



Uluslararası Egzersiz  
Psikolojisi Dergisi

International Journal of Exercise Psychology



e-ISSN: 2687-6051

# Uluslararası Egzersiz Psikolojisi Dergisi

International Journal of Exercise Psychology

Cilt: 3

Sayı: 2

Yıl: 2021

egzersizpsikolojisi@gmail.com

<https://dergipark.org.tr/intjouexerpsyc>

# ULUSLARARASI EGZERSİZ PSİKOLOJİSİ DERGİSİ

International Journal of Exercise Psychology

e-ISSN: 2687-6051

Cilt / Volume: 3

Sayı / Number: 2

Yıl / Year:2021

ISSN:1302-2040

## EDİTÖR / EDITOR

Deniz BEDİR, Erzurum, TÜRKİYE.

## DİL EDİTÖRLERİ / LANGUAGE EDITORS

Fatih Bedir, Erzurum

Erhan Erdem, Erzurum

Mücahide Bedir, Erzurum

## YAYIN KURULU / EDITORIAL BOARD

**Dr. Ali BRIAN**, University of South Carolina, ABD.

**Dr. Emi TSUDA**, West Virginia University, ABD.

**Dr. Jacqueline D. GOODWAY**, Ohio State University, ABD.

**Dr. Jerraco Johnson**, Ohio State University, ABD.

**Dr. Ruri FAMELIA**, State University of Padang, ENDONEZYA.

**Dr. Saeed SHOKOUFEH**, Malekan-Azad University, İRAN.

**Dr. Seung Yeon PARK**, Norfolk State University, ABD.

**Dr. Abdurrahman AKTOP**, Akdeniz Üniversitesi, TÜRKİYE.

**Dr. Ahmet YAPAR**, Çanakkale Onsekiz Mart, TÜRKİYE.

**Dr. Aydın İLHAN**, Pamukkale Üniversitesi, TÜRKİYE.

**Dr. Elif KARAGÜN**, Kocaeli Üniversitesi, TÜRKİYE.

**Dr. Feyza Meryem KARA**, Kırıkkale Üniversitesi, TÜRKİYE.

**Dr. Gökhan ÇALIŞKAN**, Iğdır Üniversitesi, TÜRKİYE.

**Dr. Gözde ERSÖZ**, Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, TÜRKİYE.

**Dr. İhsan SARI**, Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, TÜRKİYE.

**Dr. İlker ÖZMUTLU**, Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, TÜRKİYE.

**Dr. İlyas GÖRGÜT**, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, TÜRKİYE.

**Dr. Mehmet GÜLLÜ**, İnönü Üniversitesi, TÜRKİYE.

**Dr. Sevinç NAMLİ**, Erzurum Teknik Üniversitesi, TÜRKİYE.

**Dr. Tamer KARADEMİR**, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, TÜRKİYE.

**Dr. Zekihan HAZAR**, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, TÜRKİYE.

**Dr. Zinnur GEREK**, Gaziantep Üniversitesi, TÜRKİYE.

## **Amaç ve Kapsam / Aim and Scope**

Uluslararası Egzersiz Psikolojisi Dergisinin amacı, bilim dünyasına spor psikolojisi alanında deneysel ve teorik katkılar yayınlamaktır.

Egzersiz ve spor psikolojisi, psikolojinin sportif performansı üzerine etkisi, psikolojik beceriler gibi makaleler dergimizin kapsamı için uygundur. UEPD'nin amacı, titiz ve ilgili çalışmaların sonuçlarını yaymak, teorinin geliştirilmesi ve önceki bulguların onaylanması veya çelişkileri ile ilgili bulguları ve yorumları ortaya koymaktır. UEPD, epistemoloji, araştırma soruları, araçlar, istatistiksel veya klinik analizler ve tartışma veya potansiyel uygulamalar arasındaki tutarlılığı içeren çeşitli metodolojiler sunmaktadır. Nitel ve nicel analizler ve vaka çalışmaları uygun bir şekilde kullanıldığında ilgi çekicidir. UEPD, spor ve psikolojiyle ilgili aşağıdaki bölümlerden oluşur:

Spor Psikolojisi, Egzersiz Psikolojisi, Performans Psikolojisi, Motivasyon, İletişim, Öz Güven, Kaygı, Stres, Saldırganlık, İmgeleme, Hedef Belirleme vs.

*The aim of the International Journal of Exercise Psychology is to publish experimental and theoretical contributions to the world of science in the scope of sport psychology.*

*Articles such as exercise and sports psychology, the effect of psychology on sport performance, psychological skills are suitable for the scope of our journal. The aim of the UEPD is to spread the results of rigorous and relevant studies, to develop findings and interpretations of the approvals or contradictions of previous findings. The UEPD offers a variety of methodologies, including consistency between epistemology, research questions, tools, statistical or clinical analysis, and discussion or potential applications. Qualitative and quantitative analysis and case studies are interesting when used appropriately. The UEPD consists of the following sections on sports and psychology:*

*Sport Psychology, Exercise Psychology, Psychology of Performance, Motivation, Communication, Self Confidence, Anxiety, Stress, Aggression, Imagery, Goal Setting, etc.*

## **Yayın Periyodu / Publishing Period**

Uluslararası Egzersiz Psikolojisi Dergisi, Haziran ve Aralık aylarında olmak üzere yılda 2 kere yayımlanan bilimsel ve hakemli bir dergidir. Derginin dili Türkçe olmasının yanı sıra İngilizce makalelere de yer verilmektedir. Dergimiz, egzersiz ve spor psikolojisi alanında hem ulusal hem de uluslararası düzeyde özgün araştırmaları ve derleme (review) makaleleri yayımlamaktadır.

*International Journal of Exercise Psychology is a scientific and peer-reviewed journal published twice a year in June and December. The language of the journal is Turkish, as well as articles in English. This journal publishes original research and review articles in the field of sports psychology, both nationally and internationally.*

## **Yayın hakkı / Copyright**

Uluslararası Egzersiz Psikolojisi Dergisinde yayımlanan yazı, resim, şekil ve tablolar yayıncının izni olmadan kısmen veya tamamen herhangi bir nedenle basılamaz, çoğaltılamaz. Referans göstermek kaydıyla özetleme ve alıntı yapılabilir. Dergide yayımlanan yazı, şekil ve resimlerden yazarları, ilan ve reklamlardan firmaları sorumludur.

*The articles, pictures, figures and tables published in the International Journal of Exercise Psychology cannot be printed or reproduced for any reason, partially or completely, without the permission of the publisher. Summarizing and quoting can be done provided that they show a reference. The authors are responsible for the articles, figures and pictures published in the journal, and the companies for the announcements and advertisements.*

## **Yazışma Adresi / Correspondence Address**

Uluslararası Egzersiz Psikolojisi Dergisi (IntJourExerPsyc)

Tel:(0543) 599 64 54

egzersizpsikolojisi@gmail.com

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/intjouexerpsyc>

Adres: Saltuklu Mah. Dadaş Cad. No:53, Kat:4, No:7, Aziziye/ERZURUM

## 1. BAŞLIK VE YAZAR BİLGİSİ

Makale metninde yazı tipi olarak Times New Roman, 11 punto ve 1,0 satır aralığı kullanılmalıdır. Başlık **14 punto**, sözcüklerin ilk harfi büyük harflerle, ortalanmış olarak yazılmalıdır. Türkçe yazılmış makalelerde Türkçe başlığın altına İngilizce, İngilizce yazılmış makalelerde İngilizce başlığın altında Türkçe başlığa yer verilmelidir.

Çalışmanın yazarının adı soyadı **11 punto**, soyadı büyük harflerle ve ortalanmış olarak, yazar birden fazla ise, adlar çalışmaya katkılarına göre yan yana sıralı yazılmalıdır. Yazar(lar)ın çalıştıkları üniversite, fakülte/yüksekokul, şehir ve ülke bilgileri İngilizce başlığın altında yazar ismi ya da isimleriyle eşleştirilmiş imlerle (1,2,3) belirtilmelidir.

Çalışma herhangi bir bilimsel etkinlikte bildiri olarak sunulmuş ise, makalenin başlığına im (\*) konularak, makalenin ilk sayfasının altında etkinliğin adı, yeri ve tarihi belirtilmelidir. Çalışma herhangi bir araştırma kurumu ya da fonu tarafından desteklenmiş ise, makalenin başlığına im (\*) konularak, desteği sağlayan kuruluşun adı, projenin numarası ve tamamlandığı tarih ilk sayfanın altında belirtilmelidir. Çalışma lisansüstü tezlerden üretilmiş ise, makalenin başlığına im (\*) konularak, tezin adı, danışmanın adı ve tamamlandığı tarih ilk sayfanın altında belirtilmelidir. Dip notlardaki tüm bilgiler **9 punto** olmalıdır.

## 2. ÖZ

Çalışmalar Türkçe ve İngilizce dillerinde gönderilebilir. Her çalışmanın baş kısmında Türkçe ve İngilizce özet bulunmalıdır. Özet, 10 punto büyüklüğünde ve 260 sözcüğü geçmeyecek şekilde tek sütun ve iki yana yaslı olarak yazılmalıdır. “Öz” metni içinde kaynak verilmemelidir. Her özeti altında o dilden çalışmayı betimleyen 3-5 anahtar kelime bulunmalıdır.

## 3. BÖLÜMLER VE ALT BÖLÜMLER

Çalışmalarda ana bölüm başlıkları numaralandırılarak ortalanmış, 12 punto ve büyük harfle yazılmalıdır. Alt bölüm başlıkları (İkinci düzey başlıklar) sola yaslı, ilk harfleri büyük, 11 punto, kalın ve italik olarak yazılmalıdır. Üçüncü düzey başlıklar ise sola yaslı, 11 punto, bold, italik ve sadece ilk kelimenin ilk harfi büyük olacak biçimde yazılmalıdır.

Metin içindeki paragraflar en az üç cümleden oluşmalı ve paragraflar arasında bir satır boşluğu bırakılmalıdır. Makaleler, **9000 sözcüğü** geçmemelidir.

Çalışmalarda ana bölümler sırasıyla;

- GİRİŞ
- YÖNTEM

- Evren ve örneklem/Çalışma Grubu/Katılımcılar/Denekler (bunlardan sadece biri)
- Veri toplama yöntem(ler)i/teknikleri/araçları
- Verilerin analizi

- BULGULAR
- TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER
- DESTEK VE TEŞEKKÜR BEYANI
- ETİK BEYANI
- YAZAR KATKILARI
- KAYNAKLAR

bölümlerinden oluşmalıdır.

Ana metine, öz ve/veya abstract'tan sonra “GİRİŞ” alt başlığı yazılarak metne başlanmalıdır. YÖNTEM, BULGULAR ve TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER bölümlerine yeni sayfadan başlanmamalı, bir bölüm bittikten sonra, aynı sayfada diğeri onu izlemelidir.

Sıklıkla kullanılan istatistiksel tekniklerle yapılan çözümlenmelerin sonuçları belirli bir standarda göre metinde yer almalıdır. Aşağıda en yaygın kullanılan tekniklerin sunumuna ilişkin bazı kurallar yer almaktadır:

- Varyans analizi sonucu metinde, “...yaş değişkeninin temel etkisi anlamlıdır ( $F(1,123) = 5.43, p < .05$ )” örneğindeki gibi rapor edilmelidir.
- Korelasyon ve ki-kare değerleri sunulurken denek sayısına (n) yer verilmelidir.
- t testi ve varyans analizi sonucunda yapılan çoklu karşılaştırmalar (Tukey testi gibi) sunulurken serbestlik derecesi (sd) verilmelidir.
- Regresyon analizleri sunulurken R, R<sup>2</sup>, F, Beta, t ve p değerleri verilmelidir.

- Faktör analizi sunulurken her faktör altındaki maddelerin faktör yükleri (factor loadings), her faktörün özdeğeri (eigenvalue) ve açıkladığı varyans verilmelidir.

**Yukarıda verilenlerden farklı istatistiksel çözümler kullanılması durumunda ilgili tekniklere ilişkin sembol ve açıklamalar uygun yerlerde yer almalıdır.**

Türkçe makalelerde Türk Dil Kurumu'nun sözlükleri ve yazım kılavuzu dikkate alınmalı ve mümkün olduğunca Türkçe sözcükler kullanılmalıdır. Alana özgü yabancı dildeki kavramın/terimin Türkçe karşılığı kullanılırken ilgili kavramın/terimin ilk kullanıldığı yerde yabancı dildeki karşılığı parantez içinde verilmelidir.

#### **4. KAYNAKLARIN BELİRTİLMESİ**

Makalenin sonunda, varsa ek(ler)den önce kaynaklar, yazarın veya kurum ismi, isim sırasıyla belirtilmelidir. Kaynaklar 9 punto ile aralık bırakmadan ardı ardına yazılmalıdır.

**Kaynakçada APA stili kullanılmalıdır.**

##### **4.1. Atıflar**

**Makalede yer alacak tüm atıflarda parantez içinde yer alan ifadeler italik yazılmalıdır.**

##### **4.1.1. Tek yazarlı**

“Ellis (1997), .....”; “Ellis’e (1997) göre.....”; “(Ellis, 1997)”.

##### **4.1.2. İki yazarlı**

“Abrams ve Ellis (1994), .....”; “Abrams ve Ellis’e (1994) göre ...”; “(Abrams ve Ellis, 1994)”.

##### **4.1.3. Üç ve daha çok yazarlı**

İlk yazardan sonra "ve ark." ifadesi yazılır sonra virgül konularak tarih yazılır: “(Demerouti ve ark., 2000)”.

##### **4.1.4. Kurum yazarlığı**

İlk göndermede kurumun açık adı, yanında kısaltması ve tarih verilir: “(Türk Standartları Enstitüsü [TSE], 1999)”.

##### **4.1.5. Aynı soyadı taşıyan birden fazla yazarlı çalışmalarda**

Aynı soyadı taşıyan yazarları birbirinden ayırmak için adlarının baş harfleri de kullanılır: “G. Underwood (1998) ve J. D. Underwood (1999) araştırmalarında bu konuya değinmiştir.”.

##### **4.1.6. Aynı yazarın aynı tarihli birden fazla eserinin bulunması durumu**

*Aynı yazarın aynı tarihli birden fazla eserinin bulunması durumunda*, yayın tarihine bir harf eklenerek ayırım sağlanır: “(Berke, 2002a)”; “(Berke, 2002b)”.

##### **4.1.7. Birden fazla yayına aynı anda gönderme yapma**

Yazar soyadına göre alfabetik sıra izlenir: “Bu konuda yapılan araştırmalar (Işık 1997; Kara 1996; Keskin 1996) göstermiştir ki...”.

##### **4.1.8. İkincil kaynaktan alıntı**

İkincil kaynak esas kaynakça listesinde gösterilir. Metinde ise, sadece orijinal çalışmayı yapan/yapanların adı verilir. Birincil kaynaktan bahsedildikten sonra, ikincil kaynak “aktaran” şeklinde belirtilir: “... konusunda Adler’in yaklaşımı esas alınmaktadır (aktaran, Coltheart, 2001).”; “(Grayson ve Meilman; aktaran, Perine ve Lisle, 1995).”.

#### **4.2. Kaynakça Bölümünün Yazımı**

##### **4.2.1. Kitaplar**

Kitap adlarında (özel isimler dışında) sadece ilk harf büyük yazılır.

##### **4.2.1.1. Tek yazarlı**

Corey, G. (1991). *Theory and practice of counseling and psychotherapy*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

Ong, W. J. (2002). *Orality and literacy: The technologizing of the word* (2nd ed.). New York: Routledge.

##### **4.2.1.2. İki yazarlı çalışmalar**

Corsini, R. J., & Wedding, D. (1989). *Current psychotherapies*. Illionis: F.E. Peacock Publishers Inc.

Fidan, N. ve Erden, M. (1986). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.

#### 4.2.1.3. Editörlü kitaplar

Ellis, A. (1973). Rational-emotive psychotherapy, In H. C. Patterson (Ed.), *Theories of counseling and psychotherapy* (pp. 49-57). New York, Harper and Row Publishers.

Sanalan, V. A. (2011). M-öğrenme uygulamalarına geçiş. B. B. Demirci, G. T. Yamamoto ve U. Demiray (Ed.) içinde, *Türkiye'de e-öğrenme: Gelişmeler ve uygulamalar II* (ss. 379-388). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

#### 4.2.1.4. Çeviri kitaplar

Ong, W. J. (2012). *Sözlü ve yazılı kültür: Sözü teknolojileşmesi* (6. Basım) (Çev. Sema Postacıoğlu Banon). İstanbul: Metis Yayıncılık.

#### 4.3. Dergilerde Yayınlanan Çalışmalar

Tosun, A. (2006). Depresif belirti düzeyi yüksek kişilerde otobiyografik anıların bilince istemsiz gelişleri ve depresif içerikleri. *Türk Psikoloji Dergisi*, 21(58), 21-37.

Toma, J. D. (1997). Alternative inquiry paradigms, faculty cultures, and the definition of academic lives. *The Journal of Higher Education*, 68, 679-705.

#### 4.4. Bildiriler

Gündüz, B. (1999). *Hemşirelerde stresle başa çıkma biçimleriyle tükenmişlik arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. VIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

#### 4.5. Tezler

Ergen, H. (1999). *Türkiye'de eğitim harcamalarının analizi ve yükseköğretimde maliyetler*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

#### 4.6. Elektronik Kaynaklar

##### 4.6.1. Bir web sitesindeki belirli bir sayfaya (bir kaynağa) atıfta bulunma

###### 4.6.1.1. Duyuru

British Council (29 Ekim 2012). 6th Annual GCC nationalisation summit. Dubai, UAE: Author. [Available online at: <http://www.britishcouncil.org/learning-skills-for-employability-project-policy-dialogue-sixth-annual-gcc-nationalisation-summit.htm>], Erişim tarihi: 29 Ekim 2012.

###### 4.6.1.2. Bir web sitesinde belirli bir sayfa

Soygüt, G., Çakır, Z. ve Karaosmanoğlu, A. (2008). Ebeveynlik biçimlerinin değerlendirilmesi: Young ebeveynlik ölçeği'nin psikometrik özelliklerine ilişkin bir inceleme. *Türk Psikoloji Yazıları*, Aralık 2008, 11(22), 17-30. [Çevrimiçi: <http://www.turkpsikolojiyazilari.com/PDF/TPY/22/17-30.pdf>], Erişim tarihi: 29 Ekim 2012.

Ong, W. J. (2002). *Orality and literacy: The technologizing of the word* (2nd ed.). New York: Routledge. [Çevrimiçi: [http://monoskop.org/images/f/ff/Ong,\\_Walter\\_J\\_-\\_Orality\\_and\\_Literacy,\\_2nd\\_ed.pdf](http://monoskop.org/images/f/ff/Ong,_Walter_J_-_Orality_and_Literacy,_2nd_ed.pdf)], Erişim tarihi: 29 Ekim 2012.

##### 4.6.2. Elektronik dergiler

###### 4.6.2.1. Dergide Basılan ve İnternette Yayınlanan Elektronik Dergilerden Alınan Makaleler

Hakverdi, M., Dana, T. M., & Swain, C. (2011). Factors influencing exemplary science teachers' levels of computer use. *Hacettepe University Journal of Education*, 41, 219-230. [Available online at: [http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/201141MERAL\\_HAKVERDİ.pdf](http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/201141MERAL_HAKVERDİ.pdf)], Retrieved on October 29, 2012.

###### 4.6.2.2. Sadece Çevrim-içi Yayınlanan Elektronik Dergilerden Alınan Makaleler

Kocdar, S., & Aydın, C. H. (2012). Accreditation of open and distance learning: A framework for Turkey. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 13(3), Article 6. [Available online at: [http://tojde.anadolu.edu.tr/tojde48/articles/article\\_6.htm](http://tojde.anadolu.edu.tr/tojde48/articles/article_6.htm)], Retrieved on October 29, 2012.

###### 4.6.2.3. Elektronik veri tabanlarından alınan makaleler

Elektronik veri tabanları için tarih (CD-ROM'lar için belirtilmez), kaynak (örn. SSCI, ERIC) ve veritabanının adı ile diğer ek bilgiler (madde numarası gibi) belirtilmelidir. Web kaynakları içinse, o veritabanına giriş sayfasının adresi (URL) verilmelidir:

Saracho, O. N. (1999). A factor analysis of preschool children's play strategies and cognitive style. *Educational Psychology*, 19(2), pp. 165-180. [Available online, EBSCO database (Academic Search Elite) at: <http://www.ebscho.com>], Retrieved on January 8, 2000.

## 5. ŞEKİLLER

Şekil ve grafikler beyaz bir kâğıt üzerine basılabilecek nitelikte, 130x180 mm'den büyük olmayacak biçimde çizilmiş olmalı, mikrograflar, radiograflar ve fotoğraflar siyah beyaz parlak kâğıda basılmış olmalıdır. Büyük şekiller numaralandırılmalı, alt yazısı olmalı, kaynak kullanılmış ise parantez içinde şekil altına kaynak bilgisi eklenmelidir. Şeklin başlığı sola dayalı, koyu renk ve italik, 11 punto ve başlığın sadece ilk kelimesinin ilk harfi büyük olmalıdır. Şekil içindeki yazılar ise 11 punto olmalıdır. Şekil başlığı ile tablo arasındaki boşluk, 1.15 satır aralığında olmalıdır. Şeklin başlığı, şeklin altında yer almalıdır.

## 6. TABLOLAR

Tablolar sola dayalı ve "Times New Roman" karakterinde, tablo başlığı koyu renk, 11 punto, başlığın sadece ilk kelimesinin ilk harfi büyük olmalı ve başlık, tablo sayısının yanında verilmelidir. Tablo içi değerler/yazılar ise 10 punto olmalıdır. Tablo başlığından sonra 6nk satır aralığı olmalıdır. Tablolar metin içinde tablo sayısı verilerek belirtilmelidir. Tablolar, metin içinde kullanıldıkları veya izleyen sayfada yer almalıdır. İlgili not ve kaynaklar, tablonun altında, "Not:" veya "Kaynak:" ifadelerinden sonra, belirtilmelidir. Tablolar pencereye otomatik olarak sığdırılmalıdır.

## 7. MAKALE ŞABLONU

Bir makale çalışmasıyla ilgili bütün ayrıntılar burada belirtilmemiş olabilir. Biçimlendirmeye ilgili daha ayrıntılı bilgi, dergiye yollanacak çalışmalar için kullanılması gereken şablon dosyada bulunmaktadır. Burada verilen bilgilerle şablon dosyadaki bilgilerin çelişmesi durumunda şablon dosyası temel alınmalıdır.

Çalışmaların derginin yazım kurallarına uygun hazırlanabilmesi için şablon dosyanın kullanılması gerekmektedir (Dosya: Dergi-Şablon). (Dosya-İngilizce: Journal-Template). Eğer yazım işlemi başka bir dosyada yapılmışsa ilgili dosyanın içeriği şablon dosyaya aktarılmalı ve bu dosyada bulunan stiller ilgili (başlıklara-metinlere gibi) yerlere uygulanmalıdır.

## 8. DÜZELTME ÇİZELGESİ

Makaleye ilişkin düzeltme önerileri almış olan yazar(lar), hakem raporları ile birlikte gönderilen "Düzeltilme Çizelgesi" üzerinde, her hakemin istemiş olduğu düzeltme/değişiklik önerilerine dayalı olarak yapılan işlemi sayfa numarası belirterek çizelgede belirtmelidir.

### 1. TITLE AND AUTHOR KNOWLEDGE

*Times New Roman, 11 font size and 1.0 line spacing should be used in the article text. The title should be written in 14 font size and the first letter of the words should be upper case and centered. Articles written in Turkish should include English under the Turkish title, and articles written in English should include the Turkish title under the English title.*

*The name and surname of the author of the study should be written in 11 font size, and the surname should be upper case and centered. The university, faculty/college, city and country information of the author (s) should be indicated under the English title with names (1,2,3) paired with the author's name or names.*

*If the article was presented as a paper in any scientific event, the title of the article should be marked with an asterisk (\*), and the name, location and date of the activity should be indicated at the bottom of the first page of the article. If the article is supported by any research institution or fund, the title of the article should be marked with an asterisk (\*), and the name of the organization providing the support, the project number and the date of completion should be indicated at the bottom of the first page. If the article was produced from postgraduate theses, the title of the article should be marked with an asterisk (\*), and the name of the theses, the name of the consultant and the date of completion should be indicated at the bottom of the first page. All information in footnotes should be 9 font size.*

### 2. ABSTRACT

*Studies can be submitted in Turkish and English languages. Turkish and English abstracts should be included at the beginning of each article. The abstract should be written in a single font with a font size of 10 and not exceeding 260 words, and justified. The citation should not be given in the text of the "abstract". Below each abstract, there should be 3-5 keywords that describe working from that language.*

### 3. SECTIONS AND SECTIONS

*In the article, main titles should be numbered, upper case and written in 12 font size, bold and upper case letters. Subtitle titles (Second level titles) should be written left justified, upper case letters first, 11 pt, bold and italic. Third level titles should be left-justified, 11 point, bold and italic. The first letter of the title should be written in upper case letters.*

*The paragraphs in the text should consist of at least three sentences and a line space should be left between the paragraphs. Articles should not exceed 9000 words.*

*The main parts of the article consist of*

- INTRODUCTION
- METHOD

*- Population and sample / Working Group / Participants / Subjects (only one of them)*

- Data collection method (s) / techniques / tools

- Analysis of the data

- RESULTS
- DISCUSSION, CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS
- ACKNOWLEDGMENTS
- ETHICS STATEMENT
- AUTHOR CONTRIBUTIONS
- REFERENCES

sections, respectively.;

The main text should be written by entering the subtitle “INTRODUCTION” after abstract. METHOD, RESULTS, and DISCUSSION, CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS sections should not be started from the new page, after one section is finished, the other page should follow.

In Turkish articles, dictionaries and spelling guides of Turkish Language Institution should be taken into consideration and Turkish words should be used as much as possible. When using the Turkish equivalent of the concept / term in the field-specific foreign language, the equivalent of the concept / term should be given in parentheses in the first place.

#### 4. SPECIFICATION OF CITIATIONS

At the end of the article, before the appendix (s), the sources should be stated in the order of the author. References should be written one after the other with 9 font size.

All references used in the article should be in accordance with the APA style.

##### 4.1. Citations

All the citations in the article should be in italic in the expressions in parentheses.

###### 4.1.1. Single author

“Ellis (1997), .....”; “According to Ellis (1997).....”; “(Ellis, 1997)”.

###### 4.1.2. Two authors

“Abrams and Ellis (1994), .....”; “According to Abrams and Ellis (1994) ...”; “(Abrams and Ellis, 1994)”.

###### 4.1.3. Three and more authors

After the first author, "et al." is written, then a comma is placed and the date is written: “(Demerouti et al., 2000)”.

###### 4.1.4. Institution writing

In the first submission, the name of the institution is given with the abbreviation and date: “(Massachusetts Institute of Technology [MIT], 1999)”.

###### 4.1.5. In studies with more than one author with the same surname

The initials of their names are also used to distinguish authors of the same surname from each other: “G. Underwood (1998) and J. D. Underwood (1999) .....”.

###### 4.1.6. When the same author has more than one work of the same date

If the same author has more than one work with the same date, a letter is added to the date of publication to distinguish: “(Berke, 2002a)”; “(Berke, 2002b)”.

###### 4.1.7. Citing multiple articles simultaneously

Alphabetical order is followed by author surname: “..... (Işık 1997; Kara 1996; Keskin 1996) .....”.

###### 4.1.8. Citation from the secondary reference

The secondary reference is shown in the main reference list. In the text, only the names of those who did the original work are named. After mentioning the primary source, the secondary source is indicated as “Retrieved from”: “..... (Retrieved from Coltheart, 2001).”; “(Grayson and Meilman; Retrieved from Perine and Lisle, 1995).”.

#### 4.2. Writing the Reference Section

##### 4.2.1. Books



Only the first letter is upper case.

#### **4.2.1.1. Single author**

Corey, G. (1991). *Theory and practice of counseling and psychotherapy*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

Ong, W. J. (2002). *Orality and literacy: The technologizing of the word* (2nd ed.). New York: Routledge.

#### **4.2.1.2. Single author**

Corsini, R. J., & Wedding, D. (1989). *Current psychotherapies*. Illionis: F.E. Peacock Publishers Inc.

Fidan, N. and Erden, M. (1986). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.

#### **4.2.1.3. Editorial books**

Ellis, A. (1973). *Rational-emotive psychotherapy*, In H. C. Patterson (Ed.), *Theories of counseling and psychotherapy* (pp. 49-57). New York, Harper and Row Publishers.

Sanalan, V. A. (2011). *M-öğrenme uygulamalarına geçiş*. B. B. Demirci, G. T. Yamamoto ve U. Demiray (Ed.) içinde, *Türkiye'de e-öğrenme: Gelişmeler ve uygulamalar II* (ss. 379-388). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

#### **4.2.1.4. Translation books**

Ong, W. J. (2012). *Sözlü ve yazılı kültür: Sözüün teknolojileşmesi* (6. Basım) (Çev. Sema Postacıoğlu Banon). İstanbul: Metis Yayıncılık.

#### **4.3. Studies Published in Journals**

Tosun, A. (2006). *Depresif belirti düzeyi yüksek kişilerde otobiyografik anıların bilince istemsiz gelişleri ve depresif içerikleri*. *Türk Psikoloji Dergisi*, 21(58), 21-37.

Toma, J. D. (1997). *Alternative inquiry paradigms, faculty cultures, and the definition of academic lives*. *The Journal of Higher Education*, 68, 679-705.

