



BESAD

J P E S S

**Beden Eğitimi ve Spor
Araştırmaları Dergisi**

**JOURNAL of
PHYSICAL EDUCATION and SPORTS
S T U D I E S**

September 2023, Volume 15, Issue 2

Journal of Physical Education and Sports Studies

Beden Eğitimi ve Spor Araştırmaları Dergisi

Biannual Peer-Reviewed Academic Journal - 6 Aylık Hakemli Akademik Dergi

Mart 2023, Volume 15, Issue 1 • Online ISSN: 2602-3644

Owner - İmtiyaz Sahibi

Physical Education Teachers Association of Turkey

Türkiye Beden Eğitimi Öğretmenleri Derneği

Contact - İletişim

Osmanağa M. Halit Ağa C. Şemsi Tap S. 18/5 Kadıköy, İstanbul, TÜRKİYE

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

bilgi@tubed.org.tr

Editor in Chief - Editör

Dr. Fatih Dervent, *Marmara University*

Associate Editor - Editör Yardımcısı

Dr. Erhan Devrilmez, *Karamanoğlu Mehmetbey University*

Field Editors - Alan Editörleri

Physical Education and Sport Pedagogy

Dr. Emi Tsuda, *West Virginia University*

Interdisciplinary Physical Education

Dr. Özlem Alagül, *Kastamonu University*

Psycho-Social Sciences

Dr. İrem Kvasoğlu, *Çukurova University*

Recreation

Dr. İsmail Aydın, *Bartın University*

Physical Activity

Dr. Badriya Al-Hadabi, *Sultan Qaboos University*

Editorial Board - Yayın Kurulu

- Dr. Hasan Kasap**, *Avrasya University*
Dr. Ümit Kesim, *Istanbul Bilgi University*
Dr. Gıyasettin Demirhan, *Hacettepe University*
Dr. Salih Pınar, *Fenerbahçe University*
Dr. Emilija Petković, *Faculty of Sport & Physical Education in Niš*
Dr. Ferman Konukman, *Qatar University*
Dr. Sylvia Konstantinidou, *University of Athens*
Dr. Bryan A. McCullick, *University of Georgia*
Dr. Ratko Pavlović, *University of East Sarajevo*
Dr. Iryna Skrypchenko, *Dnipropetrovs State University*
Dr. Adrián Varela-Sanz, *University of La Coruna*
Dr. Dušan Mitić, *University of Belgrade*
Dr. Mohammad H. Tavakkoli, *University of Azad*
Dr. Yun Soo Lee, *Dankook University*
Dr. Bomna Ko, *East Carolina University*
Dr. Semiyha Tuncel, *Ankara University*
Dr. Tarek Salah Aldien Sayed, *Assiut University*
Dr. Zekai Pehlivan, *Mersin University*
Dr. Ö. Alpaslan Gençay, *K. Sütçü İmam University*
Dr. Ali Tekin, *Bitlis Eren University*
Dr. Çetin Özdilek, *Dumlupınar University*
Dr. A. Dilşad Mirzeoğlu, *Sakarya University*
Dr. Murat Kangalgil, *Dokuz Eylül University*
Dr. Sibel Nalbant, *Alanya Alaaddin Keykubat University*
Dr. Hakan Tuna, *Trakya University*
Dr. Özgür Nalbant, *Alanya Alaaddin Keykubat University*
Dr. Bülent Ağbuğa, *Pamukkale University*
Dr. Mehmet İnan, *Marmara University*
Dr. Mehmet Öztürk, *Istanbul University Cerrahpasa*
Dr. Ayşe Oya Erkut, *Marmara University*
Dr. Fatma Çelik Kayapınar, *İzmir Demokrasi University*
Dr. Hakkı Çoknaz, *Düzce University*
Dr. Recep Kürkçü, *Amasya University*
Dr. E. Ahmet Terzioğlu, *Erzincan University*
Dr. Yetkin Utku Kamuk, *Hitit University*
Dr. Mehmet Ata Öztürk, *Middle East Technical University*
Dr. Zafer Doğru, *Hitit University*
Dr. Cenk Temel, *İnonu University*
Dr. Deniz Hünük, *Hacettepe University*
Dr. Ömer Kaynar, *Muş Alparslan University*
Dr. Sinan Bozkurt, *Marmara University*
Dr. Saime Çağlak Sarı, *Marmara University*
Dr. Bülent Özden, *Marmara University*
Dr. Ömer Özer, *Karamanoğlu Mehmetbey University*
Dr. Recep Soslu, *Karamanoğlu Mehmetbey University*

The List of Referees to the Issue

The evaluation of the research articles sent to be in consideration for publication in 2023, Volume 15, Issue 2 of the Journal of Physical Education and Sports Studies (JP ESS) was made by the members of the scientific committee in the following list. We believe that the reviewers' comments and recommendations are helpful to the authors in improving the quality of their articles. Each of the referees at the following list has completed at least one evaluation.

