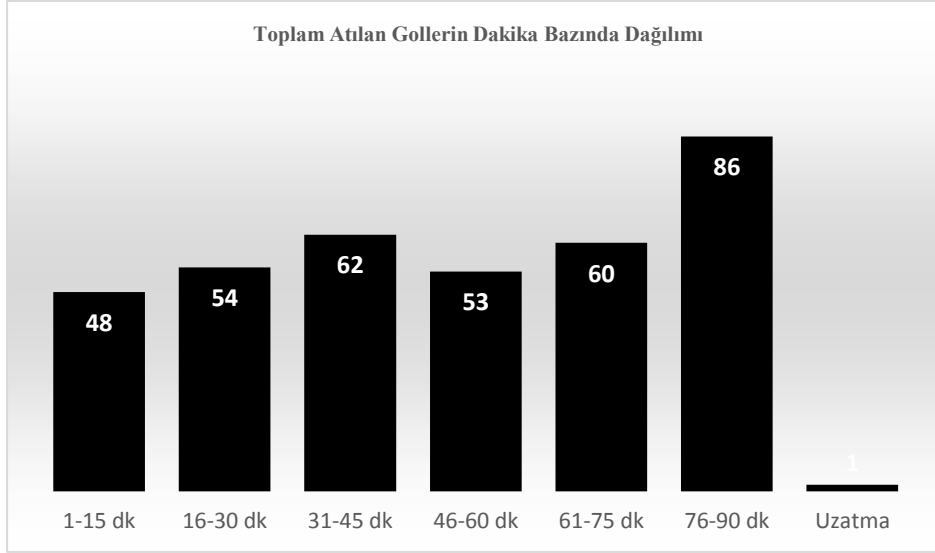
	1-15 DK		16-30 DK		31-45 DK		46-60 DK		61-75 DK		76-90 DK		UZATMA	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
<b>Ev Sahibi</b>	23	47.91	33	61.11	35	56.45	32	60.37	34	56.66	54	62.79	1	100
<b>Deplasman Takımı</b>	25	52.09	21	38.89	27	43.55	21	39.63	26	43.34	32	37.21	0	0

Tablo 5'e bakıldığında 2018-2019 Şampiyonlar liginde 124 müsabaka atılan toplam 364 golün karşılaşmanın farklı zaman dilimi aralıklarında atılma oranına bakıldığında en fazla golün ilk yarının son 15 dakikası (62 gol) ile ikinci yarının son 15 dakikalık (86 gol) bölümünde atıldığı görülmektedir. Ev sahibi ile deplasman takımları olarak bakıldığında, ev sahibi olan takımların müsabakanın ilk 15 dakikası (ev sahibi takım: 23 gol; deplasman takımı 25 gol) dışında oyunun diğer bölümlerinde deplasman takımlarına oranla müsabakalarda daha fazla gol bulduğu görülmektedir.

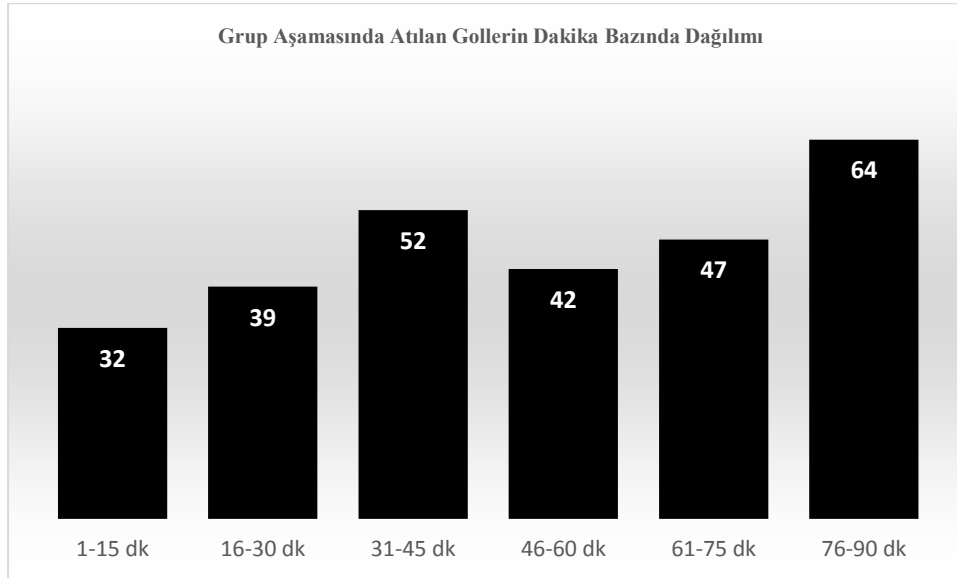
**Tablo 6.** 2018-2019 Şampiyonlar Ligi Grup Aşamasında Atılan Gol Sayılarının Dakika Bazında Dağılımı

Oynanan Maç Sayısı: 96	1-15 DK		16-30 DK		31-45 DK		46-60 DK		61-75 DK		76-90 DK	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
<b>Ev Sahibi</b>	17	10.63	23	14.38	28	17.50	24	15	27	16.88	41	25.62
<b>Deplasman Takımı</b>	15	12.93	16	13.76	24	20.69	18	15.52	20	17.24	23	19.83

Tablo 6'ya bakıldığında 2018-2019 Şampiyonlar liginde grup aşamasında atılan toplam gol sayısı 276 olurken, bu gollerin %57,97 si (160 gol) ev sahibi takımlar tarafından, %42,03 ü (116 gol) deplasman takımları tarafından atıldığı görülmektedir. Ev sahibi takımların en fazla gol bulduğu dakika aralığı 76 ile 90. dakikalar arası (%25,62-41 gol), deplasman takımlarının en fazla gol bulduğu dakika aralığı 31 ile 45. dakikalar (%20,68-24 gol) arası olduğu görülmektedir. Ev sahibi takımlar attıkları toplam 160 golün %57,50 sini (92 gol); deplasman takımları ise attıkları 116 golün %52,59 unu (61 gol) müsabakaların ikinci yarılarında bulmuşlardır.



**Grafik 1.** Turnuva Boyunca Maçın Bölümlerinde Atılan Gollerin Dağılımı



**Grafik 2.** Grup Aşamasında Maçın Bölümlerinde Atılan Gol Dağılımı

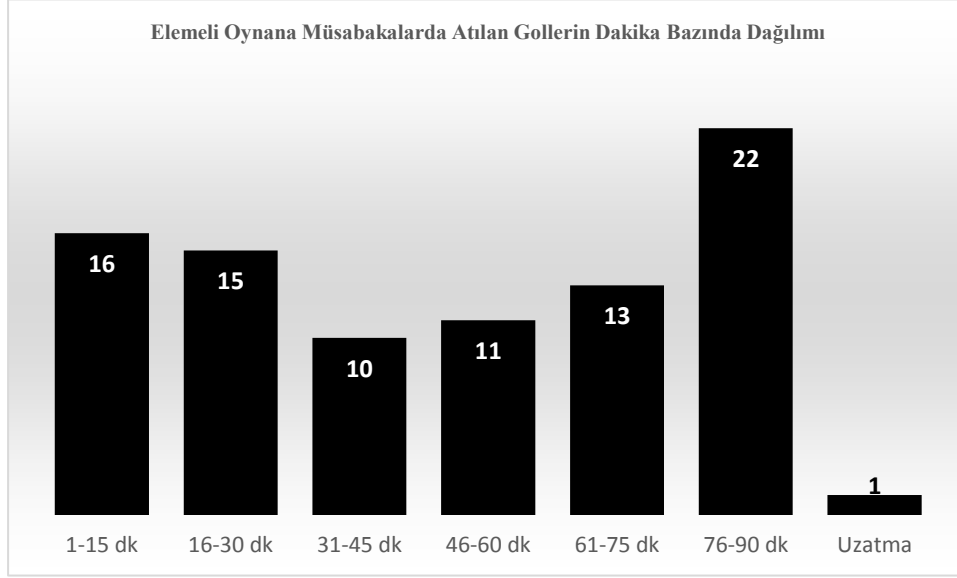
**Tablo 7.** 2018-2019 Şampiyonlar Ligi Son 16, Çeyrek Final ve Yarı Final Aşamasında Atılan Gollerin Dakika Bazında Dağılımı

Oynana Maç Sayısı: 28	1-15		16-30		31-45		46-60		61-75		76-90		Uzatma	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
<b>Ev Sahibi</b>	6	11.54	10	19.23	7	13.46	8	15.38	7	13.46	13	25	1	1.92
<b>Deplasman Takımı</b>	10	27.78	5	13.89	3	8.33	3	8.33	6	16.67	9	25	0	0

Tablo 7'ye bakıldığında 2018-2019 şampiyonlar liginde son 16 turu, çeyrek final ve yarı final karşılaşmalarında atılan gol sayısı 88 olurken, bu gollerin %59,09 u (52 gol) ev sahibi takımlar tarafından, %40,91 i (36 gol) deplasman takımları tarafından atıldığı görülmektedir. Son 16 turu, çeyrek final ve yarı final müsabakalarında ev sahibi takımların en fazla gol bulduğu dakika aralığı 76-90 (13 gol); deplasman takımlarının en fazla gol bulduğu dakika aralığı 1-15 (10 gol) arasında gerçekleştiği görülmektedir. Ev sahibi takımlar attıkları toplam 52 golün %53,85 ini



(28 gol) ikinci yarılarda; deplasman takımlarının ise attıkları gollerin %50 sini (18 gol) ilk yarılarda; %50 sini (18 gol) ikinci yarılarda attığı görülmektedir.



**Grafik 3.** Elemeli Olarak Oynana Müsabakalarda Gollerin Atıldığı Dakika Aralıkları

## TARTIŞMA

Yapılan araştırma sonuçlarında göre 2018-2019 Avrupa Şampiyonlar Liginde final müsabakası dışında oynanan 124 karşılaşmada ev sahibi takımların kazanma oranı %45,97 (57 maç); deplasman takımların kazanma oranı %32,26 (40 maç); berabere biten maç oranının ise %21,77 (27 maç) olduğu belirlenmiştir (tablo 1). Grup aşamasında çift devreli lig usulüne göre oynanan 96 karşılaşmada mevcut 288 puanın %54,1 ini ev sahibi takımlar kazanırken; %37,1 ini deplasman takımları kazandığı görülmektedir (tablo 2). Leite (2017) tarafından yapılan araştırmada Belçika, İspanya, İngiltere, Fransa, Almanya, İtalya, Hollanda, Portekiz, Rusya, İspanya ve Türkiye de yer alan en üst liglerde ev sahibi olan takımların kazanma oranlarının sırasıyla %60,7; %56; %57; %56,2; %59,3; %57,5; %56,4; %55,3; %61,2 ve %61 olduğunu ifade edilirken, aynı çalışmada ev sahibi olma avantajının farklı ülkelerde yer alan liglerde de takımlar tarafından değerlendirildiği vurgulanmıştır. Başka bir çalışmada ise Armatas ve ark., (2009) yaptığı araştırmada Yunanistan liginde ev sahibi takımların kazanma oranı %47,30 olduğu ifade edilmiştir. Garcia ve ark., (2013) yaptıkları araştırmada UEFA standartlarında en üstte yer alan ligler için 2000-2010 yıllarını kapsayan çalışmada ev sahibi olma avantajının %55,59 olduğunu ifade etmiştir. Göral (2015) yaptığı araştırmada Türkiye Erkekler Süper liginde 10 sezon boyunca oynanan 3060 karşılaşmayı incelemiş ve bu araştırma sonuçlarında ev sahibi takımların galibiyet oranının %46,47; mağlubiyet oranının %28,04 olduğunu tespit ederken, ev sahibi olmanın bir avantajı olarak değerlendirilme oranını da %60,07 olduğunu ifade etmiştir. Yapılan araştırmalardan elde edilen sonuçlar ile UEFA şampiyonlar liginde elde edilen sonuçlar arasında bir benzerlik durumu vardır. Ancak 2 maç üzerinden oynanan son 16 turu, çeyrek final ve yarı final de toplam 28 müsabakada ev sahibi takımlar 13 kez galip gelirken, deplasman takımları 12 müsabakada galip gelen taraf olmuştur, 3 müsabaka ise beraberlikle sonuçlandığı görülmektedir. Puan usulüne göre oynanan karşılaşmalarda ev sahibi olmak önemli bir avantajken, eleme usulü oynanan müsabakalarda takımların ev sahibi olma durumunun takımlar tarafından bir avantaj olarak değerlendirilemediği görülmektedir (tablo 3; tablo 4). Oynanan 124 karşılaşmada atılan gol dağılımına bakıldığında ise atılan toplam 364 golün %58,24 ü (212 gol) ev sahibi takımlar tarafından, %41,76 sı (152 gol) deplasman takımları tarafından gerçekleştirildiği görülmektedir.

Şampiyonlar ligi iki aşama olarak değerlendirildiğinde ise grup aşamasında atılan toplam 276 golün %57,97 si (160 gol) ev sahibi takımlar tarafından, %42,03 ü (116 gol) deplasman takımları tarafından gerçekleştirildiği görülmektedir. Elemeli olarak 2 maç üzerinden oynanan son 16 turu, çeyrek final ve yarı finalde oynana toplam 28 karşılaşmada atılan toplam 88 golün %59,09 u (52 gol) ev sahibi takımlar tarafından, %40,91 i (36 gol) deplasman takımları tarafından gerçekleştirildiği görülmektedir. Burada ev sahibi takımların attığı 160 golün oyunun farklı zaman dilimleri açısından ele alındığında ise en fazla golün %25,62 si (41 gol) oyunun son 15 dakikalık diliminde atıldığı görülmektedir. deplasman takımları içinse bu oran %20.69 ile (24 gol) ilk yarının son 15 dakikalık zaman diliminde gerçekleştiği görülmektedir (tablo 6).Yapılan benzer bir çalışmada, Işıkdemir (2016) 2014 Dünya kupası grup aşamasında atılan toplam gol oranının turnuvada atılan gollerin %79 unu, elemeli olarak oynanan 2. Tur, çeyrek final ve yarı final müsabakalarında atılan toplam gol oranının ise toplam gol oranının sadece %18.12 sini oluşturduğunu ifade etmiştir. Burada ki yüksek farkın dünya kupasında grup aşaması sonrasında takımların daha az maç yapmış olmasından kaynaklanmış olabileceği ifade edilmektedir. Armatas ve ark., (2014) yaptıkları araştırmada Yunanistan Süper Liginde oynanan müsabakalarda atılan gollerin %23,30 u sadece müsabakanın son bölümünde (76-90 dk arası) gerçekleşmiştir, İmamoğlu ve ark., (2007) 2006 Dünya kupasına yönelik yaptıkları araştırmada atılan toplam gollerin %29,25 lik oranla en fazla golün maçın son bölümünde atıldığını ifade etmiştir, ancak çalışmada hem ev sahibi ve deplasman takım olarak hem de grup aşaması ve elemeli oynanan müsabakalar yönünden bir ayırım yapılmamıştır.

## SONUÇ

Sonuç olarak, grup aşamasında puan usulüne göre oynanan karşılaşmalarda ev sahibi takımların puan kazanma noktasında ve gol bulma noktasında deplasman takımlarına oranla daha başarılı olduğu, elemeli olarak oynanan karşılaşmalarda ise müsabakayı kazanma noktasında ev sahibi olma avantajının yüksek oranlarda değerlendirilemediği, skor bulma açısından değerlendirildiğinde ise grup aşamasında özellikle ev sahibi takımların maçın son bölümünde skor bulma noktasında deplasman takımlarına oranla daha başarılı olduğu, deplasman takımlarının ise ilk yarının son 15 dakikalık diliminde kendi içerisinde değerlendirildiğinde gol bulma oranının daha yüksek olduğu görülmektedir. Buradan sonuçla 2018-2019 Şampiyonlar ligi sezonunda lig usulüne göre oynana grup aşamalarında ev sahibi olmanın önemli bir avantaj olarak değerlendirmenin önemli olduğu, elemeli olarak oynanan karşılaşmalarda ise takımlar arasında ev sahibi olmanın bir avantaj olmasına rağmen farklı etkenlerinde sonuç elde etme üzerinde etkili olabileceği düşünülmelidir. Bundan sonraki çalışmalarda puan usulüne göre oynanan karşılaşmalar ile eleme usulüne göre oynanan karşılaşmalarda takımların taktik oyun anlayışları incelenmeli ve grup ve eleme aşamasında takımların oyun stratejilerinde ne gibi değişikliklerin olduğu daha detaylı olarak incelenmelidir.

## KAYNAKLAR

Allen, M. S., Jones M. V. (2014). The home advantage over the first 20 seasons of The English Premier League: effects of shirt colour, team ability and time trends. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 12(1), 10-18.

Armatas, V., Pollard R. (2014). Home advantage in Greek football. *European Journal of Sport Science*, 14(2), 116-122.

Boyko, R. H., Boyko A. R., Boyko M. G. (2007). Referee bias contributes to home advantage in English Premiership Football. *Journal of Sports Sciences*, 25(11), 1185-1194.

Ferreira, A. (2013). From game momentum to criticality of game situations. In T. McGary, P. O'Donoghue, J. Sampaio (Ed.). *Routledge Handbook of Sports Performance Analysis*, 270-282. New York, USA: Routledge.

- García, M. S., Aguilar, O. G., Marques, P. S., Tobío, G. T., Romero J. F. (2013). Calculating home advantage in the first decade of The 21th Century UEFA Soccer Leagues. *Journal of Human Kinetics*, (38), 141-150.
- Goumas, C. (2014). Home advantage in Australian soccer. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 17, 119-12.
- Göral, K. (2015). Türkiye Futbol Süper Liginde ev sahibi olma avantajı. *Uluslararası Hakemli Akademik Spor Sağlık ve Tıp Bilimleri Dergisi*, 5(14), 72-82.
- Gürkan, O., Göral, K., Saygın Ö. (2017). Profesyonel futbolda ev sahibi olma avantajı: Türkiye 1. ligin analizi. *International Journal of Human Science*, 5(14-4), 3293-3299.
- Işıkdemir, E. (2016). *FIFA-2014 Dünya kupasında (Brezilya) oynanan futbol müsabakalarının görüntü analizi yöntemiyle teknik ve taktik açıdan incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- İmamoğlu, O., Çebi, M., Kılıçgil E. (2007). 2006 dünya kupasındaki atılan gollerin teknik ve taktik kriterlere göre analizi, *Spor-Metre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 5(4), 157-165.
- Lago-Peñas, C., Gómez-Ruano, M., Megías-Navarro, D., Pollard R. (2016). Home advantage in football: Examining the effect of scoring first on game outcome in the five major european leagues. *International Journal of Performance Analysis in Sport*, 16(2), 411-421.
- Leite, W. S. S. 2017). Home advantage: comparison between the major european football leagues. *Athens Journal of Sports*, 4(1), 65-74.
- Leite, W. S. S. (2013). Analysis of goals in soccer world cups and the determination of the critical phase of the game. *Physical Education and Sport*, 11(3), 247 – 253.
- Molinuevo, J. S., Bermejo J. P. (2012). The Effect of Scoring First and Home Advantage in Professional Spanish Football and Indoor Soccer Leagues. *Revista de Psicología del Deporte*, (21), 301-308.
- Njororai, W. (2014). Timing of Goals Scored in Selected European and South American Soccer Leagues, FIFA and UEFA Tournaments and The Critical Phases of A Game. *International Journal of Sports Science*, 4(6A), 56-64.
- Pollard, R. (2006). Worldwide regional variations in home advantage in association football. *Journal of Sports Sciences*, 24(3), 231-240.
- Pollard, R., Gomez, MA. (2009). Home advantage in football in south-west europe: Long-Term Trends, Regional Variation, and Team Differences. *European Journal of Sport Science*, 9(6), 341-352.
- Pollard, R., Silva C., Medeiros C. (2008). Home advantage in football in brazil: Differences between teams and the effects of distance travelled. *Brazilian Journal of Soccer Science*, 1(1), 3-10.
- Pratas, J. M., Volossovitch, A., Carita AI. (2016). The effect of performance indicators on the time the first goal is scored in football matches. *International Journal of Performance Analysis in Sport*, (16), 347-354.
- Seçkin, A. (2006). Home advantage in association football: Evidence from Turkish Super League. *ECOMOD Conference in Hong Kong*, (ss:28-30)
- Seçkin, A., Pollard, R. (2008). Home advantage in turkish professional soccer. *Perceptual and Motor Skills*, (107), 51-54.
- Smith, DR., Anthony, C., Serzan, J., Lambert, D. (2000). Travel and the home advantage in professional sports. *Sociology of Sport Journal*, (17), 364-385.
- Tenga, A. (2012). First goal and home advantage at different levels of play in professional soccer. *World Congress of Performance Analysis of Sport IX*, London & New York: Routledge Taylor & Francis Group, Editors: D. Peters, P. G. O'Donoghue, (s:47-51).