#### **4.4. Papers**

Gündüz, B. (1999). *Hemşirelerde stresle başa çıkma biçimleriyle tükenmişlik arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. VIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

#### **4.5. Theses**

Ergen, H. (1999). *Türkiye'de eğitim harcamalarının analizi ve yükseköğretimde maliyetler*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

#### **4.6. Electronic References**

##### **4.6.1. Citing a specific page (a resource) on a website**

###### **4.6.1.1. Announcement**

British Council (29 Ekim 2012). *6th Annual GCC nationalisation summit*. Dubai, UAE: Author. [Available online at: <http://www.britishcouncil.org/learning-skills-for-employability-project-policy-dialogue-sixth-annual-gcc-nationalisation-summit.htm>], Retrieved on 29 July 2012.

###### **4.6.1.2. A specific page on a website**

Soygüt, G., Çakır, Z. ve Karaosmanoğlu, A. (2008). *Ebeveynlik biçimlerinin değerlendirilmesi: Young ebeveynlik ölçeği'nin psikometrik özelliklerine ilişkin bir inceleme*. *Türk Psikoloji Yazıları*, Aralık 2008, 11(22), 17-30. [Çevrim-içi: <http://www.turkpsikolojiyazilari.com/PDF/TPY/22/17-30.pdf>], Retrieved on 29 June 2012.

Ong, W. J. (2002). *Orality and literacy: The technologizing of the word* (2nd ed.). New York: Routledge. [Çevrim-içi: [http://monoskop.org/images/f/ff/Ong,\\_Walter\\_J\\_-\\_Orality\\_and\\_Literacy,\\_2nd\\_ed.pdf](http://monoskop.org/images/f/ff/Ong,_Walter_J_-_Orality_and_Literacy,_2nd_ed.pdf)], Retrieved on 29 October 2012.

##### **4.6.2. Electronic journals**

###### **4.6.2.1. Articles from Electronic Journals Published in the Journal and Published on the Internet**

Hakverdi, M., Dana, T. M., & Swain, C. (2011). *Factors influencing exemplary science teachers' levels of computer use*. *Hacettepe University Journal of Education*, 41, 219-230. [Available online at: [http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/201141MERAL\\_HAKVERDI.pdf](http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/201141MERAL_HAKVERDI.pdf)], Retrieved on October 29, 2012.

###### **4.6.2.2. Articles From Electronic Journals Only Published Online**

Kocdar, S., & Aydın, C. H. (2012). Accreditation of open and distance learning: A framework for Turkey. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 13(3), Article 6. [Available online at: [http://tojde.anadolu.edu.tr/tojde48/articles/article\\_6.htm](http://tojde.anadolu.edu.tr/tojde48/articles/article_6.htm)], Retrieved on October 29, 2012.

#### **4.6.2.3. Articles from electronic databases**

For electronic databases, date (not specified for CD-ROMs), source (eg SCCI, ERIC) and name of the database and other additional information (such as item number) should be specified. For web resources, the address (URL) of the home page should be given to that database:

Saracho, O. N. (1999). A factor analysis of preschool children's play strategies and cognitive style. *Educational Psychology*, 19(2), pp. 165-180. [Available online, EBSCO database (Academic Search Elite) at: <http://www.ebscho.com>], Retrieved on January 8, 2000.

### **5. FIGURES**

Figures and graphics should be printed on a white paper, not more than 130x180 mm, micrographs, radiographs and photographs should be printed on black and white glossy paper. Large figures should be numbered, captioned, if the source is used, source information should be added under the figure in parentheses. The title of the figure should be left-justified, bold and italic, 11 font size and only the first letter of the title should be capitalized. Writings in the figure should be 11 points. The space between the figure title and the table should be in the 1.15 line spacing. The title of the figure should be under the figure.

### **6. TABLES**

Tables should be left-justified and in the "Times New Roman" character, the table title should be bold, 11 font size, only the first letter of the title should be upper case and the title should be given next to the number of tables. In-table values/articles should be 10 font size. There should be a 6nk line spacing after the table header. Tables should be specified by giving the number of tables in the text. Tables should be placed in the text or on the following page. Relevant notes and sources should be stated below the table, after the words "Note:" or "Source:". Tables should automatically fit in the window.

### **7. ARTICLE TEMPLATE**

All details about an article work may not be mentioned here. More detailed information about formatting is available in the template file, which should be used for work to be sent to the journal. If the information given here conflicts with the information in the template file, the template file should be based on.

In order to prepare the studies in accordance with the writing rules of the journal, the template file should be used (File: Sample Article). (File-English: Article Template). If the writing is done in another file, the content of the relevant file should be transferred to the template file and the styles included in this file should be applied to the relevant places (such as headings-texts).

### **8. REFEREE CORRECTION DIRECTIVE**

The author (s), who received correction suggestions for the article, should state the procedure on the "Referee Correction Directive" sent with the referee reports, stating the page number based on the correction / change proposals requested by each referee.

## TELİF HAKKI DEVİR FORMU FORM FOR COPYRIGHT

...../...../21

**Makale Başlığı/Article Title:**

.....  
.....  
.....

**Sayın Editör, / Dear Editor,**

**Yayınlanması dileğiyle Uluslararası Egzersiz Psikolojisi Dergisi'ne gönderdiğimiz yukarıdaki başlığı verilen makalenin yazarları olarak; / As the authors of the article given above, which we sent to the International Journal of Exercise Psychology, wishing it to be published;**

**Bu çalışmamın: / We accept and declare that**

- 1. Bilimsel ve etik sorumluluğunun bize ait olduğunu, / the scientific and ethical responsibility of this article belongs to us,**
- 2. Daha önce herhangi bir yerde Türkçe veya yabancı bir dilde yayınlanmadığını, / this study has not been published anywhere in Turkish or in a foreign language,**
- 3. Başka bir yayın organına yayınlanmak üzere gönderilmediğini, / this study has not been sent to another publication to be published,**
- 4. Bütün yazarlarının gönderilen makaleyi gördüğünü ve sonuçlarını onayladığını, / all the authors have seen the submitted article and approved the results,**
- 5. Yayına kabulü halinde tüm yayın haklarının Uluslararası Egzersiz Psikolojisi Dergisi'ne ait olduğunu kabul ve beyan ederiz. / all copyrights belong to the International Journal of Exercise Psychology, after this study is accepted for publication.**

**Makalenin Editörler Kurulunca yayına kabul edilmemesi durumunda bu belge geçersizdir. / In case the article is not accepted for publication by the Editorial Board, this document is invalid.**

**Yazar(lar) / Author(s)**

**İmza / Signature**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

ULUSLARARASI EGZERSİZ PSİKOLOJİSİ DERGİSİ  
International Journal of Exercise Psychology












e-ISSN: 2687-6051

Cilt / Volume: 3

Sayı / Number: 2

Yıl / Year:2021

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Sayfa No / Page Number	Makale Türü / Article Type	Makaleler / Articles
51-59	Araştırma / Research	Kırsal Kesimde Eğitim Gören Öğrencilerin Spor ve Müzik Faaliyetlerinin Yalnızlık Tutum Düzeylerine Etkisi (Erzurum İli Örneği) The Effect of Sports and Music Activities on the Levels of Loneliness Attitudes of Rural Students (Example of Erzurum Province) <b>Yasin SEPİL<sup>1</sup></b>  , <b>Fatih KIYICI<sup>2</sup></b> 
60-67	Research / Araştırma	Dans ve Müzik Eğitimi Alan Konservatuvar Öğrencilerinin İşitsel ve Görsel Ritim Algılarının İncelenmesi Investigation of Auditory and Visual Rhythm Perceptions of Dance and Music Education Conservatory Students <b>Zinnur GEREK<sup>1</sup></b>  , <b>Ersin YILDIRIMER<sup>2</sup></b>  , <b>Hasan ACILMIS<sup>3</sup></b> 
68-78	Araştırma / Research	Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Spora Katılım Motivasyonlarının ve Öz Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi Investigation of Sports Participation Motivation and Self-Efficacy Levels of Sports Sciences Faculty Students <b>Kadir SEVİNÇ<sup>1</sup></b>  , <b>Volkan KAPÇAK<sup>1</sup></b> 
79-84	Araştırma / Research	Tenisçilerin Spor Karakterleri ve Öz güven Duygularının İncelenmesi Examining Tennis Players Sports Characters and Self-Confidence Emotions <b>Aydın İLHAN<sup>1</sup></b>  , <b>Bora GÖKTEPE<sup>2</sup></b>  , <b>Kürşad ERGÜN<sup>2</sup></b> 
85-94	Derleme / Review	Güncel Psikoterapide Doğu Temelli Geleneksel Yaklaşımlar: Eskinin Yeniden Keşfi ve Güncel Olarak Yorumlanması Eastern-Based Traditional Approaches in Contemporary Psychotherapy: Rediscovery and Current Interpretation of the Past <b>Emine Arıkan</b> 

## Kırsal Kesimde Eğitim Gören Öğrencilerin Spor ve Müzik Faaliyetlerinin Yalnızlık Tutum Düzeylerine Etkisi (Erzurum İli Örneği)\*

### The Effect of Sports and Music Activities on the Levels of Loneliness Attitudes of Rural Students (Example of Erzurum Province)

Yasin SEPİL<sup>1</sup>, Fatih KIYICI<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Atatürk Üniversitesi, Kış Sporları ve Spor Bilimleri Enstitüsü, Erzurum, Türkiye.

<sup>2</sup>Atatürk Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Erzurum, Türkiye.

**ÖZ:** Araştırma Erzurum ili Çat ilçesinde ortaokul düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin yalnızlık tutum düzeylerine spor ve müzik faaliyetlerinin etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma evreni 2019–2020 eğitim-öğretim yılında Erzurum ili, Çat ilçesi Soğukpınar Ortaokulu, Cumhuriyet ve Çat Yatılı İlköğretim Bölge Okullarında (YİBO) öğrenim gören öğrencilerdir. Örneklemi ise 96 kız, 72 erkek, toplam 168 öğrenci oluşturmaktadır. Demografik bilgiler için “Kişisel Bilgi Formu”, öğrencilerin yalnızlık düzeyleri için “Yalnızlık Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen verilere göre yapılan aktivite türleri ile yalnızlık düzeyleri arasında farklılıklar saptanmıştır. Spor ve müzik faaliyetlerini birlikte yapan öğrencilerin yalnızlık düzeyleri, tek bir faaliyete katılanlardan daha düşük olduğu görülmüştür. Okuduğu sınıf düzeyi yüksek olan öğrencilerin yalnızlık düzeyleri alt sınıftaki öğrencilerden daha düşüktür. Yaş ile yalnızlık düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Sonuç olarak kırsalda okuyan çocukların sosyo-ekonomik ve çevresel imkânlarının yetersizliklerinin yalnızlığa sebep vermemesi adına sportif ve müziksel faaliyetlere imkân sağlayacak projelere yer verilerek öğrencilerin yalnızlık tutumları azaltılabilir. Yapılan aktivitelerin küçük yaşlarda başlatılması önemlidir. Bu tür çalışmalar için okullarda imkân sağlanması faydalı olacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** kırsal kesimde eğitim, öğrenci, spor, müzik, yalnızlık.

**ABSTRACT:** The research was carried out to investigate the effects of sports and music activities on the loneliness attitude levels of secondary school students in Çat district of Erzurum province. In the 2019-2020 teaching-learning year, students studying at Soğukpınar Secondary School, Cumhuriyet Regional Primary Boarding School (RPBS) and Çat Regional Primary Boarding School (RPBS) in the Cat District of Erzurum province formed the study content. The sample of the study consisted of 168 students, 96 of whom were female and 72 of whom were male. "Personal Information Form" was used for demographic information, and "Loneliness Attitude Scale" was used for students' loneliness levels developed by Demir (1989). According to the data obtained, there are differences between the types of activities and the levels of loneliness. Loneliness levels of students who do sports and music activities together are lower than those who participate in a single activity. Loneliness grades of students with higher levels are lower than students in lower levels. There is a negative significant relationship between age and loneliness levels. There is a negative significant relationship between age and loneliness levels. As a result, projects that will provide opportunities for sports and musical activities should be included so that children studying in rural areas do not feel lonely due to insufficient socio-economic and environmental opportunities. It is important to start activities at an early age. It would be beneficial to provide opportunities in schools for such studies.

**Keywords:** rural education, student, sports, music, loneliness.

#### AÇIK ERİŞİM

##### Editör:

Deniz BEDİR  
Erzurum Teknik Üniversitesi, Spor Bilimleri  
Fakültesi, Erzurum, Türkiye.

##### Hakemler:

Hüseyin EROĞLU  
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi,  
Spor Bilimleri Fakültesi, Kahramanmaraş,  
Türkiye.  
Sevinç NAMLI  
Erzurum Teknik Üniversitesi, Spor Bilimleri  
Fakültesi, Erzurum, Türkiye.

##### İletişim:

Yasin SEPİL  
[vasin\\_sepil@hotmail.com](mailto:vasin_sepil@hotmail.com)  
Fatih KIYICI  
[fkivici@atauni.edu.tr](mailto:fkivici@atauni.edu.tr)

##### Tarihler:

Geliş: 06.08.2021  
Kabul: 06.10.2021  
Yayınlanma: 31.12.2021

##### Künye:

Sepil, Y., & Kıyıcı, F. (2021). Müzik faaliyetlerinin yalnızlık tutum düzeylerine etkisi (Erzurum İli örneği). *IntJourExerPsyc*, 3(2):51-59.  
<https://doi.org/10.51538/intjouexerpsyc.979562>

\*18. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresinde sözel sunum olarak sunulmuştur.

## 1. GİRİŞ

Eğitimin hedeflerinden biri de bireylerde bulunan açığa çıkmamış kabiliyetleri keşfederek bu kabiliyetlerin gelişmesine ortam oluşturmaktır. Bireylerin bilişsel, sosyolojik ve duygusal olarak çağdaş eğitim ilkelerine göre gelişmelerine katkıda bulunmaktır. Çağdaş eğitimde, bireyin bilişsel ve sosyolojik gelişiminin yanı sıra psikomotor gelişimi de dikkate alınmalıdır. Eğitim, yaşamın kendisi olup toplumlar arası kuşakların aktarılmasında önemli bir yere sahiptir.

Anlaşılabacağı üzere eğitim bir bütündür ve beden eğitimi ve spor dersi bireyin hayatında çok önemli bir yere sahiptir. Beden eğitimi ve spor dersi bireyde aktif olmayı gerektirir ve bununla beraber temel eğitim hedeflerine de hizmet eder (Eroğlu, 2011). Beden eğitimi ve spor bireylerin bilişsel, duygusal ve fiziksel kabiliyetlerini geliştirir, çağdaş eğitim ile de iç içe olduğunda öğrenci gelişimi açısından örgün eğitimin vazgeçilmezlerindedir. Ayrıca hayatın zorlu şartlarına uyum sağlayabilmenin ve yaşama transfer edilebilmenin yanında kendini her zaman yeniler ve çağa ayak uydurur (Hikmet, 2006). Sanatın dallarından biri olan müziğin çeşitli amaçları olduğu bilinmektedir. Bu amaçlardan bazıları, yaşamın ta kendisi olması, fertlerin birbirleriyle güçlü bağ kurması ile istikrar elde edilmesidir. İnsanları duygusal yalnızlıktan uzaklaştırıp sosyalleştirmesidir. Müzik; ırk, inanç, dil, cinsiyet, yaş ve kültür farklılığı yapmaksızın bireyleri, toplumların ilişkilerini pekiştirir. Grup kurarak müzik çalışmaları ve etkinliklerle, doğal mekânlarda anlaşılabilir, ortak duygu ve düşünceleri paylaşabilirler. Bu durum aynı zamanda kişinin kendini duygusal olarak yenilemesi, ruhsal açıdan rahatlaması ve kültürel açıdan da bulunduğu topluma karşı aidiyet duygusu kazandırması yoluyla bir sosyalleşme süreci olarak bilinir (Uçan, 1994). Yalnızlık, kavramsal olarak her dönem kaygı, hiddet, tasa olarak diğer insanlardan şahsını farklı hissetme duyguları sonucunda; güzel olmayan bir hayat olarak bildirilmektedir. Daha sonraki dönemlerde ergenler ve genç yaşta bireyler arasında yaşlı bireylerden daha yaygın olarak görülmektedir (Jones vd., 1985).

Modern ve gelişen dünyada eğitimin önemi büyüktür. Öğrencilerin okulu sevmesini ve eğitim öğretime devamlılığını sağlayabilmek için eğlenceli bir ortam oluşturmak gerekir. Bundan ötürü öğrencilerin sportif ve müziksel aktiviteler yapması, kişilik gelişmelerine olumlu yönde katkıda bulunur. Bu çalışmanın amacı kırsal kesimde öğrenim gören ve yaşayan öğrencilere spor ve müzikle eğitim sürekliliğini sağlayarak spor ve müzik faaliyetlerinin yalnızlık tutum düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesidir. Bu kapsamda spor ve müzik eğitiminin yalnızlık tutum düzeyleri üzerine etkisinin cinsiyet, sınıf, yaş ve yapmakta olduğu aktivite türü değişkenine göre farkı var mıdır? sorularına cevap aranmıştır.

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırma Modeli

Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden olan ilişkisel tarama modeli uygulanmıştır. İlişkisel tarama modelleri, iki ve ikiden daha fazla sayıdaki değişkenler arasında birlikte değişimin varlığını ya da seviyesini belirleyerek derecelendirmeyi hedefleyen araştırma yöntemleridir. Yapılan farklı tarama modellerinde neden-sonuç ilişkisi aranmamakla birlikte, ilişkiler tartışılabilir ve bir yargıya varılabilir. İlişkisel tarama korelasyon türü ilişki ve karşılaştırma yolu ile ilişki olmak üzere iki türlü yapılır” (Kıncal, 2015).

### 2.2. Araştırma Örnekleme

Araştırmanın etik kurul kararı Atatürk Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Alt Etik Kurul Başkanlığından (26.02.2019 tarihli ve 70400699/10.00-190066441 sayılı kararında) alınmıştır. Veri toplanacak okullar ile ilgili uygulama izin yazısı ise 30.01.2020 tarihli Erzurum Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğünden alınmıştır. Araştırmamız öncesinde öğrenciler bilgilendirilmiş ve onayları alınmıştır.

**Tablo 1.** Araştırma örnekleminin bağımsız değişkenlere göre dağılımı

Cinsiyet	n	%
Kadın	96	57,1
Erkek	72	42,9
5. Sınıf	22	13,1
6. Sınıf	66	39,3
7. Sınıf	56	33,3
8. Sınıf	24	14,3
Toplam	168	100,0

### 2.3. Veri Toplama Araçları

Öğrencilere ait demografik bilgileri belirlemek için “Kişisel Bilgi Formu”, öğrencilerin yalnızlık tutumları için “Yalnızlık Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin açıklamalar aşağıda verilmiştir.

*Kişisel Bilgi Formu:* Araştırmada öğrencilere ait demografik bilgileri belirlemek için beş sorudan oluşan “kişisel bilgi formu” hazırlanmıştır. Bilgi formunda öğrencilerin yaş, cinsiyet, sınıf ve yapmakta oldukları aktivite türüne ait sorular sorulmuştur.

*Yalnızlık Tutum Ölçeği (YTÖ):* Ülkemizde geçerlik yöntemi ile UCLA Yalnızlık Ölçeğinin geçerlik çalışması yapılmıştır. Demir tarafından uygulanan Çok Yönlü Depresyon Ölçeğinin Sosyal İçerik Dönüklük alt ölçeği ile UCLA Yalnızlık Ölçeğinin geçerlik çalışmasında sık kullanılan Beck Depresyon Envanteri alınmış ve sosyal İçerik Dönüklük alt ölçeği ile 0,82, Beck Depresyon Envanteri ile ise 0,77 korelasyon belirlenmiştir (Demir, 1989). Çocuklar için Yalnızlık Ölçeği ilk kez 3-6. sınıf öğrencilerinin yalnızlık düzeylerini ölçmek için geliştirilmiş (Asher vd., 1984), daha sonra küçük değişikliklerle (Örneğin; “Kendimi yalnız hissediyorum” yerine “Okulda kendimi yalnız hissediyorum” gibi) okul temelli yalnızlık ölçeği haline getirilmiştir (Asher & Wheeler, 1985). Daha sonra ölçek ortaokul öğrencilerine uygun hale getirilmiş (Asher & Wheeler, 1985) son olarak da ölçek 5-7 yaş grubundaki çocuklar için yenilenmiştir (Cassidy & Asher, 1992).

Bu çalışmada Türkçe’ye uyarlanmasına çalışılan ölçek (Asher & Wheeler, 1985)’in orijinal çocuklar için yalnızlık ölçeğinin, küçük değişikliklerle okul temelli hale getirdikleri ve 3-6. sınıf öğrencileri için yeniledikleri formudur. Ölçek orijinal olarak 3-6. sınıflar arasındaki öğrencilere uygulanmakla birlikte bu çalışmada 7. ve 8. sınıflar da dahil edilmiş böylece 3-8. sınıf öğrencileri için uygunluğu test edilmiştir. Ölçekte 16’sı asıl, 7’i dolgu maddesi olmak üzere toplam 23 madde bulunmaktadır. Dolgu maddeleri “Kitap okumayı severim”, “Spor yapmayı severim” ve “Çok TV seyredirim” gibi çocukların hobi ve ilgileri ile ilgili maddelerdir ve toplam yalnızlık puanının hesaplanmasında dikkate alınmamaktadır. Çocuklar her bir madde ile ilgili tepkilerini 5’li bir dereceleme üzerinden işaretlemektedirler. Bu dereceler (1) “Benim için her zaman doğru”, (2) “Benim için çoğunlukla doğru”, (3) “Benim için bazen doğru”, (4) “Benim için doğru değil” ve (5) “Benim için hiç doğru değil” i ifade etmektedir. Ölçekten alınabilecek minimum puan 16, maksimum puan ise 80’dir. Yaşanan yalnızlık duygusu, ölçekten alınan puanla doğru orantılıdır. Alınan puan yükseldikçe yaşanan yalnızlık duygusu artmaktadır.

### 2.4. Aktiviteler

Öğrencilerin katıldığı aktiviteler, eğitimi aksatmayacak şekilde hafta içi ve hafta sonu olmak üzere uygulandı. Aktivitelerde bireysel (atletizm, güreş, kayak) ve takım sporları (futbol, voleybol) ile müzik faaliyetleri (ses yarışması ve grup solo çalışmaları) yapılmıştır. Öğrenciler gönüllü olarak faaliyetlerin birine veya birkaçına katılım yapmışlardır.

### 2.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın birinci aşamasında 175 öğrenci tarafından doldurulan veriler kontrol edilmiştir. Eksik ya da yanlış doldurulan veri değerlendirmeye alınmamıştır. Daha sonra çalışmaya uygun olan 168 veri değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Verilerin değerlendirilmesi ve istatistik testlerin yapılmasında ise SPSS 22.00 istatistik paket programı kullanıldı. Verilerin analizinde tanımlayıcı analiz yöntemi kullanılmıştır. Bunlar; frekans, aritmetik, aritmetik ortalama, standart hata, standart sapma ve yüzdelik dağılımdır. Farklı iki bağımsız değişkenler ile yalnızlık tutumları arasındaki farklılaşmayı belirlemek için Bağımsız-Tek örneklem T Test ve ikiden fazla farklı değişken ile yalnızlık arasındaki farklılaşmayı belirlemek için Tek-Yönlü One Way (Tukey) testi yapılarak sonuçlar  $p < 0,05$  önem düzeyine göre yorumlanmıştır. Öğrencilerin yaşları ile yalnızlık tutumu arasındaki ilişkiyi belirlemek için korelasyon ve regresyon analizleri yapılmıştır.

Verilerin normal dağılıma sahip olma standardına bakmak için mod, medyan ve aritmetik ortalama değerleri ile çarpıklık ve basıklık katsayıları göz önünde tutulmuştur. Yalnızlık ölçeğinin mod, medyan ve aritmetik ortalamaları birbirine yakın olduğu, çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde, (George & Mallery, 2010; Büyüköztürk vd., 2012) belirttiği sınırlar içerisinde (-1 ile +1; -1.5 ile +1.5; -2.0 ile +2.0) yer alan veri setinin normal bir dağılıma sahip olduğu belirlenmiştir. İncelenen bu araştırma istatistikleri kapsamında parametrik testler kullanılmıştır.

### 3. BULGULAR

**Tablo 2.** Yalnızlık ölçeği puanlarının mod, medyan, aritmetik ortalama, çarpıklık ve basıklık değerleri (Normallik Dağılımı)

	Yalnızlık Düzeyi
n	168
Mean	54,7738
Median	54,5000
Std. Deviation	12,85325
<b>Skewness</b>	<b>-,074</b>
Std. Error of Skewness	,187
<b>Kurtosis</b>	<b>-,879</b>
Std. Error of Kurtosis	,373
Minimum	29,00
Maksimum	78,00

**Tablo 3.** Öğrencilerin yapmakta oldukları aktivite türü dağılımı

Aktivite	n	%	Toplam %
Müzik	40	23,8	23,8
Spor	104	61,9	85,7
Her ikisi	24	14,3	100,0
Toplam	168	100,0	

Tablo 3' te katılımcı öğrencilerin yapmakta oldukları aktivite türüne bakıldığında; 'Müzik' diyenlerin 40 kişi (%23,8), 'Spor' diyenlerin 104 kişi (%61,9) ve 'Her ikisi' diyenlerin 24 kişi (%14,3) olduğu görülmektedir.

**Tablo 4.** Öğrencilerin yalnızlık düzeylerinin cinsiyet türüne göre farklılığı

Yalnızlık Düzeyi	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	ss	t	p
	Kız	96	54,00	11,81	-,901	,369
	Erkek	72	55,81	14,14		

Tablo 4' te katılımcı öğrencilerin cinsiyetleri ile yalnızlık düzeyleri arasında yapılan t testi analizi sonrasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

**Tablo 5.** Öğrencilerin yalnızlık düzeylerinin yapılan aktivite türüne göre farklılığı

Yalnızlık Düzeyi	Aktivite	n	$\bar{x}$	ss	f	p	Fark
	Müzik (1)	40	58,45	11,682	7,823	,000**	3<1
	Spor (2)	104	55,36	12,63			
	Her ikisi (3)	24	46,08	12,26			
	Toplam	168	54,77	12,85		,003*	3<2

\*p<.05, \*\*p<.01

Tablo 5' te katılımcı öğrencilerin yapmakta oldukları aktivite türleri ile yalnızlık düzeyleri arasında yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova/Tukey) testi sonucunda anlamlı farklılık tespit edilmiştir.



**Tablo 6.** Öğrencilerin yalnızlık düzeylerinin sınıf değişkenine göre farklılığı

	Sınıf Düzeyi	n	$\bar{x}$	ss	f	p	Fark
Yalnızlık Düzeyi	5. Sınıf (1)	22	54,90	15,21			
	6. Sınıf (2)	66	57,39	11,50			
	7. Sınıf (3)	56	54,82	11,69	3,775	,005	2>4
	8. Sınıf (4)	24	47,33	14,48			
	Toplam	168	54,77	12,85			

p<.01

Tablo 6' da katılımcı öğrencilerin öğrenim görmekte oldukları sınıf düzeyleri ile yalnızlık düzeyleri arasında yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova/Tukey) testi sonucunda anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

**Tablo 7.** Öğrencilerin yaşları ile yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişki (korelasyon)

		Yaş	Yalnızlık Düzeyi
Yaş	r	1	-,163*
	p		,035
	n	168	168

Tablo 7' de katılımcı öğrencilerin yaşları ile yalnızlık düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yaş ilerledikçe yalnızlık düzeyi azalmaktadır.

**Tablo 8.** Öğrencilerin yaşları ile yalnızlık düzeyleri arasındaki regresyon analizi

		b	SE	Beta	t	p
Yaş	(Constant)	3,933	,398		9,870	,000
	Yalnızlık Düzeyi	-,015	,007	-,163	-2,128	,035

p<.05

Tablo 8' de katılımcı öğrencilerin yaşları ile yalnızlık düzeyleri arasında ters yönde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Öğrencilerin yaşları bir puan arttıkça yalnızlık düzeylerinin -,163 puan düştüğü gözlenmektedir.

#### 4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma, spor ve müzik faaliyetleri ile kırsal kesimde eğitim gören öğrencilerin okula karşı bağlılıklarını arttırmak ve yalnızlık düzeylerini düşürmek için yapılmıştır. Kırsalda okuyan çocukların sosyo-ekonomik zayıflığı ve çevresel imkânlarının eksikliği de yalnızlığa sebep olmaktadır.

Ortaöğretimde öğrenim gören 96 kız ve 72 erkek öğrencinin yalnızlık tutum düzeyleri cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi spor ve müzikal aktivite değişkenleri açısından incelenmiştir. Araştırmanın yapıldığı yerin kırsal alan olmasının yaptığımız araştırmayı diğer araştırmalardan farklı kılan en önemli faktör olduğunu düşünmekteyiz. Buna gerekçe olarak, günümüzde şehir merkezlerinde veya merkez ilçelerdeki aynı yaş grubu veya üniversitede okuyan öğrenciler üzerine yapılacak aynı konulu araştırmalarda çıkan sonuçlara etken olabilecek, yalnızlığı tamamen ortadan kaldırmaya da azaltacak yapılar (kreş, spor-sanat okulları ve gençlik merkezleri vb.) mevcuttur. Ancak bu veya benzer yapılar kırsalda bulunmamaktadır.