## SPORMETRE

The Journal of Physical Education and Sport Sciences  
Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi

DOI: 10.33689/spormetre.620181



Geliş Tarihi (Received): 17.09.2019

Kabul Tarihi (Accepted): 01.06.2020

Online Yayın Tarihi (published): 30.06.2020

### BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMEN KİMLİKLERİ İLE MESLEĞİ TERCİH ETME NEDENLERİ\*

Melek KOZAK<sup>1\*\*</sup>, Zehra CERTEL<sup>2</sup>, Ziya BAHADIR<sup>3</sup>, Buse ÇELİK<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, KARAMAN

<sup>2</sup>Akdeniz Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, ANTALYA

<sup>3</sup>Erciyes Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, KAYSERİ

**Öz:** Bu çalışmanın amacı, beden eğitimi öğretmen adaylarının, meslek öncesi öğretmen kimliği ile öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenlerini cinsiyet, öğrenim gördükleri sınıf düzeyi, genel akademik not ortalaması değişkenlerine göre incelemek ve birbirleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Çalışmanın araştırma gurubunu, Erciyes Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'nda 167, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'nda 101, Gazi Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi'nde 97 olmak üzere toplam 365 beden eğitimi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Övet (2006) tarafından geliştirilen "Öğretmenlik Mesleğini Tercih Etme Nedenleri Ölçeği", Arpacı ve Bardakçı (2015) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan "Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeği (MÖÖK)" ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Verilerin analizinde; veriler normal dağılım gösterdiği için ikili karşılaştırmalarda t-testi, çoklu karşılaştırmalarda ANOVA ve değişkenler arası ilişkiyi incelemek için Pearson korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Beden eğitimi öğretmen adaylarının mesleği tercih etme nedenleri puan ortalaması ( $X=3.34\pm.59$ ) ve meslek öncesi öğretmen kimliği puan ortalaması ( $X=3.94\pm.78$ ) orta düzeyin üzerinde bulunmuştur. Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre, öğretmenlik mesleğinin tercih edilmesinde etkili olan "bilinç" alt boyutunda ve meslek öncesi öğretmen kimliğinde "sınıflama", "güven", "katılım" alt boyutlarında ve ölçek toplamında kadın öğretmen adayları lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıflara göre, öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenleri ve meslek öncesi öğretmen kimliği bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Akademik başarıya göre incelendiğinde, öğretmenlik mesleğinin tercih edilmesinde etkili olan "ideal", ve "bilinç" alt boyutunda, meslek öncesi öğretmen kimliğinde "kendine güvenme", "katılımcı öğretmen" ve ölçek toplamında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Beden eğitimi öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimliği ile mesleği tercih etme nedenlerinde etkili olan "ideal" ve "bilinç" alt boyutlarında pozitif yönde ilişkiler tespit edilirken, "etkilenme" alt boyutunda negatif yönde ilişkiler tespit edilmiştir. Mesleği tercih etmede etkili olan içsel faktörlerin öğretmen kimliğini olumlu yönde etkilediği, dışsal faktörlerden biri olan etkilenmenin ise öğretmenlik kimliğini olumsuz yönde etkilediği görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Beden eğitimi, öğretmen adayı, öğretmen kimliği, öğretmenlik mesleği

#### REASONS FOR SELECTING THE TEACHING PROFESSION WITH TEACHER IDENTITY OF PHYSICAL EDUCATION TEACHER CANDIDATES

**Abstract:** The aim of this study is to examine reasons for selecting the teaching profession with pre-service teacher identity of physical education teacher candidates in terms of grade point average, class and gender. Moreover, it is aimed to reveal the relationship between each other. Sample of this study consisted of 365 physical education teacher candidates (Erciyes University School of Physical Education and Sports= 167, Karamanoğlu Mehmetbey University School of Physical Education and Sports = 101, Gazi University Sports Science Faculty = 97). The data were collected used the "Personal Information Form," the "Reasons for Preference for Teaching Profession Scale" developed by Övet (2006) the "Early Teacher Identity Scale" developed by Arpacı and Bardakçı (2015). This descriptive study is a relational screening model of survey models. In the analysis of the data, since the data showed normal distribution, a t-test was used for paired comparison and ANOVA multiple comparison and the Pearson correlation coefficient was used for examining the relationship among variables. According to results, found above the middle level the average of reasons for selecting the teaching profession of physical education ( $X=3.34\pm.59$ ) and pre-service teacher identity ( $X=3.94\pm.78$ ). In terms of gender of the teacher candidates, there were significant differences in favor of female in teacher candidates in the "consciousness" sub-dimension effective in the preference of the teaching profession and in the sub-dimensions of "self-categorization", "confidence", "participation" in the pre-service teacher identity and in total scale. There was not statistically significant difference between the pre-service teacher identity and reasons for selecting the teaching profession according to class of the teacher candidates. When examined according to academic achievement, there were significant differences teacher candidates in the "consciousness" and "ideal" sub-dimension effective in the preference of the teaching profession and in the sub-dimension of "participation" in total scale in the pre-service teacher. It is seen that the internal factors that are effective in the preference of the teaching profession positively affected the teacher identity, and the participation of one of the external factors negatively affected the pre-service teacher identity.

**Key Words:** Physical education, teacher candidate, teacher identity, teaching profession

\*Bu çalışma 5-8 Nisan 2018 tarihleri arasında Antalya'da düzenlenen Uluslararası Herkes İçin Spor ve Wellness Kongresinde sözel sunum olarak sunulmuştur.

## GİRİŞ

Nitelikli öğretmenler yetişebilmesi için öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik olan görüşleri önemlidir (Hacıömeroğlu ve Şahin Taşkın, 2009; Şara ve Kocabaş, 2012). Öğretmenlik bir meslek olarak; “kültürel, ekonomik, bilimsel, sosyal ve teknolojik açılardan bilgi gerektirmesiyle birlikte özel alan bilgisi gerektiren profesyonel bir alandır” (Erden, 2005). Öğretmenlik mesleğini seçen kişilerin farkındalık düzeyleri kişiyi psikolojik olarak da önemli ölçüde etkiler. Çünkü öğretmenlik mesleği, “yalnızca ekonomik gereksinimlerin karşılanması için değil, aynı zamanda psiko-sosyal olarak gelişim ve doyum sağlamak için de sürdürülen bir uğraştır” (Yazıcı, 2009).

Övet (2006), öğretmenlik mesleğini tercih etmenin çok çeşitli etkenlere dayandığını belirtmiş ve bunları “bilinç, güvence, ideal ve etkilenme” başlıkları altında ele almıştır. “Kişinin hedeflerini gerçekleştirmek için gerçekten öğretmenlik mesleğini yapabileceğine inanarak tercih yapması, meslekte mutlu olacağına inanması, toplumsal ilerlemeye, eğitime katkı sağlayacağını düşünmesi, çocukları sevmesi ve kutsal bir meslek olduğuna inanması” öğretmenlik mesleğini bilinçli olarak seçtiğinin göstergesidir. Öğretmen, mesleği güvence olarak düşünüldüğünde, “mezun olunca işinin hazır olacağı ve sosyal güvencesinin olacağı” düşüncesinin ön plana çıktığını göstermektedir. Kişinin yapmak istediği hayalindeki meslek olması ise öğretmenliği ideali olarak görmesinden kaynaklanmaktadır. Yakın çevresinden birinin öğretmen olması ise bireyin etkilendiği için mesleği tercih etmede etkili olduğunu açıklamaktadır. Aynı zamanda bireyin öğretmen kimliğinin oluşumunda; bireyin öğretmenliği bir meslek olarak seçerken hangi faktörlerden etkilendiğinin önemli bir yeri olduğu düşünülmektedir.

Öğretmen kimliği, “öğretmenin bir eğitmen olarak kendini nasıl gördüğü ve tanımladığı, başkalarının da onu bir eğitmen olarak nasıl gördüğü ile ilgilidir” (Lasky, 2005). Öğretmen kimliğinin oluşumunda öğrenme süreci aktiftir. Bu süreçte öğretmen, kendi alanına yönelik normlar ve değerler ile toplumsal beklentileri öğrenmekte, öğrendiklerini içselleştirmekte, eleştirmekte ve değiştirmektedir (Tavşanlı ve Saraç, 2016). Öğretmen olma süreci, öğretmen adayının kişisel bilgi, kendini geliştirme, mesleki kimlik gelişimini anlama ve yapılandırmasıyla ortaya çıkan bir süreçtir (Connelly ve Clandinin, 1999). Britzman (1991), öğretmen olmanın bir tür “kimlik dönüşümü” olduğunu belirtir. “Öğretmen eğitimi sadece davranışları, yetkinlikleri veya inançları değiştirmekle ilgili değildir, aynı zamanda öğretmen adaylarının kimliğine ve öğretmen olarak görevlerine odaklanmayı” da kapsamaktadır (Korthagen, 2004). Buna göre, öğretmen kimliği ve görevi kavramları, merkezin bir parçası olduklarından, iç ve dış değişim seviyeleri karşılıklı olarak birbirini etkilemektedir.

Öğretmen kimliğinin oluşmasında lisans eğitimini büyük önem taşımaktadır. Bu lisans eğitimi sürecinde, öğretmen kimlik gelişiminin giderek olumlu yönde bir gelişim sağlaması beklenmelidir. Dışsal etkilerden uzak sevdikleri ve bilinçli olarak seçilen öğretmenlik mesleği ve olumlu bir öğretmen kimliği ile mezun olan öğretmen adaylarının hem lisans sürecinde hem de mesleklerini gerçekleştirirken daha başarılı olacakları düşünülmektedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının lisans döneminde hatta lisansa girişte tercih faktörlerini ve öğretmen kimliklerini düzeylerini tespit etmek ve eksikleri mezun oluncaya kadar belirleyip tamamlamak öğretmenlik mesleğinin niteliği ve eğitim-öğretimin kalitesini arttırmak için önemli görülmektedir. Literatür taramasında meslek öncesi öğretmenlik kimliği (Alptekin Yolcu, 2018; Tavşanlı ve Saraç, 2016; Ulubey ve ark., 2018) ve öğretmenliği tercih etme nedenlerini (Çermik ve ark., 2010; Hacıömeroğlu ve ark., 2009; Övet, 2006; Özsoy ve ark., 2010; Saylam ve ark., 2017) ele alan çalışmalara rastlanmıştır. Ancak meslek öncesi öğretmen kimliği algısı

ile öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenlerini birlikte ele alan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda çalışmanın problemi, beden eğitimi öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenleri nelerdir ve meslek öncesi öğretmen kimlik algısı hangi düzeydedir? Bu probleme yanıt getirebilmek için aşağıda belirtilen alt probleme yanıt aranmıştır.

#### Alt Problemler

1. Beden eğitimi öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenleri ve meslek öncesi öğretmen kimlik algı düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
2. Beden eğitimi öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenleri ve meslek öncesi öğretmen kimlik algı düzeyleri öğrenim görülen sınıfa göre farklılaşmakta mıdır?
3. Beden eğitimi öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenleri ve meslek öncesi öğretmen kimlik algı düzeyleri genel akademik not ortalamasına (GANO) göre farklılaşmakta mıdır?
4. Beden eğitimi öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenleri ile meslek öncesi öğretmen kimlik algı düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?

Alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## YÖNTEM

### Araştırma Modeli

Çalışma ilişkisel tarama modelindedir.

### Araştırma Grubu

Araştırmanın örneklemini belirlerken zaman, para ve işgücü kaybını önlemeye yönelik uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçeklerin uygulandığı gün derste bulunan öğrenciler örnekleme oluşturmuştur. Çalışmanın araştırma grubunu, Erciyes Üniversitesi (n=167), Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (n=101), Gazi Üniversitesi (n=97) Spor Bilimleri Fakültesi ve Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören (161 kadın, 204 erkek) olmak üzere toplam 365 beden eğitimi öğretmen adayı oluşturmaktadır.

### Veri Toplama Araçları

Veriler, “Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği (MÖÖK) ölçeği, Öğretmenlik Mesleğini Tercih Nedenleri (ÖMTN) ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu” ile toplanmıştır.

**Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeği:** Ölçek, Friesen ve Besley tarafından 2013 yılında geliştirilerek, Arpacı ve Bardakçı (2015) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçeğin psikometrik özelliklerini incelemek amacıyla açımlayıcı (AFA) ve doğrulayıcı (DFA) faktör analizleri uygulanmıştır. Ölçek “kendini öğretmen olarak görme”; “öğretmen olarak kendine güvenme”; ve “öğretmen olarak katılımcı olma” olmak üzere 3 alt boyuttan meydana gelmektedir ve 17 maddeden oluşmaktadır. Kendini öğretmen olarak görme alt boyutunda; katılımcıların kendilerini öğretmen olarak algılamalarını sorgulayan beş madde vardır. Örnek madde; "Kendimi öğretmen olarak görüyorum." verilebilir. Öğretmen olarak kendine güvenme boyutu ise; katılımcıların başarılı bir öğretmen olmak için gerekli becerilerine ve kaynaklarını geliştirme yeteneklerine güvenlerini yansıtan boyuttur. Örnek madde; "İyi öğretmen olma konusundaki yeterliliklerimle ilgili şüphe duyarım." verilebilir. Öğretmen olarak katılımcı olma boyutu ise; katılımcıların, çocuklara doğal olarak eğilimleri olması ve memnuniyetle onlarla ilgilenmeleri ve öğretim yapmalarınıdır. Örnek madde olarak "Çocukların etkinliklerinde yardım ederken mutlu oluyorum." verilebilir. Beşli likert şeklinde olan ve toplam varyansın

%48,94'ünü açıklayan orijinal ölçeğin Cronbachalpha iç tutarlık katsayısı.93'tür. Bu araştırmada da.93 olarak bulunmuştur.

**Öğretmenlik Mesleğini Tercih Nedenleri Ölçeği:** Övet (2006) tarafından geliştirilen ölçek, “bilinç, güvence, ideal ve etkilenme” alt boyutlarını içeren toplam 20 maddeden oluşan, beşli likert şeklinde bir ölçme aracıdır. Ölçek maddelerine verilen yanıtlarla öğretmenlik mesleğini tercih nedenleri tanımlayan her bir alt boyutun öğretmen adaylarınca ne derece önemli görüldüğü çok boyutlu olarak ölçülmeye çalışılmaktadır. Dört faktörlü yapısıyla toplam varyansın %61.19'unu açıklayan ölçeğin Cronbachalpha iç tutarlık katsayısı bilinç alt boyutu için 0.91 (örnek madde; “Bilinçli olarak seçtim”), güvence; 0.79, (örnek madde; “İş güvencesi olduğu için seçtim”), ideal; 0.89 (örnek madde; “İdealimdeki meslek olduğu için seçtim”), etkilenme; 0.75 (örnek madde; “Ailemden birisi öğretmen olduğundan dolayı seçtim”) olarak rapor edilmiştir (Övet, 2006). Bu çalışmada da ölçeğin Cronbachalpha iç tutarlık katsayısı bilinç alt boyutu için; 0.92, güvence alt boyutu için; 0.82, ideal alt boyutu için; 0.76, etkilenme alt boyutu için; 0.84 ve ölçek toplamı için .86 olarak bulunmuştur.

### Veri Toplama Süreci

Veriler 2018-2019 öğretim yılı güz döneminde toplanmıştır. Araştırmanın yapılacağı Üniversitelere araştırmacılar tarafından bizzat gidilmiştir. Ders başlamadan önce dersi veren öğretim elemanı ile konuşularak öğrencilerden ölçeği doldurmaları istenmiştir. Gönüllük esas alınmıştır. Ölçeği doldurmaya başlamadan önce ölçeği nasıl dolduracakları konusunda öğrencilere gerekli açıklamalar yapılarak, bilgilendirilmiştir. Öğrencilerin ölçeği tamamlamaları yaklaşık 15 dakika sürmüştür. Ölçeğin doldurulması esnasında gerektiği durumda ek açıklamalar yapılmıştır.

### Verilerin Analizi

Araştırmada kişisel bilgilerde “frekans (n), yüzde (%), aritmetik ortalama ( $\bar{x}$ ) ve standart sapma (ss)” kullanılmıştır. Verilerin normallik dağılımını incelemek amacıyla, Kolmogorow Smirnov testi yapılmıştır. Test sonuçlarına göre verilerin normal dağılıma sahip olmadığı tespit edilmiştir. Ardından, verilerin çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakılarak, “verilerin çarpıklık ve basıklık katsayılarının +1.5 ile -1.5 aralığında olduğu” tespit edilmiştir. “Bu durum yapılan çalışmadan elde edilen puanların normal dağılım gösterdiği biçiminde yorumlanmaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2013)”. Buradan yola çıkarak, ikili karşılaştırmalarda parametrik testlerden bağımsız örneklem t-testi, çoklu karşılaştırmalarda ANOVA ve ilişkiyi incelemek için ise, Pearson Korelasyon Katsayısı testi kullanılmıştır.