Elde edilen bulgulara göre, araştırmaya katılan öğrencilerin yalnızlık düzeyleri ile cinsiyetleri arasında erkeklerin kızlara göre daha yalnız olduğu tespit edilse de bu farklılık anlamlılık ifade etmemektedir. Literatür incelendiğinde, elde edilen bu sonuçları destekler nitelikte olan çalışmaların olduğu görülmüştür. Üniversite öğrencileri ile yapılan araştırmada erkek ve kız öğrencilerin yalnızlık puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı ifade edilmiştir (Kozaklı, 2006; Yılmaz vd., 2008). Ergenlikte yalnızlık ve intihar sebepleri konulu araştırmada (Yılmaz vd., 2008) cinsiyet ile yalnızlık düzeyleri arasında yine anlamlı bir farklılık bulunmadığını tespit edilmiştir. Başka bir araştırmada öğrencilerde yalnızlık problemi araştırılmış ve erkek öğrencilerin yalnızlık değerlerinin kız öğrencilere göre daha yüksek seviyede olduğunu fakat bu durumun anlamlı seviyede olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmaların yanında sonuçlarımızı destekler nitelikte olan farklı araştırmalarda bulunmaktadır (Certel vd., 2016; Demirtaş, 2007; Erim, 2001; Pancar, 2009; Oruç, 2013; Kılıç, 2014).

Medora ve ark. (1987) yapmış olduğu araştırmada ise cinsiyet ile yalnızlık düzeyleri arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiş, kız öğrencilerin yalnızlık düzeyi erkek öğrencilerin yalnızlık düzeyinden yüksek olduğu bulunmuştur. Demir ve Buluş yaptıkları çalışmalarda da cinsiyet ile yalnızlık düzeyleri arasında anlamlı farklılık olduğu; erkek öğrencilerin yalnızlık düzeylerinin kızlara göre daha fazla olduğu sonucu ortaya çıkmıştır (Demir, 1990; Buluş, 1997). Yalnızlık ile cinsiyet değişkeninin etkisini incelemek için yapılan araştırma sonuçlarına göre kız öğrenciler lehine anlamlı fark bulunmuştur (Yüksel-Şahin, 1991; Odacı & Kalkan, 2010). Farklı çalışmalarda ise elde ettiğimiz sonuçlarla çelişen bulgulara yer verilmiştir ve erkek öğrenciler lehine anlamlı fark bulunmuştur (Karataş Karayel, 2011; Körler, 2011; Sarıçam, 2011; Yılmaz vd., 2008).

Bu bulgular ışığında, insan hayatında önemli bir etken olan yalnızlık duygusunun cinsiyet değişkeni ile tek başına açıklanamayacağı ve cinsiyetin yalnızlığı tek bir faktör olarak anlamlı düzeyde etkileyemeyeceği düşünülmektedir. Araştırmamız özelinde ise öğrencilerin yaşam alanları, günlük işleri, yaşam tarzlarındaki benzerlikler ve akrabalık bağlarının sebep olduğu bilinirlik, kız ve erkek çocuklar arasında yalnızlık üzerinde farklılık oluşturmadığı düşünülmektedir. Ayrıca kırsal kesimde eğitim gören öğrencilerin okul dışı günlük yaşam alanı ve aile içindeki iş yükleri bakımından belli bir yaşa kadar kız-erkek ayırım yapılmaksızın yürütüldüğü düşünüldüğünde araştırmamız sonucunu etkileyen faktör olarak düşünülebilir.

Eğitim ve öğretim, kırsal kesimde akademik eğitimin yanı sıra çocukların sosyalleşmesi için çok önemlidir. Okulda geçirdikleri ders zamanlarının dışında yapılan sportif ve müziksel çalışmalara çocukların katılımları sağlanarak çalışma sonuçları incelenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerde yapılan aktivite türleri ile yalnızlık düzeyleri arasındaki farklılaşma incelendiğinde, öğrencilerin yapmakta oldukları aktivite türleri ile yalnızlık düzeyleri arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Her iki aktiviteyi de birlikte yapan öğrencilerin yalnızlık düzeylerinin, yalnızca müziksel veya sportif aktivite yapan öğrencilerden düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmamız süresince her iki aktiviteye yeteneği ve ilgisi olan öğrencilerin daha çok sosyalleştiği, özgüvenlerinin ve okula bağlılıklarının arttığı gözlemlenmiştir. Bu gelişimin öğrencilerin akran ilişkilerini geliştirerek yalnızlık duygularının daha da azalmasına sebep olduğu araştırmamız süresince gözlemlendiğimiz önemli bir gelişmedir.

Yazıcılar (2004) yapmış olduğu çalışmada, egzersiz sıklığı çok olan öğrencilerin, sıklığı az olan öğrencilere göre daha düşük düzeyde yalnızlık puanlarına sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Page ve ark. (1994) yaptıkları çalışmada da yine sıklıkla egzersiz yapan gençlerin sıklıkla egzersiz yapmayan gençlere göre daha az yalnızlık, utangaçlık ve ümitsizlik özellikleri taşıdıkları ortaya konmuştur. Bu araştırmalar çalışma sonuçlarımızı destekler niteliktedir. Öğrencilerin yapmayı tercih ettikleri aktiviteler bireysel yetenekleri ve ilgi alanları göz önünde bulundurularak tamamen ilgi alanlarına göre şekillendirilmiştir. Mevcut imkânlar dâhilinde sportif ve müzikal yönde gelişim dönemi özellikleri de dikkate alındığında erkek öğrencilerin açık alandaki aktivitelerde daha istekli olduğu gözlemlenmiştir. Diğer yandan kızların ise müzikal solo etkinlik çalışmalarında daha istekli olduğu gözlemlenmiştir. Öğrenciler sevdikleri aktiviteler ile ilgilendikleri zaman grup/takım içerisindeki rollerinin (takım kaptanı, solo ve koro müzik tarzı çalışmaların) verdiği heyecan ve katılımcı tavırları ciddi şekilde gözlemlenmiştir. Araştırmamız evreni içerisinde yatılı bölge okulları da bulunmaktadır. Yatılı ilköğretim okullarında yapılan bir araştırmanın sonuçları önemlidir. Araştırmaya göre öğrencilerin umutsuzluk ve yalnızlık puanları arasında doğru orantılı bir korelasyon olduğu, buna karşın umutsuzluk düzeyi ile spor yaşı arasında ters bir korelasyon olduğu ve spor yaşı arttıkça umutsuzluk düzeyinde azalma olduğu tespit edilmiştir (Kırımoğlu, 2010).

Sınıf düzeylerine göre yalnızlık seviyelerine bakıldığında ise anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Farklılaşmaya bakıldığında ise 6. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin yalnızlık düzeylerinin 8. sınıfta okuyan öğrencilerden yüksek olduğu bulunmuştur. Tespitimizi destekler nitelikte olan araştırmalarda sınıf düzeyi değişkeni ile yalnızlık arasında negatif yönde bir ilişki bulunmuş ve sınıf düzeyi yükseldikçe yalnızlık düzeyinin azalmakta olduğunu, sınıf düzeyi azaldıkça yalnızlık düzeyinin artmakta olduğu sonucuna varmışlardır (Köse, 2009; Sarıçam, 2011).

Araştırma sonuçlarımızla çelişen ve aksi sonuç ifade eden çalışmalarda ise sınıf değişkeni ile yalnızlık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Karaoğlu vd., 2009; Pancar, 2009; Gülden, 2010; Atli vd. 2015; Oruç, 2013). Ancak bu araştırmalar il merkezlerindeki devlet ve özel okullarda yapılmış olması göz önünde bulundurulmalıdır. Certel ve ark. (2016) tarafından yürütülen araştırmada öğrenci yalnızlığı ile yaş değişkeni arasında anlamlı farklılık bulunmasa da Karayel ve Yılmaz (2011) tarafından yapılan araştırmalarda, öğrencilerin yaşları ile yalnızlık düzeyleri arasında negatif yönlü anlamlı ilişki tespit edilmiş olması elde ettiğimiz sonuçla paralellik göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşları ile yalnızlık düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda yaş ilerledikçe yalnızlık düzeyi azalmaktadır. Öğrencilerin yaşları bir puan arttıkça yalnızlık düzeylerinin (-,163 puan) düştüğü görülmektedir.

Öğrencilerin yalnızlık durumlarını okullarda verilen sosyal hizmet açısından değerlendiren araştırma sonucuna göre sosyal hizmetlerin okullarda meydana gelen problemlerin çözümünde önemli bir role sahip olduğu belirtilmiştir (Duyan vd., 2010). Diğer yandan kentte yaşayan çocukların sosyal problem çözme becerilerinin kırsalda yaşayan çocuklara göre daha üst becerilere sahip olduğu ve sosyal problem çözme becerilerinin cinsiyete göre farklılık gösterdiği belirten çalışmalarda bulunmaktadır (Basun & Erden, 2020).

Eğitimin, her anlamda ve her alanda verimli ve donanımlı birey yetiştirme amacı düşünüldüğünde, öğrencilerin fiziksel, zihinsel ve psikomotor özelliklerinin yanı sıra psikomotor ve sosyal özelliklerinin de sağlıklı olarak geliştirilmesi önemlidir. Bireyin bir başına kalma veya diğer bir ifadeyle yalnız kalma problemi günümüz şartlarında ve tüm toplumlarda düşünülmesi gereken psikososyal bir problemdir. Bu noktada, problemlerden uzak kalabilen veya problemlerini çözebilen sağlıklı bireylerin yetişebilmesi sadece bireysel bir fayda olarak değil, aynı zamanda toplumsal ve ülke genelinde bir fayda olarak da düşünülebilir. Problemlerden arınabilmenin bir yolu olarak, mevcut sorunları paylaşarak çözebilme ya da paylaşarak olumsuz etkisini azaltma adına sosyalleşmenin önemli bir rol oynayabileceği gerçeği göz önünde bulundurulduğunda, bireylerin planlı veya plansız olarak, tek başına ya da bir grup ile yapabileceği fiziksel veya müzikal aktivitelerle, yalnız kalmanın getirebileceği her türlü olumsuzluktan uzak kalacağı düşünülebilir.

Öğrencilerin eğitim öğretim sürecinde ve sosyal yaşamlarında yalnızlık düzeylerinin düşürülmesi amacıyla eğitim sürecinin sportif aktiviteler ve müzikle desteklenmesinin önemlidir. Genel olarak konu ile alakalı araştırmalar merkezlerde yapıldığı bundan dolayı araştırmanın farklı bölgelerdeki kırsal alanlarda yaşayan öğrenciler üzerinde yapılması hem yalnızlık ve problem çözme gibi sorunların üstesinden gelebilecek hem de çocukları okula bağlayabilecek faaliyetlerin tespit edilmesi açısından önemlidir.

## 5. DESTEK VE TEŞEKKÜR BEYANI

Araştırmamızın yapılmasında katkı sağlayan Erzurum ili Çat ilçesindeki uygulama okullarına, öğrencilerimize ve ailelerine teşekkür ederiz.

## 6. ETİK BEYANI

Araştırma Atatürk Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Etik Kurul Başkanlığının 26.02.2019 tarih ve 70400699/10.00-190066441 sayılı kararı ve Erzurum Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 30.01.2020 tarih ve 36648235-605.01-E.2120257 sayılı uygulama izni ile yapılmıştır.

## 7. YAZAR KATKILARI

Araştırma FK ve YS tarafından tasarlandı. YS müzik ve spor aktivitelerini uygulayarak verileri topladı. Makale formatına dönüştürülmesi ve dergi yazım formatına göre uyarlanması FK tarafından yapılmıştır.

## 8. KAYNAKLAR

- Asher, S. R., Hymel, S., & Renshaw, P. D. (1984). Loneliness in Children. *Child Development*, 55(4), 1456-1464. <https://doi.org/10.2307/1130015>
- Asher, S. R., & Wheeler, V. A. (1985). Children's loneliness: a comparison of rejected and neglected peer status. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53(4), 500. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.53.4.500>
- Atli, A., Kelda, G., & Sonar, O. (2015). Üniversite öğrencilerinin yabancılaşma ile yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(29), 149-160. <https://dergipark.org.tr/en/pub/mkusbed/issue/19575/208760>
- Basun, B., & Erden, Ş. (2020). Kent merkezi ve kırsalda yaşayan okul öncesi çocuklarının sosyal problem çözme becerilerinin incelemesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(227), 271-288. <https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/56322/778269>
- Buluş, M. (1997). Üniversite öğrencilerinde yalnızlık. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(3), 82-90. <https://dergipark.org.tr/en/pub/paufd/issue/11140/133271>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). Örneklem yöntemleri [PowerPoint slaytı]. SlaytPaylaşım <http://w3.balikesir.edu.tr/~msackes/wp/wp-content/uploads/2012/03/BAY-Final-Konulari.pdf>
- Cassidy, J., Asher, S. R. (1992). Loneliness and peer relations in young children. *Child Development*, 63(2), 350-365. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1992.tb01632.x>
- Certel, H., Yakut, S., Yakut, İ., & Gülsün, B. (2016). Öğrencilerde yalnızlık problemi. *Itobiad: Journal of the Human & Social Science Researches*, 5(8), 3069-3084. <http://www.itobiad.com/en/download/article-file/233718>

- Demir, A. (1989). UCLA yalnızlık ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği. *Türk Psikoloji Dergisi*, 7(23), 14-18. <https://www.psikolog.org.tr/tr/yayinlar/dergiler/1031828/tpd1300443319890000m000359.pdf>
- Demir, A. (1990). *Üniversite öğrencilerinin yalnızlık düzeylerini etkileyen bazı etmenler* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Demirtaş, A. (2007). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin algılanan sosyal destek ve yalnızlık düzeyleri ile stresle başa çıkma düzeyleri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Duyan, V., Duyan, G. Ç., Çifti, E. G., Sevin, Ç., Erbay, E., & İkizoğlu, M. (2010). Lisede okuyan öğrencilerin yalnızlık durumlarına etki eden değişkenlerin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 33(150), 28-41. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/628>
- Erim, B. (2001). *Yetiştirme yurtlarında ve aileleri yanında yaşayan ergenlerin, benlik saygısı, depresyon ve yalnızlık düzeyleri ile sosyal destek sistemleri açısından karşılaştırılması* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Eroğlu, B. (2011). *Öğretmenlik uygulamasının beden eğitimi öğretmeni adaylarının mesleki yeterlikleri ve mesleğe yönelik tutumları üzerine etkileri* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- George, D., & Mallery, P. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference* (10. Baskı). Allyn & Bacon. <https://lib.ugent.be/catalog/rug01:001424067>
- Gülden, Ç. (2010). Lise ve üniversite öğrencilerinin problemleri internet kullanım düzeyleri ile algılanan iyilik halleri ve yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişki. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(24), 70-85. <https://dergipark.org.tr/en/pub/baunsobed/issue/50235/647944>
- Hikmet, A. (2006). *Öğretmenler ve öğrenciler için okullarda beden eğitimi* (6. Baskı). Bağırhan Yayinevi. [https://www.nobelyayin.com/okullarda-beden-egitimi-ogretmen-ve-ogrenciler-icin\\_2390.html](https://www.nobelyayin.com/okullarda-beden-egitimi-ogretmen-ve-ogrenciler-icin_2390.html)
- Jones, W. H., Carpenter, B. N., & Quintana, D. (1985). Personality and interpersonal predictors of loneliness in two cultures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(6), 1503. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.48.6.1503>
- Karaoğlu, N., Avşaroğlu, S., & Deniz, M. (2009). Yalnız mısın? Selçuk Üniversitesi öğrencilerinde yalnızlık düzeyi ile ilgili bir çalışma. *Marmara Medical Journal*, 22(1), 19-26. <https://dergipark.org.tr/en/pub/marumj/issue/411/2946>
- Karataş Karayel, G. (2011). *Ergenlerde yalnızlığın yordayıcısı olarak mükemmeliyetçilik* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Muğla Üniversitesi.
- Kılıç, Ş. D. (2014). *Üniversite öğrencilerinin yalnızlık ve psikolojik dayanıklılıklarının incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Kıncal, R. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (4. Baskı). Nobel Yayinevi. [https://www.nobelyayin.com/bilimsel-arastirma-yontemleri\\_2986.html](https://www.nobelyayin.com/bilimsel-arastirma-yontemleri_2986.html)
- Kırımoglu, H., Filazoglu Çokluk, G. & Yildirim, Y. (2010). Yatılı ilköğretim bölge okulu 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin spor yapma durumlarına göre yalnızlık ve umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi (Hatay ili örneği). *Sportmetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 8(3), 101-108. [https://doi.org/10.1501/Sporm\\_0000000183](https://doi.org/10.1501/Sporm_0000000183)
- Kozaklı, H. (2006). *Üniversite öğrencilerinde yalnızlık ve sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkilerin karşılaştırılması* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Mersin Üniversitesi.
- Körler, Y. (2011). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin çeşitli değişkenler açısından yalnızlık düzeyleri ve yalnızlık ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkiler* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Köse, E. (2009). *Yurtta kalan ve ailesiyle birlikte yaşayan lise öğrencilerinin yalnızlık ve sosyal destek düzeylerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Doktora Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Medora, N., Woodward, J., & Larson, J. (1987). Adolescent loneliness: A cross-cultural comparison of Americans and Asian Indians. *International Journal of Comparative Sociology*, 28, 204. <https://www.proquest.com/openview/115d3cd7823fd9529b1efab1c09d2ad5/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1819659>
- Odacı, H., & Kalkan, M. (2010). Problematic Internet use, loneliness and dating anxiety among young adult university students. *Computers & Education*, 55(3), 1091-1097. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.05.006>
- Oruç, T. (2013). *Üniversite öğrencilerinde psikososyal değişkenlere göre yalnızlık ile otomatik düşünceler ilişkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Doktora Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Page, R. M., Scanlan, A., & Deringer, N. (1994). Childhood loneliness and isolation: Implications and strategies for childhood educators. *Child Study Journal*, 24(2), 107-118.
- Pancar, A. (2009). *Parçalanmış ve tam aileye sahip ergenlerin yalnızlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çukurova Üniversitesi.

- Sarıçam, H. (2011). *Üniversite öğrencilerinin reddedilme duyarlılıkları ile benlik saygıları ve yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Uçan, A. (1994). *Müzik eğitimi*. Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Yazıcılar, İ. (2004). *Spor yapan ve spor yapmayan gençlerin yalnızlık düzeylerinin araştırılması* [Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi]. Celal Bayar Üniversitesi.
- Yılmaz, E., Yılmaz, E., & Karaca, F. (2008). Üniversite öğrencilerinin sosyal destek ve yalnızlık düzeylerinin incelenmesi. *Genel Tıp Dergisi*, 18(2), 71-79. <http://193.255.240.32/geneltip/upload/sayi/56/GTD-00447.pdf>
- Yüksel-Şahin, F. (1991). *İçsel ya da dışsal denetimli olmanın ve bazı değişkenlerin üniversite öğrencilerinin yalnızlık düzeyine etkisi* [Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

## Dans ve Müzik Eğitimi Alan Konservatuvar Öğrencilerinin İşitsel ve Görsel Ritim Algılarının İncelenmesi

### Investigation of Auditory and Visual Rhythm Perceptions of Dance and Music Education Conservatory Students

Zinnur GEREK<sup>1</sup>, Ersin YILDIRIMER<sup>1</sup>, Hasan ACILMIS<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Gaziantep Üniversitesi, Türk Musikisi Devlet Konservatuvarı, Gaziantep, Türkiye.

**ÖZ:** Bu çalışmanın amacı, Türk müziği alanında konservatuvar öğrenimi gören öğrencilerin geleneksel dans ve müziklerdeki ritmik yapıyı görsel ve işitsel açıdan algılama becerilerini ölçmektir. Çalışmaya Gaziantep Üniversitesi Türk Musikisi Devlet Konservatuvarı Türk Müziği (n=20, %50) ve Türk Halk Oyunları Bölümlerinde (n=20, %50) öğrenim gören toplam 40 öğrenci katılmıştır. Katılımcıların görsel ve işitsel ritim algılarındaki başarı durumlarını ölçmek için araştırmacı tarafından geliştirilen ve beş uzman tarafından onaylanan test soruları ve görüntüler kullanılmıştır. Katılımcılardan elde edilen verilerin normal dağılım varsayımlarını karşılayıp karşılamadıklarını belirleyebilmek için verilerin normallik analizi yapılmış ve verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Katılımcıların cinsiyet, bölüm ve sınıf değişkenleri açısından görsel ve işitsel ritim algıları arasındaki farklılığın belirlenebilmesi için parametrik test olan Bağımsız Örneklem T testi yapılmıştır.

Elde edilen bulgular neticesinde, cinsiyet değişkenine göre katılımcıların görsel ve işitsel ritim algılarında istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık görülmezken, sınıf ve bölüm değişkenine göre gruplar arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Türk Halk Oyunları Bölümünde öğrenim gören öğrencilerde görsel ritim algısının, Türk Müziği Bölümünde öğrenim gören öğrencilerde ise işitsel ritim algısının daha iyi olması araştırmadan elde edilen en dikkat çekici bulgudur. Bu sonuç ışığında öğrencinin aldığı eğitiminin içeriğinin görsel ve işitsel ritim algısında anlamlı bir farklılık yarattığı ortaya konulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Türk müziği, halk oyunları, ritim, algı.

**ABSTRACT:** The aim of this study is to examine the auditory and visual rhythm perceptions of conservatory dance and music students. A total of 40 students from Gaziantep University Turkish Music State Conservatory Turkish Music (n=20, %50) and Turkish Folk Dance Department (n=20, %50) participated in the study. Test questions and images developed by the researcher and approved by five experts were used to measure the success of the participants in their visual and auditory rhythm perceptions. To determine whether the data obtained from the participants meet the normal distribution assumptions, normality analysis of the data was performed, and it was determined that the data were normally distributed. To determine the difference between the visual and auditory rhythm perceptions of the participants, the Independent Sample T test, which is a parametric test, was performed.

As a result of the results, while there was no statistically significant difference in the visual and auditory rhythm perceptions of the participants according to the gender variable, significant differences were found between the groups according to the class and department variable. The most remarkable finding obtained from the research is that the visual rhythm perception is better in the students studying in the Turkish Folk Dance Department and the auditory rhythm perception is better in the students studying in the Turkish Music Department. According to this result, it was revealed that the content of the education created a significant difference in the visual and auditory rhythm perception of the students.

**Keywords:** Turkish music, folk dances, rhythm, perception.

#### AÇIK ERİŞİM

##### Editör:

Deniz BEDİR  
Erzurum Teknik Üniversitesi, Spor Bilimleri  
Fakültesi, Erzurum, Türkiye.

##### Hakemler:

Alparslan ÜNVEREN  
Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Spor  
Bilimleri Fakültesi, Kütahya, Türkiye.  
Mustafa Şahin  
Dicle Üniversitesi, Devlet Konservatuvarı,  
Diyarbakır, Türkiye.

##### İletişim:

Zinnur GEREK  
[zgerak@gmail.com](mailto:zgerak@gmail.com)  
Ersin YILDIRIMER  
[yildirimer@gantep.edu.tr](mailto:yildirimer@gantep.edu.tr)  
Hasan ACILMIŞ  
[acilmishasan@gmail.com](mailto:acilmishasan@gmail.com)

##### Tarihler:

Geliş: 17.10.2021  
Kabul: 27.10.2021  
Yayınlanma: 31.12.2021

##### Künye:

Gerek, Z., Yıldırım, E., & Açılmış, H. (2021).  
Dans ve müzik eğitimi alan konservatuvar  
öğrencilerinin işitsel ve görsel ritim  
algılarının incelenmesi. *IntJourExerPsyc*,  
3(2):60-67.  
<https://doi.org/10.51538/intjouexerpsyc.1037878>

## 1. GİRİŞ

İnsanın duyduğu bir müziğe karşı verdiği fiziksel tepki sonucu ortaya çıkan hareketler genelde basit ancak ritmikdir. Ritmik hareket etmek doğal bir davranıştır ve küçük yaşlardan itibaren şarkı söyleme, dans etme, düzenli ya da düzensiz el vuruşlarıyla başlar. Zamanla daha iyi organize edilmiş hareketlere dönüştürülebilmesi motor becerilerdeki gelişime bağlıdır. Ritim duygusunun geliştirilmesi, insanın doğa ile uyumunun desteklenmesi anlamına gelir. Eğitimle birlikte bu gelişme temel düzeye, bireysel istek ve özel çalışmalarla da üst seviyeye ulaşır. Konservatuvar eğitiminde ritim algısının gelişimi ve öngörülen kazanımların gerçekleşmesi, doğru yöntemlerin uygulanması ile mümkün olabilmektedir. Eğitim sürecinde işitsel ve görsel ritim algısına yönelik kullanılan farklı yöntemlerin etkisi mesleki gelişimle doğru orantılıdır.

Her müzik türünün kendine özgü kuralları ve kültürel özellikleri mevcuttur. Türk müziği (TM) makam ve usul (ritim) bakımından zenginlik ve çeşitlilik arz eden bir yapıya sahiptir. Geleneksel danslara ait oyun müzikleri Türk halk müziği repertuarının önemli bir bölümünü oluşturur. Bu müziklerinin ritmik yapısı hem hareketin formunu hem de akımını belirleyen asli unsurdur.

Türk halk oyunlarının (THO) müzik ve hareket yapıları incelenirken bir bütünlük içerisinde ele alınması en doğru olanıdır. Çünkü her iki unsur o kadar iç içe geçmiştir ki tam anlamıyla birbirini tamamlayan niteliktedir. Ayrıştırıldığında ne dansı ne de müziği tam anlamıyla çözümlenemeyebilir. Çoğu zaman oyun müzikleri ve ritimlerin icrası oyunlara ait hareket biçimlerine göre şekillenmiştir (ayağa çalma). Bu nedenle danslara ait hareket yapısıyla, müzik ve ritmik yapılar birbirlerinden soyutlanamaz.

Halk oyunlarının temel öğeleri olan dans ve hareket unsurunun müzik ve ritimle bütünleştiği geleneksel sunumların zenginliği ve çeşitliliği icra düzeyinde de birbirinden farklı tarz ve üslupları ortaya çıkarmıştır. Oyun stillerinin farklılığı çalınan ritimlerin farklı olmasına, dolayısı ile birbirinden farklı ritmik yapıların ortaya çıkmasına neden olmuştur (Uzunkaya, 2012).

TM’nde sınıflandırılmış düzümlerden oluşan ve kalıp halinde saptanmış ölçülere usul denir. Usuller standart ölçü kalıplarını esas alsın da aslında belli bir düzen içerisinde sıralanmış olan kuvvetli ve zayıf vuruşlardan oluşur. TM’nin geleneksel formu içerisinde var olan özel icra biçimlerine göre şekillenmiş ritmik yapılarıdır.

Sarısözen (1962), usulleri 2, 3, 4 vuruşlu ana usuller ile bunların üçerli şekilleri, ikili ve üçlü usullerin oluşturduğu 5, 6, 7, 8, 9 zamanlı bileşik usuller ve ana usuller ile bileşik usullerin bir araya gelerek oluşturdukları 10 ve sonraki zamanlardan meydana gelen karma usuller şeklinde üç grupta toplamıştır. Terzi (1992) yaptığı çalışmasında TM usullerinin ikili ve üçlü kalıplardaki çeşitli düzümlerin değişik sıra ve sayılarda birleşmesiyle meydana geldiğini belirtmiştir. Düzümler usulleri meydana getirirken, kendi vurgu özelliklerini de genetik olarak usullerin bünyesine taşıdığını ifade etmiştir.

Geleneksel müzik ve dans kültüründe oyun havaları olarak kategorize edilen halk oyunları müziklerinin ve danslardaki hareket cümlelerinin ritim kalıplarını zaman değerlerine göre tanımlamak (2, 3, 4, 5, 6, 7, 9 zamanlı vb.) geleneksel müzik ve danslara yönelik eğitim programlarında hareket, oyun ve müzik ilişkisi içerisinde dansı betimlemede kolaylıklar sağlar.

Geleneksel müziğin ve dansların eğitiminin verildiği konservatuvarlarda öğrencilerin akademik başarısı teorik bilgileri uygulamaya geçirebilme becerisiyle doğru orantılıdır. Eğitim sürecinde teorik bilgilerle desteklenen müziksel işitme dersleri ve geleneksel dansların uygulama boyutu; öğrencinin dinlediği melodiyi ve gördüğü dansı analiz etme, yazma, müzik yazısını seslendirme, dans yazısını uygulayabilme ve doğaçlama çalışmalarından oluşmaktadır. Dolayısıyla uygulamadaki başarıda öncelikle işitsel ve görsel algıya bağlıdır.

Ritim terimi her ne kadar düzenli vuruşlar dizisi olarak tanımlanıyor olsa da ritim aynı zamanda görülebilen ve hissedilebilen bir kavramdır. Müzikal başarıda işitsel ritim algısı, dans performansında ise görsel ritim algısı daha etkilidir. İnsanların duydukları bir müziğe karşı verdikleri fiziksel tepkiler ritimlerle doğru orantılıdır. Melodik yapının oluşumu ve akımını sağlayan ritim dansın da kurulum ve akımından sorumludur. Dansta iç aksiyonun dışa yansımada müzik ve ritim uyarıcı niteliğindedir. Bedenin algıladığı sesi mekanik bir harekete dönüştürebilmesi için işitilen sesin kaynaktan çıktığı şekliyle beyinde işlenmesi ve yapılandırılması gerekir.

Bir harekete neden olan kasılma ve gevşemelerin periyodik ve zamansal değişkenliği yani hareketin dinamik yapısı hareket ritmi olarak açıklanmaktadır. Hareketin ve dinamiğinin döngüsel bir yapısı mevcuttur. Her düzenli hareket hız-tartım yani tempo ve ritim ilişkisi ile doğru orantılıdır. Müziğin içindeki ritmin akışı hareketin akışıyla doğru

orantılıdır. Ancak hareketin şekillenmesinde müzik önemli bir faktördür. Bu nedenle müzik ve ritim sadece hareketin devamlılığını sağlayan değil, aynı zamanda harekete değişik karakterler kazandıran bir araçtır (Gerek, 2015).

Algılama, çeşitli şekillerde aldığımız duyumların duyu organlarımız aracılığıyla düzenlenmesi ve yorumlanmasıdır. Ortaya çıkan ürün algıdır. Duyu organlarından beyne iletilen bir uyarının yorumlanmasıdır. Örneğin. Bir sesin kulak yoluyla sinir sistemi yardımıyla iç kulağa ve beyne iletilmesi durumudur (Aytaç vd., 2020).

Ritim, önceden bilinen ya da zaten hareketin içinde var olan zaman ve dinamiğe bağlı yapıların algılanması, hafızalanması ve sergilenmesidir (Muratlı, 2007). Müzik algısı sırasında beyinde birçok bölge etkinleşmektedir Sesin çeşitli parametreleri bedende farklı şekillerde hareket isteğine neden olur (Zatorre vd., 2007). Ritim algısı sırasında beden hareketleri ritim duygusunu kuvvetlendirir (Grahn & Brett, 2007). Müzikte ritim unsuru insanı harekete sürükleyen en kuvvetli uyarandır (Chen vd., 2006). Müziğin ritim yapısının motor alanlar için melodik yapısından daha önemli olabileceği yönünde bazı sonuçlar vardır (Fedorenko vd., 2012). Ritim işlemine dahil olan beyin bölgeleri, premotor korteks, SMA, serebellum ve BG gibi, harekete hizmet eden alanlarla yakından ilişkilidir (Grahn & Brett, 2007). BG, özellikle de putamenler, “ritmi hissetme” ye olanak tanıırken (Grahn & Rowe, 2009), serebellum ritmik modelleri izleyerek ve davranışı değişen tempoya göre ayarlayarak ritmik işitsel motor senkronizasyonunu kontrol eder (Bijsterbosch vd., 2011). Ritmik seslerin hareketin duysal zamanlayıcısı olarak kullanılmasının; zamanlamanın kontrolü, hareketin koordinasyonu ve dizilimi gibi beyin mekanizmaları üzerinde güçlü fizyolojik etkilere sahip olduğu gösterilmiştir (Thaut, 2013).

İşitilen sesin ya da görüntünün kaynaktan çıktığı şekliyle beyinde işlenmesi ve teorik bilgiler doğrultusunda ifade edilmesi için öğrencinin algıladığı ses ya da görüntüyü ritmik açıdan sayısal bir tanımlamaya dönüştürebilmesi gerekir. Müzisyen ve dansçı yetiştirme idealinde eğitim veren kurumlarda öğrencinin akademik başarısı teorik bilgileri uygulamaya geçirebilme becerisiyle doğru orantılıdır. Öğrencilerinin ritim ve müzik algı testlerindeki performansları, mesleki yeterlilikleri ve gelecekteki başarıları açısından belirleyici niteliktedir.

TM alanında konservatuvar öğrenimi gören öğrencilerin geleneksel dans ve müziklerdeki ritmik yapıyı görsel ve işitsel açıdan algılama becerilerine almış oldukları eğitimin etkisinin olup olmadığını araştırmak ve gruplar arasında bir farklılık mevcut ise bu farklılığın sebeplerini ortaya çıkarmak çalışmanın amacını oluşturmaktadır.

## 2. YÖNTEM

Çalışma tarama modeliyle yapılan betimsel bir araştırma tasarımıdır. Tarama modelleri geçmişte veya halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlar (Karasar, 2013). Çalışmaya Gaziantep Üniversitesi Türk Musikisi Devlet Konservatuvarı TM (n=20, %50) ve THO Bölümünde (n=20, %50) öğrenim gören toplam 40 öğrenci katılmıştır.

Araştırma için Gaziantep Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulundan gerekli izinler alındıktan sonra çalışma grubunun işitsel ve görsel ritim algılarındaki başarı durumlarını ölçmek için araştırmacı tarafından geliştirilen ve beş uzman tarafından onaylanan işitsel ritim algısına yönelik ses kayıtlarıyla, geleneksel dans adımlarından oluşan görsel ritim algısına yönelik görüntü kayıtları kullanılmıştır.

Test, 5 adet işitsel ritim, 5 adet görsel ritim sorusu olmak üzere toplam 10 sorudan oluşmaktadır. İşitsel ve görsel algıya yönelik ayrı ritmik kalıba bağlı kalarak hazırlanan sorular 2, 3, 5 ve 9 zamanlı usullerden oluşturulmuştur. Önce işitsel algı, daha sonra görsel algı test edilmiştir. Testler Gaziantep Üniversitesi Türk Musikisi Devlet Konservatuvarı 2021-2022 öğretim yılı güz döneminde öğrenim gören 3. ve 4. sınıf öğrencileriyle yüz yüze yapılmıştır. Öğrenciden işittiği ritmik ifadeyi ve görseldeki dans adımını algılaması ve usul bakımından zaman değerlerine göre tanımlaması istenmiştir. Toplam 15 dakika süren test boyunca ses ve görüntü kaydındaki her soru 3'er kez tekrar edilmiş ve her tekrarında öğrenciye yarı oranında düşük puan verilmiştir.

Çalışmadan elde edilen verilerin normal dağılım varsayımlarını karşılayıp karşılamadıklarını belirleyebilmek için verilerin normallik analizi yapılmış ve verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Katılımcıların cinsiyet bölüm ve sınıf değişkenleri açısından görsel ve işitsel ritim algıları arasındaki farklılığın belirlenebilmesi için Bağımsız Örneklem T testi yapılmıştır.



### 3. BULGULAR

Tablo 1’de katılımcılara ait demografik bilgiler yer almaktadır.

**Tablo 1.** Katılımcılara ait demografi bilgileri

Kategori	Değişken	Frekans (n)	Yüzde (%)
Bölüm/Program	THO	20	50,0
	TM	20	50,0
Sınıf	3. sınıf	18	45,0
	4. sınıf	22	55,0
Cinsiyet	Erkek	25	62,5
	Kadın	15	37,5
Meslek Çalgısı	Bağlama	21	52,5
	Kabak Kemane	12	30,0
	Kaval	5	12,5
	Kemençe	1	2,5
	Mey	1	2,5

Tablo 1’de görüldüğü üzere 40 öğrenciden 18’i üçüncü, 22’si 4. sınıfta öğrenim görmektedir. THO ve TM Bölümünde öğrenim gören öğrencilerin 25’i erkek, 15’i kadındır. Öğrencilerin 21’i bağlama, 12’si kabak kemane, 5’i kaval, 1’er tanesi ise kemençe ve ney çalgıları üzerine öğrenim görmektedir.

Tablo 2’de katılımcıların ritim algılama ve zaman değerlerine göre tanımlama puanları yer almaktadır.

**Tablo 2.** Katılımcıların ritim algılama ve zaman değerlerine göre tanımlama puanları

Ritim Puanları	n	Min.	Max.	$\bar{X}$	ss
Görsel	40	17,5	45,5	31,83	8,86
İşitsel	40	20	45	32,87	6,96
Toplam	40	42,5	85	64,71	11,61

Tablo 2’de görüldüğü üzere öğrencilerin görsel ritim testinden en düşük 17,5 ve en yüksek 45,5 puan, işitsel ritim testinden ise en düşük 20,0 ve en yüksek 45,0 puan aldıkları anlaşılmaktadır. Toplam ritim puanlarının ise en düşük 42,5 en yüksek ise 85,0 olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3’te ritim puanlarına ait başarı kategorisi yer almaktadır.

**Tablo 3.** Ritim puanlarına ait başarı kategorisi

Başarı Tanımlaması	Puan Aralığı
0-10	Çok Zayıf
11-20	Zayıf
21-30	Orta
31-40	İyi
41-50	Çok İyi

Tablo 3’te görüldüğü üzere görsel ve işitsel ritim test soruları ayrı ayrı 50’şer puan üzerinden hazırlanmış ve katılımcıların ritim sorularına verdikleri cevaplar “Çok Zayıf” ile “Çok İyi” şeklinde ifade edilerek 0 ile 50 puan arasında sınıflandırılmıştır.

Tablo 4'te katılımcıların ritim puanlarının bölüm değişkeni açısından incelenmesi yer almaktadır.

**Tablo 4.** Katılımcıların ritim puanlarının bölüm değişkeni açısından incelenmesi

Ritim Türü	Bölüm	n	$\bar{X}$	ss	t	p
Görsel	THO	20	35,80	9,51	3,130	<b>0,003*</b>
	TM	20	27,87	6,13		
İşitsel	THO	20	30,62	7,06	-2,133	<b>0,039*</b>
	TM	20	35,12	6,25		
Toplam	THO	20	66,42	12,55	0,931	0,358
	TM	20	63,00	10,62		

\*p<0,05

Tablo 4 incelendiğinde THO Bölümü öğrencilerinin görsel ritim puanlarının ( $\bar{X}=35,80\pm 9,51$ ) Müzik Bölümü öğrencilerinden ( $\bar{X}=27,87\pm 6,13$ ) istatistiki olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir ( $p\leq 0,05$ ). İşitsel ritimde ise tam tersi durum söz konusudur. Elde edilen bulgular Müzik Bölümü öğrencileri işitsel ritim puanlarının ( $\bar{X}=30,62\pm 7,06$ ) THO öğrencilerinden ( $\bar{X}=35,12\pm 6,25$ ) anlamlı düzeyde yüksek olduğunu göstermektedir ( $p\leq 0,05$ ). Toplam ritim puanları açısından ise bölümler arasında herhangi bir anlamlı farklılık gözlenmemiştir.

Tablo 5'te Katılımcıların ritim puanlarının sınıf değişkeni açısından incelenmesi yer almaktadır.

**Tablo 5.** Katılımcıların ritim puanlarının sınıf değişkeni açısından incelenmesi

Ritim Türü	Sınıf	n	$\bar{X}$	ss	t	p
Görsel	3. sınıf	18	29,61	8,06	-1,457	0,153
	4. sınıf	22	33,65	9,24		
İşitsel	3. sınıf	18	30,27	6,41	-2,239	<b>0,031*</b>
	4. sınıf	22	35,00	6,81		
Toplam	3. sınıf	18	59,88	9,35	-2,537	<b>0,015*</b>
	4. sınıf	22	68,65	11,96		

\*p<0,05

Tablo 5'te görüldüğü üzere katılımcıların görsel ve işitsel ritim algıları ve ritimleri zaman değerlerine göre tanımlayabilme becerileri sınıf değişkenine göre karşılaştırılmıştır. Görsel ritim algı ve sayısal tanımlama puanlarında anlamlı bir farklılık mevcut değilken, işitsel ritim puanlarında ve toplam puanlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. 3. sınıf öğrencilerinin işitsel ritim puanlarının ( $\bar{X}=30,27\pm 6,41$ ) 4. sınıf öğrencilerinin ise ( $\bar{X}=35,00\pm 6,81$ ) olduğu ve ayrıca toplam puanları bakımından 3. sınıf öğrencilerinin ( $\bar{X}=59,88\pm 9,35$ ) 4. sınıf öğrencilerinin ise ( $\bar{X}=68,65\pm 11,96$ ) olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgular 4. sınıf öğrencilerinin işitsel ve toplam ritim puanlarının 3. Sınıf öğrencilerinden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 6'da katılımcıların ritim puanlarının cinsiyet değişkeni açısından incelenmesi

**Tablo 6.** Katılımcıların ritim puanlarının cinsiyet değişkeni açısından incelenmesi

Ritim Türü	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	t	p
Görsel	Erkek	25	32,02	8,78	0,166	0,869
	Kadın	15	31,53	9,30		
İşitsel	Erkek	25	31,60	6,24	-1,518	0,137
	Kadın	15	35,00	7,79		
Toplam	Erkek	25	63,62	10,49	-0,764	0,449
	Kadın	15	66,53	13,45		

Tablo 6'da görüldüğü üzere öğrencilerin görsel ve işitsel ritim algılarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.

#### 4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Dans ve müzik eğitimi birbiriyle içi içe geçmiş sahne sanatlarıdır. Konservatuvarlarda müzik ve dans sanatına yönelik verilen eğitim bu anlayış çerçevesinde şekillenmiştir. Müziğin ve hareketin akımını sağlayan ritim müzik ve dans eğitiminin temelini oluşturur. Dolayısıyla konservatuvarda dans ve müzik eğitimi alan öğrencilerin işitsel ritim algularıyla görsel ritim alguları arasındaki ilişki ve bu ilişkiye almış oldukları eğitimin etkisinin araştırılması eğitim programlarındaki hedefler açısından dikkate alınması gereken önemli bir husustur. Özellikle ritim ve müzik algı testlerindeki performansları, mesleki yeterlilikleri ve gelecekteki başarıları açısından belirleyici niteliktedir. Bu çalışma müzik ve dans özelinde yoğunlaşan eğitimin, öğrencilerin görsel ve işitsel ritim algularında bir farklılık yaratıp yaratmadığını araştırmak amacıyla yapılmıştır.

Tablo 2’de belirtilen bulgulara göre, katılımcıların ritim algularındaki ortalama puanlarının; işitsel ( $\bar{X}=31,83\pm 8,86$ ), görsel ( $\bar{X}=32,87\pm 6,96$ ) olduğu ve bu puanların, Tablo 3’teki kategoriye göre (iyi) olarak nitelendirilen sayısal değerlere sahip oldukları görülmektedir.

Katılımcıların ritim algularını bölüm değişkeni bakımından incelediğimiz Tablo 4’te THO Bölümü öğrencilerinin görsel ritim puanlarının, TM bölümü öğrencilerinden istatistiki olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. İşitsel ritim puanları bakımından ise tam tersi durum söz konusudur. Toplam ritim puanları bakımından, bölümler arasında herhangi bir anlamlı farklılık gözlenmemiştir.

Çalışma elde edilen sonuçlara göre THO eğitimi alan öğrencilerin görsel ritim algularının TM eğitimi alan öğrencilere göre daha iyi olduğu gözlenmiştir. Aynı şekilde çalgı ve ses eğitimi özelinde TM eğitimi alan diğer öğrenci grubunun ise işitsel ritim algularının THO eğitimi alan öğrencilere göre daha iyi olması alınan eğitiminin ritim algısında farklılık yarattığını ortaya koyan en önemli bulgudur.

Ritim algısının tipik olarak işitsel alanda yer aldığı düşünülse de görsel alana yönelik örnekler de mevcuttur. Örneğin bir dansçı veya davulcunun hareketlerinin izleyicideki görsel algısı, doktorların hastanın nefes veya kalp atış hızının monitördeki görüntüsü (*Barakat vd., 2015*). Bir grubun herhangi bir sese bağlı kalmadan eş zamanlı yürüyüşü, orkestrada birlikte çalan kemancılar, rüzgâr estiğinde ağaç dallarının ritmik hareketi, bir sarkacın sallanması veya bir topun zıplaması gibi periyodik hareketler, görsel ritimlerin algılanmasını sağlar (*Li vd., 2014*).

Marmara (2016) yapmış olduğu çalışmada Itten’ in temel sanat eğitimi derslerinde insanın yaratıcı gücünün içindeki ritimde saklı olduğunu aktarmıştır. Ritim denince ilk olarak akla müzik sanatına ait bir kavram gibi gelse de aslında görsel sanatların, mimarinin, yani tasarımın olduğu her alanda varlığını gösterdiğini ifade etmiştir. Ritmin insanın özünde olduğunu ve yaşamsal döngülerin bir ritim halinde gerçekleştiğini vurgulamıştır. Daha sonra dans/hareket terapisi olarak kullanılmaya başlanan yöntemlerin pedagojik amaçlarla gelişim için kullanıldığı kanıtlanmıştır.

Çalışmada cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin ritim algularında anlamlı bir farklılık görülmezken, sınıf değişkeninde 4. Sınıfların lehinde hem görsel hem de işitsel ritim algularında anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir (Bkz. Tablo 5).

Müzikal performans, oldukça gelişmiş bir işitsel ve psikomotor organizasyon yeteneğine bağlıdır. Performansı artırmak için tüm duyularla geri bildirim gereklidir. Performans sırasında işitsel, kinestetik ve görsel duyular uyarılır. Müzik performansı, nota okuma, deşifre, çalışma yöntemleri, hafıza, tonlama, yapısal bağlantı, duygusal iletişim, vücut hareketleri ve doğaçlama gibi becerileri içeren bütünsel bir kavramdır (*Parncutt & McPherson, 1999*).

Duman (2019), yaptığı çalışmasında çocukların motor gelişimine yönelik uyguladığı ritimli hareketlerden oluşan eğitim programının, anaokulu çağındaki beş yaş grubu çocukların motor gelişimini desteklediği bulmuştur. Motor gelişimde yaşa bağlı ilerlemeler devam ederken, konuya çocuğun doğasına uygun ve daha planlı yaklaşıldığında, gelişim daha iyi olacağını ifade etmiştir.

Dalkıran (2011) araştırmasında 5-6 yaş grubu öğrencilerinin ritmik bellek, ritmik algı ve ritmik uygulama becerilerini ölçmüş ve genel olarak ritmik bellek, ritmik algı ve ritmik uygulama becerilerinde 6 yaş grubunun 5 yaş grubundan daha başarılı olduğunu tespit etmiştir. Her iki yaş grubunun da etkili bir ritim eğitimiyle bu becerilerin daha yüksek düzeyde başarı sağlanabileceği sonucuna ulaşmıştır.

Müzik ve dansla uğraşan bireylerde mesleki gelişim müzik ve dansla ilgilenme süresiyle doğru orantılıdır. Dolayısıyla müzikal performanslarda tecrübe ve deneyim başarıda etkindir. Neticede, ritim algı ve usulleri zaman değerlerine göre tanımlama da yaş faktörünün öğrencinin başarısında avantaj sağladığı görülmektedir.

## 5. DESTEK VE TEŞEKKÜR BEYANI

Araştırmaya katılım sağlayan Gaziantep Üniversitesi Türk Musikisi Devlet Konservatuvarı öğrencilerine teşekkür ederiz.

## 6. ETİK BEYANI

Araştırma için Gaziantep Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurul Başkanlığından (tarih: 18.02.2021, sayı: E-39083294-050.06-19753) etik kurul onayı alınmıştır.

## 7. YAZAR KATKILARI

Araştırma hipotezi ZG tarafından oluşturuldu. Araştırmada kullanılan verilerin toplanmasında EY ve HA görev aldı. Özet, Giriş, Tartışma ve Kaynaklar bölümlerinin yazımında ZG, EY ve HA, Yöntem ve Bulgular bölümünün yazımında ZG, HA, Tartışma bölümünün yazımında ZG, EY görev almıştır.

## 8. KAYNAKLAR

- Alp, M. Z. (2010). *Halk oyunlarının ritim duygusu, vücut kompozisyonu ve reaksiyon zamanının gelişimi üzerine etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Aytaç, S., Dursun, S., & Yıldız Bağdoğan, S. (2020). *Psikolojiye giriş*. Dora Yayınevi.
- Barakat, B., Seitz, A. R., & Shams, L. (2015). Visual rhythm perception improves through auditory but not visual training. *Current Biology*, 25(2), 60-61. <https://doi.org/10.1016/j.cub.2014.12.011>
- Bijsterbosch, J. D., Lee, K. H., Hunter, M. D., Tsoi, D. T., Lankappa, S., Wilkinson, I. D., ... & Woodruff, P. W. (2011). The role of the cerebellum in sub-and supraliminal error correction during sensorimotor synchronization: Evidence from fMRI and TMS. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 23(5), 1100-1112. <https://doi.org/10.1162/jocn.2010.21506>
- Chen, J. L., Zatorre, R. J., & Penhune, V. B. (2006). Interactions between auditory and dorsal premotor cortex during synchronization to musical rhythms. *Neuroimage*, 32(4), 1771-1781. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2006.04.207>
- Dalkıran, E. (2011). 5-6 yaş grubu anaokulu öğrencilerinin ritmik bellek, ritmik algılama ve uygulama becerilerinin ölçülmesi. *E-Journal of News World Sciences Academy*, 6(2), 279-289. <https://dergipark.org.tr/pub/nwsafine/issue/19900/213109>
- De La Mothe, L. A., Blumell, S., Kajikawa, Y., & Hackett, T. A. (2006). Thalamic connections of the auditory cortex in marmoset monkeys: core and medial belt regions. *Journal of Comparative Neurology*, 496(1), 72-96. <https://doi.org/10.1002/cne.20924>
- Duman, G. (2019). Temel motor beceriler kazandırma eğitim programının analizi. *Turkish Journal of Primary Education*, 4(2), 112-120. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tujped/issue/50537/666637>
- Fedorenko, E., McDermott, J. H., Norman-Haignere, S., & Kanwisher, N. (2012). Sensitivity to musical structure in the human brain. *Journal of Neurophysiology*, 108(12), 3289-3300. <https://doi.org/10.1152/jn.00209.2012>
- Gerek, Z. (2015). *Beden eğitimi uygulamalarında ritim eğitimi*. Atatürk Üniversitesi Yayınları.
- Grahn, J. A., & Brett, M. (2007). Rhythm and beat perception in motor areas of the brain. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 19(5), 893-906. <https://doi.org/10.1162/jocn.2007.19.5.893>
- Grahn, J. A., & Rowe, J. B. (2009). Feeling the beat: premotor and striatal interactions in musicians and nonmusicians during beat perception. *Journal of Neuroscience*, 29(23), 7540-7548. <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.2018-08.2009>
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayınevi.
- Kuru, E., & Karabulut, E. (2009). Ritim eğitimi ve dans dersi alan ve almayan beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 441-458. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/77082>
- Li, H., Bao, Y., Pöppel, E., & Su, Y. H. (2014). A unique visual rhythm does not pop out. *Cogn Process*, 15, 93-97. <https://doi.org/10.1007/s10339-013-0581-1>
- Marmara, T. (2016). *Temel tasarım ögesi olarak ritim: Johannes Itten'in ritim içerikli pedagojik yaklaşımı* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi.
- Miller, R. A., Thaut, M. H., McIntosh, G. C., & Rice, R. R. (1996). Components of EMG symmetry and variability in parkinsonian and healthy elderly gait. *Electroencephalography and Clinical Neurophysiology/Electromyography and Motor Control*, 101(1), 1-7. [https://doi.org/10.1016/0013-4694\(95\)00209-X](https://doi.org/10.1016/0013-4694(95)00209-X)
- Muratlı, S. (2007). *Antrenman bilimi yaklaşımıyla çocuk ve spor*. Nobel Yayınevi.
- Parncutt, R., & McPherson, G. (1999). *The science and psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning*. Oxford University Press.

Sarısözen, M. (1962). *Türk halk musikisi*. Resimli Posta Matbaası.

Terzi, C. (1992). *Türk halk müziği metrik yapısının tesbit ve tasnifinde karşılaşılan problemler ve çözüm yolları* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Teknik Üniversitesi.

Thaut, M. H. (2013). *Rhythm, music, and the brain: Scientific foundations and clinical applications*. Routledge.

Uzunkaya, E. (2012). Appraising traditional rhythmical structures of Turkish folk dances musics as a part of meter and “usul” concepts. *Journal of Human Sciences*, 9(2), 176-187. <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/2156>

Wallentin, M., Nielsen, A. H., Friis-Olivarius, M., Vuust, C., & Vuust, P. (2010). The Musical Ear Test, a new reliable test for measuring musical competence. *Learning and Individual Differences*, 20(3), 188-196. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.02.004>

Zatorre, R. J., Chen, J. L., & Penhune, V. B. (2007). When the brain plays music: auditory–motor interactions in music perception and production. *Nature Reviews Neuroscience*, 8(7), 547-558. <https://doi.org/10.1038/nrn2152>

## Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Spora Katılım Motivasyonlarının ve Öz Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi

### Investigation of Sports Participation Motivation and Self-Efficacy Levels of Sports Sciences Faculty Students

Kadir SEVİNÇ<sup>1</sup> , Volkan KAPÇAK<sup>1</sup> 

<sup>1</sup> Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Tekirdağ, Türkiye.

**ÖZ:** Bu çalışmada Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin çeşitli değişkenlere göre öz yeterlik düzeylerinin ve spora katılım motivasyonlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma grubunu, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında çeşitli üniversitelerin Spor Bilimleri Fakültelerinde okuyan 136 (%62.4)'sı kadın ve 82 (%37.6)'si erkek olmak üzere toplam 218 Spor Bilimleri Fakültesi öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Genel Öz Yeterlik Ölçeği ve Spora Katılım Motivasyonu Envanteri kullanılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini tespit etmek için Shapiro-Wilk testi uygulanmıştır. Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin cinsiyet ve lisans durumu değişkenlerine ait verilerin analizinde Bağımsız-Örneklem T Testi uygulanmıştır. Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin yaş, bölüm ve sınıf değişkenlerinin analizinde Tek-Yönlü ANOVA testi uygulanmıştır. Tek-Yönlü ANOVA testi sonucunda anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Post Hoc testlerinden LSD yapılmıştır. Araştırmada ortaya çıkan bulgulara göre Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin spora katılım motivasyonları ve öz yeterlik düzeylerinde cinsiyet, yaş, bölüm, sınıf ve lisans durumu değişkenleri arasında anlamlı farklar tespit edilmiştir. Araştırma sonuçları incelendiğinde cinsiyetin, yaşın, bölümün, sınıfın ve lisans durumunun Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin spora katılım motivasyonlarının ve öz yeterlik düzeylerini belirleyicileri arasında yer aldığı söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** spor, Spor Bilimleri Fakültesi, spora katılım motivasyonu, öz yeterlik.

**ABSTRACT:** This study, it was aimed to examine the self-efficacy levels and motivation of participation in sports of the students of the Faculty of Sport Sciences according to various variables. The research group consists of 218 Sports Sciences Faculty students, 136 (62.4%) female, and 82 (37.6%) male, studying at the Sports Sciences Faculties of various universities in the 2021-2022 academic year. Personal Information Form, General Self-Efficacy Scale, and Sports Participation Motivation Inventory were used as data collection tools in the research. Shapiro-Wilk test was applied to determine whether the data showed a normal distribution. The Independent-Sample T-Test was applied in analyzing the data of the gender and license status variables of the Faculty of Sport Sciences students. One-Way ANOVA test was applied to analyze the age, department, and class variables of the Faculty of Sport Sciences students. LSD from Post Hoc tests were performed to determine which groups there were significant differences as a result of the One-Way ANOVA test. According to the research results, significant differences were found between the variables of gender, age, department, class, and license status in the motivation and self-efficacy levels of the Faculty of Sports Sciences students. When the research results are examined, it can be said that gender, age, department, class, and license status are among the determinants of the sports participation motivation, and self-efficacy levels of the students of the Faculty of Sports Sciences.

**Keywords:** sports, Faculty of Sports Sciences, sports participation motivation, self-efficacy.

#### AÇIK ERİŞİM

##### Editör:

Deniz BEDİR  
Erzurum Teknik Üniversitesi, Spor Bilimleri  
Fakültesi, Erzurum, Türkiye.

##### Hakemler:

Yasemin ARI  
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, Spor  
Bilimleri Fakültesi, Tekirdağ, Türkiye.  
Erkal ARSLANOĞLU  
Sinop Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi,  
Sinop, Türkiye.