## BULGULAR

Ölçeklere ilişkin puan ortalamaları ve standart sapmaları tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1.** Ölçeklerin alt boyutları ile ilgili puan ortalamaları ve standart sapmaları

Ölçek	Alt boyutlar	$\bar{X}$	ss
ÖMTN	İdeal	4.05	.98
	Bilinç	3.87	.76
	Etkilenme	2.34	1.19
	Güvence	3.07	1.03
MÖÖK	Kendini öğretmen olarak görme	3.87	.91
	Katılımcı öğretmen	3.94	.87
	Kendine güvenme	4.03	.75

Tablo 1 incelendiğinde; öğrencilerin, öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenleri ölçeğinin ideal alt boyutunda en yüksek ortalamaya ( $\bar{x}=4,05\pm.98$ ), etkilenme alt boyutunda ise en düşük ortalamaya ( $\bar{x}=2,34\pm1.19$ ) sahip olduğu gözlemlenmiştir. Meslek öncesi öğretmen kimliği ölçeğinde ise en yüksek ortalamanın öğretmen olarak kendine güvenme boyutunda ( $\bar{x}=4,03\pm.75$ ), en düşük ortalamasının ise kendini öğretmen olarak görme boyutunda ( $\bar{x}=3,87\pm.91$ ) olduğu görülmüştür. MÖÖK puan ortalaması ise  $3.94\pm.78$  olarak bulunmuştur. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre ÖMTN ve MÖÖK puanlarının t-testi sonuçları tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2.** Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre ÖMTN ve MÖÖK puanlarının t-testi sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	t	p
İdeal	Kadın	161	4.16	.95	1.894	.059
	Erkek	204	3.96	1.00		
Bilinç	Kadın	161	4.01	.63	3.114	<b>.002</b>
	Erkek	204	3.77	.83		
Etkilenme	Kadın	161	2.26	1.15	-1.164	.245
	Erkek	204	2.40	1.21		
Güvence	Kadın	161	3.08	1.01	0.194	.846
	Erkek	204	3.06	1.04		
Kendini öğretmen olarak görme	Kadın	161	4.05	.87	3.579	<b>.000</b>
	Erkek	204	3.71	.92		
Katılımcı öğretmen	Kadın	161	4.10	.80	3.245	<b>.001</b>
	Erkek	204	3.80	.89		
Kendine güvenme	Kadın	161	4.18	.68	3.653	<b>.000</b>
	Erkek	204	3.90	.78		
MÖÖK	Kadın	161	4.11	.71	3.793	<b>.000</b>
	Erkek	204	3.80	.80		

Tablo 2 incelendiğinde, ÖMTN ölçeğinin bilinç ( $t=3.114$ ,  $p=.002$ ;  $p<.05$ ), MÖÖK ölçeğinin sınıflandırma ( $t=3.579$ ,  $p=.000$ ;  $p<.05$ ), katılım ( $t=-3.245$ ,  $p=.001$ ;  $p<.05$ ), güven ( $t=3.653$ ,  $p=.000$ ;  $p<.05$ ), alt boyutlarında ve MÖÖK ölçek toplamında ( $t=3.793$ ,  $p=.000$ ;  $p<.05$ ), kadın öğretmen adayları lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıflara göre ÖMTN ve MÖÖK puanlarının t-testi sonuçları tablo 3’de verilmiştir.

**Tablo 3.** Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıflara göre ÖMTN ve MÖÖK puanlarının ANOVA sonuçları

Ölçek	Sınıf	n	$\bar{X}$	ss	F	p
İdeal	1.sınıf	96	4.04	.94	.470	.703
	2.sınıf	85	4.08	.93		
	3.sınıf	79	4.14	.87		
	4.sınıf	105	3.97	1.12		
Bilinç	1.sınıf	96	3.87	.77	.442	.723
	2.sınıf	85	3.91	.72		
	3.sınıf	79	3.92	.66		
	4.sınıf	105	3.81	.83		
Etkilenme	1.sınıf	96	2.24	1.17	.410	.746
	2.sınıf	85	2.44	1.19		
	3.sınıf	79	2.34	1.09		
	4.sınıf	105	2.35	1.28		
Güvence	1.sınıf	96	2.96	1.02	1.194	.312
	2.sınıf	85	3.14	.93		
	3.sınıf	79	2.97	1.02		
	4.sınıf	105	3.18	1.11		



**Tablo 3.** Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıflara göre ÖMTN ve MÖÖK puanlarının ANOVA sonuçları (devamı)

<b>Kendini öğretmen olarak görme</b>	1.sınıf	96	3.89	.93		
	2.sınıf	85	3.76	.94	.976	.404
	3.sınıf	79	3.81	.90		
	4.sınıf	105	3.97	.87		
<b>Katılımcı öğretmen</b>	1.sınıf	96	4.06	.81		
	2.sınıf	85	3.94	.83	1.132	.336
	3.sınıf	79	3.85	.88		
	4.sınıf	105	3.87	.92		
<b>Kendine güvenme</b>	1.sınıf	96	4.12	.73		
	2.sınıf	85	4.00	.79	.989	.398
	3.sınıf	79	3.93	.68		
	4.sınıf	105	4.03	.79		
<b>MÖÖK</b>	1.sınıf	96	4.02	.77		
	2.sınıf	85	3.90	.77	.753	.521
	3.sınıf	79	3.86	.76		
	4.sınıf	105	3.96	.79		

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıfa göre, ÖMTN ölçeği ideal ( $F=.470$ ,  $p=.703$ ;  $p>.05$ ), bilinç ( $F=.442$ ,  $p=.723$ ;  $p>.05$ ), etkilenme ( $F=.410$ ,  $p=.746$ ;  $p>.05$ ), güvence ( $F=1.194$ ,  $p=.312$ ;  $p>.05$ ), alt boyutlarında; MÖÖK ölçeğinin ise kendini öğretmen olarak görme ( $F=.976$ ,  $p=.404$ ;  $p>.05$ ), katılımcı öğretmen ( $F=1.132$ ,  $p=.336$ ;  $p>.05$ ), kendine güvenme ( $F=.989$ ,  $p=.398$ ;  $p>.05$ ) alt boyutlarında ve MÖÖK ölçeği toplamında ( $F=753$ ,  $p=.521$ ;  $p>.05$ ) istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Öğrencilerin akademik not ortalamalarına göre ÖMTN ve MÖÖK puanlarının t-testi sonuçları tablo 4’de verilmiştir.

**Tablo 4.** Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının akademik not ortalaması değişkenine göre ÖMTN ve MÖÖK puanlarının t-testi sonuçları

Ölçek	Not ortalaması	n	$\bar{X}$	ss	t	p
<b>İdeal</b>	1.70-2.50	48	3.68	1.17		
	2.51-4.00	317	4.10	.94	-2.861	<b>.004</b>
<b>Bilinç</b>	1.70-2.50	48	3.64	.95		
	2.51-4.00	317	3.91	.72	-2.346	<b>.019</b>
<b>Etkilenme</b>	1.70-2.50	48	2.32	1.12		
	2.51-4.00	317	2.34	1.20	-.122	.903
<b>Güvence</b>	1.70-2.50	48	3.15	1.04		
	2.51-4.00	317	3.06	1.03	.623	.533
<b>Kendini öğretmen olarak görme</b>	1.70-2.50	48	3.62	.90		
	2.51-4.00	317	3.90	.91	-1.952	.052
<b>Katılımcı öğretmen</b>	1.70-2.50	48	3.67	.95		
	2.51-4.00	317	3.98	.85	-2.267	<b>.024</b>
<b>Kendine güvenme</b>	1.70-2.50	48	3.66	.83		
	2.51-4.00	317	4.08	.73	-3.642	<b>.000</b>
<b>MÖÖK</b>	1.70-2.50	48	3.65	.83		
	2.51-4.00	317	3.99	.76	-2.778	<b>.006</b>

Tablo 4 incelendiğinde, öğrencilerin akademik not ortalamalarına göre, öğretmenlik ÖMTN ölçeğinin ideal ( $t=-2.861$ ,  $p=.004$ ;  $p<.05$ ) ve bilinç ( $t=-2.346$ ,  $p=.019$ ;  $p<.05$ ) alt boyutlarında; MÖÖK ölçeğinin ise katılımcı öğretmen ( $t=-2.267$ ,  $p=.024$ ;  $p<.05$ ), kendine güvenme ( $t=-3.642$ ,  $p=.000$ ;  $p<.05$ ) alt boyutlarında ve MÖÖK ölçeği toplam puanında ( $t=-2.778$ ,  $p=.006$ ;  $p<.05$ ) akademik not ortalaması yüksek olan öğretmen adayların lehine istatistiksel açıdan

anlamli farlılıklar tespit edilmiştir. Beden eğitimi öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimliği ve mesleği tercih etme nedenleri arasındaki ilişkisi ise tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5.** Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının MÖÖK ve ÖMTN ölçekleri arasındaki ilişki

Ölçek	İdeal	Bilinç	Etkilenme	Güvence
MÖÖK	r=.398** p=.000	r=.417** p=.000	r=-.153** p=.000	r=-.001 p=.992

Tablo 5 incelendiğinde, beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının MÖÖK ölçeği ile ideal ( $r=.398$ ,  $p=.000$ ;  $p<.05$ ) ve bilinç ( $r=.417$ ,  $p=.000$ ;  $p<.05$ ) alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunurken, etkilenme alt boyutunda ( $r=-.153$ ,  $p=.000$ ;  $p<.05$ ) negatif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. MÖÖK ölçeği ile güvence alt boyutu arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır ( $r=-.001$ ,  $p=.992$ ,  $p>.05$ ).

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih nedenleri ile meslek öncesi öğretmenlik kimliklerinin cinsiyet, öğrenim görülen sınıf ve akademik not ortalamalarına göre incelenmesi MÖÖK ile ÖMTN ölçekleri arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik yapılan çalışmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır;

Beden eğitimi öğretmeni adayları, öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenlerinin başında öğretmenlik mesleğini idealindeki meslek olduğu için tercih ettiklerini belirtmişler, en düşük ortalamanın ise etkilenme boyutunda olduğu gözlemlenmiştir. Bu sonuca göre bireyin öğretmenlik mesleğini hedef olarak seçtiği ve mesleği yapabileceğine olan inancını, dış etkenlerden etkilenmeyerek içsel güdülenme ile oluşturduğu söylenebilir. Farklı öğretmen branşları üzerinde yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Türkdoğan (2014) yaptığı çalışmada, en yüksek ortanca değer ideal faktöründe en düşük ortanca değer ise etkilenme faktörüne ait olduğunu tespit etmiştir. Özsoy ve ark., (2010) yaptıkları çalışmada, %46.9 öğretmen adayının öğretmenlik mesleğini idealindeki meslek olduğu için tercih ettiğini belirtmiştir. Şimşek (2005), yapmış olduğu araştırmada, ailelerin öğretmenlik mesleğini seçmede öğrenciler üzerinde beklendiği ölçüde etkili olmadıkları anlaşılmaktadır. Yapılan çalışmalar araştırmayı desteklemektedir.

Beden eğitimi öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik puan ortalamaları orta düzeyin üzerinde bulunmuştur. Bu bulgu öğretmen adaylarının öğretmen olmak için doğru kişi olduklarını, başarılı bir öğretmen olmak için gerekli yeterliklere ve becerilere sahip olduklarını düşündüklerini göstermektedir. Ulubey ve ark., (2018) pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına devam eden öğretmen adayları üzerinde yaptığı çalışmada, öğretmen adaylarının pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı başında daha yüksek düzeyde öğretmen kimliği algılarına sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

Bu çalışmada, kadın öğretmen adaylarının mesleği erkeklere göre daha bilinçli olarak tercih ettiği tespit edilmiştir. Övet' in (2006), eğitim fakültesi öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada öğretmenlik mesleğini tercih ederken, kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha bilinçli ve idealist davrandıklarını ortaya koymuştur. Bu araştırmada da ideal alt boyutunda da kadınların puan ortalamaları daha yüksektir ancak istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Benzer şekilde Johnston ve ark., (1999) tarafından İngiltere'de yapılan bir çalışmada; öğretmenlik mesleğini tercihte kadınların içsel, erkeklerin ise dışsal faktörlerden daha çok

etkilendiğini; kadınlar çocuklarla çalışmayı erkeklere göre daha çok önemserken, erkekler maaş faktörünü kadınlara göre daha çok önemsedikleri ortaya konmuştur. Avustralya’da, yapılan bir çalışma (Mulholland ve Hansen, 2003), erkeklerin ancak iyi bir çalışma ortamına sahip olmak koşuluyla öğretmenlik mesleğinin tercih edilebileceğini düşündüklerini ortaya çıkarmıştır.

Bu araştırmada kadın öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimliği algıları, erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksektir. Bu durumun nedeni olarak toplumda öğretmenlik mesleğinin aile ve iş hayatının birlikte yürütülebilmesi açısından kadınlara uygun bir meslek olarak algılanmasına neden olduğu ve dolayısıyla kadınların bu mesleği daha çok içselleştirdiği söylenebilir. Benzer çalışmalarda bu bulguyu desteklemektedir. Alptekin Yolcu (2018) tarafından yapılan çalışmada, kadın öğretmen adaylarının öğretmen kimlik algıları erkek öğretmen adaylarına göre yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Saylam ve ark., (2017), spor bilimleri fakültesi öğrencilerine yaptıkları çalışmada da kadın öğrencilerin erkeklere göre öğretmen kimlik algısının daha yüksek olduğunu, bunun nedeninin ise, öğretmenlik mesleği çalışma şartları göz önüne alındığında kadınların tercihi olabileceği, bununla birlikte çocuklarla vakit geçirmek ve ilgi göstermeye kadınların daha istekli olabileceği görüşünü savunmuşlardır. Cinpolat ve ark., (2016) beden eğitimi bölümünde öğrenim gören kadın öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Karakaş ve ark., (2018) kadın öğretmenlerinin iş doyumunun yüksek olmasının sebebinin öğretmenliğin daha çok kadın mesleği olarak algılanmasına ve kadın öğretmen adaylarının erkeklere göre bu mesleği daha çok sevmeleri ve saygı göstermelerine bağlamışlardır. Günümüzde öğretmen iş gücünün %56’sını kadınların oluşturduğu görülmektedir (MEB, 2019). Yani aslında öğretmenlik mesleğinin yarısına yakın bölümü erkeklerden oluşmaktadır. Bu bağlamda, erkeklerde meslek öncesi öğretmen kimliği oluşturmada ve olumlu geliştirmesini sağlama da eğitim kurumlarına büyük görevler düşmektedir.

Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıflara göre, öğretmenliği tercih nedenleri bakımından farklılık bulunamamıştır. Bu bulguya göre en az dört yıllık süreçte öğretmenlik mesleğine yönelik tercihin nedenlerinin değişmediğini göstermektedir. Türkoğlu (2014) öğretmen adayları üzerine yaptığı araştırmada sınıf düzeyleri bakımından anlamlı bir farklılığa rastlamamıştır. Çakmak ve Kayabaşı (2017), öğretmen adaylarına yaptığı çalışmada benzer sonuçlara rastlamıştır. Övet (2006), eğitim fakültesi öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada, 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilerinin 1. sınıfta öğrenim gören öğrencilere göre öğretmenlik mesleğini daha bilinçli ve idealindeki meslek olarak tercih ettiklerini ortaya koymuştur.

Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıflara göre, meslek öncesi öğretmen kimliği bakımından farklılık bulunamamıştır. Alptekin Yolcu (2018), öğretmen adaylarının erken öğretmen kimliğine ilişkin algılarının sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini tespit etmiştir. Ulubey ve ark., (2018) öğretmen adaylarının pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı başında ve sonunda öğretmen kimliği algılarını tespit ettiği çalışmalarında; öğretmen adaylarının pedagojik formasyon eğitiminin başında öğretmen kimliği algılarının, eğitim sonunda yapılan ölçümlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuca göre, pedagojik formasyon eğitimi sertifika programında verilen eğitimin, öğretmen adaylarının öğretmen kimliği algılarına herhangi bir etkisinin olmadığını gösterdiği söylenebilir. Bu bağlamda öğretmenlik mesleği eğitimi veren kurumların, öğretmenlik kimliği algısının geliştirilmesi amacıyla yönelik öğretim elemanlarının yeterliği, eğitim programlarının ders içerikleri ve verimliliği açısından değerlendirilmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte öğretmen adaylarında öğretmen kimliğinin oluşması bağlamında olumlu yönde bir artışın olup olmamasında, sadece öğretmenlik eğitimi yeterli olmayabilir, öğretmen kimliğinin

oluşmasını etkileyen diğer değişkenlerde bulunabilir. Dolayısıyla bu süreci etkileyen diğer değişkenlerin araştırılması sonuçların daha detaylı açıklanmasına katkı sağlayacaktır.

Öğretmen adaylarının genel akademik not ortalaması değişkenine göre öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenleri incelendiğinde, öğretmenlik mesleğini bilinçli ve idealindeki meslek olarak seçenlerin genel akademik not ortalaması daha yüksek bulunmuştur. Etkilenme ve güvence alt boyutlarında ise anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Türkođan (2014) yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının tercihlerinde etki gösteren güvence ve etkilenme boyutları ile akademik not ortalamaları arasında pozitif bir ilişkiye rastlanmamıştır. Bilinç ve ideal faktörleri ile akademik not ortalaması arasında ise pozitif yönde, düşük düzeyde bir ilişki tespit etmiştir. Bu çalışma sonuçları bizim sonuçlarımızla paralellik göstermektedir. Söz konusu farklılığın kaynağının, öğretmen adaylarının, bilinçli ve ideallerini gerçekleştirmek adına içsel olarak güdülenerek derslerinde daha fazla çaba sarf etmesinden kaynaklandığı söylenebilir. Aynı zamanda akademik not ortalaması yüksek olan öğretmen adaylarının düşük olanlara göre meslek öncesi öğretmen kimliği algıları da yüksektir. Alptekin Yolcu (2018) sınıf öğretmeni adayları üzerinde yaptığı çalışmada toplam kimlik puanları yüksek olan öğrencilerin akademik ortalamalarının da yüksek olduğu ve sınıf öğretmeni adaylarının akademik ortalamalarının toplam kimlik üzerindeki değişimin %2'sini açıklayabildiği sonucuna ulaşmıştır. Bunun sebebi, akademik olarak başarı gösteren bireyler, hedeflerine kimliklerine uygun bir meslek seçtiklerinden kaynaklandığı söylenebilir.

Öğretmen adaylarının, meslek öncesi öğretmen kimliği ile mesleği tercih etme nedenlerinde etkili olan ideal ve bilinç alt boyutlarında pozitif yönde ilişkiler tespit edilirken, etkilenme alt boyutunda negatif yönde ilişkiler saptanmıştır. Buradan hareketle, öğretmenlik mesleği tercih ederken içsel faktörlerin öğretmen kimliğini olumlu yönde etkilediği, dışsal faktörlerden biri olan etkilenmenin ise öğretmenlik kimliğini olumsuz yönde etkilediği söylenebilir. Öğretmen adayının kişisel olarak güdülenmesi, mesleğin gerektirdiği yeteneklere sahip olduğunu düşünmesi, eğitime katkıda bulunabileceğine olan inancı ve ideallerinin peşinden gitmesi dolayısıyla bilinçli olarak mesleği seçmesi öğretmenlik mesleğini içselleştirmesine neden olmakta ve bu durum meslek öncesi öğretmen kimliğinin oluşmasına olumlu katkılar sağladığı düşünülebilir.