##### İletişim:

Kadir SEVİNÇ  
kadirsevinc09@gmail.com  
Volkan KAPÇAK  
vkapcak@nku.edu.tr

##### Tarihler:

Geliş: 20.10.2021  
Kabul: 27.10.2021  
Yayınlanma: 31.12.2021

##### Künye:

Sevinç, K., & Kapçak, V. (2021). Yalnızca başlığın ilk harfi büyük olacak şekilde makale adı yazılacak. *IntJourExerPsyc*, 3(2):68-78. <https://doi.org/10.51538/intjourexerpsyc.1038957>

## 1. GİRİŞ

Spor, kişinin fiziksel ve ruh sağlığının geliştirilmesi, belirli uyum doğrultusunda yarış standartları sınırlarında müsabaka, heyecanlanmak, yarışmak, kazanmak ve asıl anlamda başarıma zorluğunun artırılması, kişisel bakımdan en üst seviyeye yükselttirilmesi yönünde gerçekleştirilen gerçeküstü gayrettir (Kılıçaslan, 2015). Bir diğer anlatım ile spor, bedensel hünerinin ve yeterliğinin kullanılması olarak da ifade edilebilir. Bu ifade en başta kısıtlı bir ifade olsa da durumu temsil eden bedensel faaliyet ve spora has özelliklerdir. Spordan bahsedilince en başta uğraş, rekabet ve düzenleme düşünülmelidir (Tükenmez, 2009). Spor, baştan oluşturulmuş standartlara göre bireysel veya takım olarak gerçekleştirilen müsabaka ve çekişme düşüncesiyle, bireysel oyun veya en iyi olmak için gerçekleştirilen bedensel etkinlikler olarak ifade edilebilir. Başka bir ifade ile spor, iktisadi ve toplumsal iyileşmenin başlıca ögesi olan kişinin vücut ve akıl sıhhatini iyileştirmek, benliğinin ortaya çıkması, kişi niteliklerinin iyileşmesine olanak vermek, bilim, hüner ve yeterlilik sağlayarak toplumsal düzene ahengi hafifletmek, bireyler, topluluklar ve milletlerarası kapsamda iş birliği, tanışma, anlaşmayı gerçekleştirmek, bireyin yarışma kuvvetini yükseltmenin yanı sıra belirtilen talimatlar ile müsabaka standartlarında yarışmak için gerçekleştirilen faaliyetlerdir. Bu niteliklerden dolayı şimdi spor çok taraflı, çok yararlı, çok maksatlı ve çok özellikli biçimler kazanmış ve genelleştirilmiştir (Yıldırım vd., 1996). Bugünkü spor, sosyal bir olay haline gelmiştir. Bu sosyal olay bireyin ruhsal ve vücut sağlığındaki tesirinin değeri herkes tarafından tanınmaktadır. Sosyal gelişimin çocukluktan başlayarak oyun formundaki fiziksel aktivitelerle de kazanılmaya başlandığı bilinmektedir (Özmutlu & Eroğlu, 2019). Sistemli uygulanan spor faaliyetlerin kasların, iskelet sistemini, eklemlerin, kalp ve damar sisteminin işlevlerini en sağlıklı biçimde faaliyet göstermenin yanı sıra bireyin sosyalleşmesinde çok önemlidir. Bu nedenlerden dolayı sporun toplum üzerindeki yeri her geçen gün vazgeçilemez boyutlara gelmektedir (Özmutlu & Erhan, 2020). Sporda başarılı olmak için yaşamsal, bedensel ve ruhsal gelişimin yanı sıra içsel ve dışsal motivasyon ve öz yeterliğe ihtiyaç vardır (Karadağ, 2013). Oyun ve spor etkinliklerine katılmak bireyin bilişsel yani öz yeterlik ve motivasyonunun gelişmesine olduğu kadar bireyin fiziksel ve duygusal gelişimine de katkı sağlar (Küçük & Koç, 2004). Öz yeterlik inançları bireylerin his ve görüşlerini etkiler. Öz yeterliliği yüksek insanlar zorlu işlerde sakin ve üretken davranışlar sergileyebilir. Düşük seviyeli bireyler yapacakları işi olduğundan fazla tahmin ederler ve daha da zor olduğuna inanırlar. Bu düşünme tarzı stres ve kaygıyı artırır ve birey bir sorunu çözmek için ihtiyaç duyduğu perspektifini daraltır. Bu nedenle öz yeterlik inancı bireylerin başarısı üzerinde yüksek etkiye sahiptir (Pajares, 2002). Öz yeterlik inançları, insanların karşılaştıkları durumla nasıl başa çıkmaya çalıştıkları ve bir sorunla karşılaştıklarında ne kadar süre performans gösterebilecekleridir. Öz yeterliği fazla olan kişiler, işlerini sonuca ulaştırmak için büyük çaba sarf ederler, bir engelle karşılaşsalar bile görevi devam ettirmeye karar verirler. Düşük öz yeterliğe sahip kişiler işi bitirmek için çaba sarf etmezler ve kısa sürede bırakırlar (Reeve, 2018). Öz yeterlik inançları, bir kişinin nasıl hissettiğini, düşündüğünü, güdülendiğini ve hareket ettiğini etkilemektedir. Öz yeterlik inançları bu çıktıları seçici, zihinsel, ruhsal ve motivasyonel oluşumlar sayesinde üretir (Bandura, 1993). Alexandris ve ark. (2002) motivasyonun kişilerin düşündükleri fikirlerin sonuca ulaştırma sürecinde hayati bir faktör olduğunu ve motivasyon ile sınırlamaların anlaşılması arasındaki etkileşimin eğlenme eylemlerine katılmasını belirtmektedir. Araştırma yapan kişiler çoğunlukla motivasyonu içsel ve dışsal olmak üzere iki bölüme ayırmaktadır. Spora katılımda dışsal motivasyonun birincil amacı ödül almak veya cezadan kaçınmaktır (Kowal & Fortier, 1999). İçsel olarak motive olmuş bir kişi, harici bir uyarandan yönlendirilmeden spora katılmak için ilham alır (Kingston vd., 2006). Bir kişi içsel olarak motive olduğunda, sadece aktiviteden zevk almaktadır (Recours vd., 2004). Bu gerçekler doğrultusunda araştırmada sporla aktif bir şekilde iç içe olan Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin çeşitli değişkenlere göre öz yeterlik düzeylerinin ve spora katılım motivasyonlarının incelenmesi amaçlanmıştır.

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırma Modeli

Araştırmada, büyük bir topluluğun bir konuyla ilgili görüşlerinin ya da özelliklerinin betimlenmesi amacıyla seçilen örneklem üzerinde yürütülen nicel araştırma türlerinden tarama yöntemi (Fraenkel & Wallen, 2006) kullanılmıştır.

### 2.2. Araştırma Grubu

Araştırma grubunu, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında üniversitelerin Spor Bilimleri Fakültelerinde öğrenim gören 136 (%62.4)'sı kadın ve 82 (%37.6)'si erkek olmak üzere toplam 218 Spor Bilimleri Fakültesi öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma grubuna ait betimsel istatistikler Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1.** Voleybol hakemlerinin frekans ve yüzde dağılımları

<b>Cinsiyet</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Kadın	136	62.4
Erkek	82	37.6
<b>Yaş</b>		
18-20 yıl	24	11.0
21-23 yıl	124	56.9
24 ve üzeri yıl	70	32.1
<b>Bölüm</b>		
Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	111	50.9
Antrenörlük	61	28.0
Spor Yöneticiliği	32	14.7
Rekreasyon	14	6.4
<b>Sınıf</b>		
1. sınıf	23	10.6
2. sınıf	30	13.8
3. sınıf	30	13.8
4. sınıf	135	61.9
<b>Lisans Durumu</b>		
Lisanssız	149	68.3
Lisanslı	69	31.7

### 2.3. Veri Toplama Araçları

#### 2.3.1. Kişisel bilgi formu

Araştırmanın bağımsız değişkenleri hakkında bilgi toplamak için araştırmacı tarafından oluşturulan ve Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin cinsiyet, yaş, bölüm, sınıf ve lisans durumu ilişkin soruların sorulduğu form düzenlenmiştir.

#### 2.3.2. Genel Öz Yeterlik Ölçeği

Bireylerin genel öz yeterliklerini belirlemede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak ifade edilen ölçek Sherer ve ark. (1982) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türk toplumuna uyarlama çalışması Yıldırım ve İlhan (2010) tarafından yapılmıştır. Toplam 17 maddeden oluşan ölçek “Sizi ne kadar tanımlıyor” sorusuna beş dereceli olarak “hiç” ve “çok iyi” yanıtları arasında değişen yanıtların verilebildiği likert formatındaki hali kullanılmıştır. Her sorunun puanı 1-5 arasında değişmektedir. Ölçekteki 2, 4, 5, 6, 7, 10, 11, 12, 14, 16 ve 17. maddeler ters puanlanmaktadır. Ölçek toplam puanı 17- 85 arasında değişebilmekte ve puanın artması öz yeterlilik inancının arttığını göstermektedir. Ölçeğin güvenilirlik katsayısı  $r=0.82$  olarak hesaplanmıştır.

#### 2.3.3. Spora Katılım Motivasyonu Envanteri

Gill ve ark. (1983) tarafından geliştirilmiş ve Oyar ve ark. (2001) tarafından Türkçe 'ye uyarlanmış olan ‘Spora Katılım Motivasyonu Envanteri’ Toplam 30 maddeden ve başarı, fiziksel uygunluk, takım üyeliği, arkadaş, eğlence, yarışma, beceri gelişimi ve aktif olma gibi 8 alt boyuttan meydana gelen spora katılım motivasyon envanteri “Çok önemli”, “Az önemli” ve “Hiç önemli değil” ifadeleri ile 3'lü bir yapıya sahiptir. Başarı alt boyutu 5, fiziksel uygunluk alt boyutu 5, takım üyeliği alt boyutu 4, arkadaş alt boyutu 3, eğlence alt boyutu 4, yarışma alt boyutu 3, beceri gelişimi alt boyutu 3 ve aktif olma alt boyutu 3 maddeden meydana gelmektedir. Ölçeğin güvenilirlik katsayısı  $r=0.90$  olarak hesaplanmıştır.

### 2.4. Verilerin Analizi

Veriler IBM SPSS 21 programına aktarılmış ve istatistiki analizler yapılmıştır. Analizlerde anlamlılık düzeyi  $p \leq 0.05$  kabul edilmiştir. Araştırmaya katılan Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin demografik özelliklerini belirlemek için frekans analizi yapılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini tespit etmek için grafik testlerinden Q-Q grafiğine, Box Plot grafiğine ve Histogram grafiğine bakılmış, analitik testlerden Shapiro-Wilk ve Kolmogorov-Smirnov testleri uygulanmıştır. Yapılan normallik testleri sonucu verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir ve bu doğrultuda parametrik testler yapılmıştır. Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin cinsiyet ve lisans durumu değişkenlerine ait verilerin analizinde Bağımsız-Örneklem T Testi uygulanmıştır. Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin yaş, bölüm ve sınıf değişkenlerinin analizinde Tek-Yönlü ANOVA testi uygulanmıştır. Tek-Yönlü



ANOVA testi sonucunda anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Post Hoc testlerinden LSD yapılmıştır.

### 3. BULGULAR

**Tablo 2.** Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin spora katılım motivasyon ve genel öz yeterlik ölçeklerinden aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması (Bağımsız-Örneklem T Testi)

	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	ss	t	p	
Spora Katılım Motivasyonu	Başarı/Statü	Kadın	136	1.14	.23	-1.976	<b>.049*</b>
		Erkek	82	1.21	.28		
	Fiziksel uygunluk	Kadın	136	1.10	.20	-1.152	.251
		Erkek	82	1.14	.23		
	Takım Üyeliği/ruhu	Kadın	136	1.07	.24	-1.217	.231
		Erkek	82	1.11	.25		
	Arkadaş	Kadın	136	1.22	.37	-1.683	.094
		Erkek	82	1.31	.36		
	Eğlence	Kadın	136	1.07	.19	-2.394	<b>.018*</b>
		Erkek	82	1.14	.25		
	Yarışma	Kadın	136	1.14	.31	.158	.875
		Erkek	82	1.13	.27		
	Beceri Gelişimi	Kadın	136	1.01	.07	-2.740	<b>.025*</b>
		Erkek	82	1.06	.20		
	Hareket/aktif olma	Kadın	136	1.03	.12	-3.054	<b>.003*</b>
		Erkek	82	1.10	.22		
	Toplam	Kadın	136	1.10	.17	-2.112	<b>.036*</b>
		Erkek	82	1.15	.19		
Öz Yeterlik	Başlama	Kadın	136	4.19	.34	.223	.824
		Erkek	82	4.18	.44		
	Yılmama	Kadın	136	3.73	.55	-3.791	<b>.000*</b>
		Erkek	82	4.03	.58		
	Sürdürme Çabası-Israr	Kadın	136	3.75	.55	-.767	.444
		Erkek	82	3.81	.64		
	Toplam	Kadın	136	3.97	.34	-1.765	.079
		Erkek	82	4.07	.43		

\*p≤0.05

Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde spora katılım motivasyon ölçeğinin başarı/statü, eğlence, beceri gelişimi, hareket/aktif olma ve toplam puan ortalamalarında erkek öğrenciler lehinde anlamlı fark tespit edilmiştir (p≤0.05). Genel öz yeterlik ölçeğinin yılmama alt boyutunda erkek öğrenciler lehinde anlamlı fark tespit edilmiştir (p≤0.05). Spora katılım motivasyon ve genel öz yeterlik ölçeklerinin diğer alt boyutlarında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir (p>0.05).

**Tablo 3.** Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin spora katılım motivasyon ve öz yeterlik ölçeklerinden aldıkları puanların yaş değişkenine göre karşılaştırılması (Tek-Yönlü ANOVA testi)

	Yaş	n	$\bar{x}$	ss	f	p	Anlamlı fark	
Spora Katılım Motivasyonu	Başarı/Statü	(a) 18-20	24	1.20	.25	.431	.650	-
		(b) 21-23	124	1.15	.23			
		(c) 24 ve üzeri	70	1.18	.28			
	Fiziksel uygunluk	(a) 18-20 yıl	24	1.17	.25	.994	.372	-
		(b) 21-23 yıl	124	1.10	.16			
		(c) 24 ve üzeri	70	1.12	.27			
	Takım Üyeliği/ruhu	(a) 18-20 yıl	24	1.06	.21	.385	.681	-
		(b) 21-23 yıl	124	1.08	.25			
		(c) 24 ve üzeri yıl	70	1.11	.24			
	Arkadaş	(a) 18-20 yıl	24	1.19	.23	1.908	.151	-
		(b) 21-23 yıl	124	1.23	.32			
		(c) 24 ve üzeri yıl	70	1.32	.47			
	Eğlence	(a) 18-20	24	1.08	.17	4.542	<b>.012*</b>	<b>c&gt;a</b>
		(b) 21-23	124	1.07	.16			
		(c) 24 ve üzeri	70	1.16	.29			
	Yarışma	(a) 18-20	24	1.23	.30	3.207	<b>.042*</b>	<b>a&gt;b</b>

	(b) 21-23	124	1.09	.23			
	(c) 24 ve üzeri	70	1.18	.38			
<b>Beceri Gelişimi</b>	(a) 18-20 yıl	24	1.02	.09			
	(b) 21-23 yıl	124	1.02	.13	.734	.481	-
	(c) 24 ve üzeri	70	1.05	.17			
	(a) 18-20	24	1.04	.11			
	(b) 21-23	124	1.04	.15	1.550	.215	-
	(c) 24 ve üzeri	70	1.09	.21			
<b>Hareket/aktif olma</b>	(a) 18-20	24	1.13	.14			
	(b) 21-23	124	1.10	.14	1.644	.196	-
	(c) 24 ve üzeri	70	1.15	.24			
<b>Öz Yeterlik</b>	(a) 18-20	24	4.23	.51			
	(b) 21-23	124	4.16	.36	.515	.598	-
	(c) 24 ve üzeri	70	4.21	.36			
	(a) 18-20	24	3.81	.50			
	(b) 21-23	124	3.82	.62	.268	.765	-
	(c) 24 ve üzeri	70	3.88	.53			
<b>Başlama</b>	(a) 18-20	24	3.79	.58			
	(b) 21-23	124	3.77	.64	.045	.956	-
	(c) 24 ve üzeri	70	3.75	.48			
<b>Yılmama</b>	(a) 18-20	24	4.03	.43			
	(b) 21-23	124	3.99	.38	.251	.779	-
	(c) 24 ve üzeri	70	4.03	.36			
<b>Sürdürme Çabası-İsrar</b>	(a) 18-20	24	4.03	.43			
	(b) 21-23	124	3.99	.38	.251	.779	-
	(c) 24 ve üzeri	70	4.03	.36			
<b>Toplam</b>	(a) 18-20	24	4.03	.43			
	(b) 21-23	124	3.99	.38	.251	.779	-
	(c) 24 ve üzeri	70	4.03	.36			

\*p≤0.05

Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin yaş değişkenine göre incelendiğinde spora katılım motivasyon ölçeğinin eğlence ve yarışma alt boyutlarında anlamlı fark tespit edilmiştir (p≤0.05). Eğlence alt boyutunda yaşı 24 ve üzeri ( $\bar{x}$ =1.16) olan öğrencilerin ortalamaları yaşı 18-20 ( $\bar{x}$ =1.08) olan öğrencilerden daha yüksektir. Yarışma alt boyutunda yaşı 18-21 ( $\bar{x}$ =1.23) olan öğrencilerin ortalamaları yaşı 21-23 ( $\bar{x}$ =1.09) olan öğrencilerden daha yüksektir. Spora katılım motivasyon ve genel öz yeterlik ölçeklerinin diğer alt boyutlarında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir (p>0.05).

**Tablo 4.** Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin spora katılım motivasyon ve öz yeterlik ölçeklerinden aldıkları puanların bölüm değişkenine göre karşılaştırılması (Tek-Yönlü ANOVA testi)

	Yaş	n	$\bar{x}$	ss	f	p	Anlamlı fark
<b>Başarı/Statü</b>	(a) Öğretmenlik	111	1.15	.24			
	(b) Antrenörlük	61	1.16	.22	.867	.459	-
	(c) Yöneticilik	32	1.21	.33			
	(d) Rekreasyon	14	1.24	.26			
<b>Fiziksel uygunluk</b>	(a) Öğretmenlik	111	1.10	.20			
	(b) Antrenörlük	61	1.11	.21	.789	.501	-
	(c) Yöneticilik	32	1.17	.24			
	(d) Rekreasyon	14	1.12	.24			
<b>Takım Üyeligi/ruhu</b>	(a) Öğretmenlik	111	1.06	.18			
	(b) Antrenörlük	61	1.04	.13	7.859	.000*	c>a
	(c) Yöneticilik	32	1.27	.46			c>b
	(d) Rekreasyon	14	1.12	.16			c<d
<b>Spora Katılım Motivasyonu</b>	(a) Öğretmenlik	111	1.24	.38			
	(b) Antrenörlük	61	1.19	.30	2.155	.098	-
	(c) Yöneticilik	32	1.34	.38			
	(d) Rekreasyon	14	1.42	.51			
<b>Eğlence</b>	(a) Öğretmenlik	111	1.10	.20			
	(b) Antrenörlük	61	1.04	.15	3.648	.013*	c>b
	(c) Yöneticilik	32	1.17	.28			d>b
	(d) Rekreasyon	14	1.21	.30			
<b>Yarışma</b>	(a) Öğretmenlik	111	1.12	.32			
	(b) Antrenörlük	61	1.16	.26	1.141	.334	-
	(c) Yöneticilik	32	1.97	.33			
	(d) Rekreasyon	14	1.04	.12			
<b>Beceri Gelişimi</b>	(a) Öğretmenlik	111	1.02	.12			
	(b) Antrenörlük	61	1.02	.12	2.104	.101	-
	(c) Yöneticilik	32	1.04	.22			
	(d) Rekreasyon	14	1.02	.08			

Öz Yeterlik	Hareket/aktif olma	(a) Öğretmenlik	111	1.05	.15	2.891	.036*	c>b d>b
		(b) Antrenörlük	61	1.03	.11			
		(c) Yöneticilik	32	1.11	.26			
		(d) Rekreasyon	14	1.14	.21			
	Toplam	(a) Öğretmenlik	111	1.11	.17	2.725	.045*	c>a c>b
		(b) Antrenörlük	61	1.10	.14			
		(c) Yöneticilik	32	1.20	.25			
		(d) Rekreasyon	14	1.17	.18			
	Başlama	(a) Öğretmenlik	111	4.24	.36	6.552	.000*	a>c a>d b>c b>d
		(b) Antrenörlük	61	4.25	.37			
		(c) Yöneticilik	32	3.98	.35			
		(d) Rekreasyon	14	3.95	.46			
	Yılmama	(a) Öğretmenlik	111	3.76	.60	2.055	.107	-
		(b) Antrenörlük	61	3.86	.58			
		(c) Yöneticilik	32	4.03	.49			
		(d) Rekreasyon	14	3.97	.53			
Sürdürme Çabası-İsrar	(a) Öğretmenlik	111	3.78	.55	.053	.984	-	
	(b) Antrenörlük	61	3.77	.55				
	(c) Yöneticilik	32	3.75	.74				
	(d) Rekreasyon	14	3.73	.57				
Toplam	(a) Öğretmenlik	111	4.02	.38	.779	.507	-	
	(b) Antrenörlük	61	4.05	.37				
	(c) Yöneticilik	32	3.95	.39				
	(d) Rekreasyon	14	3.92	.43				

\*p≤0.05

Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin bölüm değişkenine göre incelendiğinde spora katılım motivasyon ölçeğinin takım üyeliği/ruhu, eğlence, hareket/aktif olma ve toplam alt boyut ortalamalarında anlamlı fark tespit edilmiştir (p≤0.05). Takım üyeliği/ruhu alt boyutunda spor yöneticiliği ( $\bar{x}$ =1.27) bölümünde okuyan öğrencilerin ortalamaları öğretmenlik ( $\bar{x}$ =1.06), antrenörlük ( $\bar{x}$ =1.04) ve rekreasyon ( $\bar{x}$ =1.12) bölümlerinde okuyan öğrencilerden daha yüksektir. Eğlence alt boyutunda spor yöneticiliği ( $\bar{x}$ =1.17) ve rekreasyon ( $\bar{x}$ =1.21) bölümlerinde okuyan öğrencilerin ortalamaları antrenörlük ( $\bar{x}$ =1.04) bölümünde okuyan öğrencilerden daha yüksektir. Hareket/aktif olma alt boyutunda spor yöneticiliği ( $\bar{x}$ =1.11) ve rekreasyon ( $\bar{x}$ =1.14) bölümlerinde okuyan öğrencilerin ortalamaları antrenörlük ( $\bar{x}$ =1.03) bölümünde okuyan öğrencilerden daha yüksektir. Spora katılım motivasyonu toplam puan ortalamaları spor yöneticiliği ( $\bar{x}$ =1.20) bölümünde okuyan öğrencilerin öğretmenlik ( $\bar{x}$ =1.11) ve antrenörlük ( $\bar{x}$ =1.10) bölümlerinde okuyan öğrencilerden daha yüksektir. Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin bölüm değişkenine göre incelendiğinde genel öz yeterlik ölçeğinin başlama alt boyut ortalamalarında anlamlı fark tespit edilmiştir (p≤0.05). Başlama alt boyutunda öğretmenlik ( $\bar{x}$ =4.24) bölümünde okuyan öğrencilerin spor yöneticiliği ( $\bar{x}$ =3.98) ve rekreasyon ( $\bar{x}$ =3.95) bölümlerinde okuyan öğrencilerden yüksektir. Başlama alt boyutunda antrenörlük ( $\bar{x}$ =4.25) bölümünde okuyan öğrencilerin spor yöneticiliği ( $\bar{x}$ =3.98) ve rekreasyon ( $\bar{x}$ =3.95) bölümlerinde okuyan öğrencilerden yüksektir. Spora katılım motivasyon ve genel öz yeterlik ölçeklerinin diğer alt boyutlarında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir (p>0.05).

**Tablo 5.** Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin spora katılım motivasyon ve öz yeterlik ölçeklerinden aldıkları puanların sınıf değişkenine göre karşılaştırılması (Tek-Yönlü ANOVA testi)

		Yaş	n	$\bar{x}$	ss	f	p	Anlamlı fark
Spora Katılım Motivasyonu	Başarı/Statü	(a) 1. sınıf	23	1.24	.28	1.428	.236	-
		(b) 2. sınıf	30	1.17	.30			
		(c) 3. sınıf	30	1.10	.20			
		(d) 4. sınıf	135	1.17	.24			
	Fiziksel uygunluk	(a) 1. sınıf	23	1.20	.25	1.388	.247	-
		(b) 2. sınıf	30	1.12	.23			
		(c) 3. sınıf	30	1.08	.09			
		(d) 4. sınıf	135	1.11	.22			
	Takım Üyeliği/ruhu	(a) 1. sınıf	23	1.09	.22	1.094	.353	-
		(b) 2. sınıf	30	1.07	.27			
		(c) 3. sınıf	30	1.16	.36			
		(d) 4. sınıf	135	1.07	.20			
Arkadaş	(a) 1. sınıf	23	1.34	.39	1.057	.368	-	
	(b) 2. sınıf	30	1.16	.31				
	(c) 3. sınıf	30	1.27	.29				
	(d) 4. sınıf	135	1.25	.40				

Eğlence	(a) 1. sınıf	23	1.10	.18	208	.891	-	
	(b) 2. sınıf	30	1.07	.20				
	(c) 3. sınıf	30	1.10	.20				
	(d) 4. sınıf	135	1.10	.22				
Yarışma	(a) 1. sınıf	23	1.30	.33	2.993	<b>.032*</b>	<b>a&gt;b</b> <b>a&gt;c</b> <b>a&gt;d</b>	
	(b) 2. sınıf	30	1.06	.18				
	(c) 3. sınıf	30	1.12	.23				
	(d) 4. sınıf	135	1.13	.32				
Beceri Gelişimi	(a) 1. sınıf	23	1.02	.09	.057	.982	-	
	(b) 2. sınıf	30	1.04	.14				
	(c) 3. sınıf	30	1.03	.13				
	(d) 4. sınıf	135	1.03	.15				
Hareket/aktif olma	(a) 1. sınıf	23	1.08	.14	.720	.541	-	
	(b) 2. sınıf	30	1.06	.22				
	(c) 3. sınıf	30	1.02	.08				
	(d) 4. sınıf	135	1.06	.14				
Toplam	(a) 1. sınıf	23	1.17	.16	.831	.478	-	
	(b) 2. sınıf	30	1.10	.18				
	(c) 3. sınıf	30	1.11	.14				
	(d) 4. sınıf	135	1.12	.19				
Öz Yeterlik	Başlama	(a) 1. sınıf	23	4.23	.43	.139	.937	-
		(b) 2. sınıf	30	4.19	.43			
		(c) 3. sınıf	30	4.18	.38			
		(d) 4. sınıf	135	4.18	.36			
	Yılmama	(a) 1. sınıf	23	3.79	.51	.477	.699	-
		(b) 2. sınıf	30	3.74	.73			
		(c) 3. sınıf	30	3.88	.55			
		(d) 4. sınıf	135	3.86	.56			
	Sürdürme Çabası-İsrar	(a) 1. sınıf	23	3.68	.52	1.389	.247	-
		(b) 2. sınıf	30	3.95	.65			
		(c) 3. sınıf	30	3.82	.59			
		(d) 4. sınıf	135	3.73	.57			
	Toplam	(a) 1. sınıf	23	4.00	.40	.037	.991	-
		(b) 2. sınıf	30	4.01	.48			
		(c) 3. sınıf	30	4.03	.33			
		(d) 4. sınıf	135	4.01	.36			

\*p≤0.05

Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin sınıf değişkenine göre incelendiğinde spora katılım motivasyon ölçeğinin yarışma alt boyut ortalamalarında anlamlı fark tespit edilmiştir ( $p \leq 0.05$ ). Yarışma alt boyutunda 1. sınıf ( $\bar{x}=1.30$ ) olan öğrencilerin ortalamaları 2. sınıf ( $\bar{x}=1.06$ ), 3. sınıf ( $\bar{x}=1.12$ ) ve 4. sınıf ( $\bar{x}=1.13$ ) olan öğrencilerden daha yüksektir. Spora katılım motivasyon ve genel öz yeterlik ölçeklerinin diğer alt boyutlarında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ( $p > 0.05$ ).

**Tablo 6.** Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin spora katılım motivasyon ve genel öz yeterlik ölçeklerinden aldıkları puanların lisans değişkenine göre karşılaştırılması (Bağımsız-Örneklem T Testi)

		Lisans	n	$\bar{x}$	ss	t	p
Spora Katılım Motivasyonu	Başarı/Statü	Lisanssız	149	1.16	.23	-0.704	.482
		Lisanslı	69	1.19	.29		
	Fiziksel uygunluk	Lisanssız	149	1.09	.19	-2.697	<b>.008*</b>
		Lisanslı	69	1.17	.25		
	Takım Üyeliği/ruhu	Lisanssız	149	1.06	.18	-2.456	<b>.015*</b>
		Lisanslı	69	1.15	.33		
	Arkadaş	Lisanssız	149	1.21	.35	-2.283	<b>.023*</b>
		Lisanslı	69	1.34	.41		
	Eğlence	Lisanssız	149	1.07	.17	-3.098	<b>.002*</b>
		Lisanslı	69	1.17	.27		
	Yarışma	Lisanssız	149	1.10	.24	-2.371	<b>.019*</b>
		Lisanslı	69	1.21	.38		
	Beceri Gelişimi	Lisanssız	149	1.02	.11	-1.939	.054
		Lisanslı	69	1.06	.19		

Öz Yeterlik	<b>Hareket/aktif olma</b>	Lisanssız	149	1.05	.16	-.951	.342
		Lisanslı	69	1.07	.17		
	<b>Toplam</b>	Lisanssız	149	1.10	.14	-2.751	<b>.006*</b>
		Lisanslı	69	1.17	.23		
	<b>Başlama</b>	Lisanssız	149	4.19	.41	.668	.505
		Lisanslı	69	4.16	.31		
	<b>Yılmama</b>	Lisanssız	149	3.86	.61	.917	.361
		Lisanslı	69	3.79	.50		
	<b>Sürdürme Çabası-Israr</b>	Lisanssız	149	3.85	.57	3.133	<b>.002*</b>
		Lisanslı	69	3.59	.57		
	<b>Toplam</b>	Lisanssız	149	4.04	.41	1.738	.084
		Lisanslı	69	3.95	.29		

\*p≤0.05

Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin lisans değişkenine göre incelendiğinde spora katılım motivasyon ölçeğinin fiziksel uygunluk, takım üyeliği/ruhu, arkadaş, eğlence, yarışma ve toplam puan ortalamalarında lisanslı sporcu olan öğrenciler lehinde anlamlı fark tespit edilmiştir (p≤0.05). Genel öz yeterlik ölçeğinin sürdürme çabası-ısrar alt boyutunda lisanssız sporcu olan öğrenciler lehinde anlamlı fark tespit edilmiştir (p≤0.05). Spora katılım motivasyon ve genel öz yeterlik ölçeklerinin diğer alt boyutlarında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir (p>0.05).

#### 4. TARTIŞMA

Bu araştırmada sporla aktif bir şekilde iç içe olan Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin çeşitli değişkenlere göre öz yeterlik düzeylerinin ve spora katılım motivasyonlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde spora katılım motivasyon ölçeğinin başarı/statü, eğlence, beceri gelişimi, hareket/aktif olma ve toplam puan ortalamalarında erkek öğrenciler lehinde anlamlı fark tespit edilmiştir. Alan yazında spora katılım motivasyonunda erkeklerin lehine olduğu çalışmalar vardır. Kızılkaya (2009) çalışmasında erkeklerin kadınlardan daha fazla spor yaptığı sonucuna varmıştır. Şen (2018) çalışmasında spora katılım motivasyonun arkadaş alt boyutunun erkeklerde anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna varmıştır. Şirin ve ark. (2008)'nin yaptığı çalışma da spora katılımlarına bakıldığında eğlence alt boyutlarında erkeklerin kadınlara onlara anlamlı olduğu sonucuna varılmıştır. Solmon (2014) bir araştırmasında, kızların erkeklere göre daha az sportif etkinliklere ve yarışmalara katıldığını belirtmiştir. Kiper (2004), çalışmasında cinsiyetler arasında fiziksel uygunluk, eğlence, arkadaşlık, takım üyeliği ve yarışma alt boyutlarında erkekler lehinde anlamlı farklar olduğunu belirlemiştir. Yapılan bu çalışmalar araştırmamızın sonucunu destekler niteliktedir. Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde genel öz yeterlik düzeylerinde anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Acuner (2012)'in "Farklı Dansları Yapan Bireylerin Çeşitli Değişkenlere Göre Öz güven ve Öz-Yeterliklerinin Karşılaştırılması" adlı çalışmasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığını belirterek araştırmamızı desteklemektedir. Özer (2015) ve Tırpan (2016) yaptıkları çalışmalarda cinsiyet değişkenine göre genel öz yeterlik puanları arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir ve çalışmamızla paralellik göstermemektedir. Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin yaş değişkenine göre incelendiğinde spora katılım motivasyon ölçeğinin eğlence ve yarışma alt boyutlarında anlamlı fark tespit edilmiştir. Çam (2020) yaptığı çalışmada yaş ile spora katılım motivasyonu arasında anlamlı fark bulmuştur ve yaşı büyük olan sporcuların lehine sonuçlar elde etmiştir. Bozkurt (2014) okul sporlarına katılan öğrencilerin katılım motivasyonlarını incelemiş ve yaş açısından anlamlı fark tespit etmiştir. Yapılan bu çalışmalar araştırmamızın sonucunu destekler niteliktedir. Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin yaş değişkenine göre incelendiğinde spora katılım motivasyon ve genel öz yeterlik ölçeklerinin diğer alt boyutlarında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Yapılan bir çalışmada çalışma grubunun yaşları ile başarı motivasyonu arasında bir ilişkiye rastlanmamıştır (Can vd., 2009). Diğer çalışmada ise Kılınç ve ark. (2011) takım sporu yapanlarda motivasyon düzeylerini bazı değişkenlere göre incelemiştir ve yaş değişkenine bağlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür. Yapılan bu çalışmalar araştırmamızın sonucunu destekler niteliktedir. Scholz ve ark., (2002) ve Creed & Patton (2003), yaptıkları çalışmalarda yaş değişkeninin genel öz-yeterlik puanında etkili bir değişken olduğu bildirmişlerdir. Aydın (2011) yaptığı çalışmada genel öz-yeterliğin yaşla doğru orantılı olarak arttığını bildirmiştir ve bu sonuçlar çalışma ile paralellik göstermemektedir. Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin bölüm değişkenine göre incelendiğinde spora katılım motivasyon ölçeğinin takım üyeliği/ruhu, eğlence, hareket/aktif olma ve toplam alt boyut ortalamalarında anlamlı fark tespit edilmiştir. Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin bölüm değişkenine göre incelendiğinde spora katılım motivasyon ve genel öz yeterlik ölçeklerinin diğer alt boyutlarında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin sınıf değişkenine göre incelendiğinde spora katılım motivasyon ölçeğinin yarışma alt boyut ortalamalarında anlamlı fark tespit edilmiştir. Görgüt (2012) yaptığı çalışmada, hentbolcuların sınıf değişkeni açısından yarışma alt boyutunda anlamlı farklılık bulmuştur ve çalışmamızla paralellik göstermektedir. Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin sınıf değişkenine göre

incelendiğinde spora katılım motivasyon ve genel öz yeterlik ölçeklerinin diğer alt boyutlarında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Altunbaş (2018) yaptığı çalışmada sınıf değişkenine göre yılmama, beceri gelişimi, fiziksel uygunluk ve hareket alt boyutlarında anlamlı fark tespit ettiğini belirtmiş ve bu sonuç çalışma ile paralellik göstermemektedir. Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin lisans değişkenine göre incelendiğinde spora katılım motivasyon ölçeğinin fiziksel uygunluk, takım üyeliği/ruhu, arkadaş, eğlence, yarışma ve toplam puan ortalamalarında lisanslı sporcu olan öğrenciler lehinde anlamlı fark tespit edilmiştir. Genel öz yeterlik ölçeğinin sürdürme çabası-ısrar alt boyutunda lisanssız sporcu olan öğrenciler lehinde anlamlı fark tespit edilmiştir. Altunbaş (2018) yaptığı çalışmada öğrencilerin lisans durumu değişkenine göre yılmama ve sürdürme çabası puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ve çalışmamızla paralellik göstermektedir. Sonuç olarak, cinsiyet, yaş, bölüm, sınıf ve lisans değişkenlerinin, öğrencilerin spora katılım motivasyonlarının ve öz yeterlik düzeylerinin belirleyicileri arasında yer aldığı söylenebilir.

## 5. DESTEK VE TEŞEKKÜR BEYANI

Araştırma sürecinde bilgi ve tecrübesiyle katkı sağlayan Doç. Dr. Süleyman Erim ERHAN'a teşekkür ederiz.

## 6. ETİK BEYANI

Çalışma öncesinde Atatürk Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Etik Kurul Başkanlığından gerekli resmi izinler alınmıştır (Sayı: E-70400699-000-2100355743, Tarih: 23.09.2021).

## 7. YAZAR KATKILARI

Araştırmanın uygulanması, veri toplanması, literatür araştırması ve yazım aşamasında KS, araştırmanın tasarım, düzenleme ve yazım aşamasında VK görev almıştır.

## 8. KAYNAKLAR

- Acuner, A. (2012). *Farklı dansları yapan bireylerin çeşitli değişkenlere göre özgüven ve öz-yeterliklerinin karşılaştırılması* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Alexandris, K., Tsorbatzoudis, C., & Grouios, G. (2002). Perceived constraints on recreational sport participation: Investigating their relationship with intrinsic motivation, extrinsic motivation and amotivation. *Journal of Leisure Research*, 34(3), 233-252. <https://doi.org/10.1080/00222216.2002.11949970>
- Altunbaş, F. (2018). *Üniversite öğrencilerinin özyeterlik düzeyleri ile spora katılım motivasyonları arasındaki ilişkilerin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Trabzon Üniversitesi
- Aydiner, B. B. (2011). *Üniversite öğrencilerinin yaşam amaçlarının alt boyutlarının genel öz-yeterlik, yaşam doyumu ve çeşitli değişkenlere göre incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802\\_3](https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3)
- Bozkurt, Ş. (2014). *Okul sporlarına katılan öğrencilerin katılım motivasyonu, başarı algısı ve öz yeterliklerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Can, Y., Güven, H., Soyer, F., Demirel, M., Bayansalduz, M., & Şahin, K. (2009). Elit taekwondo sporcularında aile-antrenör-kulüp desteği ve başarı motivasyonu arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 240-252. <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/1071/476>
- Creed, P. A., & Patton, W. (2003). Predicting two components of career maturity in school based adolescents. *Journal of Career Development*, 29(4), 277-290. <https://doi.org/10.1023/A:1022943613644>
- Çam, Y. (2020). *Orta öğretim öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri ile spora katılım motivasyonlarının incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Trabzon Üniversitesi.
- Fraenkel, J.R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education* (6th ed.). McGraw-Hill International Edition. <https://www.mheducation.com/highered/product/how-design-evaluate-research-education-fraenkel-wallen/M9781260837742.html>
- Gill, D. L., Gross, J. B., & Huddleston, S. (1983). Participation motivation in young sports. *International Journal of Sport Psychology*, 1-14. <https://psycnet.apa.org/record/1984-09240-001>

- Görgüt, İ. (2012). *11-14 yaş grubu hentbolcuların spora başlama nedenleri ve yaşam doyumlarının incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Özer, T. (2015). *Beden eğitimi ile diğer öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik özyeterliliklerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Dumlupınar Üniversitesi.
- Özmutlu, İ., & Erhan, S.E. (2020). *Bilimsel spor araştırmaları*. Efe Akademi.
- Özmutlu, İ., & Eroğlu, B. (2019). *Çocuk ve oyun, çocuklar için spor eğitimi*. Gazi Kitabevi,
- Karadağ, D. (2013). *Yüzme antrenörlerinin bir liderlik özelliği olan iletişim becerilerinin yüzücülerin motivasyonları üzerindeki etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Kingston, K. M., Horrocks, C. S., & Hanton, S. (2006). Do multidimensional intrinsic and extrinsic motivation profiles discriminate between athlete scholarship status and gender?. *European Journal of Sport Science*, 6(01), 53-63. <https://doi.org/10.1080/17461390500440889>
- Kiper, H. (2004). *Eğitim kurumlarında öğrencilerin spora katılım motivasyonlarının cinsiyete ve yaş guruplarına göre karşılaştırılması* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ege Üniversitesi.
- Kılıçaslan, U. (2015). *Spor lisesi ile diğer liselerde öğrenim gören öğrencilerin bazı motorik özelliklerinin karşılaştırılması: Trabzon ili örneği* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Kılınç, M., Ulucan, H., Kaya, K., & Türkçapar, Ü. (2011). Takım sporu yapanların motivasyon düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 133 - 144. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/16879>
- Kızılkaya, G., & Aşkar, P. (2010). Problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(154). <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/550>
- Kowal, J., & Fortier, M. S. (1999). Motivational determinants of flow: Contributions from self-determination theory. *The Journal of Social Psychology*, 139(3), 355-368. <https://doi.org/10.1080/00224549909598391>
- Küçük, V., & Harun, K. (2004). Psiko-sosyal gelişim süreci içerisinde insan ve spor ilişkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9, 1-11. <https://dergipark.org.tr/en/pub/dpusbe/issue/4751/65276>
- Oyar, Z. B., Aşçı, H. F., Çelebi, M. & Mülazımoğlu, Ö. (2001). Spora Katılım Güdüsü Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 12(2): 21-23. <https://dergipark.org.tr/en/pub/sbd/issue/16421/171535>
- Recours, R. A., Souville, M., & Griffet, J. (2004). Expressed motives for in formal and club/Association based sports participation. *Journal of Leisure Research*, 36(1), 22. <https://doi.org/10.1080/00222216.2004.11950008>
- Pajares, F. (2002). *Overview of social cognitive theory and of self efficacy*. Information Age Publishing. <http://people.wku.edu/richard.miller/banduratheory.pdf>
- Reeve, J. (2018). *Understanding motivation and emotion* (7th Edition). John Wiley&Sons. <https://www.wiley.com/en-gb/Understanding+Motivation+and+Emotion%2C+7th+Edition-p-9781119510260>
- Scholz, U., Gutierrez- Dona, B., Sud, S., & Schwarzer, R. (2002). Is general self efficacy a universal construct?. *European Journal of Psychological Assessment*, 18(3), 242-251. <https://doi.org/10.1027//1015-5759.18.3.242>
- Solmon, M. A. (2014). Chapter four-physical education, sports, and gender in schools. *Advances in Child Development and Behavior*, 47, 117-150. <https://doi.org/10.1016/bs.acdb.2014.04.006>
- Şen, M. (2018). *Ortaokul ve lise öğrencilerinin spora katılım motivasyonunun incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.
- Şirin, F. E., Çağlayan, S. H., Çetin, Ç. M., & İnce, A. (2008). Spor yapan lise öğrencilerinin spora katılım motivasyonlarına etki eden faktörlerin belirlenmesi. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 2(2), 98-108. <https://dergipark.org.tr/en/pub/bsd/issue/53622/715193>
- Tırpan, M. (2016). *Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin yenilikçi ve genel öz-yeterlilikleri arasında ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ege Üniversitesi.
- Tükenmez, M. (2009) *Toplum bilim ve spor*, Kaynak Yayınları.
- Yıldıran, İ., Yetim, A., & Şenel, Ö. (1996). Farklı cinsiyetteki lise öğrencilerinin beden eğitimi dersinden beklentileri, *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 1, 52-57. <https://dergipark.org.tr/en/pub/gbesbd/issue/27895/296960>
- Yıldırım F., & İlhan İ. Ö. (2010). Genel Özyeterlilik Ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 21 (4), 301-308. <https://www.turkpsikiyatri.com/turkceOzet?Id=844>

## Tenisçilerin Spor Karakterleri ve Özgüven Duygularının İncelenmesi

### Examining Tennis Players Sports Characters and Self-Confidence Emotions

Aydın İLHAN<sup>1</sup>, Bora GÖKTEPE<sup>2</sup>, Kürşad ERGÜN<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Pamukkale Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Denizli, Türkiye.

<sup>2</sup>Ankara Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Ankara, Türkiye.

**ÖZ:** Çalışmanın amacı, tenisçilerin spor karakterleri ve özgüven duygularının bazı değişkenlere göre incelenmesidir. Çalışmaya Türkiye Tenis Federasyonuna bağlı tenis kulüplerinde tenis oynayan ortalama 19,60 yaşında 138 (%47.58) kadın ve 152 (%52.42) erkek toplam 290 tenisçi gönüllü olarak katılmıştır. Gönüllü olarak çalışmaya katılan tenisçilere kişisel bilgi formu, "Spor Karakter" ve "Özgüven Ölçeği" uygulanmıştır. İkili grupların karşılaştırılmasında Bağımsız Örneklem T-Test, çoklu karşılaştırmalarda ise tek yönlü ANOVA analizi yapılmıştır. ANOVA testi sonucunda farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit edebilmek için Post-Hoc testi yapılmıştır. Spor karakteri toplam puanı ile özgüven duyguları toplam puanı arasındaki ilişkinin ortaya konulabilmesi için Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Tenisçilerin cinsiyetlerine göre spor karakterleri ve özgüven duyguları toplam puanlarında kadınlar ile erkekler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak spor yapma yılına göre 9+ yıl spor yaşı olanlar ile 1-4 yıl arası spor yaşı olanların (p=0.04) ve yine 9+ spor yaşı olanlar ile 5-8 yıl arası spor yaşı olanları (p=0.026) spor karakterleri toplam puanı arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Sonuç olarak, tenisçilerde spor karakter ve özgüvenlerinde cinsiyet ve yaş değişkenine göre bir farklılık olmadığı fakat spor yapma yılına göre spor karakterlerinin fark gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Tenisçilerin spor yapma yılı arttıkça spor karakter özellikleri olumlu yönde artmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** spor karakter, özgüven, tenis.

**ABSTRACT:** The aim of the study is to examine the sports characters and self-confidence feelings of tennis players according to some variables. A total of 290 tennis players, 138 (47.58%) female and 152 (52.42%) male, aged 19.60 years, playing tennis in tennis clubs affiliated with the Turkish Tennis Federation, participated voluntarily. Personal information form, "Sports Character" and "Self-Confidence Scale" were applied to the tennis players who participated in the study voluntarily. Independent Sample T-Test was used to compare paired groups, and one-way ANOVA analysis was used for multiple comparisons. The Post-Hoc test was used to determine between which groups the difference was as a result of the ANOVA test. Pearson correlation analysis was used to reveal the relationship between the total score of sports characters and the total score of self-confidence. According to the gender of the tennis players, there was no significant difference between males and females in the total scores of sports characters and self-confidence. However, a significant difference was found between the sports character total score between 1-4 years old and 9+ years old, 5-8 years old and 9+ years old. As a result, it was concluded that there was no difference in the sports character and self-confidence of tennis players according to the gender and age variable, but the sports characters showed a difference according to the year of doing sports. As the years of playing sports of tennis players increase, their sports character traits increase positively.

**Keywords:** sports character, confidence, tennis.

#### AÇIK ERİŞİM

##### Editör:

Deniz BEDİR  
Erzurum Teknik Üniversitesi, Spor Bilimleri  
Fakültesi, Erzurum, Türkiye.

##### Hakemler:

Süleyman Erim ERHAN  
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, Spor  
Bilimleri Fakültesi, Tekirdağ, Türkiye.  
Fatih BEDİR  
Atatürk Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi,  
Erzurum, Türkiye.

##### İletişim:

Aydın İLHAN  
aydinilhan@pau.edu.tr  
Bora GÖKTEPE  
boragoktepe@hotmail.com  
Kürşad ERGÜN  
kursadergun@outlook.com

##### Tarihler:

Geliş: 07.12.2021  
Kabul: 24.12.2021  
Yayınlanma: 31.12.2021

##### Künye:

İlhan, A., Göktepe, B., & Ergün, K. (2021).  
Tenisçilerin spor karakterleri ve özgüven  
duygularının incelenmesi. *IntJourExerPsyc*,  
3(2):79-84.  
<https://doi.org/10.51538/intjouexerpsyc.1033766>



## 1. GİRİŞ

Spor, bireyin ilerleyen yaşlarında sorumluluk sahibi olmasında, kişiler arası iyi ilişkiler kurmasında ve bu ilişkilerin devamının sağlanmasında oldukça büyük bir etkiye sahiptir. Bireye sabırlı ve enerjik olmayı, sosyal grup ve toplum ile bütünleşmeyi öğretir (Çağlayan, 2011).

Spor sayesinde insanlar aynı amaçlara yönelmeye, birlikte hareket etme duygusunu yaşamaya başlarlar. Ayrıca takım sporlarında paylaşmayı, bireysel sporlarda da zorluklarla bireysel olarak mücadele etmeyi öğretir. Sportif etkinliklerle gerçekleşen bir sosyalleşme ve kendilik algısı yaşamın diğer alanlarında da etkili olabilir. Bu etkinlikler aracılığı ile edindiği tecrübeler kişinin yaşamını, kendini algılamasını ve benlik saygısını etkiler (Çağlayan, 2011).

Tenis sporu çağdaş dünyanın benimsemiş olduğu, uygulaması heyecan veren, seyretmesi ise heyecanla birlikte hayranlık uyandıran olimpik bir spor dalıdır (Ölçücü ve ark., 2011). Bu tanıma göre baktığımızda spor evrensel kültürün bir parçası, dünyada farklı ırk, din ve dili olan insanları birleştiren önemli bir araçtır. Kişisel veya takım halinde yapılan rekabet amaçlı ya da kişisel eğlence veya mükemmelliğe ulaşmak için yapılan fiziksel aktivitelerdir.

Karakter kelime anlamı bireyi başkalarından ayıran kendini kontrol edebilmesi ve kişinin kendi ile barışık olması ve yani kendine has yapısıdır (TDK, 2016). Karakterleri karmaşık ve günlük yaşantımızda karşımıza çıkan iyi ahlaki hal olarak göstermesine imkân tanıyan psikolojik ve davranışsal kaliteyi içeren, başkalarının iyiliği için yaşanan ahlaki bilgiye, ahlaki sevgiye ve davranışlara uygun erdemlere sahip olunması olarak belirtmiştir (Teo, 2010). Scheler karakteri kişinin ruhsal ve zihinsel alandaki yakınlıklarından doğan eylemleri açıklamak için başkaları tarafından koyulmuş az çok değişmeden kalan varsayımlar olarak açıklamaktadır (Kaymakcan & Meydan 2012).

Karakter gelişiminin önemi kişinin en iyisini yapmaktan gurur duyması, iyi muhakeme uygulaması ve kişisel özelliklerinin geliştirilmesidir (Madigan, 2016). Bazı araştırmacılar sporun karakter oluşturduğu veya karakteri desteklediği yönünde olduğunu ortaya koymuşlardır (Kavussanu & Roberts, 2001; Sage, 1990; Sage & Kavussanu, 2007; Jang, 2013). Özgüven, bireysel durumlara yönelik özel bir tutum değil, genel bir kişilik özelliğidir (Tokinan, 2008). Kendine güven cesaret olarak ifade edilir. Özgüven ise kişinin kendi yeteneklerine olan inancını içerir. Ruh hali ve fiziksel yönü de olan bir kavramdır (Merey, 2010).

Özgüven kavramı Türkçe literatürde yer aldığı için “bireyin kendini değerli hissettiği yargısı” olarak tanımlanabilir (Bandura, 1997). Bireyin kendisini hakkında olumlu düşündüğü, sevdiği ve olayları kontrol edebileceği yargısıdır. Kendini tanıması ve değerinin farkında olması gibi durumlarla ilgili bir kavramdır (Eldeleklioğlu, 2004). Kendine güven, kendini değerlendirmedir, memnun kalmanın bir sonucudur. Statik değildir. Olumlu veya olumsuz olabilir (Soner, 1995). Kişinin kendisine olan güven duygusu, yeteneğine, zekasına ve gücüne dayalı hayatta ortaya çıkabilecek sorunların üstesinden gelebilmesidir (Sayar, 2003).

Özgüven sahibi kişiler, iyimse, özgüvenli ve başarılı olmaya istekli, zorluklara direnmeyen, insan ilişkilerinde rahat ve sevecen, yeni düşünce ve deneyimlere açık ve ilerici kişiliğe sahip kişilerdir (Mağden & Aksoy, 1993). Düşük özgüvenli insanlar kendilerini başarısız ve değersiz bulurlar. Bu insanlar sevgilerini reddedilme korkusuyla değiştirmezler. Hayattaki sorunları çözemeyeceklerine inanırlar. Sürekli çaresizliğin stresini ve kaygısını yaşarlar. Başkalarına bağımlı bir yaşam sergilerler ve çabuk etkilenirler (Kurtuldu, 2007). Bu doğrultuda çalışmada tenisçilerin spor karakterleri ve özgüven duygularının bazı değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır.

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırma Modeli

Araştırma betimleyici ve nicel araştırma türlerinden tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya katılan tenisçiler gönüllü bir şekilde araştırmaya katılmışlardır. Tenisçiler rastgele yöntem ile seçilmiştir.

### 2.2. Araştırma Grubu

Araştırma grubunu, Türkiye Tenis Federasyonuna bağlı tenis kulüplerinde tenis oynayan 19,60± yaş 138 (%47.58)'ni kadın ve 152 (%52.42)'sini erkek toplam 290 tenisçi oluşturmaktadır.

**Tablo 1.** Çalışmaya katılan tenisçilerin demografik bilgiler tablosu

		<b>n</b>	<b>min</b>	<b>maks</b>	$\bar{x} \pm Ss$
<b>Yaş</b>	Kadın	138	14	28	19,42±3,21
	Erkek	152	14	28	19,81±3,43
<b>Spor Yaşı</b>	Kadın	138	2	11	6,99±2,13
	Erkek	152	1	12	6,99±2,07

### 2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı 3 kısımdan oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgi formu, ikinci kısımda “Spor Karakter Ölçeği” ve üçüncü kısımda özgüven ölçeğinden oluşmaktadır. “Spor Karakter Ölçeği” Jang (2013) tarafından geliştirilmiş, Türkçe’ye uyarlaması Görgüt ve Tuncel (2017) tarafından yapılmıştır. Spor Karakter Ölçeğinin 5 alt boyutu vardır. Dürüstlük, anti-sosyal, merhamet, sportmenlik ve adalettir. Toplam 27 madden oluşmaktadır. Ölçek “Tamamen Katılıyorum (5)’dan “Hiç Katılmıyorum (1)’a doğru değişen beşli likert tipindedir. “Özgüven Ölçeği” ise, Akın (2007) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek; içsel özgüven ve dışsal özgüven olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek iç özgüven ve dış özgüven olmak üzere iki alt boyutlan oluşmaktadır. Toplam 33 madden oluşmaktadır Ölçek “Her zaman (5)’dan “Hiçbir zaman (1)’a doğru değişen beşli likert tipindedir.

### 2.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS 15.0 istatistik programı kullanılmıştır. Elde edilen verilerin normallik sınaması Shapiro-Wilk analizi ile test edilmiştir. İkili grupların karşılaştırılmasında Bağımsız Örneklem T-Test, çoklu karşılaştırmalarda ise tek yönlü ANOVA analizi yapılmıştır. ANOVA testi sonucunda farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit edebilmek için Post-Hoc testi yapılmıştır. Spor karakter toplam puanı ile özgüven duyguları toplam puanı arasındaki ilişki ilişkinin ortaya konulabilmesi için Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Tüm veriler 0.05 anlamlılık düzeyinde test edilmiştir.

## 3. BULGULAR

**Tablo 2.** Spor karakterleri puanı ile özgüven duyguları puanının cinsiyete göre fark analizi tablosu

	<b>Cinsiyet</b>	<b>n</b>	$\bar{x}$	<b>Ss</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
<b>Spor Karakterleri</b>	Kadın	138	81,14	6,924	0,44	0,65
	Erkek	152	80,81	5,61		
<b>Özgüven Duyguları</b>	Kadın	138	96,03	6,612	-0,21	0,83
	Erkek	152	96,19	6,582		

p>0.05

Tablo 2'e göre hem spor karakterleri toplam puanında hem de özgüven duyguları toplam puanında kadınlar ile erkekler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (p>0.05).

**Tablo 3.** Kadın ve erkeklerin spor karakterleri puanı ile özgüven duyguları puanı arasındaki korelasyon tablosu

		<b>Özgüven Duyguları Puanı</b>	
		<b>Kadın</b>	<b>Erkek</b>
<b>Spor Karakterleri Puanı</b>	<b>r</b>	0,01	0,07
	<b>p</b>	0,88	0,42

p>0.05

Tablo 3'e göre yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda kadınların ve erkeklerin ayrı ayrı spor karakterleri ile özgüven duyguları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır (p<0.05).

**Tablo 4.** Yaş gruplarına göre spor karakterleri ve özgüven duygularının tek yönlü Anova analiz tablosu

		$\bar{x}$	Ss	F	p
<b>Spor Karakterleri</b>	14-17 yaş	81,42	6,98	1,11	0,34
	18-21 yaş	80,41	5,89		
	22-25 yaş	81	5,84		
	26+	83,2	7,1		
<b>Özgüven Duyguları</b>	14-17 yaş	96,949	6,03	1,23	0,28
	18-21 yaş	95,318	6,209		
	22-25 yaş	96,746	8,059		
	26+	95,733	4,713		

p>0.05

Tablo 4'e görüldüğü üzere dört farklı yaş grubunun spor karakterleri ve özgüven duyguları toplam puanları arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir (p>0.05).

**Tablo 5.** Spor yapma yılına göre spor karakterleri ve özgüven duygularının tek yönlü Anova analiz tablosu

		$\bar{x}$	Ss	F	p
<b>Spor Karakterleri</b>	1-4 yıl	79,13	5,09	4,95	<b>0,08*</b>
	5-8 yıl	80,24	5,51		
	9+ yıl	82,27	7,11		
<b>Özgüven Duyguları</b>	1-4 yıl	96,13	5,66	0,05	0,99
	5-8 yıl	96,14	6,11		
	9+ yıl	96,06	7,35		

\*p<0.05

Tablo 5'de yapılan Anova analizine göre 9+ yıl spor yaşı olanlar ile 1-4 yıl arası spor yaşı olanların (p=0,04) ve yine 9+ spor yaşı olanlar ile 5-8 yıl arası spor yaşı olanları (p=0,026) spor karakterleri toplam puanı arasında anlamlı bir fark yapılan Post-Hoc analizi ile tespit edilmiştir. Diğer spor yaş gruplarının birbirleri arasında özgüven duyguları toplam puanı arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (p>0,05).

#### 4. TARTIŞMA

Spor müsabakalarında psikolojik faktörlerin önemli olduğu gerçeği birçok çalışma ile kanıtlanmıştır (Connaughton ve ark., 2008, Marchant ve ark., 2009, Nicholls ve ark., 2009, Nicholls ve ark., 2011, Crust ve ark., 2014, Yarayan ve ark., 2017). Bu kapsamda tenisçilerin spor karakterleri ve özgüven duygularının bazı değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Türkiye Tenis Federasyonuna bağlı tenis kulüplerinde tenis oynayan tenisçilerin bazı değişkenlere göre incelendiği bu çalışmada, spor karakterleri ve özgüven duyguları toplam puanlarında cinsiyet göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Kadın ve erkeklerin spor karakterleri puanı ile özgüven duyguları puanı arasında ve yaş gruplarına göre spor karakterleri ve özgüven duygularında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Fakat spor yapma yılına göre spor karakterinde anlamlı bir fark bulunmuştur.

Spor karakteri toplam puanlarında cinsiyet ve yaş değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Bizim çalışmamızla paralellik gösteren bir çalışmada, sporcuların spor karakterlerini inceledikleri çalışmada farklılık tespit edilememiştir (Siyahaş ve ark., 2018). Diğer yandan spor karakterlerinin incelendiği bazı çalışmalarda sporcuların yaşları ilerledikçe spor karakter puanlarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır (Öztürk & Türkmen, 2018; İmamli & Ünver, 2018). Bu iki çalışmada yaş ilerledikçe sporcuların spor karakter puanlarının arttığı şeklinde yorumlamışlardır. Yapılan çalışmalarda cinsiyet ve yaş değişkenliğinin spor branşlarına göre ya da bireysel spor ve takım sporları olmak üzere farklılık göstermesinin bu sonuçların farklılaşmasına neden olduğunu söyleyebiliriz.

Özgüven duyguları toplam puanlarında da cinsiyet ve yaş değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı sonucuna yapılan çalışma ile ulaşılmıştır. Yapılan bazı çalışmalara baktığımızda bizim sonuçlarımızı destekler niteliktedir (Acuner, 2012; Arslan ve ark., 2015; Bostancı ve ark., 2016; Karacabey ve ark., 2017, Güventürk, 2017).