Sonuç olarak;

Beden eğitimi öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenleri ve meslek öncesi öğretmen kimliği puan ortalaması orta düzeyin üzerinde bulunmuştur. Kadın öğretmen adaylarının erkeklere göre meslek öncesi öğretmen kimliği daha yüksektir ve mesleği erkeklere göre daha bilinçli olarak tercih ettiği tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıflara göre, öğretmenliği tercih nedenleri ve meslek öncesi öğretmen kimliği bakımından farklılık bulunamamıştır. Öğretmenlik mesleğini bilinçli ve idealindeki meslek olarak seçen öğrencilerin genel akademik not ortalaması yüksektir. Akademik olarak başarılı olan öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimliği algıları yüksek bulunmuştur. Öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimliği ile mesleği tercih etme nedenlerinde etkili olan ideal ve bilinç alt boyutlarında pozitif yönde ilişkiler tespit edilirken, etkilenme alt boyutunda negatif yönde ilişkiler saptanmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre aşağıda öneriler sunulmuştur;

1. Ortaöğretim okullarında mesleki yönlendirme konusunda özellikle okul rehberlik servisleri etkin rol oynayarak, öğrencilere meslekler tanıtmalıdır. Dolayısıyla öğretmenlik mesleğini seçen öğrenciler, öğretmenliği seçerken daha bilinçli davranabilirler.

2. Üniversite öğrenimi süresince öğrencilere pedagojik formasyon derslerinde öğretmen kimliği gelişmesini sağlayacak şekilde verilmesine özen gösterilmelidir.
3. Üniversite birinci sınıfta öğretmenlik kimliği algısı üzerine öğrencilerin görüşleri alınarak düzeyleri saptanmalı ve eğitim süresince eksikleri tamamlama çalışmaları yapılmalıdır.
4. Kadın öğrenciler öğretmenlik mesleğini daha bilinçli ve idealleri olduğu için seçtiği görülmüştür. Bu bağlamda erkek öğrencilere yönelik öğretmen kimliği algısını olumlu yönde etkileyecek seminerler ve etkinlikler yapılabilir.
5. Özellikle beden eğitimi ve spor bölümleri uygulamalı dersler için diğer bölümlerden farklı olarak açık alanlar, salon ve araç-gereç isteyen bir bölümdür. Etkili ve verimli bir eğitim için araç gereçlerin yeterli olması ve dersi verecek öğretim elemanının alanında uzman olması önem taşımaktadır. Bu bağlamda öğrencinin kendisini geliştirebilmesi için sahalardan ve araç gereçten yararlanabilmesi için düzenlemeler yapılabilir. Bu durum öğrencinin kendisine olan güvenini ve öz yeterliğini arttırarak öğretmen kimliği oluşmasında yardımcı olabilir.
6. Öğrenciler beden eğitimi öğretmeni olabilmek için bölümlerine aynı zamanda özel yetenek sınavı ile girebilmektedirler. Bu nedenle özel yetenek sınavında, öğretmen kimliği algısını ve mesleği tercih nedenlerini ölçebilecek şekilde düzenlenebilir.
7. Öğretmen adaylarının beden eğitimi ve spor öğretmenliği lisans programında (MEB, 2018) yer alan öğretmenlik uygulaması dersi yedinci ve sekizinci yarıyıldadır. Öğrencinin öğretmen kimlik algısını oluşturabileceği ve arttırabileceği düşünülen bu dersin daha önceki öğretim yıllarında verilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda içeriğinin de etkili ve verimli olabilmesi için gerekli denetimler yapılmalıdır.
8. Çalışmanın üç üniversitede yapılması bu araştırmanın sınırlılığdır. Bu bağlamda araştırma önerisi olarak; örneklem hem öğretmen adayları hem de öğretmenleri kapsayacak şekilde büyütülerek, ülkemizde bölgeler arası öğretmenlik mesleğini tercih etme ve öğretmenlik mesleği kimlik algısı üzerine karşılaştırmalar yapılabilir.

## KAYNAKLAR

- Alptekin Yolcu, M. (2018). *Sınıf öğretmeni adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik algılarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arpacı, D., Bardakçı, M. (2015). An investigation on the relationship between prospective teachers' early teacher identity and their need for cognition. *Journal of Education and Training Studies*, 4(3), 9-19.
- Atmaca, Ç. (2017). English teachers' perspectives about teacher competencies in terms of professional identity. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(4), 1641-1669.
- Aykaç, N., Yıldırım, K., Altinkurt, Y., Marsh, M. M. (2017). Understanding the underlying factors affecting the perception of pre-service teachers' teacher identity: a new instrument to support teacher education. *Üniversite Park Bülten*, 6(1), 67-78.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and teacher education*, 20(2), 107-128.
- Boz, Y., Boz, N. (2008). Kimya ve matematik öğretmen adaylarının öğretmen olma nedenleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 137-144.
- Britzman, D. P. (1991). *Practice makes practice: A critical study of learning to teach*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Cinpolat, T., Alıncak, F., Abakay, U. (2016). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Gaziantepe Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 1(1), 38-47

Connelly, M., Clandinin, J. (1999). *Shaping a Professional identity: Stories of educational practice*. London, ON: The Althouse Press.

Çakmak, M., Kayabaşı, Y. (2017). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 1-10.

Çermik H., Doğan B., Şahin A. (2010) Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih sebepleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 201-212.

Erden, M. (2005). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Epsilon yayıncılık.

Foster, T., Newman, E. (2005). Just a knockback? Identity bruising on their route to becoming a male primary school teacher. *Teacher and Teaching: Theory and Practice*, 11(4), 341-358.

Hacıömeroğlu, G., Şahin-Taşkın, Ç. (2009). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih sebepleri, 1. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi, Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.

Johnston, J., McKeown, E., McEwen, A. (1999). Choosing primary teaching as a career: The perspectives of males and females in training. *Journal of Education for Teaching*, 25(1), 55-64.

Karakaş, A., Kınır, S., Kiremitçi, O. (2018). Öğretmenlerin mesleğe yönelik davranış ve yaşantı modellerinin belirlenmesi: Bartın ili örneği. *Electronic Journal Of Social Sciences*, 17(67).

Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 29(1), 77-97.

Lasky, S. (2005). A socio cultural approach to understanding teacher identity, agency and Professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21, 899-916.

MEB (2019). *Millî eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2018-2019*. Ankara: MEB

Mulholland, J., Hansen, P. (2003). Men who become primary school teachers: An early portrait. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 31(3), 213-224.

Övet, O. (2006). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde etkili olan faktörlerin belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Özbek, R. (2007). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde kişisel, ekonomik ve sosyal faktörlerin etkililik derecelerine ilişkin algıları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 145-159.

Özsoy, G., Özsoy, S., Özkara, Y., Memiş, A. D. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde etkili olan faktörler. *İlköğretim Online*, 9(3), 910-921.

Parr, M., Gosse, Douglas, Allison, J. (2008). The professional journey of male primary teachers: experiences and perceptions of entering into a "sacred female space". *The International Journal of Diversity in Organisations, Communities and Nations*, 7(6), 257-265.

Saylam, D. K., Soytürk, M., Asma, M., Çamlıyer, H., Kalkan, N. (2017). *Spor Bilimleri Fakültesinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Meslek Öncesi Öğretmen Kimliklerinin İncelenmesi*. Dünya Spor Bilimleri Araştırmaları Kongresi, (s. 87). Manisa.

Smedley, S. (2007). Learning to be a primary school teacher: reading one man's story. *Gender and Education*, 19(3), 369-385.

Şara, P., Kocabaş, A. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf öğretmenliğini tercih nedenleri ve aldıkları eğitimle ilgili görüşleri. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counseling*, 1(2), 8-17.

Şimşek, H. (2005) Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programına devam eden öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1).

Tabachnick, B.G., Fidell, L.S. (2013). *Çok değişkenli istatistik kullanımı*: Uluslararası baskı. Pearson 2012.

Tavşanlı, Ö. F., Saraç, E. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının oluşması muhtemel öğretmen kimliklerinin “öğretmen adayları olası benlikler ölçeği” kullanılarak incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(36), 689-703.

Türkdoğan, S. C. (2014). *Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde etkili olan faktörlere göre mesleki kaygıları*, Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Ulubey, Ö., Yıldırım, K., Alpaslan, M. M. (2018). Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programının öğretmen adaylarının öğretmen kimliği algısına etkisinin incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 48-55.

Yaşar, M., Karabay, A., Bilaloğlu, R. G. (2013). “Şimdi ben öğretmen mi oldum?” öğretmenlik kimliğinin oluşmasında etkili olan etkenlere yönelik öğretmen adaylarının görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 8(7), 269-282.

Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik mesleği, motivasyon kaynakları ve temel tutumlar: Kuramsal bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 33-46.

Yılmaz, N., Doğan, N. (2015). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının meslek tercihlerini etkileyen faktörler: Hacettepe Üniversitesi Örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 405-421.



## SPORMETRE

The Journal of Physical Education and Sport Sciences  
Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi

DOI: 10.33689/spormetre.621508



Geliş Tarihi (Received): 18.09.2019

Kabul Tarihi (Accepted): 08.06.2020

Online Yayın Tarihi (published): 30.06.2020

### ÖĞRETMEN ADAYLARININ EMPATİK EĞİLİM VE EMPATİK BECERİ DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ: ANADOLU ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ

Özkan BEYAZI<sup>1\*\*</sup> , Dilek YALIZ SOLMAZ<sup>2</sup>  Bülent Okan MİÇOOĞULLARI<sup>1</sup> 

<sup>1</sup>Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Bölümü, NEVŞEHİR

<sup>2</sup>Eskişehir Teknik Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, ESKİŞEHİR

**Öz:** Bu araştırmanın amacı, beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının empatik eğilim ve empatik beceri düzeylerini incelemektir. Araştırmanın katılımcılarını Anadolu Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören toplam 141 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak, “Empatik Eğilim Ölçeği”, “Empatik Beceri Ölçeği-B Formu” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Verilerin analizi için bağımsız örneklem t testi ve tek yönlü varyans analizi ANOVA tercih edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının empatik eğilim ve empatik beceri puan ortalamalarının orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Ayrıca, öğretmen adaylarının hem empatik eğilim hem de empatik beceri puan ortalamalarının cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-baba eğitim, aktif olarak spor yapma ve spor yapma düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Sonuç olarak, öğretmenlik mesleği göz önüne alındığında, öğretmen adaylarının empatik beceri düzeylerinin yeterli olmadığı ve empati eğitimi ile empatik beceri düzeylerinin geliştirilebileceği söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Empatik eğilim, empatik beceri, beden eğitimi ve spor, öğretmen adayı

### EXAMINATION OF EMPATHIC TENDENCY AND EMPATHIC SKILL LEVELS OF PRESERVICE TEACHERS: THE CASE OF ANADOLU UNIVERSITY

**Abstract:** This study investigated empathic tendency and empathic skill levels of preservice physical education and sports teachers. The participants were 141 students studying in the Physical Education and Sports Teaching Department at Anadolu University. For this descriptive study, “Empathic Tendency Scale”, “Empathic Skill Scale-B Form” and “Personal Information Form” have been used for data collection. The data was analyzed using independent sample t test, and one way ANOVA. The results revealed that ET and ES levels of preservice teachers were determined as medium. Also, there wasn't significant difference between preservice teachers' empathic skill (ES) scores and “gender”, “study year”, “parents' education levels”, “doing sports actively” and “level of doing sports”. The results were the same for the comparisons of above variables to preservice teachers' scores of empathic tendency (ET). As a result, it can be concluded that preservice teachers' ES levels are below the desired level for teaching and that there is a need to provide preservice teachers with empathy course to develop their empathic skills.

**Key Words:** Empathic tendency, empathic skill, physical education and sports, preservice teacher

*\*Bu çalışma 01-04 Kasım 2016 tarihleri arasında Antalya’da düzenlenen 14. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresinde poster sunumu yapılmıştır. (Yüksek lisans tezinden üretilmiştir.)*

## GİRİŞ

Bireyler arası ilişkilerin temelini oluşturan ve insanların sosyalleşmesini sağlayan en önemli unsur iletişimidir (Kaban, 2014). Duygu katılarak yapılan iletişim daha kalıcı olduğu ve bunun da empati ile sağlandığı bilinmektedir (Tarhan, 2010). Empatinin duyuşsal bileşeninde, duyguyu yaşayabilme ve bu duygunun hissettirilmesi, bilişsel boyutunda da bireyin başkasının düşüncelerini anlaması vardır (Dökmen, 2013; Kabapınar, 2015). Dökmen (2013), bireyin empati kurabilmesi için öncelikle öz bilince sahip olmasının altını çizmektedir. Dahası, kişi



ancak kendi duygu ve düşüncelerinin farkında olduğunda başkalarının duygu ve düşüncelerini anlayabilmektedir (Cüceloğlu, 1996; Dökmen, 2013; Ersoy ve Köşger, 2016; Kabapınar, 2015; Polat, 2016). Rogers'a (1983) göre empati, bireyin kendisini karşısındakinin yerine koyarak onu anladığını hissettirmesidir. Diğer bir ifadeyle empati, bireyin karşısındakinin dinlemesiyle başlayan, onun duygu ve düşüncelerini anladıktan sonra bunu da karşısındakine hissettirmesine dayanan etkili bir iletişim sürecidir (Dökmen, 2013; Ersoy ve Köşger, 2016; Kabapınar, 2015; Karademir ve Türkçapar, 2017; Saygılı ve ark., 2015). Birey, anlaşıldığını düşündüğünde kendisini daha iyi hisseder ve olumsuz davranışlardan uzaklaşarak toplumla uyum içinde yaşayabilir (Erduran, 2018; Karademir ve Türkçapar, 2017). Dahası, empatik davranışı sergileyen bireyler iletişim çatışmaları ile baş edebilen, uzlaşmacı, farklı kültürden gelenlere saygılı ve olumlu sosyal davranışlar gösterebilmektedirler (Dökmen, 2013; Erduran, 2018; Özbek, 2004; Piji Küçük, 2011; Şakar, 2012). Empati, empatik eğilim ve empatik beceri olmak üzere iki boyutta ele alınmaktadır (Erduran, 2018). Bireyin empati kurma potansiyelini gösteren empatik eğilim, danışanın duygularını anlama ve ihtiyaç sahibine karşı bireyde yardım etme hissini uyandırmaktadır (Dökmen, 2013). Dahası, empatik eğilim düzeyi yüksek bireylerin, antisosyal, saldırganlık, öfke ve anlaşmazlık düzeyleri düşüktür (Ersoy ve Köşger, 2016; Kabapınar, 2015; Karademir ve Türkçapar, 2017). Empatik eğilim, biyolojik ve çevresel faktörler (Aile, okul, arkadaş vb.) bağlı olarak gelişen bir kişilik özelliğidir ve sonradan geliştirilmesi oldukça güçtür (Alver, 1998; Duru, 2002; Çelik, 2008; Kabapınar, 2015; Manav, 2008; Yılmaz, 2013; Günel, 2014). İkinci ve Aybek'e göre (2010), empatik eğilimin gelişiminde ebeveynlerin çocuklarına gösterdikleri ilgi ve davranışlarının etkisi oldukça fazladır. Ayrıca, Köseoğlu (2013) anne ve babaları tarafından kabul edilen öğrencilerin empatik eğilim düzeylerinin yüksek olduğunu ileri sürmektedir.

Empatik beceri, bireyin karşısındakinin duygu ve düşüncelerini anladığını hissettirecek davranışı gösterme yetkinliği olarak ifade edilmektedir (Altınoluk, 2014; Erduran, 2018). Dolayısıyla da herkesin belirli seviyede bir empatik eğilimi olmasına karşın kişiler bunu bir davranış olarak gösteremediklerinde empatik beceri düzeyleri de düşük olmaktadır (Yaşar ve Erol, 2015). Bu durumun oluşmasında, kişilerin aile ve sosyal çevrelerinden gördüğü olumlu veya olumsuz davranışların ve psikolojik faktörlerin etkisi vardır (Altınoluk, 2014; Kabapınar, 2015). Kim ve Rohner (2003), kız çocuklarının annelerinden, erkek çocukların da babalarından gördükleri ilgiye göre empati duygusunun arttığını ya da azaldığını ortaya koymuşlardır. Dahası, Dökmen (2013), bireylerin kaygı ve stres altındayken empati kuramadıklarını belirtmiştir. Empatik beceri, danışan-danışman arasındaki en etkili iletişim yaklaşımlarından biri ve aynı zamanda çağdaş modern eğitim modellerinin içinde yer alan önemli bir ilke olarak görülmektedir (Mirzeoğlu, 2014). Eğitim-öğretim alanında özellikle de öğretmen-öğrenci iletişiminde empatik beceri davranışının benimsenmesi karşılıklı bir güven ortamının oluşmasını sağlamaktadır. Örneğin, öğretmeninden saygı gören öğrenci, aynı saygıyı sınıf arkadaşlarına da gösterecektir (Erdem ve Gözel, 2011; Murat ve ark., 2005). Dahası, böylesine olumlu bir sınıf atmosferinde de öğrencilerin akademik başarı seviyeleri yükselmektedir (Dökmen, 2013; Özkan, 2014). Bu sayede öğrenciler saygılı, özgüvenli, paylaşımcı, yardımsever ve toplumda uyumlu yaşayan bireyler haline gelebilmektedirler (Kuzgun, 2014; Pala, 2008; Akbulut ve Sağlam, 2010; Maden ve Durukan, 2011; Balcı, 2012). Toplumla uyum içinde olmak ve katkı verebilmek için öncelikle bireyin bilişsel ve duygusal gelişimini tamamlamış olması gerekmektedir (Mirzeoğlu, 2014). Bununla birlikte, beden eğitimi ve spor bireyler için toplumsal bir tecrübe niteliğinde ve oldukça fazla duyguyu içinde barındıran bir disiplindir (Mirzeoğlu, 2014). Bireyler, beden eğitimi aktivitelerine katılım sağlayarak hareket yoluyla saldırganlık, öfke vb. olumsuz duygularını kontrol edebilmekte ve psiko-motor gelişim ile birlikte duyuşsal bazı olumlu davranışları da kazanabilmektedirler (Mirzeoğlu, 2014; Sevimay Özer ve Özer, 2017). Dahası, bireyler fiziksel aktivite ortamında farklılıklara (cinsiyet,

kültür vb.) saygı duymayı ve sosyal sorumluluk almayı öğrenirken kendilerini ifade edebilme ve sosyal iletişim kurma fırsatını da bulmaktadırlar (Wuest ve Bucher, 1999). Öğretmenlik mesleği boyutundan bakıldığında, beden eğitimi ve spor öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının fiziksel ve psikolojik açıdan sağlıklı ve özgüvenli yetişmesinin yanında etkili bir iletişim yolu olan empatik beceriye en az diğer öğretmenlik bölümleri kadar sahip olmaları gerekir (Demir, 2012; Mirzeoğlu, 2014; Özkan, 2014; Pala, 2008,). Bu sayede, beden eğitimi ve spor öğretmenliğine atandıklarında öğrencileri ile uygulamalı ve teorik derslerini olumlu bir sınıf atmosferinde işleme fırsatı bularak öğrencilerinin fiziksel, bilişsel ve duygusal durumlarını anlayıp daha doğru değerlendirmeler yapabilirler (Karademir ve Türkçapar, 2017; Özkan, 2014). Bu bağlamda, beden eğitimi ve spor öğretmenliği adaylarının hizmet öncesinde empatik eğilim ile empatik becerilerinin bilimsel olarak araştırılması, gerekli eğitimlerin verilerek gelişmelerinin sağlanması oldukça önemlidir.