Literatürde özgüven duygularının cinsiyet ve yaş değişkenine göre farklı sonuçlar çıkan çalışmalarda görülmektedir (Krane & Williams, 1994; Ekinci ve ark., 2014; Kırmıoğlu ve ark., 2017; Başoğlu, 2018). Cinsiyet ve yaşın tenis sporunda spor karakteri ve özgüven toplam puanlarında bir etken olmadığı, günümüzde cinsiyetin ve yaşın deneyimlerin aynı olması ve aynı sosyal ortamda sporcuların yer almasından kaynaklandığını söyleyebiliriz.

Spor karakterleri toplam puanlarında spor yapma yılına göre anlamlı bir fark bulunmuştur. Spor yapma yılı artıka spor karakter toplam puanlarının da artığı tespit edilmiştir. Yapılan bazı çalışmalarda bu sonucu destekler niteliktedir (Öztürk & Türkmen, 2018; İmamlı & Ünver, 2018). Bu çalışmalarda spor yapma yılının artmasının spor karakterleri üzerine olumlu etkileri olduğu belirtilmektedir. Spor yapma yılının artması ile deneyim kazandıkları ve spor karakter özelliklerinin artığı söylenebilir.

Spor ortamında deneyim kazanmak, karakter oluşumuna katkıda bulunabilir. Karakter bir spor ortamında öğrenilebilir ve öğretilir. Çevre ve hedef karakter gelişimine spor deneyimi ile karakter oluşturabilir (Doty, 2006).

## 5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Tenisçilerde spor karakter ve özgüvenlerinde cinsiyet ve yaş değişkenine göre bir farklılık olmadığı fakat spor yapma yılına göre, spor karakterlerinin fark gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Tenisçilerin spor yapma yılı artıka spor karakter özellikleri olumlu yönde artmaktadır. Spor deneyimi artıka, spor karakter düzeylerinin olumlu bir şekilde artığı sonucuna ulaşılmıştır. Farklı spor branşları ile bu tür çalışmalar yapılabilir, branşlar birbiriyle karşılaştırabilir. Bireysel sporlar ile takım sporları bazında da karşılaştırmalar ele alınabilir.

## 6. ETİK BEYANI

Bu çalışma Pamukkale Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu tarafından incelenmiş ve onaylanmıştır (E-60116787-020-137009).

## 7. YAZAR KATKILARI

AI, araştırma tasarımı, giriş, tartışma ve sonuç bölümlerinin yazımında görev aldı. BG verilerin toplanması, veri girişlerinin yapılması, kaynaklar bölümlerinin yazılmasında ve makale formatına çevrilmesinde görev aldı. KE verilerin analizi, bulgular ve tartışma bölümlerinin yazımında görev almıştır.

## 8. KAYNAKLAR

- Acuner, A. (2012). *Farklı dansları yapan bireylerin çeşitli değişkenlere göre özgüven ve öz-yeterliklerinin karşılaştırılması* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Akın, A. (2007). Öz-güven ölçeğinin geliştirilmesi ve psikometrik özellikleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 167-176. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd/issue/1494/18075>
- Arslan, A., Doğanay, H., Kırık, A. M., & Çetinkaya, A. (2015). Lise öğrencilerinde spor yapma ve özgüven ilişkisi. *Uluslararası Hakemli Akademik Spor Sağlık ve Tıp Bilimleri Dergisi*, 17, 130-149. <https://doi.org/10.17363/SSTB.20151714050>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co. <https://psycnet.apa.org/record/1997-08589-000>
- Başoğlu, U. D. (2018). Patika oryantiring sporuna katılan bireylerin cinsiyet değişkenine göre özgüven düzeylerinin incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 3(1), 31-39. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gaunjss/issue/35918/393167>
- Bostancı, T. G., Özen, G., Yıldız, N. O., & Üzümlü, H. (2016, 18-20 Kasım). *Studying self-confidence perception of school of education and sports students in terms of different variables* [Kongre Özet Bildirisi]. In the 10th International Conference in Physical Education, Sports and Physical Therapy, Elazığ, Türkiye. <http://icpespt2016.firat.edu.tr/tr/node/263>
- Connaughton, D., Wadey, R., Hanton, S., & Jones, G. (2008). The development and maintenance of mental toughness. *Journal of Sports Sciences*, 26(1), 83-95. <https://doi.org/10.1080/02640410701310958>
- Crust, L., Earle, K., Perry, J., Earle, F., Clough, A., & Clough, P. J. (2014). Mental toughness in higher education: Relationships with achievement and progression in first-year University sports students. *Personality and Individual Differences*, 69, 87-91. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.05.016>
- Çağlayan, N. (2011). *Bireysel ve takım sporu yapanlar ile spor yapmayan bireylerin benlik saygısı puanlarının karşılaştırılması* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Doty, J. (2006). Sports build character?!. *Journal of College and Character*, 7(3), 1-9. <https://doi.org/10.2202/1940-1639.1529>
- Ekinci, N. E., Özdilek, Ç., Deryahanoğlu, G., & Üstün, Ü. D. (2014). Spor yapan lise öğrencilerinin özgüven düzeylerinin incelenmesi. *Spor ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 36-42. [http://www.sportifbakis.com/Makaleler/1159581844\\_36-42pdf.pdf](http://www.sportifbakis.com/Makaleler/1159581844_36-42pdf.pdf)
- Eldeleklioğlu, J. (2004). Çocuklarda özgüven gelişimi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 111-121.
- Görgüt, İ., & Tuncel, S. (2017). Spor karakter ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Sportmetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 15(3), 149-156. [https://doi.org/10.1501/Sporm\\_0000000319](https://doi.org/10.1501/Sporm_0000000319)

- Güventürk, F. (2017). *İnsan ve temel değerler: insanı insan yapan değerler*. Birleşik matbaacılık Ltd. Şti.
- İmamli, H., & Ünver, G. (2018). Spor karakterinin demografik nitelikler açısından incelenmesi. *Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi*, 1(1), 36-49. <https://dergipark.org.tr/en/pub/asbid/issue/40817/470382>
- Jang, C. Y. (2013). Development and validation of the sport character scale [Unpublished Doctorate Thesis]. The University of Utah.
- Karacabey, K., Apur, U., Öntürk, Y., & Akyel, Y. (2017). Ergen sporcuların kaygı ve kendine güven düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi: Sporcu eğitim merkezleri örneği. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 7(2/1), 111-121. <https://dergipark.org.tr/en/pub/buyasambid/issue/33194/334310>
- Kaymakcan, R., & Meydan, H. (2012). *Ahlaki karakter ve eğitimi* [Kongre Bildirisi]. II. Uluslararası Değerler ve Eğitimi Sempozyumu, İstanbul, Türkiye.
- Kırımoğlu, H., Dalli, M., & Demirel, B. (2017). *Ortaöğretim okulu öğrencilerinin spor yapma durumlarına göre kaygı ve öz güven düzeylerinin incelenmesi* [Kongre Bildirisi]. 15.Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi, Antalya, Türkiye.
- Krane, V., & Williams, J. M. (1994). Cognitive anxiety, somatic anxiety, and confidence in track and field athletes: The impact of gender, competitive level and task characteristics. *International Journal of Sport Psychology*, 25(2), 203-217. <https://psycnet.apa.org/record/1995-19538-001>
- Kurtuldu, Pınar S. (2007). *İlköğretim okulu yöneticilerinin özgüven düzeyleri ile liderlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Madigan, T. (2016). Ethics and character formation in sports: A philosophical perspective. *Sportsmanship: Multidisciplinary Perspectives*. 66-74.
- Mağden, D., & Aksoy, A. (1993). *Anne ve babaların çocuklarına karşı tutumlarını etkileyen etmenler*. Eğitim ve Bilim.
- Marchant, D. C., Polman, R. C., Clough, P. J., Jackson, J. G., Levy, A. R., & Nicholls, A. R. (2009). Mental toughness: Managerial and age differences. *Journal of Managerial Psychology*, 24(5), 428-437. <https://doi.org/10.1108/02683940910959753>
- Merey, B. (2010). *Yetişkinlerde özgüven duygusu ile anksiyete düzeyi arasındaki ilişkinin karşılaştırılması ve kültürlerarası bir yaklaşım* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Maltepe Üniversitesi.
- Nicholls, A. R., Levy, A. R., Polman, R. C., & Crust, L. (2011). Mental toughness, coping self-efficacy, and coping effectiveness among athletes. *International Journal of Sport Psychology*, 42(6), 513-524. <http://www.ijsp-online.com/abstract/view/42/513>
- Nicholls, A. R., Polman, R., Levy, A., & Backhouse, S. H. (2009). Mental toughness in sport: Achievement level, gender, age, experience and sport type differences. *Personality and Individual Differences*, 47(1), 73-75. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2009.02.006>
- Ölçücü, B., Canikli, A., Hadi, G., & Taşmektepligil, M. Y. (2011). 12-14 yaş kategorilerindeki bayan tenis oyuncularının fiziksel ve fizyolojik özellikleri. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 14-25. <https://dergipark.org.tr/en/pub/omuspd/issue/20453/217782>
- Öztürk, S.E., & Türkmen, M. (2018). *Dart sporcularının spor karakterlerinin incelenmesi* [Kongre Bildirisi]. 6. Uluslararası Bilim, Kültür ve Spor Kongresi. Lviv, Ukrayna, 848-861.
- Sayar, K. (2003). *Söz ola gençlik kültür, sanat ve edebiyat dergisi*. Erkam Matbası.
- Siyahtaş, A., Saraç, D., Tükenmez, A., & Hocoğlu, M. (2018). Farklı branşlardaki sporcuların spor karakter özelliklerinin karşılaştırılması. *International Social Sciences Studies Journal*, 4(28), 6252-6259. <http://www.sssjournal.com/DergiDetay.aspx?ID=1099&Detay=Ozet>
- Soner, O. (1995). *Aile uyumu, öğrenci özgüveni ve akademik başarı arasındaki ilişkiler* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- TDK, (2016). *Karakter. Güncel Türkçe Sözlük*. 04.08.2016 tarihinde [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&kelime=karakter](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&kelime=karakter) 'den alınmıştır.
- Teo, R. W. (2010). The effectiveness in measuring character development outcomes in singapore schools through character development award. Doctorate, Durham University, UK.
- Tokinan, B. (2008). *Yaratıcı dans etkinliklerinin motivasyon, özgüven, özyeterlik ve dans performansı üzerine etkileri* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Yarayan, Y. E., Yıldız, A. B., Gülşen D. B. A. (2018). Elit düzeyde bireysel ve takım sporu yapan sporcuların zihinsel dayanıklılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(58), 992-999. <http://doi.org/10.17719/ijssr.2018.2509>

## Güncel Psikoterapide Doğu Temelli Geleneksel Yaklaşımlar: Eskinin Yeniden Keşfi ve Güncel Olarak Yorumlanması

### Eastern-Based Traditional Approaches in Contemporary Psychotherapy: Rediscovery and Current Interpretation of the Past

#### AÇIK ERIŞİM

##### Editör:

Deniz BEDİR  
Erzurum Teknik Üniversitesi, Spor Bilimleri  
Fakültesi, Erzurum, Türkiye.

##### Hakemler:

Kübra ÖZDEMİR  
Atatürk Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi,  
Erzurum, Türkiye.  
Nihal AKOĞUZ YAZICI  
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Spor  
Bilimleri Fakültesi, Rize, Türkiye.

##### İletişim:

Emine ARIKAN  
eminearikan@stu.aydin.edu.tr

##### Tarihler:

Geliş: 30.11.2021  
Kabul: 17.12.2021  
Yayınlanma: 31.12.2021

##### Künye:

Arıkan E. (2021). Güncel psikoterapide doğu temelli geleneksel yaklaşımlar: Eskinin yeniden keşfi ve güncel olarak yorumlanması. *IntJourExerPsysc*, 3(2):85-94. <https://doi.org/10.51538/intjouexerpsyc.1030722>

Emine Arıkan 

İstanbul Aydın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.

**ÖZ:** Yapılan çalışmanın amacı, Doğu geleneksel meditatif yaklaşımlarının günümüz psikoloji dünyasını nasıl etkilediği ve güncel psikoteraplere nasıl uyarlanmaya çalışıldığının incelenmesidir. Ayrıca bu yaklaşımlara getirilen eleştirilerin alanyazın taraması ile incelenmesi çalışmanın bir diğer amacıdır. Bilimsel araştırma bulguları oldukça olumlu veriler sunmasına rağmen hem operasyonel tanımlar hem de standart eğitim modelleri geliştirilebilmesi için daha fazla görgül çalışmaya ihtiyaç duyulduğunu gösteren analizlerin yorumlarına yer verilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** psikoterapi, meditasyon, bilinçli farkındalık, qigong, zihin-beden terapileri.

**ABSTRACT:** In this review article, how Eastern traditional meditative approaches affect today's psychology world, how they are tried to be adapted to current psychotherapies, their effects on various psychopathologies, the results obtained, and finally the criticisms are examined by scanning the literature. The comments on the analysis that more empirical studies are needed to develop both operational definitions and Standard training models, although scientific research findings have provided quite positive data so far, are shared.

**Keywords:** psychotherapy, meditation, mindfulness, qigong, mind-body therapies.

## 1. GİRİŞ

Bu makale çalışmasında, özellikle son on yıllardır psikoterapi alanında artarak uygulanan, köklerini kadim Doğu yaklaşımlarından alan farkındalık ve meditasyon temelli yaklaşımlar ele alınmıştır. Birinci ve ikinci kuşak bilişsel davranışçı psikoterapi yöntemlerinin izleğinde gelinen noktaya birlikte üçüncü kuşak olarak adlandırılan bu meditatif yaklaşımların günümüz insanının psikolojik ihtiyaçlarını karşılamak için nasıl uyarlandığı, dünyada özellikle Amerika ve kıta Avrupa'sında "duygu temelli psikoterapi" uygulamalarına nasıl eklenildiği, çeşitli psikopatolojilere etkileri, alınan sonuçlar, getirilen eleştiriler ve bu uygulamaların Türkiye'de aldığı yol, alan yazınından taramalarla incelenmiştir.

### 1.1. Bilişsel Davranışçı Psikoterapilerde Üçüncü Kuşak

Bilişsel davranışçı terapilerin kuramsal kökenlerinin 1925'lere kadar uzanmasına rağmen bunların uygulama alanına yansımalarının 1950'lerle birlikte hızlandığı görülmektedir. Alanyazınında uygulamaların çeşitlenmesi ile temel olarak üç kuşağın yer aldığı raporlanmaktadır (Hayes, 2004).

Birinci kuşak; davranışçı yaklaşımların baskın ve etkin olduğu uygulamalar olarak karşımıza çıkmaktadır. Davranışların gözlenmesine, yorumlanmasına ve değiştirilmesine odaklanılmıştır.

İkinci kuşak; bilişsel davranışçı yaklaşımların baskın ve etkin olduğu uygulamalardır. Bu kuşakta, nesnel davranışçılık yerini, uyarıcı ve tepki arasındaki ilişkide aracı olan bilişlerin önemine bırakmıştır. Birinci kuşağın sonuna doğru ikinci kuşağın yaratıcıları olan araştırmacılar; işlevselliğin bozulması ile ilişkili davranışların ortaya çıkmasında ve sürdürülmesinde işlevsel olmayan bilişlerin etkin olduğunu belirtmişlerdir ve tedavi yaklaşımlarında işlevsel olmayan düşünce ve davranışların değiştirilmesine yoğunlaşmışlardır. Vatan (2016)'a göre Beck'in (1964) "Bilişsel Terapisi" ve Ellis'in (1962) "Akılcı Duygulanım Davranışçı Terapisi", Meichenbaum'un (1977) "Bilişsel-Davranışsal Değişme Terapisi" ve Lazarus'un (1997) "Çok Boyutlu Terapisi" ikinci kuşak yaklaşımlara verilebilecek örnekler arasında yer almaktadır.

İlerleyen zamanla birlikte davranış ve biliş (düşünce) ikilisine duyguların katıldığı yaklaşımların gelişmeye başladığını görmekteyiz. Bu yaklaşımlar 'üçüncü kuşak' olarak anılmaktadır. Bunlar iç gözü, farkındalık (mindfulness) ve kabul ile ilgili yaklaşımların baskın ve etkin olduğu uygulamalardır. Bu noktada birinci ve ikinci kuşakta, kişinin içsel yaşantılarının ihmal edildiği eleştirilmiştir. Bu eleştiriler kişinin içsel deneyimlerini çalışmakla ilgili yeni yöntemlerin ortaya konmasına zemin hazırlamıştır. Dolayısıyla, üçüncü kuşakta odak, içsel yaşantılara kaydırılmıştır. İçsel yaşantılar, davranışlar gibi üçüncü bir kişi tarafından açıkça gözlemlenip değerlendirilemeyeceği için, bu yaklaşımda, kişinin tüm bunları kendi farkındalığı üzerinden ortaya koyması beklenmektedir. Üçüncü kuşak tedavi yaklaşımlarındaki ana temayı, söz konusu içsel deneyimlere dair farkındalık oluşturmaktadır. Bu kuşakta içsel deneyime dair farkındalık teşvik edilmekte ve farkındalığın devamında kabul sürecinin altı çizilmektedir. İçsel duyguları değiştirmek yerine 'kabul' vurgulanmaktadır (Herbert & Forman, 2011).

Üçüncü kuşak, farkındalık ve kabul çalışmalarında temel odak noktası olarak duyguların açıcı özellikleri üzerinde durmaktadır. Ayrıca üçüncü kuşakta psikopatolojilerin anlaşılmasında özellikle psikolojik belirtilerin ortaya çıkmasında ve sürdürülmesinde duygu düzenlemede yaşanan sıkıntılara sıklıkla vurgu yapılmaktadır. Bu özelliği sebebi ile üçüncü kuşak bilişsel davranışçı yaklaşımların alanyazınında "Duygu Temelli Psikoterapi Yaklaşımları" olarak da adlandırıldığı görülmektedir.

Üçüncü kuşak olarak adlandırılabilen yaklaşımlar içerisinde; "dialektik davranış terapisi" (DDT) (Linehan, 1993), "farkındalık temelli bilişsel terapi" (Segal, 2002), "kabul ve kararlılık terapisi" (Hayes & Strosahl, 2004), "bütünleştirici duygu düzenleme terapisi" (Mennin, 2010), "duygu düzenleme terapisi" (Berking, 2014) gibi örnekler yer almaktadır.

### 1.2. Üçüncü Kuşak Olarak Adlandırılan Doğu Kökenli Yaklaşımlar

Yukarıda belirtilen terapi yöntemlerinin dışında farkındalık temelli olarak adlandırılan doğu kökenli yaklaşımlardan uyarlanmış üçüncü kuşak yaklaşımlar da bulunmaktadır. Bu yaklaşımların genel olarak yoga, Budist

meditasyonları, kadim Çin öğretilerinden Tao kökenli Qigong (Chi Kung) ve Tai Chi Chuan uygulamalarından temellendiği görülmektedir.

## 2. GÜNCEL PSİKOTERAPİDE DOĞU TEMELLİ YAKLAŞIMLARIN UYGULANMASI

### 2.1. Bilinçli Farkındalık Temelli Yaklaşımlar:

Bilinçli farkındalık meditasyonları (mindfulness meditations, MMs) ve bilinçli farkındalık temelli yaklaşımlar (mindfulness-based interventions, MBIs) “farkındalık (mindfulness)” kavramı üzerine temellenmiş geniş yelpazede meditasyon ve psikolojik yaklaşımı içermektedir.

Kadim Budist meditasyonları olan Vipassana ve Zen meditasyonları, temel olarak ‘bilinçli farkındalık meditasyonları’ olarak (mindfulness meditations, MM) adlandırılırken; “**farkındalık temelli stres azaltma programı**” (mindfulness-based stress reduction, MBSR) (Kabat-Zinn, 1982), “**farkındalık temelli bilişsel terapi**” (mindfulness-based cognitive therapy, MBCT) (Segal vd., 2002), “**dialektik davranış terapisi**” (dialectical behavioral therapy, DBT) (Linehan, 1993) ve “**kabul ve kararlılık terapisi**” (acceptance and commitment therapy, ACT) (Hayes vd., 1999), alanyazında “bilinçli farkındalık temelli yaklaşımlar”(mindfulness-based interventions, MBI) olarak anılmaktadır.

Bu geleneksel meditatif uygulamalar “farkındalık” (mindfulness) adı altında batı psikolojisine ilk olarak, Jon Kabat-Zinn (1982) tarafından geliştirilen “**farkındalık-temelli stres azaltma programı**” (MBSR) ile tanıtılmıştır. Kabat-Zinn çalışmasında farkındalığı; kronik ağrı çeken hastalara semptomların ve kronik hastalıktan kaynaklanan stresin azaltılmasına yönelik bir beceri olarak öğretmiştir. Geliştirdiği programda geleneksel Budist meditasyonlarının özündeki farkındalık pratiğini ruhani kısmını eleyerek, bir anlamda sekülerleştirerek kullanmıştır (Kabat-Zinn, 2017). Günümüzde gelinen noktada birçok terapi yaklaşımının temelinde farkındalığı görmektediriz.

Farkındalıkla ilgili alanyazında birçok operasyonel tanım bulunmaktadır. Farkındalık (mindfulness) kavramının İngilizce’deki isim babası olarak kabul edilen Kabat-Zinn’e (1994) göre “**farkındalık**”; dikkatin istemli bir şekilde ve yargısızca anlık deneyimlerin akışına yönlendirilmesidir. Dikkat sürekli olarak nefes alış-verişe, bedensel duyumlara, duygulara veya düşüncelerin akışına odaklanmaktadır. Farklı tanımlar gözden geçirildiğinde ‘an’a yani, ‘şimdi’ ve ‘burada’ya odaklı dikkat, içsel gözlem, yargısızlık, kabullenme ve serbest bırakmanın farkındalığın temel bileşenleri olduğunu söylemek mümkün görünmektedir.

Farkındalık temelli terapilerde amaç, çeşitli teknik ve alıştırmalarla danışanların farkındalık düzeyini arttırmaktır. Bir bölümü yoğun meditasyon uygulamaları içerirken, bir bölümü de bilişsel ve yaşantısal alıştırmalar kullanarak farkındalığı geliştirmeyi hedefler (Çatak & Ögel, 2010).

Otuz yılı aşkın bir süredir batı psikolojisinde uygulanan farkındalık-temelli yaklaşımlara ilgi, her yıl artan bir hızda devam etmektedir. Görgül çalışmalarla günden güne uygulama alanları da genişlemektedir. Shonin (2014), 2003 yılında farkındalıkla ilgili yaklaşık 50 bilimsel makale yayınlanmışken, bu sayının 2013 yılında 600 civarında olduğunu belirtmektedir. Birleşik Krallık Ulusal Sağlık Kuruluşu (UK NIH) ve Amerikan Psikiyatri Birliği (APA) farkındalık temelli yaklaşımları, yetişkinlerde tekrarlayan depresyon rahatsızlığı için terapötik bir yaklaşım olarak resmi olarak tescillemiş bulunmaktadır. Bu yaklaşımlar ruh sağlığı alanında değil, eğitim, çalışma dünyası, tıp ve hatta askeri alanlarda da ilgi çekmiş ve uygulanmaya başlanmıştır (Shonin vd., 2014).

Bilimsel makalelerden elde edilen görgül bulgular; farkındalık temelli yaklaşımların birçok psikopatolojik rahatsızlık ve bozuklukların tedavisinde anlamlı sonuçlar ortaya koyduğunu göstermektedir. Örneğin; davranışsal bağımlılıklar kumar bağımlılığı, işkoliklik, travma sonrası stres bozukluğu, öfke bozuklukları, anksiyete bozuklukları, dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu, fibromiyalji gibi ağrılı rahatsızlıklar, cinsel işlev bozuklukları, yeme bozuklukları, madde kullanımı, şizofreni-spektrumlu bozukluklar ve psikotik rahatsızlıklar gibi (Shonin vd., 2014; Shonin vd., 2015).

MBSR ve MBCT meditasyon programlarında temel olarak üç farklı teknik kullanılmaktadır: beden taraması, oturma meditasyonu ve Hatha Yoga pratiği.



“**Farkındalık meditasyonu**”, zihni yargılama yapmaktan kaçınarak an be an eğitime işlevi görmektedir. Amaç, zihni maksimum düzeyde farkındalığa yönlendirmektir. Kişiler öncelikle duygu ve düşüncelerini dikkatle gözlemlemek için teşvik edilir, ardından düşüncelerinin içinde boğulmadan nasıl kalacakları ve düşüncelerinin geçip gitmesini yargılamaksızın nasıl izleyeceği öğretilmektedir. Yönergeler oldukça basittir. Temel nokta, kişinin dikkatini nefes alışverişine verebilmesini sağlamaktır. Dikkati başka bir noktaya kaydığı zaman, kişi bunu bilincinde olmalı, düşüncelerin akıp gitmesine izin vermeli ve kendini zorlamadan dikkatini yeniden nefesine verebilmelidir (Kabat-Zinn, 2009; Körükçü & Kukulu, 2013).

“**Beden taraması**”, kişinin bedeni ile bağlantı kurmasına hizmet eden bir tekniktir. Kişi kendi bedeni üzerine kapsamlı ve anda kalarak odaklanmaktadır, böylece hem konsantrasyon hem de zihinsel esneklik geliştirebilmesi sağlanmış olmaktadır. Sırtüstü uzanılarak başlanan bu egzersizde ayak parmaklarından başlayarak başın tepesine kadar zihin, adım adım bedenin bir bölgesinden diğerine kaydırılır. Ve nefesin bedenin her bir noktasına etki ettiği hissedilir (Chiesa & Malinowski, 2011; Körükçü & Kukulu, 2013).

“**Hatha yoga**”, farkındalık meditasyonu ile farkındalık temelli stres azaltma işlevi arasında bir bağlantı olarak kullanılmaktadır. Yoga pratiği; nefes egzersizlerinden, basit beden esnetme ve bedeni güçlendiren ve kasları rahatlatan beden duruşu düzenlemelerinden oluşmaktadır. Yoga duruşları oldukça yumuşaktır, bu nedenle farklı sağlık seviyelerindeki kişiler tarafından kolaylıkla uygulanabilmektedir. Egzersizler oturularak ya da ayakta yapılabilmektedir. Kişi egzersiz esnasında rahatsız edici düşüncelerle meşgul olmak yerine dikkatini yaptığı hareketlere verir, böylece zihin duruşa odaklanarak kişinin rahatlamasını zemin hazırlar. Yoga, ayrıca kişilerin esnekliklerinde fark edilir bir artışa ve bedenleri üzerinde daha fazla kontrol sahibi olmalarına yardımcı olur. Farkındalık temelli yoga egzersizleri istenilen yerde istenilen zamanlarda yapılabilmektedir (Chiesa & Malinowski, 2011; Körükçü & Kukulu, 2013).

Bu programlar genel olarak 8 haftalık bir programdan oluşmaktadır; haftada 1 gün 2 saatlik grup oturumu ve haftada 6 gün minimum 45 dakikalık ev ödevleri şeklinde düzenlenmektedir. Ancak yine de danışanların ihtiyaçlarına göre esneklik göstererek daha kısa ya da daha uzun kurslar da yapılabilmektedir, bu da bu programların güçlü yanlarından biridir (Kabat-Zinn, 1990; Shonin, 2015).

## 2.2. Farkındalık Temelli Yaklaşımlarla İlgili Güncel Tartışma ve Eleştiriler: “Mindfulness” mı, Gelecek Vadeden Taze Bir Soluk mu?

Kabat-Zinn’in “farkındalık (mindfulness)” kavramını batı psikolojisine kazandırmasından bu yana 30 yılı aşkın bir süredir farkındalık temelli psikoterapi yaklaşımları her yıl daha artan bir ilgiyle karşılanmakta ve bilimsel alan dışında da popüler kültürde hızlı bir ilgi yaratmaya devam etmektedir. Bu süreçte özellikle son on yıldır birtakım eleştiriler ve sorular da dillendirilmektedir.