Alanyazın incelendiğinde, beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının empatik eğilimlerinin farklı değişkenlerle (cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, anne-baba eğitim ve meslek durumları, spor yapma düzeyi vb.) ele alan çeşitli betimsel çalışmalar (Warner, 1984; Yılmaz ve Akyel, 2008) ile birlikte, saldırganlık (Arslanoğlu, 2012; Yılmaz, 2013), sporda tercih ettikleri lider davranışları (Erkmen, 2007), empati eğitimi (Monahan, 2010), eleştirel düşünme (Gülle, 2015) ile ilişkilerini ele alan konular üzerinde çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Ayrıca, beden eğitimi ve spor öğretmenliği adaylarının empatik beceri düzeylerinin cinsiyet ve yaş (Korkmaz ve ark., 2003; Yiğiter ve ark., 2011), sınıf düzeyi, anne-baba eğitim durumu (Tekin ve Güllü, 2010) değişkenlerine göre inceleyen betimsel araştırmaların yapıldığı görülmüştür. Araştırmalar genellikle empatik eğilim ya da empatik beceriyi betimlemeye veya farklı değişkenlerle ilişkilerini belirlemeye yönelik olduğu anlaşılmaktadır. Ancak araştırmalar arasında doğrudan beden eğitimi ve spor öğretmenliği adaylarının empatik eğilim ile empatik beceri düzeylerini belirlemeye yönelik yapılmış araştırmaların az sayıda olduğu görülmüştür.

Bu araştırmanın temel amacı, beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının empatik eğilim ve empatik beceri düzeylerini cinsiyet, sınıf, anne-baba eğitim, aktif olarak spor yapma ve spor yapma düzeyine göre incelemektir.

## YÖNTEM

### Araştırma Modeli

Bu araştırma için tarama modeli tercih edilmiştir. Tarama modeli, geçmişte veya şu an olan bir durumu olduğu gibi betimleyen araştırma yöntemidir (Karasar, 2014). Diğer bir ifadeyle, araştırma konusu, nesne veya kişi kendi ortamında olduğu gibi tanımlanır. Dahası, araştırmadaki durum ile ilgili hipotezleri test etmek ya da soruları cevaplamak için veri toplamaya dayanmaktadır (Arlı ve Nazik, 2010). Bu çalışmada, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının empatik eğilim ve empatik beceri düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

### Araştırma Grubu

Bu araştırmanın çalışma evrenini, 2015-2016 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Anadolu Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 218 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, evreni temsil ettiği düşünülen beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünün bir, iki, üç ve dördüncü sınıflarında öğrenim gören toplam 141 öğrenci (K: 60; E: 81) tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Bu yöntem, o an orda tesadüfen bulunan bireyler ile yapılan örnekleme çeşididir (Erkuş, 2017).

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada, beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının empatik eğilim düzeylerini belirlemek amacıyla Dökmen (1988) tarafından geliştirilen Empatik Eğilim Ölçeği (EEÖ), empatik beceri düzeylerini tespit etmek için de Empatik Beceri Ölçeği-B Formu EBÖ-B tercih edilmiştir (Dökmen, 1988). Ayrıca çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin demografik özelliklerini belirlemek için “Kişisel Bilgi Formu” uygulanmıştır.

**Empatik Eğilim Ölçeği:** Empatinin duygusal bileşenini ve bireylerin günlük yaşamdaki empati kurma potansiyellerini ölçmek amacıyla Dökmen (1988) tarafından geliştirilen ve 20 sorudan oluşan likert türünde bir ölçektir. Katılımcı her soruya 1 ile 5 puan aralığında değerlendirme yaparak o maddedeki görüşe ne kadar katıldığını gösterir. Ölçekte bulunan 8 madde olumsuz cümlelerden oluşmaktadır. Bu, katılımcıların soruları “evet” işaretleme eğilimlerini dengelemek için yapılmıştır.

**Puanlama:** Katılımcılar ölçekte yer alan 20 soruya 1 ile 5 arasında puanlama yaparlar. Ölçeğe ilişkin verilerin puanlanmasında ölçekte olumlu olarak düzenlenmiş 12 maddenin her biri için *tamamen aykırı* (1), *oldukça aykırı* (2), *kararsızım* (3), *oldukça uygun* (4) ve *tamamen uygun* (5); diğer 8 olumsuz madde (3, 6, 7, 8, 11, 12, 13 ve 15. madde) için tam aksi bir puanlama yolu benimsenmiştir. Ölçek toplamda en az 20 ve en yüksek 100 puandan oluşmaktadır. Ölçekten alınan puan katılımcının empatik eğilim seviyesini göstermektedir. Empatik eğilim puan ortalamaları; 20-46 puan arası düşük; 47-73 puan arası orta ve 74-100 puan arası da yüksek düzey empatik eğilim olarak değerlendirilir.

**Geçerlik:** Dökmen’in (1988) uyguladığı EEÖ geçerlik araştırması ve Edwards Kişisel Tercih Envanterinin “Duyguları Anlama” bölümünden aldıkları puanlar arasındaki ilişkinin geçerliği  $r = .68$ ’dir.

**Güvenirlilik:** EEÖ, Dökmen (1988) tarafından 70 öğrenciye uygulandıktan sonra 3 hafta aralık verilerek ikinci kez uygulanmıştır. Uygulama sonucunda ölçeğin güvenirliliği  $r = .82$  bulunmuştur. Tekrarlanan güvenirlilik analizi sonucunda da ölçek güvenirliliği “.73” olarak belirlenmiştir. Ölçeğin araştırmalarda kullanılabilir nitelikte olduğu kabul edilmiştir.

**Empatik Beceri Ölçeği-B Formu:** EBÖ-B, 6 farklı kurgudan oluşan günlük hayatla ilgili kısa paragraflardan oluşmaktadır. Altı farklı durum için kişinin vereceği 12 tepki cümlesi bulunmaktadır. Katılımcıdan, 12 tepki cümlesi içinden birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü önemli tepkiler ile “problemlerle ilgisiz” tepkiyi işaretlemesi istenir. Bu uygulama, katılımcının dikkatini kontrol etmek için planlanmıştır. Ölçekte toplamda 6 adet ilgisiz tepki yer almaktadır (Dökmen, 1988).

**Puanlama:** Katılımcıların her bir probleme ilişkin seçtikleri 4 tepki puanlanmakta ve her biri için 1 ile 10 arasında değişen puanlar verilir. Eğer katılımcı, durumlara ilişkin belirlenen ilgisiz tepkilerden bir tanesini bile seçerse formu değerlendirmeden çıkartılır. Empatik beceri puan ortalamaları; 62-113 puan arası düşük; 114-167 puan arası, orta ve 168-219 puan arası da yüksek düzey empatik beceri olarak kabul edilir (Demir, 2012).

**Geçerlik:** EBÖ geçerliliğini belirlemek amacıyla, psikoloji alanında yüksek lisans mezunu 14 kişi ile psikoloji eğitimi almamış yüksek lisans mezunu 14 kişiden oluşan iki gruba uygulanmıştır. İki grubun empatik beceri puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı

farklılıklar olduğu saptanmış ve ölçeğin geçerliği bir örnek olduğu ( $t=6,77$ ;  $sd=26$ ;  $p<0.001$ ) belirtilmiştir (Dökmen, 1988).

**Güvenirlilik:** Güvenirliliğini belirtmek amacıyla, 80 katılımcıdan oluşan bir gruba ölçek uygulandıktan 3 hafta sonra da ikinci test uygulanmış ve iki ölçüm arasında yüksek bir ilişki ( $r = .91$ ) bulunmuştur (Dökmen, 1988).

**Kişisel Bilgi Formu:** Bu form, öğretmen adaylarının cinsiyet, sınıf düzeyleri, anne-babalarının eğitim durumu, aktif olarak spor yapma ve spor yapma düzeylerine ilişkin sorulardan oluşmuştur.

### Verilerin Toplanması

Anadolu Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümünün 1, 2, 3 ve 4. sınıflarında öğrenim gören öğretmen adaylarına araştırmacı tarafından toplam 150 adet Empatik Eğilim Ölçeği, Empatik Beceri Ölçeği-B Formu ve Kişisel Bilgi Formu uygulanmıştır. Toplamda 141 adet ölçek değerlendirmeye alınmıştır.

### Verilerin Analizi

Verilerin normal dağılımını analiz etmek için basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiştir. Verilerin normal dağılıma göre simetrik ya da çarpık olup olması çarpıklık ölçüsünü ifade etmektedir. Basıklık, normal dağılım eğrisinin ne kadar dik veya basık olduğunu göstermektedir (Özdamar, 2004). Chou ve Bentler (1995) ve Curan et al., (1996), normal dağılım için basıklık ve çarpıklık değerlerinin  $\pm 2$  ve  $\pm 7$  aralıklarında olması gerektiğini belirtmişlerdir. Normal dağılım, standart sapma ve ortalama değerlerinin dağılım kümesi olarak tanımlanır (Alpar, 2018). Verilerin istatistiksel analizi için SPSS 20 paket programı kullanılmıştır.

**İstatistiksel analizler:** Tablo 1’de EEÖ ve EBÖ puan ortalamaları basıklık ve çarpıklık değerlerine göre analiz edildiğinde verilerin normal bir dağılım gösterdikleri tespit edilmiştir. Daha sonra verilerin homojen olup olmadıkları incelendiğinde de ( $Levene > 0.05$ ), verilerin homojen olduğu bulunmuştur.

**Tablo 1.** Empatik eğilim ve empatik beceri ölçeği çarpıklık ve basıklık değerleri

	Çarpıklık		Basıklık	
	İstatistik	S. Hata	İstatistik	S. Hata
<b>Empatik Eğilim</b>	-.095	.204	.378	.406
<b>Empatik Beceri</b>	.065	.204	-.052	.406

Verilerin analizinde, araştırmanın amaçları ile ilintili olarak öğretmen adaylarının EE ve EB düzeylerine göre aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Öğretmen adaylarının EEÖ ve EBÖ puanları cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-baba eğitim durumu, aktif olarak spor yapma ve spor yapma düzeyine ilişkin durumlarına göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Bağımsız örneklemelerde iki grubun karşılaştırılması için “Bağımsız örneklem t testi”; ikiden fazla grubun karşılaştırılmasında “tek yönlü varyans analizi ANOVA” tercih edilmiştir. İstatistiksel çözümlerlerin yapılması sürecinde anlamlılık düzeyi,  $p > .05$  olarak kabul edilmiştir.

## BULGULAR

Bu bölümde alt amaçlardan elde edilen bulgular tablolar halinde verilmiş, yorumları yapılmıştır. Buna göre, Tablo 2 incelendiğinde, beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının EE ve EB puan ortalamalarının orta düzeyde oldukları bulunmuştur.

**Tablo 2.** Öğretmen adaylarının empatik eğilim ve empatik beceri puanlarının dağılımı

	n	En Küçük	En Büyük	$\bar{X}$ (Ort.)	S.
<b>Empatik Beceri</b>	141	85.00	173.00	127.44	17.89
<b>Empatik Eğilim</b>	141	40.00	90.00	70.80	8.33

Tablo 3'e bakıldığında, cinsiyet değişkeninin öğretmen adaylarının EE ( $p=.07$ ;  $p>.05$ ) ve EB puan ortalamaları ( $p=.74$ ;  $p>.05$ ) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Ayrıca, öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre EE ( $p=.47$ ;  $p>.05$ ) ve EB puan ortalamalarına ( $p=.43$ ;  $p>.05$ ) bakıldığında, iki değişken arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

**Tablo 3.** Öğretmen adaylarının cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre empatik eğilim ve empatik beceri puanlarının dağılımı

	Cinsiyet	n	$\bar{X}$ (Ort.)	S.	t	p
<b>Empatik Eğilim</b>	Kadın	60	72.30	9.18	1.854	.07
	Erkek	81	69.69	7.51		
<b>Empatik Beceri</b>	Kadın	60	128.02	18.89	.329	.74
	Erkek	81	127.01	17.22		
	Sınıf Düzeyi	n	$\bar{X}$ (Ort.)	S.	F	p
<b>Empatik Eğilim</b>	1. Sınıf	37	69.83	7.12	.845	.47
	2. Sınıf	41	69.78	8.32		
	3. Sınıf	33	71.79	9.09		
	4. Sınıf	30	72.30	8.90		
<b>Empatik Beceri</b>	1. Sınıf	37	128.14	17.19	.935	.43
	2. Sınıf	41	130.14	18.82		
	3. Sınıf	33	127.39	16.71		
	4. Sınıf	30	123.00	18.72		

Tablo 4'te, öğretmen adaylarının babalarının eğitim seviyeleri yükseldikçe EE ve EB puan ortalamalarında da artış olduğu bu durumun annelerin eğitim seviyesine bakıldığında dengeli bir dağılım gösterdiği anlaşılmaktadır. Annelerin eğitim seviyelerine göre öğretmen adaylarının EE ( $p=.12$ ;  $p>.05$ ) ve EB puan ortalamaları ( $p=.96$ ;  $p>.05$ ) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık elde edilememiştir. Benzer bir sonuç olarak, babaların eğitim durumu öğretmen adaylarının EE ( $p=.46$ ;  $p>.05$ ) ve EB puan ortalamaları ( $p=.12$ ;  $p>.05$ ) üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir.

**Tablo 4.** Öğretmen adaylarının anne-babalarının eğitim durumlarına göre empatik eğilim ve empatik beceri puanlarının dağılımı

	<b>Anne Eğitim Durumu</b>	<b>n</b>	$\bar{X}$ (Ort.)	<b>S.</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
<b>Empatik Eğilim</b>	Okur-yazar değil	12	65.41	6.27	1.847	.12
	İlkokul	57	71.56	7.05		
	Ortaokul	20	72.85	8.56		
	Lise	38	69.97	8.66		
	Lisans ve Lisansüstü	14	71.64	11.85		
<b>Empatik Beceri</b>	Okur-yazar değil	12	129.25	12.90	.158	.96
	İlkokul	57	128.28	20.43		
	Ortaokul	20	127.65	15.51		
	Lise	38	125.63	17.79		
	Lisans ve Lisansüstü	14	127.07	15.41		
	<b>Baba Eğitim Durumu</b>	<b>n</b>	$\bar{X}$ (Ort.)	<b>S.</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
<b>Empatik Eğilim</b>	Okur-yazar değil	4	64.00	8.52	.904	.46
	İlkokul	42	70.14	7.28		
	Ortaokul	23	71.74	8.50		
	Lise	47	70.96	9.08		
	Lisans ve Lisansüstü	25	71.84	8.37		
<b>Empatik Beceri</b>	Okur-yazar değil	4	127.75	10.71	1.862	.12
	İlkokul	42	129.21	17.45		
	Ortaokul	23	119.74	19.35		
	Lise	47	126.60	18.55		
	Lisans ve Lisansüstü	25	133.08	15.22		

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun aktif olarak spor yaptığı fakat bu durumun hem EE ( $p=.96$ ;  $p>.05$ ) hem de EB puan ortalamalarına ( $p=.35$ ;  $p>.05$ ) göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı anlaşılmaktadır. Diğer taraftan, spor yapma düzeyine bakıldığında da öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun profesyonel ve amatör seviyede oldukları EE puan ortalamalarının birbirine yakın, EB puan ortalamalarında da en yüksek ortalamanın rekreatif seviyede sporla uğraşanlarda olduğu bulunmuştur. Dahası, spor düzeyi öğretmen adaylarının EE ( $p=.64$ ;  $p>.05$ ) ve EB puan ortalamaları ( $p=.35$ ;  $p>.05$ ) üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır.

**Tablo 5.** Öğretmen adaylarının aktif olarak spor yapma ve spor yapma düzeylerine göre empatik eğilim ve empatik beceri puanlarının dağılımı

	<b>Aktif Olarak Spor Yapma</b>	<b>n</b>	$\bar{X}$ (Ort.)	<b>S.</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
<b>Empatik Eğilim</b>	Evet	96	70.82	7.79	.045	.96
	Hayır	45	70.75	9.47		
<b>Empatik Beceri</b>	Evet	96	128.41	18.72	.937	.35
	Hayır	45	125.37	15.95		
	<b>Spor Yapma Düzeyi</b>	<b>n</b>	$\bar{X}$ (Ort.)	<b>S.</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
<b>Empatik Eğilim</b>	Profesyonel	23	72.13	6.90	.442	.64
	Amatör	65	70.48	7.56		
	Rekreatif	8	69.88	11.98		
<b>Empatik Beceri</b>	Profesyonel	23	127.26	19.59	1.063	.35
	Amatör	65	127.67	18.11		
	Rekreatif	8	137.63	21.17		

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının EE ve EB puan ortalamalarının orta düzeyde olduğu bulunmuştur. Araştırmanın bu sonucu diğer çalışmalarla benzerlik göstermektedir (Demir, 2012; Erdem ve Gözel, 2011; Pala, 2008). Öğretmenlik mesleği göz önüne alındığında, öğretmen adaylarının empatik eğilim ve empatik beceri düzeylerinin yüksek seviyelerde olması beklenir. Empatik beceri seviyesi yüksek bireylerin yardımsever, anlayışlı, saygılı, hoşgörülü ve kendini başkalarına iyi ifade edebilen bireyler olarak bilinmektedir (Akbulut ve Sağlam, 2010; Balcı, 2012; Erdem ve Gözel, 2011; Kuzgun, 2014; Maden ve Durukan, 2011; Pala, 2008). Ayrıca, Mirzeoğlu (2014) iyi bir öğretmenin, başkalarını düşünen, iş birliğine açık, duygusal yönden dengeli, öğrenci görüşlerine açık, geniş bakış açısına sahip, öğrencileri ile ilgilenen ve onları her konuda anlayan bireyler olması gerektiğini ifade etmiştir. Bu ifadelerden anlaşılacağı üzere iyi bir öğretmenin empatik eğilim ve empatik beceri seviyesinin yüksek olması gerekir. Fakat bu çalışmanın yapıldığı beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının yeterli düzeyde empatik beceriye sahip olmadıkları söylenebilir.

Cinsiyet değişkenine göre EE ve EB puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır. Ebeveynlerin, kız ve erkek çocuklarını benzer tarzda yetiştirmelerinin yanın da günümüz şartlarına göre kadın ve erkeğin rol ve sorumlulukları gün geçtikçe birbirine benzemeye başlamaktadır. Bu doğrultuda her iki cinsiyet karşılaştığı durumlara karşı benzer davranışlar gösterebilmektedir. Önceki çalışmalar, cinsiyetin empatik beceri ve empatik eğilime göre istatistiksel olarak anlamlı olmadığını ortaya koymaktadır (Baydar Posluoğlu, 2014; Demir, 2012; Ercoşkun, 2005; Genç ve Kalafat, 2010; Karabulut ve Pultur, 2013; Karakuş ve Tümkaya, 2015; Korkmaz ark., 2003; Maden ve Durukan, 2011; Şen, 2016; Yiğiter, 2008). Diğer taraftan, kızların erkek öğrencilerden daha fazla empatik beceriye sahip olduğunu gösteren çalışmalar da bulunmaktadır (Ekinci ve Aybek, 2010; Korkmaz ve ark., 2003).

Öğretmen adaylarının sınıf düzeyine göre hem EE hem de EB puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur. Öğretmen adaylarının EE puan ortalamalarının, sınıf düzeyi yükseldikçe arttığı, EB puan ortalamalarının ise aksine düşüş gösterdiği saptanmıştır. Son sınıf öğretmen adaylarının, 1. sınıflara göre daha fazla empatik beceri puan ortalamasına sahip olması beklenirken, bu durum beklenenin tersine sonuçlanmıştır. Yapılan çalışmalar, empati eğitiminin bireylerin empatik beceri davranışlarını geliştirdiğini ortaya koymaktadır (Deloney ve Graham, 2003; Dökmen, 1988; Karaca ve ark., 2013; Mete ve Gerçek, 2005; Şahin ve Akbaba, 2010; Yüksel, 2004). Öğretmen adaylarının tabi olduğu lisans programında 3. sınıfta etkili iletişim, 4. sınıfta da drama derslerinin verilmesine karşın derslerin öğretmen adaylarının empatik beceri gelişimine katkı sağlamadığı söylenebilir. Ayrıca, beden eğitimi ve spor öğretmeni atamalarının kısıtlı kontenjanlarda olması son sınıf öğretmen adayları üzerinde kaygı oluşturmuş olabilir (Genç ve Kalafat, 2008; Küçükkaragöz ve ark., 2011; Şen, 2016). Nitekim Dökmen'e göre (2013) bireylerin kaygı ve stresleri empatik beceri düzeylerini olumsuz etkilemektedir.

Öğretmen adaylarının ebeveynlerinin eğitim durumuna göre hem EE hem de EB puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ebeveynlerin eğitim seviyeleri farklı olmasına karşın anne ve babaların empatik eğilim ve empatik beceri puan ortalamalarını birbirine yakın bulunmuştur. Bu bulgu önceki çalışmalar ile benzerlik göstermektedir (Çetin ve Aytar, 2012; Genç ve Kalafat, 2010; Gülle, 2015; Köseoğlu, 2013; Şahin ve Yeşil, 2010; Şen, 2016 Tekin ve Güllü, 2010). Bu sonuçlardan da anlaşılacağı üzere anne ve babaların eğitim seviyesinin düşük ya da yüksek olmasından ziyade çocukların anne

ve babaları tarafından anlaşıldığını hissetmesi diğer bir ifade ile aile ortamında empatik beceri davranışlarının çocuklara yansıtılması daha önemli olduğu bir gerçektir (Ekinci ve Aybek, 2010; Kim ve Rohner, 2003). Dolayısıyla da anne ve babaların eğitim durumunun öğretmen adaylarının üzerinde önemli bir etken olmadığı düşünülebilir.

Öğretmen adaylarının aktif spor yapma durumuna ve spor yapma düzeyine göre hem EE puan ortalamaları hem de EB puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur. Öğretmen adaylarının, spor yapsın ya da yapmasın, hepsinin bir sporcu kimliğine sahip olmalarının ve aynı bölümde öğrenim görmelerinin sonucu olarak benzer duygu, düşünce ve davranışların oluşmasında etkili olduğu düşünülmektedir. Literatür incelendiğinde araştırmanın bu bulgusu ile bazı çalışmaların sonuçları örtüşmektedir (Arslan ve ark., 2006; Avşar, 2004; Kolayış ve Yiğiter, 2010; Solak, 2011; Tepeköylü ve ark., 2009; Warner, 1984; Yılmaz ve Akyel, 2008).

Öğretmenlik mesleğini tercih edecek adayların, kendilerini iyi ifade edebilen ve empati kurabilen bireyler olmaları beklenir. Bu nedenle, beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü özel yetenek sınavlarına başvuran adayların fiziksel yeteneklerinin ölçümünün yanında spor psikoloğu desteği alarak duyuşsal değerlendirmelerin de yapılması önerilmektedir. Bu sayede beden eğitimi ve spor öğretmeni olacak adayların seçiminin daha doğru olacağı düşünülmektedir.

Lisans programı sürecinde, öğretmen adaylarının empatik beceri gelişimine katkı sağlayacak empati eğitimi verilebilir. Önceki çalışmalar, empati eğitiminin bireylerin empatik beceri davranışlarını geliştirdiğini ortaya koymuştur. (Deloney ve Graham, 2003; Dökmen, 1988; Karaca ve ark., 2013; Mete ve Gerçek, 2005; Şahin ve Akbaba, 2010; Yüksel, 2004). Ataması yapılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin empatik beceri düzeylerinin gelişimine yönelik hizmet içi empati eğitimi verilebilir. Benzer bir araştırma, büyük bir gözlem grubu oluşturularak yapılabilir.

## KAYNAKLAR

Akbulut, E., Sağlam, H.İ. (2010). Sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 1068-1083.

Alpar, R. (2018). *Spor, sağlık, ve eğitim bilimlerinden örneklerle uygulamalı istatistik ve geçerlik-güvenirlilik*. Ankara: Detay Yayıncılık. 5. Baskı.

Altınoluk, H. (2014). *Hemşirelerde/ebelerde empatik eğilim ve becerilerin değerlendirilmesi* (Denizli servergazi hastanesi örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Alver, B. (1998). *Bireylerin uyum düzeyleri ile empatik becerileri arasındaki ilişkiler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Erzurum.

Arlı, M., Nazik, H. (2010). *Bilimsel araştırmaya giriş*. Ankara. Gazi Kitabevi. 4. Baskı.

Arslan, F., Bayraktar, G., Akdoğan, S. (2006). Beden eğitimi ve spor yüksek okulunda amatör ve profesyonel spor yapan öğrencilerle aktif spor yapmayan öğrencilerin kişilik özelliklerinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 8(2), 40-47.

Arslandoğlu, C. (2012). *Farklı bölümlerde öğrenim gören beden eğitimi ve spor yüksek okulu öğrencilerinin empatik eğilim düzeyleri ve saldırganlık ilişkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.



- Avşar, Z. (2004). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin sosyal beceri düzeylerinin belirlenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 111-130.
- Balcı, E. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim düzeyleri (Beşiktaş ilçesi örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı, İstanbul.
- Baydar, Posluoğlu F. D. (2014). *İlkokul öğretmenlerinin iletişim yeterlilikleri ile empati kurma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Sancaktepe ilçesi örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Chou, C. P., Bentler, P. M. (1995). *Estimates and tests in structural equation modelling*. In R. H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications* (p. 37–55). Sage Publications, Inc.
- Curan, P.J., West, S.G., Finch, J.F. (1996). The robustness of test statistics to nonnormality and specification error in confirmatory factor analysis. *Psychological Methods*, 1(1), 16-29.
- Cüceloğlu, D. (1996). *İçimizdeki biz, kalite bilincinin temeli*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Çelik, E. (2008). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin empatik eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Çetin, C.N., Aytar, A.G. (2012). İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin empatik beceri düzeyleri ile algıladıkları anne baba tutumlarının incelenmesi. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 473-488.
- Deloney, L.A., Graham, C.J. (2003). Developments with using drama to teach first year medical students about empathy and compassion. *Teaching Learning in Medicine*, 15, 247-251
- Demir, M.K. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının empati becerilerinin incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 107-121.
- Dökmen, Ü. (1988). Empatinin yeni bir modele dayanarak ölçülmesi ve psikodrama ile geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 21(1), 155-190.
- Dökmen, Ü. (2013). *Sanatta ve günlük yaşamda iletişim çalışmaları ve empati*. İstanbul: Remzi Kitapevi, 49. Basım. 15-193.
- Duru, E. (2002). *Öğretmen adaylarında kişi-durum yaklaşımı bağlamında yardım etme davranışı eğilimi, empati ve düşünme stilleri ilişkisi bu değişkenlerin bazı psikososyal değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ekinci, Ö., Aybek, B. (2010). Öğretmen adaylarının empatik ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi, *İlköğretim Online*, 9(2), 816-827.
- Ercoskun, M.H. (2005). *Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin empatik becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Erdem, A.R., Gözel, E. (2011) Eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının gösterdiği empatik becerisinin öğretim elemanları ve 4. sınıf öğretim adayları tarafından değerlendirilmesi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (26), 178-195.
- Erduran, M.M. (2018). *Beden eğitimi ve spor yüksekokulu ile fen fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme ve empati kurma düzeylerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi Anabilim Dalı, Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi Bilim Dalı, Bartın.
- Erkmen, G. (2007). *Selçuk üniversitesi beden eğitimi ve spor yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin empatik eğilimlerinin sporda tercih ettikleri lider davranışları ile karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Erkuş, A. (2017). *Davranış Bilimleri için Bilimsel Araştırma Süreci*. Ankara: Seçkin Yayıncılık San. ve Tic. A.Ş. 5. Baskı.
- Ersoy, A.G., Köşger F. (2016). Empati: tanımı ve önemi. *Osmangazi Tıp Dergisi*, 38(2), 9-17. DOI:http://dx.doi.org/10.20515/otd.33993.
- Genç, S.Z., Kalafat, T. (2008). Öğretmen adaylarının demokratik tutumları ile empatik becerilerinin değerlendirilmesi üzerine bir araştırma. *Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (19), 212-222.
- Genç, S.Z., Kalafat, T. (2010). Öğretmen adaylarının empatik becerileri ile problem çözme becerileri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 3(2), 135-147.
- Gülle M. (2015). *Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin bölümlerine göre eleştirel düşünme ve empati kurma düzeylerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Günel, İ. (2014). *Gençlik ve spor bakanlığı'nın taşra teşkilatlarında görev yapan il müdürlükleri ve şube müdürlerinin empati becerilerinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Kaban, A.L. (2014). *Kişilerarası iletişimde duygusal bulaşmanın rolü; öğretmen öğrenci iletişimi üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kabapınar, Y. (2015). *Empatiyle Gelişmek Empatiyi Geliştirmek: Çocuk ve Empati*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Hizm. Tic. Ltd. Şti. 1. Basım.
- Karabulut, E.O., Pulur, A. (2013). An investigation on levels of the empathic tendencies of elite university tennis players in terms of different variables. *Turkish Journal of sport and Exercise*, 15(1), 9-15.
- Karaca, A., Açıkgöz, F., Akkuş, D. (2013). Eğitim ile empatik beceri ve empatik eğilim geliştirilebilir mi?: Bir sağlık okulu örneği. *Acıbadem Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Dergisi*. 4(3), 118-122.
- Karademir, T., Türkçapar, Ü. (2017). Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeylerinin İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 18(3), 232-245.
- Karakuş, F., Tümkaya, S. (2015). Sınıf öğretmenlerinin empatik beceri düzeylerinin sosyo-demografik değişkenlere ve tercih ettikleri disiplin türlerine göre incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(4), 397-418.
- Karasar N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar ilkeler teknikler*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti. 26. Basım.
- Kim, S., Rohner, R.P. (2003). Perceived parental acceptance and emotional empathy among university students in korea. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 34(6), 723-735. doi: 10.1177/0022022103257071.
- Kolayış, H., Yiğiter, K. (2010). The examination empathic skills of the elementary and middle school physical education teachers in city of Kocaeli. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(2), 562-578.
- Korkmaz, N.H., Şahin, E., Kahraman, M., Öztürk, F. (2003). Beden eğitimi ve spor bölümü öğrencilerinin empatik becerilerinin yaşa göre karşılaştırılması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 95-103.
- Köseoğlu, A. (2013). *İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin algıladıkları ebeveyn kabul-red düzeyleri ile empatik eğilim düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kuzgun, Y. (2014). *İlköğretimde rehberlik*, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. 7. Baskı.
- Küçükkaragöz, H., Akay, Y., Canbulat, T. (2011). Bir grup ilköğretim öğrencisinin bazı psiko-sosyal değişkenlere göre empatik beceri düzeyleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 88-100.

- Maden, S., Durukan, E. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının empatik eğilim düzeyleri üzerine bir araştırma. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(40), 19-25.
- Manav, A.İ. (2008). *Hemşirelerin empatik eğilim ve becerilerinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Hemşirelik Anabilim Dalı, Mersin.
- Mete, S., Gerçek, E. (2005). PDÖ yönetimiyle eğitim gören hemşirelik öğrencilerinin empatik eğilim ve becerilerinin incelenmesi, *Cumhuriyet Üniversitesi, Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*, 9(2), 11-17.
- Mirzeoğlu, N. (2014). *Spor bilimlerine giriş*. Ankara: Spor Yayınevi ve Kitabevi. 6. Baskı.
- Monahan, T. (2010). *An empathic approach to physical education teacher education*. Unpublished Master's Theses, University of Rhode Island. University of Rhode Island and Rhode Island College. Master's Thesis, Dissertation and Graduate Research Overview. USA.
- Murat, M., Özgan, H., Arslantaş, H.İ. (2005). Öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının empatik tutumlarına ilişkin algıları ile ders başarıları arasındaki ilişki. *Milli Eğitim Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 33(168).
- Özbek, M.F. (2004). Toplumsal yaşamda empati, akademik Bakış, *Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi*, 1.
- Özdamar, K. (2004). *Paket Programlar ve İstatistiksel Veri Analizi 2*. Eskişehir: Kaan kitabevi.
- Özkan, B. (2014). Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin empati düzeylerinin incelenmesi. *International of Acedemic Social Science Studies*, 30, 509-514.
- Pala, A. (2008). Öğretmen adaylarının empati kurma düzeyleri üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 13-23.
- Piji Küçük, D. (2011). Müzik öğretmeni adaylarının empatik eğilimleri ile iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi, *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 27-29 April, Antalya, 935-942.
- Polat, M. (2016). *Erzurum ilinde liselerde görev yapan öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerinin spor ve farklı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Ağrı.
- Rogers, C.R. (1983). Empatik olmak değeri anlaşılmamış bir varoluş şeklidir, (Çeviri: F. Akkoyun). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 16, 103-124.
- Saygılı, G., Kırıktaş, H., Gülsoy, H.T. (2015). Bazı değişkenlere göre öğretmenlerin empatik eğilim düzeyleri *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 4(1), 73-82.
- Sevimay Özer, D., Özer, M.K. (2017). *Çocuklarda motor gelişim*. Ankara: Nobel Yayıncılık. 10. Basım.
- Solak, N. (2011). *Spor yapan ve yapmayan ortaöğretim öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri ile empatik eğilim düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Çorum ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şahin, C., Yeşil, R. (2010). Sınıf öğretmenliği aday öğretmenlerinin sosyal beceri ve empatik eğilim düzeyleri (AEÜ eğitim fakültesi örneği). *E-Journal of New World Sciences Academy*, 5(3), 1197-1212.
- Şahin, M., Akbaba, S. (2010). İlköğretim okullarında zorbacı davranışların azaltılmasına yönelik empati eğitim programının etkisinin araştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(1), 331-342.
- Şakar, M. (2012). *Voleybolcuların empatik beceri düzeylerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı, Karaman.

Şen, S.N. (2016). *Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri, empati kurma becerileri ve mesleki kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Tarhan, N. (2010). *Toplum psikolojisi: sosyal şizofreniden toplumsal empatiye*. İstanbul: Timaş Yayınları. 1. Baskı.

Tekin, M., Güllü, M. (2010). Analysis of empathic artifice level of teacher candidates who study in the school of physical education and sport. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 1987-1992.

Tepeköylü, Ö., Soytür, M., Çamlıyar, H. (2009). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu (BESYO) öğrencilerinin iletişim becerisi algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Sportmetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 7(3), 115-124.

Warner, R.E. (1984). Can teachers learn empathy?. *Education Canada*, 17(5), 39-41.

Wuest, A.D., Bucher, C.A. (1999). *Foundations of physical education and sport*. McGraw-Hill Companies, 13<sup>th</sup> Edition, USA.

Yaşar, M., Erol, A. (2015). Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının empatik eğilim düzeyleri ile düşünme stilleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 2(2), 38-65.

Yılmaz, İ., Akyel, Y. (2008). Beden eğitimi öğretmen adaylarının empatik eğilim düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 9(3), 27-33.

Yılmaz, S. (2013). *Spor yapan ve yapmayan ortaöğretim öğrencilerinin empatik eğilimleri ile saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (İstanbul ili bayrampaşa ilçesi örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yiğiter, K. (2008). *Kocaeli ilinde görevli ilk ve orta öğretim kurumlarında çalışan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin empati becerilerinin incelenmesi (Kocaeli il merkezi örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Yiğiter, K., Kolayış, H., Yenigün, Ö., Taşkıran, Y. (2011). Kocaeli üniversitesi beden eğitimi ve spor yüksekokulunda okuyan öğrencilerin empatik becerilerinin belirlenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 936-945.

Yüksel, A. (2004). Empati eğitim programının ilköğretim öğrencilerinin empatik becerilerine etkisi, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 341-354.