- (i) “**Farkındalık temelli yaklaşımlar**” geleneksel Budist kökenlerinden sekülerleştirilerek ayrıldığı ve hızlı bir şekilde batı psikoterapi dünyasına uyarlanmaya çalışıldığı için özündeki temel vasfı olan “doğru farkındalık (**sammasati**)”tan uzaklaşmakta olduğu, ruhani tarafı budandığı için saflığından ödün verildiği şeklinde bir eleştiri, uyarı yükselmektedir. Bu eleştirilerin dayandığı nokta, farkındalığın yalnızca ‘an’da kalmaktan ibaret bir zihin durumu olmadığı, Budist geleneğin etik özünüyle birlikte uygulanmadığında bu kaynaktan beslenemeyeceği, yine 2500 yıllık geçmişi olan Budist geleneğinde uyarıldığı gibi “yanlış farkındalık (**micchasati**)”ye neden olacağı savıdır. Örneğin, farkındalığın askeri alanda kullanılıyor olması, Budist prensiplerden olan “**ahimsa** (şiddetsizlik)” ile çelişmektedir ve bu durumda “yanlış farkındalıktır”. Bu eleştiriyi yapan hem alandaki deneyimli terapistler hem de kimi Budist öğretmenler bu yaklaşımların bu etikleri aktarabilmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Purser & Loy, 2013; Shonin vd., 2015, Van Gordon & ark., 2016; Cohen, 2017).
- (ii) Yine bu hızlı ve seküler yaklaşımın bir uzantısı olarak geleneksel Budist etiklerle bağı gevşetilen farkındalık temelli yaklaşımların etik olup olmadığı bir güncel tartışma konusudur. Her ne kadar Kabat-Zinn ilk yıllardaki açıklamalarında sekülerleştirildiğini vurgulamışsa da son yıllardaki eleştirilere cevaben geliştirdiği programın Budist “Dharma” (Budizm öğretileri anlamına gelen Budist terim) geleneğinden çıktığını ve günümüz toplumlarına uyarlandığını belirtmektedir. Bu durumda gelen eleştiriler, eğer bu

- teknikler “Dharma”yı baz alıyorsa insanlara bunun seküler olduğunun ifade edilmesinin etik olmadığı şeklindedir. Özetle, gerçekten seküler ise “Dharma” vurgusu ve öğretilerinin ayıklanması gerektiği, eğer “Dharma”nın devamı kabul ediliyorsa da kişilere bunun açıkça ifade edilmesi gerektiği önerilmektedir (*Shonin vd., 2015, Van Gordon vd., 2016*).
- (iii) En yoğun eleştirilerden bir tanesi de farkındalık temelli programların, çıkış bulduğu Budist öğretinin “aydınlatma/uyanma” kavramına ters düşecek şekilde farkındalığın ticarileşmesine zemin hazırladığı, ticari bir meta haline getirildiği, insanların sistemden kaynaklanan acılarının, sorunlarının çözümünün toplumsal olarak bulunması yerine kişileri pasif kabul ediciliğe teşvik ettiği, statükonun devamına hizmet ettiği şeklindedir. Bu eleştiri “McMindfulness” ifadesi ile hicvedilmektedir (*Purser & Loy, 2013; Hyland, 2015; Shonin, 2015; Van Gordon vd., 2016; Cohen, 2017*).
- (iv) Bir diğer eleştiri konusu da hızlı ve artan ilgiyi karşılamak için yeterli pratik ve etik donanımı olan eğitimcilerin, uzmanların olmayışıdır. Yukarıda belirtilen eleştirileri dikkate alarak donanımlı ve etik yeterliliğe sahip uzmanların yetiştirilmesi için eğitim standartlarının hızlıca belirlenmesi gerekliliği vurgulanmaktadır (*Shonin vd., 2015*).
- (v) Eleştirilerden bir tanesi de bazı çalışmaların metodolojisinin bilimsel yeterlilikleri karşılamadığı ile ilgili soru işaretleri olduğu yönünde (*Shonin vd., 2015*).
- (vi) Bazı eleştiriler de meditasyonlu çalışmaların yan etkilerinin olabileceği, rapor edilmiş bazı vakalar olduğu şeklindedir; bunlar asosyalite, nihilistik eğilimler, meditasyona bağımlılık geliştirmek, bazı psikotik ataklar olarak sayılmaktadır. Ancak bu raporların genel toplam içinde çok düşük bir orana denk geldiği ve yoğun uygulamalarla tetiklenebildiği vurgulanmaktadır. Hem geleneksel hem de güncel meditatif yaklaşımlar doğru şekilde uygulandığında bu yan etkilerin görülmeyeceği hem araştırma bulguları hem de uzmanlar tarafından doğrulanmaktadır (*Shonin vd., 2014; Shonin vd., 2015*).

Bu eleştirilerin devamı olarak alanda yeni yapılanmaların ve düzenlemelerin yapıldığını, güncel yaklaşımların oluştuğunu görmekteyiz.

Van Gordon ve ark. (2015), yukarıda bahsedilen sorunlara çözüm olarak güncel yaklaşımların geliştirildiğini belirtmektedirler ve bu yaklaşımları ayırabilmek için **birinci “jenerasyon farkındalık temelli yaklaşımlar”** (first-generation mindfulness based interventions, FG-MBIs) ve **ikinci “jenerasyon farkındalık temelli yaklaşımlar”** (second-generation mindfulness based interventions, SG-MBIs) tanımlamalarını yapmaktadırlar. SG-MBI yaklaşımları, FG-MBI yaklaşımlara göre daha “aktif ve seçici” bir farkındalık halini savunmaktadır. Bunun yanında SG-MBI yaklaşımlarda farkındalık eğitimi diğer meditatif pratiklerle beraber öğretilmektedir (örneğin, etik farkındalık, geçicilik, boşluk/egosuzluk, sevgi dolu nezaket ve şefkat meditasyonları). Yine artan ruhanilik de bu yaklaşımların içerdiği özellikler arasında görülmektedir.

Henüz ikinci jenerasyon yaklaşımlar çok yeni olduğu için iki grup arasındaki farkın gözlemlenebileceği yeterli bilimsel veri oluşturulamamıştır. Bu yönde bilimsel araştırmaların artması beklenmektedir.

### 2.3. Geleneksel Çin Öğretilerinden Temellenen Yaklaşımlar:

Bu grupta geleneksel Çin tıbbından ve Taoizm’den temellenen pratiklerin hem bedensel sağlık ve iyi olma hali hem de psikolojik iyi olma haline etkisi üzerine çalışmalar yapıldığını görmekteyiz. Ancak bu alan henüz yukarıda detaylandırılan **“farkındalık temelli yaklaşımlar”** kadar araştırılan bir alan olmasa da yıldan yıla daha fazla ilgi çekmektedir. Abbott ve Lavretsky (2013); 2002 yılında ABD’de Tai Chi uygulayanların sayısı 2.5 milyonu aşarken, Qigong için bunun 500 binin üzerinde olduğunu raporlamaktadır. Yapılan bilimsel çalışmalar olumlu sonuçlar vermekle birlikte, daha fazla araştırmanın yapılması gerekliliği bilimsel makalelerde özellikle vurgulanmaktadır.

Çin kaynakları, Qigong’un 5 bin yıllık bir geçmişe sahip olduğunu belirtmektedir. Geleneksel Çin tıbbının kollarından biri olan Qigong kısaca beden-zihin tıbbı olarak adlandırılmaktadır. Genel olarak içsel ve dışsal Qigong olarak ikiye ayrılmaktadır. İçsel Qigong; nefes ve meditasyon ile uyumlu bir şekilde yapılan yumuşak bedensel egzersiz ve rahatlama uygulamalardan oluşmaktadır. Bu uygulamaların bedende dengeyi desteklediği ve bedende yaşam enerjisinin doğal olarak akmasını sağladığı için enerji blokajlarını çözdüğüne inanılmaktadır. Dışsal Qigong ise Qigong uygulayıcısının hastayı tedavi etmek için Qi (Chi/enerji formu) göndermesini veya çekmesini içeren diğer bir

enerji tıbbı dalıdır (Chan vd., 2010; Oh vd., 2013; Abbott & Lavretsky, 2013; Wang vd., 2013, Wang vd., 2014; Chang vd., 2018; Guo vd., 2018). Ancak bu derlemenin konusu dışsal Qigong uygulamaları değildir.

Geleneksel Çin tıbbında pek çok farklı ekol ve uygulama seti bulunmaktadır. Bunlardan güncel uygulamalarda daha çok kullanılanlar Tai Chi Chuan ve sağlık Qigongu setleridir. Örneğin, “Ağaç Duruşu”, “Baduanjin”, “Beş Hayvan Oyunu”, “Shaolin Dan Tian Nefesi” gibi uygulama setlerinin kullanıldığını görmekteyiz (Chan vd., 2011; Oh vd., 2013; Abbott & Lavretsky, 2013; Wang vd., 2013, Wang vd., 2014; Chang vd., 2018; Guo vd., 2018).

Yapılan bilimsel çalışmalar Qigong uygulamalarının tansiyon, beden koordinasyonu, kas gücü ve uyku kalitesini olumlu yönde etkilediği gibi, zihinsel faaliyetleri de desteklediği; anksiyete bozuklukları, majör depresyon, travma sonrası stres bozuklukları, tükenmişlik sendromu ve stresle baş etme durumlarında da olumlu sonuçlar ortaya koyduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca, EEG (elektroensefalografi) ölçümleri ile Qigong uygulamalarının beyinde alfa ve theta frekanslarını yükselttiği, beta frekansını düşürdüğü bulgularına ulaşan bilimsel araştırmalar da bulunmaktadır. Alfa ve theta frekansları; rahatlama ve uyanık/farkındalığı yüksek zihin durumu ile ilişkilendirilmektedir (Chan vd., 2010; Oh vd., 2013; Abbott & Lavretsky, 2013; Wang vd., 2013, Wang vd., 2014; Chang vd., 2018; Guo vd., 2018). Özellikle anksiyete, stres, depresyon ve düşük alfa-theta frekansları ile ilişkilendirilen psikopatolojik bozukluklar için bu çalışmalar gelecek vad ediyor gibi görünmektedir. Yine de bu çalışmaların daha da artırılması gerekliliği göz önünde bulundurulmalıdır.

#### 2.4. Türkiye’deki Çalışmalar

Türkiye’de farkındalık temelli yaklaşımların uygulanmasının dünya geneline göre oldukça geriden geldiğini görmekteyiz. Derleme makaleler ile ülkemizdeki psikoloji camiasına tanıtılması 2010 kadar yakın bir tarihe denk gelmektedir. Sonrasında hem akademik çalışmalarda hem de operasyonel çerçevede terapilerde uygulamalara başlandığı görülmektedir. Bu süreçte, ‘18 farkındalık ölçeği’ yüksek düzeyde geçerlilik ve güvenilirlik sonuçları ile Türkçe’ye uyarlanmış (Özyeşil vd., 2011; Çatak, 2012; Kınay, 2013; Şahin & Yeniçeri, 2015; Atalay vd., 2017; Kırca, 2017; Çelik & Onat-Kocabıyık, 2018; Aslan Gördesli vd., 2018; Erus & Deniz, 2018; Sarıçam & Çelik, 2018; Aslan-Gördesli vd., 2019; Ayalp & Hisli Şahin, 2018; Erus & Tekel, 2020; Turan, 2020; Tingaz, 2020):

- Özyeşil ve ark. (2011) tarafından Bilinçli Farkındalık Ölçeği (Mindful Attention Awareness Scale-MAAS, Brown ve Ryan, 2003)
- Çatak (2012) tarafından Bilinçli Farkındalık Ölçeği (Mindful Attention Awareness Scale-MAAS, Brown ve Ryan, 2003)
- Çatak (2012) tarafından Bilişsel ve Duygusal Bilinçli Farkındalık Ölçeği-Revizyon (Cognitive and Affective Mindfulness Scale-Revised (CAMS-R), Feldman ve ark., 2007)
- Kınay (2013) tarafından Beş Boyutlu Bilinçli Farkındalık Ölçeği (Five-Facet Mindfulness Questionnaire, Baer ve ark., 2004)
- Şahin ve Yeniçeri (2015) tarafından Psikolojik Farkındalık Ölçeği (Psychological Mindedness Scale; Conteve ark. 1996),
- Şahin ve Yeniçeri (2015) tarafından Bütünleştirici Kendilik Farkındalığı Ölçeği (Integrative Self-Knowledge Scale (Ghorbani ve ark., 2008))
- Şahin ve Yeniçeri (2015) tarafından Toronto Bilgece Farkındalık Ölçeği (Toronto Mindfulness Scale-(Trait, Lau ve ark., 2006))
- Atalay ve ark. (2017) tarafından Bilinçli Farkındalık Temelli Öz-yeterlik Ölçeği-Yenilenmiş (Mindfulness-Based Self Efficacy Scale-Revised (Cayoun vd., 2012))
- Kırca (2017) tarafından Ergenler İçin Kapsamlı Bilinçli Farkındalık Deneyimleri Envanteri (The Comprehensive Inventory of Mindfulness Experiences-Adolescents (CHIME-A) (Johnson vd., 2017))
- Çelik ve Onat-Kocabıyık (2018) tarafından Philadelphia Farkındalık Ölçeği (PFÖ) (The Philadelphia Mindfulness Scale-PHLMMS (Cardaciotto vd., 2008))
- Aslan Gördesli ve ark. (2018) tarafından Ebeveynlikte Bilinçli Farkındalık Ölçeği (The Mindfulness In Parenting Questionnaire (McCaffrey vd., 2017))

- Erus ve Deniz (2018) tarafından Evlilikte Bilinçli Farkındalık Ölçeği
- Sarıçam ve Çelik (2018) tarafından Ergen ve Yetişkin Bilinçli Farkındalık Ölçeği (EYBFÖ) (Adolescent and Adult Mindfulness Scale (AAMS) (Droutman vd., 2018))
- Aslan-Gördesli ve ark. (2019) tarafından Öğretimde Bilinçli Farkındalık Ölçeği (The Mindfulness in Teaching Scale (MTS) (Frank vd., 2016))
- Ayalp ve Hisli Şahin (2018) tarafından Beş Faktörlü Bilgece Farkındalık Ölçeği-Kısa Formu (BFBFÖ-K) (Five Facet Mindfulness Questionnaire – Short Form (FFMQ-S) (Tran vd., 2013))
- Erus ve Tekel (2020) tarafından Kişilerarası Farkındalık Ölçeği
- Turan (2020) tarafından Bilinçli Farkındalık Ölçeği Ergen Formu (Mindful Attention Awareness Scale Adolescent Form (MAAS-A) (Brown vd., 2011))
- Tingaz (2020) tarafından Sporcu Bilinçli Farkındalık Ölçeği (Mindfulness Inventory for Sport (Thienot vd., 2014))

Qigong uygulamaları ile ilgili olarak alanda henüz tek bir çalışma olduğunu görmekteyiz (Denizli, 2015).

### 3. SONUÇ VE ÖNERİLER

Psikoterapi alanında 30 yılı aşkın bir süredir köklerini geleneksel Doğu yaklaşımlarından alan farkındalık ve meditasyon temelli yaklaşımlar artarak uygulanmakta ve ilgi görmektedir, günlük yaşamda da insanlar arasında hızla popülerlik kazanmaktadır. Bilimsel araştırma bulguları oldukça olumlu veriler sunsa da alandaki uzmanlar ve terapistler hem operasyonel tanımlar hem de standart eğitim modelleri geliştirilebilmesi için daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulduğunu belirtmektedirler. Bugüne kadar genel olarak Batı ekollerinin etkisi altında gelişen psikoloji alanında Doğu uygulamalarının uyarlanarak kullanılacağı yeni modelleri daha yaygın göreceğimizi söylemek mümkün. Batı psikolojinde görmeye alışık olduğumuz üzere terapist-danışan/hasta ekseninde dışarıdan içeriye müdahale ile şekillenen psikolojik iyi olma halinin, belki de terapist müdahalesine bile gerek kalmadan danışanın farkındalığının artırılması ile içeriden dışarıya doğru bir yönelimle düzenleneceği bir gelecek bizi beklemekte olabilir.

Ülkemizde de farkındalık temelli yaklaşımların ve Qigong gibi beden-zihin uygulamalarının terapi süreçlerine uyarlanması ile ilgili araştırmaların ve çalışmaların artması beklenmektedir. Bu yaklaşımların terapi süreçlerine katkısının nasıl olabileceğinin bilimsel zeminde incelenmesi daha bütüncül yaklaşımlar arayan terapistler için de yeni bir alan açacaktır.

Önerilerden bazıları şöyle sıralanabilir;

- Kontrol gruplu deneysel uygulama çalışmalarının sayısının artırılmasında fayda vardır. Bu yaklaşımların etkililik alanları ve yetersiz kaldıkları alanlar netleştirilerek güncel psikoterapi yaklaşımları ile nasıl ilişkilendirilebileceğine dair yol haritasına katkı sağlanabilir.
- Deneysel araştırmalar; programın uygulama süresi konusunda çeşitlendirilebilir, böylece danışanlar için en optimum uygulama süreleri belirlenebilir (mesela 4, 6, 8, 10, 12 haftalık ya da uzun programlar vs. gibi).
- Farklı danışan gruplarına uygulanabilecek farklı uygulama setlerini içeren deneysel araştırmalar çeşitlendirilebilir.
- Yine birim uygulama süresinin uzunluğu ile deneysel çalışmalar artırılabilir (mesela 20, 30, 40, 50, 60 dk. veya daha uzun süreler gibi).
- Demografik farklılıklarla ilgili programlarda düzenleme ihtiyacı var mıdır, deneysel çalışmalarda cevap aranabilecek noktalardan biri de bu olabilir (örneğin yaş grupları, cinsiyet ya da eğitim durumu gibi).

### 4. ETİK BEYANI

Yapılan araştırma için etik kurul iznine gerek yoktur.

### 7. YAZAR KATKILARI

Araştırmanın tüm bölümleri EA tarafından yapılmıştır.

#### 4.KAYNAKLAR

- Abbott, R., & Lavretsky, H. (2013). Tai chi and qigong for the treatment and prevention of mental disorders. *The Psychiatric Clinics of North America*, 36(1), 109. <https://doi.org/10.1016/j.psc.2013.01.011>
- Acevedo, B. P., Pospos, S., & Lavretsky, H. (2016). The neural mechanisms of meditative practices: Novel approaches for healthy aging. *Current Behavioral Neuroscience Reports*, 3(4), 328-339. <https://doi.org/10.1007/s40473-016-0098-x>
- Aslan Gördesli, M., Arslan, R., Çekici, F., Aydın Sünbül, Z., & Malkoç, A. (2018). The psychometric properties of the mindfulness in parenting questionnaire in turkish sample. *European Journal of Education Studies*, 5(5), 175-188. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1477467>
- Aslan-Gördesli, M., Arslan, R., Çekici, F., Aydın-Sünbül, Z., & Malkoç, A. (2019). The psychometric properties of the mindfulness in teaching scale in a turkish sample. *Universal Journal of Educational Research*, 7(2), 381-386. <https://doi.org/10.13189/ujer.2019.070210>
- Ayalp, H. D. & Hisli Şahin, N. (2018). Beş faktörlü bilgece farkındalık ölçeği-kısa formu'nun (BFBFÖ-K) Türkçe uyarlaması. *Klinik Psikoloji Dergisi*, 2(3), 117-127. <https://doi.org/10.31828/kpd2602443807092018m000002>
- Baer, R. A. (2003). Mindfulness training as a clinical intervention: A conceptual and empirical review. *Clinical psychology: Science and practice*, 10(2), 125-143.
- Baer, R. A. (2007). Mindfulness, assessment, and transdiagnostic processes. *Psychological Inquiry*, 18(4), 238-271. <https://doi.org/10.1080/10478400701598306>
- Chan, A. S., Cheung, M. C., Sze, S. L., Leung, W. W. M., & Shi, D. (2010). Shaolin dan tian breathing fosters relaxed and attentive mind: A randomized controlled neuro-electrophysiological study. *Evidence-Based Complementary and Alternative Medicine*, 2011. <https://doi.org/10.1155/2011/180704>
- Chang, P. S., Knobf, M. T., Oh, B., & Funk, M. (2018). Physical and psychological effects of qigong exercise in community-dwelling older adults: An exploratory study. *Geriatric Nursing*, 39(1), 88-94. <https://doi.org/10.1016/j.gerinurse.2017.07.004>
- Chiesa, A., & Malinowski, P. (2011). Mindfulness-based approaches: Are they all the same?. *Journal of Clinical Psychology*, 67(4), 404-424. <https://doi.org/10.1002/jclp.20776>
- Cohen, E. (2017). Cutting the Buddha's body to fit the neoliberal suit: Mindfulness-from practice, to purchase, to praxis. *Annual Review of Critical Psychology*, 13. <https://eprints.leedsbeckett.ac.uk/id/eprint/3914/>
- Çatak, P.D., Ögel, K. (2010). Farkındalık temelli terapiler ve terapötik süreçler. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 13(2), 85-91. [https://jag.journalagent.com/kpd/pdfs/KPD\\_13\\_2\\_85\\_91.pdf](https://jag.journalagent.com/kpd/pdfs/KPD_13_2_85_91.pdf)
- Çatak, P. D., & Ögel, K. (2010). Bir terapi yöntemi olarak farkındalık. *Noro-Psikiyatri Arsivi*, 47(1), 69-73.
- Çatak, P. D. (2012). The Turkish version of mindful attention awareness scale: Preliminary findings. *Mindfulness*, 3(1), 1-9. <https://doi.org/10.1007/s12671-011-0072-3>
- Çatak, P. D. (2012). The Turkish version of the cognitive and affective mindfulness scale-revised. *Europe's Journal of Psychology*, 8(4), 603-619. <https://doi.org/10.5964/ejop.v8i4.436>
- Çelik, H. & Onat-Kocabıyık, O. (2018). Philadelphia Farkındalık Ölçeği (PFÖ)'nin Türkçe formunun psikometrik özellikleri. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları*, 48(48), 128-144. <https://doi.org/10.15285/maruabed.345925>
- Demir, V. (2017). Bilinçli farkındalık temelli bilişsel terapi programının üniversite öğrencilerinin kaygı düzeylerine etkisi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(12), 98-117. <https://doi.org/10.26466/opus.294058>
- Demir, V. (2015). Bilinçli farkındalık temelli kognitif terapi programının bireylerin depresif belirti düzeyleri üzerine etkisi. *Psikoloji Çalışmaları Dergisi*, 35(1), 15-26. <https://dergipark.org.tr/en/pub/iupcd/issue/9442/118113>
- Denizli, U. (2015). Çalışma hayatında Tai Chi: Bir alan deneyi örneği. *Global Journal of Economics and Business Studies*, 4(8), 88-96. <https://dergipark.org.tr/en/pub/gumusgjebs/issue/24946/263331>
- Erus, S. M. & Deniz, M. E. (2018). Evlilikte bilinçli farkındalık ölçeğinin geliştirmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 6(2), 96-113 <http://psikiyatridizini.net/viewarticle.aspx?articleid=40207&tammetinvar=yes>
- Erus, S. M., & Tekel, E. (2020). Development of interpersonal mindfulness scale-tr (IMS-TR): Validity and reliability. *European Journal of Educational Research*, 9(1), 103-115. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.9.1.103>
- Evans, S., Ferrando, S., Findler, M., Stowell, C., Smart, C., & Haglin D (2008). Mindfulness-based cognitive therapy for generalized anxiety disorder. *Journal of Anxiety Disorders*, 22(4), 716-721. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2007.07.005>
- Grepmaier, L., Mitterlehner, F., Loew, T., Bacher, E., Rother, W., & Nickel, M. (2007). Promoting mindfulness in psychotherapists in training influences the treatment results of their patients: A randomized, double-blind, controlled study. *Psychother Psychosom*, 76(6), 332-338. <https://doi.org/10.1159/000107560>

- Guo, Y., Xu, M., Zhang, J., Hu, Q., Zhou, Z., Wei, Z., & Wang, Y. (2018). The effect of three-circle post standing (zhanzhuang) qigong on the physical and psychological well-being of college students: Study protocol for a randomized controlled trial. *Medicine*, 97(38). <https://doi.org/10.1097%2FMD.0000000000012323>
- Gülüm, İ. V. (2016). Etkili terapist özellikleri için farkındalık eğitim ve uygulamaları: Bir meta-sentez çalışması. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 8(4), 337-353. <https://doi.org/10.18863/pgy.253439>
- Henz, D., & Schöllhorn, W. I. (2018). Temporal courses in EEG theta and alpha activity in the dynamic health qigong techniques wu qin xi and liu zi jue. *Frontiers in Psychology*, 8, 2291. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02291>
- Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever you go, there you are: Mindfulness meditation in everyday life*. Hyperion.
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 144-156. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg016>
- Kabat-Zinn, J., & Shonin, E. (2016). This is not mindfulness by any stretch of the imagination. *The Psychologist, the Monthly Publication of The British Psychological Society*, 29(2). <https://thepsychologist.bps.org.uk/not-mcmindfulness-any-stretch-imagination>
- Kırca, B. (2017). *Ergenler için kapsamlı bilinçli farkındalık deneyimleri envanterinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Kimbrough, E., Magyari, T., Langenberg, P., Chesney, M., & Berman, B. (2010). Mindfulness intervention for child abuse survivors. *Journal of Clinical Psychology*, 66(1), 17-33. <https://doi.org/10.1002/jclp.20624>
- Körükçü, Ö., & Kukulcu, K. (2015). Beden-zihin-ruh bütünlüğünü korumaya yönelik bir program: Farkındalık temelli stres azaltma programı. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 7(1), 68-80. <https://doi.org/10.5455/cap.20140504031811>
- Kristeller, J., Wolever, R. Q., & Sheets, V. (2014). Mindfulness-based eating awareness training (MB-EAT) for binge eating: A randomized clinical trial. *Mindfulness*, 5(3), 282-297. <https://doi.org/10.1007/s12671-012-0179-1>
- Oh, B., Choi, S. M., Inamori, A., Rosenthal, D., & Yeung, A. (2013). Effects of qigong on depression: A systemic review. *Evidence-Based Complementary and Alternative Medicine*, 2013. <https://doi.org/10.1155/2013/134737>
- Ögel K., Sarp N., Gürol D.T., & Ermağan E. (2014). Bağımlı olan ve olmayan bireylerde farkındalık (mindfulness) ve farkındalığı etkileyen etkenlerin incelenmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 15, 282-288. <https://eds.p.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=3c8e30d3-f3bd-4f38-bef0-e156075982e7%40redis>
- Özyeşil, Z., Arslan, C., Kesici, Ş., & Deniz, M. E. (2011). Bilinçli farkındalık ölçeği'ni Türkçeye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 224-235. <http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/697/271>
- Purser, R., & Loy, D. (2013). Beyond mindfulness. *Huffington Post*, 1(7), 13. <https://tanyaforgan.com/wp-content/uploads/sites/5/2014/04/McMindfulnessBeyonds.pdf>
- Shapiro, S. L. (2009). The integration of mindfulness and psychology. *Journal of Clinical Psychology*, 65(6), 555-560. <https://doi.org/10.1002/jclp.20602>
- Sargın, A.E., & Sargın, M. (2015). Bir gözden geçirme: Sınırdaki kişilik bozukluğu ve diyalektik davranışçı terapi. *Türkiye Klinikleri J Psychiatry Topics*, 8(4). <https://www.turkiyeklinikleri.com/article/en-bir-gozden-gecirme-sinirda-kisilik-bozuklugu-ve-diyalektik-davranisci-terapi-73138.html>
- Sarıçam, H., & Çelik, İ. (2018). Ergen ve Yetişkin Bilinçli Farkındalık Ölçeği (EYBFÖ) Türkçe formunun psikometrik özellikleri. *VIII. Uluslararası Eğitimde Araştırmalar Kongresi – ICRE 2018 Özet Kitabı* (ID:18390).
- Shonin, E., Van Gordon, W., & Griffiths, M. D. (2014). Are there risks associated with using mindfulness for the treatment of psychopathology?. *Clinical Practice*, 11(4), 389-392. [http://irep.ntu.ac.uk/id/eprint/25868/1/221391\\_2996.pdf](http://irep.ntu.ac.uk/id/eprint/25868/1/221391_2996.pdf)
- Shonin, E. S., Van Gordon, W., & Griffiths, M. D. (2015). Mindfulness in psychology: a breath of fresh air?. *The Psychologist*, 28(1), 28-31. [http://irep.ntu.ac.uk/id/eprint/25968/1/221445\\_2981.pdf](http://irep.ntu.ac.uk/id/eprint/25968/1/221445_2981.pdf)
- Şahin, N. H., & Yeniçeri, Z. (2015). "Farkındalık" üzerine üç araç: Psikolojik Farkındalık, Bütüncü Kendilik Farkındalığı ve Toronto Bilgece Farkındalık ölçekleri. *Türk Psikoloji Dergisi*, 30(76), 48-64. <http://www.psikolog.org.tr/tr/yayinlar/dergiler/1031828/tpd1300443320150000m000036.pdf>
- Tingaz, E. O. (2020). Sporcu Bilinçli Farkındalık (mindfulness) Ölçeği: Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Spormetre: Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 18(1), 71-80. <https://doi.org/10.33689/spormetre.642682>
- Turan, M. E. (2020). Bilinçli Farkındalık Ölçeği Ergen Formu'nun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *OPUS International Journal of Society Researches*, 5608-5625. <https://doi.org/10.26466/opus.683364>
- Van Gordon, W., Shonin, E., & Griffiths, M. D. (2015). Towards a second generation of mindfulness-based interventions. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 49(7), 591-592. <https://doi.org/10.1177/0004867415577437>
- Van Gordon, W., Shonin, E., & Griffiths, M. D. (2016). Are contemporary mindfulness-based interventions unethical?. *British Journal of General Practice*, 66(643), 94-94. <https://doi.org/10.3399/bjgp16X683677>
- Vatan, S. (2016). Bilişsel davranışçı terapilerde üçüncü kuşak yaklaşımlar. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 8(3), 190-203. <https://doi.org/10.18863/pgy.238183>

- Völlestad, J., Sivertsen, B., & Nielsen, G. H. (2011). Mindfulness-based stress reduction for patients with anxiety disorders: Evaluation in a randomized controlled trial. *Behaviour Research And Therapy*, 49(4), 281-288. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2011.01.007>
- Wang, C. W., Chan, C. L. W., Ho, R. T., Tsang, H. W., Chan, C. H. Y., & Ng, S. M. (2013). The effect of qigong on depressive and anxiety symptoms: a systematic review and meta-analysis of randomized controlled trials. *Evidence-Based Complementary and Alternative Medicine*, 2013. <https://doi.org/10.1155/2013/716094>
- Wang, C. W., Chan, C. H., Ho, R. T., Chan, J. S., Ng, S. M., & Chan, C. L. (2014). Managing stress and anxiety through qigong exercise in healthy adults: a systematic review and meta-analysis of randomized controlled trials. *BMC Complementary and Alternative Medicine*, 14(1), 1-9. <https://doi.org/10.1186/1472-6882-14-8>