## SPORMETRE

The Journal of Physical Education and Sport Sciences  
Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi

DOI: 10.33689/spormetre.689533



Geliş Tarihi (Received): 15.2.2020

Kabul Tarihi (Accepted): 02.06.2020

Online Yayın Tarihi (published): 30.06.2020

### TENİS EĞİTİMİ ALAN 10-12 YAŞ ARASI ERKEK ÇOCUKLARDA TEMEL MOTORİK ÖZELLİKLERİN TENİS BECERİ ÖĞRETİMİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ\*

Mehmet ÇOŞKUN<sup>1</sup>, Ender EYUBOĞLU<sup>2\*\*</sup>

<sup>1</sup>Bartın Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi Anabilim Dalı, BARTIN

<sup>2</sup>Bartın Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi, BARTIN

**Öz:** Bu çalışmanın amacı Tenis Eğitimi Alan 10-12 Yaş Arası Erkek Çocuklarda Temel Motorik Özelliklerin Tenis Beceri Öğretimine Etkisinin İncelenmesi ve değerler arası korelasyonların karşılaştırılmasıdır. Araştırma, Ankara'da ikamet eden daha önce spor yapmamış 10-12 yaş arası 50 erkek çocuk üzerinde uygulanmıştır. Çalışmaya katılan katılımcıların tenis becerileri ile temel motorik özellikleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmaya gönüllü olarak katılan 50 çocuğa ön test aşamasında boy ve kilo ölçümünden sonra temel motorik özelliklerini belirlemek için 30 metre sprint testi, Rockport 1 mil testi, Wall Catch koordinasyon testi, Illinois testi ve Otur-uzan esneklik testi uygulanmıştır. Daha sonra ise Tenis becerilerini belirlemek için AOS Testi uygulanmıştır. İlk Testlerin alınmasının akabinde katılımcılara 3 ay boyunca haftada 2 gün uygulanmak üzere Temel tenis eğitimi verilmiştir. Eğitim içeriği forehand, backhand, servis ve vole vuruşlarının öğretimi ve karşılıklı ralli alıştırmaları şeklinde planlanmıştır. 3 aylık periyottan bir gün sonra deneklerden veriler alındı. Verilerin istatistiksel analizinde SPSS (Versiyon 24) paket programında Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Testi kullanılmıştır. Bütün istatistiksel yöntemler için yanılma düzeyi 0,05 olarak kabul edilmiştir.  $p < 0,05$ 'in altındaki değerler anlamlı olarak kabul edilmiştir. 30 metre sprint testi, Rockport 1 mil testi, Wall Catch koordinasyon testi, Illinois testi ve Otur-uzan esneklik testi ile aos ön testi arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiye rastlanmıştır ( $P < 0,05$ ). 30 metre sprint testi, Rockport 1 mil testi, Wall Catch koordinasyon testi, Illinois testi ve Otur-uzan esneklik testi ile aos son testi arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiye rastlanmıştır ( $P < 0,05$ ). Sonuç olarak; bu çalışmada tenis sporunun multifaktöriyel bir spor branşı olduğu ve hız, çeviklik, koordinasyon, kuvvet, dayanıklılık ve esneklik gibi temel motorik özelliklerin tenis becerisi ile doğrudan ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Tenis, Eğitim, Motorik özellikler, Teknik, Beceri

### INVESTIGATION OF THE EFFECT OF BASIC MOTORIC PROPERTIES ON TENNIS SKILL TEACHING IN 10-12 YEAR-OLD BOYS

**Abstract:** The aim of this study was to investigate the effects of basic motoric properties on tennis skills training between 10-12 aged boys group and comparing the correlations among values. The study was conducted on 50 boys whose age between 10 – 12, has not done exercise before and who lives in Ankara. The relationship between the participants' tennis skills and their basic motor characteristics was examined. To determine the basic motoric characteristics after pre-testing to 50 children who participated voluntarily at study were given 30-meter sprint test, Rockport 1 mile test, Wall Catch coordination test, Illinois test, and Sit-Outelasticty. Then was applied AOS Test to determine tennis skills. After taking first test, Basic tennis training was given to the participants which had been applied 2 days in a week for 3 months. The training content was planned as forehand, backhand, service, vole strokes and reciprocal rally exercises. Data were obtained on the subjects a day later from the 3-monthly period. In the statistic analysis of the data, Pearson Product Moment Correlation Test was used in SPSS (Version 24) package program. The error level for all statistical methods was accepted as 0.05. Values under  $p < 0.05$  were considered significant. A statistically significant difference was found between the 30-meter sprint test, Rockport 1 mile test, Wall Catch coordination test, Illinois test, and Sit-Outelasticty test and aos pre-test ( $P < 0.05$ ). A statistically significant difference was found between the 30-meter sprint test, Rockport 1-mile test, Wall Catch coordination test, Illinois test and Sit-Outelasticty test, and aos final test ( $P < 0.05$ ). As a result; In this study, it was determined that tennis sport is a multifactorial sports branch and basic motoric features such as speed, agility, coordination, strength, endurance and flexibility are directly related to tennis skill.

**Key Words:** Tennis, Training, Motoric features, Technical, Skill

\*Bu çalışma Mehmet ÇOŞKUN tarafından aynı başlıkla Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi Anabilim Dalı'nda Dr. Öğretim Üyesi Ender EYUBOĞLU danışmanlığında 569274 numaralı yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

## GİRİŞ

Gençler için, sağlıklı olmak, güçlü bir vücuda sahip olmak, zarif görünmek gibi nitelikleri bünyesinde barındırmak ve diğer insanlarla iletişimde, diğer insanlar nazarında olumlu bir izlenim bırakmak, önemli bir konu olmuştur (Sarıkabak ve ark., 2019). Bugün yapılan birçok çalışmada spor bilimciler, spor hekimleri ve eğitimciler koordine bir şekilde yaptıkları araştırmalarda daha başarılı sporcular yetiştirebilmek ve bu yetiştirdikleri sporcuların en az efor ile mevcut performansını çıkarabilecekleri en yüksek seviyeye çıkarmayı hedeflemektedirler. (Karagöz, 2008) Yöntemsiz etkinlikler rastlantısal sonuçlar getirir, başarıya ulaşmak için etkili yöntemler belirlenmelidir. Vücudu uyum sağlamaya zorlamayan düşük düzeyde antrenmanlar sporcunun gelişimi için bir fayda sağlamaz (Kasap ve ark., 2018). Mevcut sporcu grubuna hitap eden en elverişli, başarı oranının yüksek olduğu bir yöntemde karar kılınıp uygulandığında varılmak istenen hedefe diğer yöntemlere nazaran oldukça az bir zamanda ulaşılması mümkündür. (Ünlü ve Aydos, 2007).

Tenis; dayanıklılık, kuvvet, sürat, hareketlilik ve becerinin yoğun bir şekilde kullanıldığı spor dalıdır. Bunun bir sonucu olarak tenis ile alakalı konuları öğretme esnasında hazır bulunuşluk ve daha önce edinilmiş olan becerilerin daha önce tanınmayan ve öğrenimi gerçekleşmesi istenilen beceriye aktarımı negatif veya pozitif yönde bir sonuç almaya sebep olabilir. Bu evrede beceri edinimine etkisi olan transfer, psikolojik faktörler, bireysel farklılıklar, eğitim yöntemi ve tekrar sayısı gibi birçok faktör vardır (Ölçücü, 2007).

10-12 yaş grubundaki çocukların motorik özelliklerindeki gelişim oyun benzeri aktivitelerle olmalıdır. Oyun karakterindeki çalışmalar, fizyolojik olduğu kadar pedagojik ve psikolojik yönden de yararlı olmaktadır. Çalışmalarda, 5-10 dakikalık yüklenmeler seçilirken, zamanla bu süre ya da mesafe %10 oranında artırılır (Müniroğlu ve ark., 2009). Üst seviyede bir tenisçi olmayı hedefleyen erkek veya kadın sporcular çıkabilecekleri en üst derecede esnekliğe, kuvvete ve dayanıklılığa ulaşmaları gerekir. Antrenman için planlanan sürenin kayda değer bir bölümü gerdirme aktivitelerine ve çevikliğın daha iyi bir seviyeye çıkması için gerekmektedir olan uygun kas gruplarının çalıştırılmasına ayrılmalıdır. Dayanıklılık ve çevikliğın alt ve üst ekstremiteler açısından gelişimi için sık tekrar içeren antrenman planlamaları yapılmalıdır. (Ölçücü, 2007).

Oldukça yüksek bir kondisyon isteyen, hızlı oynanan, savunma ve hücum pozisyonları esnasında iyi bir yer tutma ve vuruş gerçekleştirebilmek için sürat gerektiren tenis aerobik temellerin üzerine kurulu bir anaerobik kuvvet sporu olmuştur. Bu spor dalının kendi karakteristiğine uygun çeşitli fiziksel, motorsal özelliklerin iyi bir şekilde analiz edilerek bu yapılan analizlerden elde edilen veriler doğrultusunda antrenman planı düzenlenmesi mevcut performans değerlerinin artmasına yönelik pozitif etki gösterebilir. (Kuruger, 1991).

Sportif becerilerin öğretiminde ve öğreniminde birbirinden farklı pek çok yöntemden bahsedilebilir. (Ünlü ve Aydos, 2007: 41). Temel motorik özelliklerin etkisinin belirlenip antrenman planlanmasında ve yetenek seçiminde kullanılmasının istenilen hedefe ulaşmakta yardımcı olacaktır. Zamanı ve eldeki kaynakları daha etkili kullanıp sporcuların eksik yönlerini belirlemede büyük fayda sağlayacaktır. Bu çalışmanın amacı 3 aylık tenis antrenmanı sonucunda 10-12 yaş grubu çocukların temel motorik özelliklerinin tenis becerilerindeki gelişim üzerindeki etkisini ortaya koymaktır.

## YÖNTEM

### Araştırma Modeli

Bu araştırma tarama modelinde desenlenmiştir. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (İkizler, 2000).

Ayrıca tarama araştırması, bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği genellikle diğer araştırmalara göre daha büyük örneklem üzerinde yapılan araştırmalardır (Çıngı, 1994). Bu doğrultuda öğrencilerin sosyal becerileri bağımlı değişken olarak düşünülmüş ve araştırma süresince bu değişken üzerinde etkili olabileceği düşünülen bazı bağımsız değişkenlere (cinsiyet, yaş, spor branşı, lisanslı spor yapma durumu) göre ortaöğretim öğrencilerinin sportif faaliyetlerine katılım düzeyleri ve sosyal beceri düzeyleri analiz edilmiştir.

Bu çalışma Bartın Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimleri Etik Kurulu'nun 29.02.2018 tarihli 2018-017 protokol numaralı kararıyla etik kurul onayı almıştır.

### Araştırma Grubu

Araştırma, Ankara'da ikamet eden daha önce spor yapmamış 10-12 yaş arası 50 erkek çocuk üzerinde uygulanmıştır.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmaya gönüllü olarak katılan 50 çocuğa ön test aşamasında boy uzunluğu ve vücut ağırlığı ölçümlerinden sonra temel motorik özelliklerini belirlemek için 30 metre sprint testi, Rockport 1 mil testi, Wall Catch koordinasyon testi, Illinois testi ve Otur-uzan esneklik testi uygulanmıştır. Daha sonra ise tenis becerilerini belirlemek için AOS Testi uygulanmıştır. İlk testlerin alınmasının akabinde katılımcılara 3 ay boyunca haftada 2 gün uygulanmak üzere Temel tenis eğitimi verilmiştir. Eğitim içeriği forehand, backhand, servis ve vole vuruşlarının öğretimi ve karşılıklı ralli alıştırılmaları şeklinde planlanmıştır. 3 aylık periyottan bir gün sonra deneklerden veriler alınmıştır.

### Verilerin Analizi

Verilerin istatistiksel analizinde SPSS (Versiyon 24) paket programında Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Testi kullanılmıştır. Uygulanan istatistiksel yöntemler için yanılma düzeyi 0,05 olarak kabul edilmiştir.  $p < 0,05$ 'in altındaki değerler anlamlı olarak kabul edilmiştir.

## BULGULAR

**Tablo 1.** Boy, kilo ve yaş bilgileri

Katılımcıların Bazı Fiziksel Değerleri	N	Ortalama	Standart Sapma (±)	Minimum	Maksimum
Yaş	50	10,88	0,824	10	12
Boy (cm)	50	134,18	12,732	96	156
Kilo (kg)	50	34,98	9,68	20	70

Katılımcıların yaş ortalaması  $10,88 \pm 0,824$  yıl, boy ortalaması  $134,18 \pm 12,732$  cm, kilo ortalaması ise  $34,98 \pm 9,68$  kg olarak bulunmuştur.

**Tablo 2.** Katılımcıların aos ve dikey sıçrama ön test, aos ve dikey sıçrama son test korelasyon tablosu

Aos ve Dikey Sıçrama (cm) Testi	N	Ortalama	Standart Sapma (±)	Minimum	Maksimum	Anlamlılık (P)	(R)
							Korelasyon Değerleri
Aos Ön Test	50	20,3	9,386	4	37	0,001*	0,708
Dikey Sıçrama Ön Test (cm)	50	21,3	3,569	17	27		
Aos Son Test	50	107,44	19,016	71	139	0,001*	0,803
Dikey Sıçrama Son Test (cm)	50	21,68	3,719	17	28		

Dikey sıçrama ön test ( $21,3 \pm 3,569$ ) ile aos ön test ( $20,3 \pm 9,386$ ) arasında  $p=0,001$ ,  $r=0,708$  yüksek düzeyde anlamlı ilişkiye rastlanmıştır. Dikey Sıçrama son test ( $21,68 \pm 3,719$ ) ile aos son test ( $107,44 \pm 19,016$ ) arasında  $p=0,001$ ,  $r=0,803$  çok yüksek düzeyde anlamlı ilişkiye rastlanmıştır.

**Tablo 3.** Katılımcıların aos ve 30 metre sürat ön test, aos ve 30 metre sürat son test korelasyon tablosu

Aos ve 30 Metre Sürat (sn) Testi	N	Ortalama	Standart Sapma (±)	Minimum	Maksimum	Anlamlılık (P)	(R)
							Korelasyon Değerleri
Aos Ön Test	50	20,3	9,386	4	37	0,001*	-0,901
30 Metre Sürat Ön Test (sn)	50	6,3306	0,66499	5,08	8,52		
Aos Son Test	50	107,44	19,016	71	139	0,001*	-0,809
30 Metre Sürat Son Test (sn)	50	6,2946	0,68794	5,11	8,6		

30 metre sürat ön test ( $6,3306 \pm 0,66499$ ) ile aos ön test ( $20,3 \pm 9,386$ ) arasında  $p=0,001$ ,  $r=0,901$  çok yüksek düzeyde anlamlı ilişkiye rastlanmıştır. 30 metre sürat son test ( $6,3122 \pm 0,67042$ ) ile aos son test ( $107,44 \pm 19,016$ ) arasında  $p=0,001$ ,  $r=0,803$  çok yüksek düzeyde anlamlı ilişkiye rastlanmıştır.

**Tablo 4.** Katılımcıların aos ve 1 mil ön test, aos ve 1 mil son test korelasyon tablosu

Aos ve 1 Mil Testi	N	Ortalama	Standart Sapma (±)	Minimum	Maksimum	Anlamlılık (P)	(R)
							Korelasyon Değerleri
Aos Ön Test	50	20,3	9,386	4	37	0,001*	0,603
1 Mil Ön Test	50	50,98	25,76	5	79		
Aos Son Test	50	107,44	19,016	71	139	0,001*	0,662
1 Mil Son Test	50	51,52	25,631	7	79		

1 mil ön test ( $69,38 \pm 28,854$ ) ile aos ön test ( $20,3 \pm 9,386$ ) arasında  $p=0,001$ ,  $r=0,616$  yüksek düzeyde anlamlı ilişkiye rastlanmıştır. 1 mil son test ( $69,92 \pm 28,802$ ) ile aos son test ( $107,44 \pm 19,016$ ) arasında  $p=0,001$ ,  $r=0,657$  yüksek düzeyde anlamlı ilişkiye rastlanmıştır.



**Tablo 5.** Katılımcıların aos ve wall-catch ön test, aos ve wall-catch son test korelasyon tablosu

Aos ve Wall- Catch Testi	N	Ortalama	Standart	Minimum	Maksimum	Anlamlılık	( R )
			Sapma				( R )
Korelasyon Değerleri			(±)			(P)	Değeri
Aos Ön Test	50	20,3	9,386	4	37	0,001*	0,701
Wall- Catch Ön Test	50	8,96	2,586	5	15		
Aos Son Test	50	107,44	19,016	71	139	0,001*	0,488
Wall- Catch Son Test	50	11,72	2,997	5	19		

Wall-catch ön test ( $8,96 \pm 2,586$ ) ile aos ön test ( $20,3 \pm 9,386$ ) arasında  $p = 0,001$ ,  $r = 0,701$  yüksek düzeyde anlamlı ilişkiye rastlanmıştır. Wall-catch son test ( $11,72 \pm 2,997$ ) ile aos son test ( $107,44 \pm 19,016$ ) arasında  $p = 0,001$ ,  $r = 0,488$  orta düzeyde anlamlı ilişkiye rastlanmıştır.

**Tablo 6.** Katılımcıların aos ve illinois ön test, aos ve illinois son test korelasyon tablosu

Aos ve İllinois (sn)Testi	N	Ortalama	Standart	Minimum	Maksimum	Anlamlılık	( R )
			Sapma				( R )
Korelasyon Değerleri			(±)			(P)	Değeri
Aos Ön Test	50	20,3	9,386	4	37	0,001*	-0,778
İllinois Ön Test (sn)	50	24,099	2,18404	19,05	29,19		
Aos Son Test	50	107,44	19,016	71	139	0,001*	-0,738
İllinois Son Test (sn)	50	23,8878	2,47691	19,07	30,22		

İllinois ön test ( $24,099 \pm 2,18404$ ) ile aos ön test ( $20,3 \pm 9,386$ ) arasında  $p = 0,001$ ,  $r = 0,778$  yüksek düzeyde anlamlı ilişkiye rastlanmıştır. İllinois son test ( $23,8878 \pm 2,47691$ ) ile aos son test ( $107,44 \pm 19,016$ ) arasında  $p = 0,001$ ,  $r = 0,738$  yüksek düzeyde anlamlı ilişkiye rastlanmıştır.

**Tablo 7.** Katılımcıların aos ve otur uzan esneklik ön test, aos ve otur uzan esneklik son test korelasyon tablosu

Aos ve Otur Uzan	N	Ortalama	Standart	Minimum	Maksimum	Anlamlılık	( R )
			Sapma				( R )
Esneklik (cm) Testi			(±)			(P)	Değeri
Aos Ön Test	50	20,3	6,529	4	37	0,001*	0,449
Otur Uzan Esneklik Ön Test (cm)	50	24,90	7,653	5	35		
Aos Son Test	50	107,44	19,016	71	139	0,005*	0,423
Otur Uzan Esneklik Son Test (cm)	50	25,86	6,857	7	39		

Otur uzan esneklik ön test ( $24,99 \pm 7,653$ ) ile aos ön test ( $20,3 \pm 9,386$ ) arasında  $p = 0,001$ ,  $r = 0,449$  orta düzeyde anlamlı ilişkiye rastlanmıştır. Otur uzan esneklik son test ( $25,86 \pm 6,857$ ) ile aos son test ( $107,44 \pm 19,016$ ) arasında  $p = 0,005$ ,  $r = 0,423$  orta düzeyde anlamlı ilişkiye rastlanmıştır.

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmaya katılan katılımcıların yaş ortalaması  $10,88 \pm 0,824$  olarak bulunmuştur. Minimum boy 96 cm maksimum boy ise 156 cm boy ortalaması ise  $134,18 \pm 12,732$  cm olarak ölçülmüştür. Kilo minimum değer 20 kg maksimum 70 kg ortalama kg ise  $34,98 \pm 9,68$  olarak ölçülmüştür. Tenis branşı karakteristik olarak koordinatif özelliklerin yoğun bir şekilde kullanılması gereken bir spor branşıdır. Bu nedenle üst düzey fiziksel uygunluk gereksinimi göstermektedir. Başarılı bir tenisçi olabilmek için fiziksel uygunluk değerlerinin oldukça yüksek seviyede bulunması şarttır. Teniste önemli fiziksel uygunluk bileşenleri olan koordinasyon, çeviklik, kuvvet, sürat, esneklik ve denge gibi biyomotor yetilerin olduğu gibi yaş, boy, cinsiyet, vücut kompozisyonu, kondisyonel, biyomotor ve koordinatif özelliklerde teniste beceri öğrenimine zaman zaman pozitif ve negatif katkısı olan faktörler arasındadır. (Crespo ve Miley, 1998)

Kuvvet özelliğinin de dolaylı olarak ölçme ve değerlendirme yapmak için kullanılan sıçrama testlerini uygularken sıçrama zirve noktasından faydalanılır. Günümüzde çocuk ve spor hakkında oldukça yoğun bir şekilde çalışmalar yapılmaktadır. Kas kuvvetinin belirli bir yaştan belirli bir yaşa kadar kayda değer bir şekilde artış gösterdiği ve en büyük gelişmenin ergenlik evresinde gerçekleştiği gözlemlenmiştir. (Muratlı, 1997). Ayan ve Mülazımoğlu'nun (2009) çalışmalarında dikey sıçrama ortalamaları  $18,03 \pm 5,28$  cm olarak bulunmuştur. Karakulak ve ark. (2019) yapmış oldukları çalışmalarında dikey sıçrama ortalamalarını  $56,70 \pm 6,69$  olarak bulmuşlardır. Tutkun ve ark. (2006) yapmış oldukları çalışmada ise dikey sıçrama ortalamalarını sporcular için  $30,52 \pm 6,12$ , sedanterler için  $30,42 \pm 3,65$  olarak tespit etmişlerdir. Ziyagil ve ark. (1999) yapmış oldukları çalışmada 10 yaş grubu erkek öğrencilerin dikey sıçrama ortalamalarını  $27,54 \pm 0,47$  cm olarak bulmuşlardır. Gül ve ark. (2006) çalışmalarında 10-12 yaş aralığında olan öğrencilerin dikey sıçrama ortalamalarını kontrol grubu için  $31,87 \pm 6,84$  cm olarak bulmuşlardır, deney grubu için ise  $27,77 \pm 5,12$  cm sonucuna ulaşmışlardır. Aslan ve Dalkıran (2014) yapmış oldukları Boy Uzunluğunun Motorik Özelliklere Etkisinin İncelenmesi adlı çalışmada ise dikey sıçrama ortalamalarını  $54,70 \pm 8,90$  olarak bulmuşlardır. Göktepe ve ark. (2019) ise kadın futbolcular üzerindeki çalışmalarında kor kuvvet antrenmanlarının dikey sıçrama yöntemlerinden statik sıçrama ve yaylanarak sıçrama özelliğini geliştirdiğini, düşerek sıçrama özelliğine ise bir fayda sağlamadığını keşfetmişlerdir. Ulaşılan bu bilgiler ışığında çalıştırılan bölgenin farklı olmasına rağmen başka bir tekniğe etki ettiği ifade edilebilir.

Bu çalışmada ise dikey sıçrama ön test ( $21,03 \pm 3,569$ ) ile aos ön test ( $20,3 \pm 9,386$ ) arasında  $p = 0,05$ ,  $r = 0,708$  düzeyinde anlamlı ilişkiye rastlanmıştır. Dikey sıçrama son test ( $21,68 \pm 3,719$ ) ile aos son test ( $107,44 \pm 19,016$ ) arasında  $p = 0,05$ ,  $r = 0,803$  düzeyinde anlamlı ilişkiye rastlanmıştır. Dikey sıçrama testinin sonuçlarını değerlendirirken literatürdeki daha önce yapılmış çalışmalardan alınan sonuçlardan bir miktar daha düşük çıktığı görülmüştür. Aos testi ile dikey sıçrama testi arasındaki ilişki ise aşırı anlamlı olduğu görülmüştür.

Bir tenisçinin müsabaka esnasında pek çok kez farklı yönlere hareket etmesi ve oyunun karakteristik özellikleri gereği sürekli olarak hızını arttırması ve yavaşlaması gerekmektedir. Eğer bunu iyi bir seviyede gerçekleştiremez ise bunun sonucunda topa iyi bir şekilde vuruş yapamaz. Bunun için sürat faktörü oldukça öne çıkmaktadır (Weber, 1982). Sporcularda anaerobik kas gücü hakkında bir çıkarımda bulunmak için yaş, ergenliğe girme durumu, hormonal gelişim gibi bir dizi faktör bulunmaktadır (Çelebi, 2019). Taşkın ve arkadaşları (2015) yaş ortalaması  $14,40 \pm 0,70$  olan futbol oynayan 40 erkek çocuk üzerindeki çalışmalarında 30 metre sürat performansı ortalaması  $5,52 \pm 0,70$  sn. bulmuşlardır. Koç ve Tekin (2011) yaptıkları çalışmada ise seçmeli beden eğitimi dersi alan 3. sınıftaki çocukların 30 metre

sürat ortalaması  $4.87 \pm 0.79$  çıkarken beden eğitimi dersini almayan çocukların ortalaması  $6.47 \pm 1.03$  çıkmıştır. Yıldız ve arkadaşları (2018) 10-11 yaş grubu erkek tenisçilerde durarak uzun atlama ile sürat performansı arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada; durarak uzun atlama ile ilk 5 metre ( $p < 0,013$ ) arasında anlamlı bir ilişki bulunurken; durarak uzun atlama ile ikinci 5 metre ( $p < 0,000$ ), son 10 metre ( $p < 0,002$ ) ve 20 metre ( $p < 0,000$ ) koşu performansları arasında çok anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Bu çalışmada ise 30 metre sürat ön test ( $6,3306 \pm 0,66499$ ) ile aos ön test ( $20,3 \pm 9,386$ ) arasında  $p = 0,05$ ,  $r = 0,901$  düzeyinde anlamlı ilişkiye rastlanmıştır. 30 metre sürat son test ( $6,2946 \pm 0,68794$ ) ile aos son test ( $107,44 \pm 19,016$ ) arasında  $p = 0,05$ ,  $r = 0,809$  düzeyinde anlamlı ilişkiye rastlanmıştır. Çalışmamızda 30 metre sürat testi sonucu ortalaması daha önceki çalışmalar ile karşılaştırıldığında ufak bir miktarda düşük çıkmıştır. Aos testleri ile 30 metre sürat testleri arasındaki anlamlı ilişki bulunmuştur.

Rabandan ve ark., (2011) Elit seviyedeki orta ve uzun mesafe koşucuların branşlarına özgü fizyolojik belirleyicileri isimli çalışmalarında, orta mesafe (800-1500 m) koşucuların MaxVO<sub>2</sub> düzeylerini  $65,9 \pm 4,5$  ml/kg/dk, uzun mesafe koşucuların (5000-1000 m) ise  $71,6 \pm 5,0$  ml/kg/dk olarak ölçmüşlerdir. Stolen, ve ark., (2005) Futbol fizyolojisi: güncelleme isimli çalışmalarında, erişkin erkek futbolcuların Maks. VO<sub>2</sub> düzeylerini 50- 75 ml/kg/dk aralığında, kalecilerin ise 50- 55 ml/kg/dk aralığında bulunduğunu ölçmüşlerdir. Geçmişte yapılmış bazı çalışmalara göre sporcuların MaxVO<sub>2</sub> seviyelerinin yaptıkları spor branşına göre farklılıklar ortaya koyduğunu anlamaktayız.

Bu çalışmada ise 1 mil ön test ( $50,98 \pm 25,76$ ) ile aos ön test ( $20,3 \pm 9,386$ ) arasında  $p = 0,05$ ,  $r = 0,603$  düzeyinde anlamlı ilişkiye rastlanmıştır. 1 mil son test ( $51,52 \pm 25,63$ ) ile aos son test ( $107,44 \pm 19,016$ ) arasında  $p = 0,05$ ,  $r = 0,662$  düzeyinde anlamlı ilişkiye rastlanmıştır. Bu çalışmadaki 1 mil ön test ve son test sonuçlarının daha önceki çalışmalarda bulunan sonuçlarla ilişkili olduğu söylemek güçtür. Yalnızca Stolen ve ark. (2005) çalışmalarında kalecilerin MaxVO<sub>2</sub> seviyesi ile bir benzerlik mevcuttur fakat arada yaş ve branş farkı vardır. Ancak deney grubumuzda uygulanan 1 mil ön ve son test aos ön ve son test testleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Ertem ve arkadaşları (2013) çalışmalarında Wall Catch testi puanları değerlendirildiğinde, kontrol grubu ile yapılmış olan ilk ve son testlerde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ( $p > 0,05$ ). Ancak deney grubunun kendi içinde ilk ve son testleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. ( $p < 0,05$ ). Aynı zamanda deney ve kontrol grubunun son testleri karşılaştırıldığında da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. ( $p < 0,05$ ).

Bu çalışmada ise Wall Catch ön test ( $8,96 \pm 2,586$ ) ile aos ön test ( $20,3 \pm 9,386$ ) arasında  $p = 0,05$ ,  $r = 0,701$  düzeyinde anlamlı ilişkiye rastlanmıştır. Wall Catch son test ( $11,72 \pm 2,997$ ) ile aos son test ( $107,44 \pm 19,016$ ) arasında  $p = 0,05$ ,  $r = 0,488$  düzeyinde anlamlı ilişkiye rastlanmıştır. Yapılan bu çalışmada Wall catch ön ve son test değerleri ile daha önce yapılmış çalışmalarda alınan sonuçlar benzer seviyededir. Ayrıca çalışma açısından daha da önemli olan Wall catch testleri ve aos testleri arasında anlamlı ilişkiye rastlanmıştır.

Çeviklik bazı nedenlerden dolayı sporcunun performansında önemli bir yer tutmaktadır. Gelişmiş düzeyde bir çeviklik, sinir kas sistemi ve motor becerilerin kontrolü için sağlam bir altyapı hazırlar. Ayrıca spor aktivitelerinde ani yön değişimleri, sakatlanmalarda oldukça etkili faktörlerdendir. Eğer çeviklikte gelişim sağlanırsa spor dalına özgü bireysel hareket mekaniği

gelişir ve sakatlanma ihtimali düşer. Bu durumda hızlı ve ani yön değiştirme kabiliyetinin gelişmesi ile birlikte genel performansında artış meydana gelmesi beklenir (Little ve Williams, 2005). Nalbant (2018) çalışmasında illinois testi sonucunu  $18,19 \pm 1,79$  bulmuştur.

Bu çalışmada ise Illinois ön test ( $24,099 \pm 2,18404$ ) ile aos ön test ( $20,3 \pm 9,386$ ) arasında  $p = 0,05$ ,  $r = 0,778$  düzeyinde anlamlı ilişkiye rastlanmıştır. Illinois son test ( $23,8878 \pm 2,47691$ ) ile aos son test ( $107,44 \pm 19,016$ ) arasında  $p = 0,05$ ,  $r = 0,738$  düzeyinde anlamlı ilişkiye rastlanmıştır. Bu çalışmada bulunan Illinois testi değerlerinin ise daha önce yapılmış çalışmalarda bulunan sonuçlardan daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Illinois ön test ve son test değerleri ile aos ön test ve son test değerleri arasında anlamlı ilişkiye rastlanmıştır.

Kulak ve ark. (2011) çalışmalarında otur uzan esneklik testi değerlerini  $25,24 \pm 3,44$  olarak bulmuştur. Aslan ve arkadaşları (2018) yaptıkları çalışmalarında esneklik değerlerini profesyonel futbolcularda  $30,50 \pm 6,47$  amatör futbolcularda ise  $26,08 \pm 6,28$  olarak bulmuşlardır. Hazar ve Taşmektepligil (2008) çalışmalarında 20 erkek 14 kız katılımcıya uyguladıkları otur uzan esneklik testinde  $23,32 \pm 4,72$  sonucuna ulaşmıştır.

Bu çalışmada ise otur uzan esneklik ön test ( $24,90 \pm 7,653$ ) ile aos ön test ( $20,3 \pm 9,386$ ) arasında  $p = 0,05$ ,  $r = 0,449$  düzeyinde anlamlı ilişkiye rastlanmıştır. Otur uzan esneklik son test ( $25,86 \pm 6,857$ ) ile aos son test ( $107,44 \pm 19,016$ ) arasında  $p = 0,05$ ,  $r = 0,423$  düzeyinde anlamlı ilişkiye rastlanmıştır. Bu çalışmada bulunmuş olan otur uzan esneklik testi sonucu ile daha önce yapılmış olan çalışmalardaki sonuçlar arasında benzerlik mevcuttur. Otur uzan esneklik ön test ve son test aos ön ve son test değerleri arasında anlamlı ilişkiye rastlanmıştır.

Yıldız ve arkadaşları (2017) çocuk tenisçiler üzerinde uyguladıkları çalışmada temel motorik özelliklerin kendi içinde birbirleri ile ilişkili olduğunu ve bu özelliklerdeki performans artışının fonksiyonel hareket performansını da arttırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmanın sonuçları da bunun ile paralellik göstermektedir. Hız, çeviklik, koordinasyon, kuvvet, dayanıklılık ve esnekliğin tenis becerisi ile doğrudan ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Testler arasındaki korelasyonu gösteren r değerleri arasında anlamlılık sıralaması yapıldığında; öntestlerde hız > çeviklik > kuvvet > koordinasyon > dayanıklılık > esneklik şeklinde bir sıralama yapılabilir. Son test performansları ile bir sıralama yapıldığı takdirde hız > kuvvet > çeviklik > dayanıklılık > koordinasyon > esneklik şeklinde bir sıralama yapılabilir.

Sonuç olarak üç aylık tenis eğitimi çalışmasının sonucu olarak 10-12 yaş sporcuların motorik özelliklerinde gelişme olmuştur, ancak tenis becerilerindeki gelişimlerin gerisinde kalmıştır. Antrenörlerin özellikle bu yaşlardaki sporcuların antrenmanlarında tenis becerilerinin yanısıra motorik özelliklerin performansını da artıracak çalışmalara da yer verilmelidir.

## KAYNAKLAR

Aslan, C. S., Dalkıran, O. (2014). Boy uzunluğunun motorik özelliklere etkisinin incelenmesi. *Spor Hekimliği Dergisi*, 49, 147-153.

Aslan, C. S., Eyuboğlu, E., Karakulak, İ. (2018). Profesyonel ve amatör futbolcuların seçilmiş vücut kompozisyonu ve motorik özelliklerinin karşılaştırılması. *Sportif Bakış: Spor ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(S11), 86-95.

Ayan, V., Mülazımoğlu, O. (2009). Sporda yetenek seçimi ve spora yönlendirmede 8-10 yaş grubu erkek çocuklarının fiziksel özelliklerinin ve bazı performans profillerinin incelenmesi (Ankara Örneği), *F. Ü. Sağlık Bil. Tıp*, 23(3), 113-118

Crespo, M., Miley, D. (1998). *Advanced coaches manual. Bahamas Canada*, West Bay Street Nassau. 1, 14.

Çelebi, M, (2019). Wrestling and anaerobic power. F. Yamaner, E. Eyuboglu (Ed.), *From talent selection to Field Management in Sport Sciences* içinde (30-39. ss.)

Çingir, H. (1994). *Örnekleme kuramı*. Ankara: H.Ü. Fen Fakültesi Basımevi.

Ertem, E., Gül, M., Gül, G. (2013). 10-12 yaş bayan tenisçilere uygulanan koordinasyon antrenmanlarının dewitt-dugan ve wall catch tenis testlerine etkisi. *Raket Sporları Sempozyumu Bildiriler Kitabı, Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi*.

Gül, G. K., Seyrek, E., Sugurtin, M. (2006). 10-12 yaş atletizm spor eğitimi alan ve almayan erkek çocuklar arasındaki bazı antropometrik ve motorik özelliklerin karşılaştırılması, *9. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi*, Muğla.

Göktepe, M., Göktepe, M. M., Güder, F., & Günay, M. (2019). The effects of core training given to female soccer players on different vertical jumping methods. *Journal of Human Sciences*, 16(3), 791-798.

Hazar, F., Taşmektepligil, Y. (2008). Puberte öncesi dönemde denge ve esnekliğin çeviklik üzerine etkilerinin incelenmesi. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 6(1), 9-12.

İkizler, C. (2000). *Sporda sosyal bilimler*. İstanbul: Alfa Basım Dağıtım.

Karagöz, Ş. (2008). *8-10 yaş arası çocuklarda 12 haftalık tenis antrenmanlarının görsel ve eğitsel reaksiyon zamanına etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisan Tezi, Kocatepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Afyon.

Karakulak, İ., Eyuboğlu, E., Aslan, C. S. (2019). Futbolda merkez ve kenar oyuncularının fiziksel ve motorik özelliklerinin karşılaştırılması. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 17(2), 126-131.

Kasap, M., Kaçar, M., Acar, H., Tutkun, E. (2018). 12 haftalık aerobik ve anaerobik antrenmanların demir ile ilgili hematolojik parametreler üzerine etkisi. *Second Academic Sport Congress 2018, Batumi-Georgia*, 12.

Koç, H., Tekin, A. (2011). Beden eğitimi derslerinin çocuklarda seçilmiş motorik özellikler üzerine etkisi. *Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğrt. Kongresi*, 25-27.

Kulak, A., Kerkez, F. İ., Aktaş, Y. (2011). Zihinsel antrenman programının 10 12 yaş futbolcularda bazı motor özelliklere etkisi. *Spor Bilimleri Dergisi*, 22(3), 104-114.

Kuruger, F. (1991). *'Grenzen und möglichkeiten informatischer technologie im leistung sport. sport und informatik,'* Köln.

Little, T., Williams, A. G. (2005). Specificity of acceleration, maximum speed, and agility in professional soccer players. *The Journal of Strength & Conditioning Research*, 19(1), 76-78.

Muratlı, S. (1997). *Çocuk ve spor*. Bağırhan Yayın evi. Ankara.

Müniroğlu, R.S., Alemdaroğlu, B.U., Köklü, Y., Özkan, A., Eyuboğlu, E., (2011). 6-12 yaş grubu çocukların gelişim dönemleri fiziksel uygunlukları ve fiziksel aktivite. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi

Nalbant, Ö. (2018). 13-14 yaş kız ve erkek basketbolcuların fiziksel ve kondisyonel özelliklerinin karşılaştırılması. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 16(1), 55-60.

Ölçücü, B. (2007). *10-14 yaş çocuklarda tenis becerisinin gelişimine etki eden faktörlerin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Sivas

Rabadan, M., Diaz, V., Calderon, F. J., Benito, P. J., Peinado, A. B., Maffulli, N. (2011). Physiological determinants of speciality of elite middle and long distance runners. *Journal Of Sports Sciences*, 29(9), 975-82

Sarıkabak, M., Karakulak, İ., Sunay, H. (2019). Lise öğrencilerinin sosyal fizik kaygı durumları ve duygusal zekâ düzeylerinin spor yapma değişkenine göre incelenmesi. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 17(3), 119-133.

Stolen, T., Chamari, K., Castagna, C., Wisloff, U. (2005). Physiology of soccer: an update. *Sports Medicine* 35(6), 501-36.

Taşkın, C., Karakoç, Ö., Acaroglu, E., Budak, C. (2015). Futbolcu çocuklarda seçilmiş motorik özellikler arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 101-107.

Tutkun, E., Eyuboğlu, E., Ağaoğlu, S. A. (2006). İlköğretim çağı çocuklarında antropometrik ölçümlerle bazı fiziksel ve fizyolojik parametrelerin ilişkisi. The 9<sup>th</sup> International Sports Sciences Congress, 527-529.

Ünlü, H., Aydos, L. (2007). İlköğretim okullarında görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntemler. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 1(1), 41

Weber, K. (1982). *Tennis – fitness, gesundheit, training und sportmedizin*. BLV Verlagsgesellschaft. Deutchland.

Yıldız, S., Gelen, E., Sert, V., Akyüz, M., Taş, M., Bakıcı, D., Çırak, E. (2018). Çocuk tenisçilerde patlayıcı kuvvet ile sürat arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Celal Bayar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(3), 64-67.

Yıldız, S., Pınar, S., Gelen, E. (2017). Çocuk tenisçilerde fonksiyonel antrenman: *LAP Lambert Academic Publishing*

Ziyagil, M.A., Zorba, E., Bozatlı, S., İmamoğlu, O. (1999). 6-14 yaş grubu çocuklarda yaş, cinsiyet ve spor yapma alışkanlığının sürat ve anaerobik güce etkisi. *Celal Bayar Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3, 9-18.