Bu Sayının Hakem Listesi

Beden Eğitimi ve Spor Araştırmaları Dergisi (BESAD) 2023 yılı, 15. cilt, 2. sayısında yayınlanabilmek için değerlendirilmek üzere gönderilen araştırma makalelerinin değerlendirilmesi, aşağıdaki listede bulunan bilim kurulu üyeleri tarafından yapılmıştır. Hakemlerimizin yorumları ve önerileri, makalelerin kalitesini iyileştirmede yazarlara yardımcı olduğuna inanıyoruz. Aşağıdaki listede bulunan hakemlerin her biri en az bir değerlendirme yapmıştır.

Dr. Alkan Uğurlu, Akdeniz University

Dr. Burak Güneş, Sakarya University of Applied Sciences

Dr. Dicle Aras, Ankara University

Dr. Cem Kaba, Kocaeli University

Dr. Kivanç Semiz, Giresun University

Dr. Peter Iserbyt, KU Leuven University

Dr. Emi Tsuda, West Virginia University

Dr. Ömer Özer, Bandırma University

Dr. Bekir Çar, Bandırma University

Table of Contents - İçindekiler Research Articles - Araştırma Makaleleri

The Relationship Between Leisure Satisfaction with The Leisure Involvement: IBB Sample

Boş Zaman İlgilenimi ile Serbest Zaman Doyumu Arasındaki İlişki: İBB Örneği

Yağmur Öztürk, & Aytekin Alpullu

76-89

Teaching Adaptive Competence to Preservice Teachers in an Introductory Methods Class

Xiuye Xie, Phillip Ward, Won Seok Chey, Leslie Dillon, Scott Train & Rio Watanabe

90-112

Assessment of Event Quality in Major Spectator Sports: Single-item Measures

Büyük Katılımlı Spor Organizasyonlarında Seyircilerin Etkinlik Kalitesini Değerlendirmesi: Tek Madde Ölçümü

Alparslan Aziz Tunç, & Oruç Ali Uğur

113-126

Investigation of the Attitudes of Secondary School Students in Rural Areas Regarding Physical Education and Sports Lesson

Kırsal Bölgede Eğitim Gören Ortaokul Öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Spor Dersine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi

Yasin İlker Özel, & Mehmet Dalkılıç

127-138

Boş Zaman İlgilenimi ile Serbest Zaman Doymu Arasındaki İlişki: İBB Örneği

The Relationship Between Leisure Satisfaction with The Leisure Involvement: IBB Sample

Yağmur Öztürk^a & Aytekin Alpulu^b

^aHaliç Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi

^bMarmara Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi

Makale Geçmişi

Geliş : 14 Mart 2023

Kabul : 10 Temmuz 2023

Çevrimiçi : 1 Eylül 2023

DOI: [10.55929/besad.1264899](https://doi.org/10.55929/besad.1264899)

Makale Türü

Araştırma Makalesi

Article History

Received : March 14, 2023

Accepted : July 10, 2023

Online : September 1, 2023

DOI: [10.55929/besad.1264899](https://doi.org/10.55929/besad.1264899)

Article Type

Research Article

Öz: Bu çalışmanın amacı, İstanbul Büyükşehir Belediyesi bünyesindeki fitness merkezlerine üye olan bireylerin boş zaman ilgilenimleri ile serbest zaman doymuları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Araştırmada nicel araştırma yaklaşımlarından, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, İBB fitness merkezlerinde hizmet alan, kota örnekleme yöntemi ile seçilen 214 kadın ve 175 erkek olmak üzere toplamda 389 kişi oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak, kişisel bilgi formuna ek olarak, Jung (2007) tarafından geliştirilen, Yetim (2014) tarafından Türkçeye uyarlanan Boş Zaman İlgilenim Ölçeği, Beard ve Ragheb (1980) tarafından geliştirilen ve Gökçe ve Orhan (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan Serbest Zaman Doymu Ölçeği kullanılmıştır. Yüz yüze görüşme tekniği ile elde edilen anketler; Pearson Korelasyon ve Regresyon analizleriyle çözümlenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde ise bağımsız gruplar t-testi, Anova, Pearson Korelasyon ve Regresyon analizleri kullanılarak yapılmıştır. Bunun sonucunda fitness merkezlerine üye olan bireylerin boş zaman ilgilenimi ile serbest zaman doymu arasındaki ilişkinin pozitif yönde ve anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Boş zaman ilgileniminin serbest zaman doymu üzerinde öngörücü bir güce sahip olduğu ortaya konulmuştur. Nitekim boş zaman ilgileniminin serbest zaman doymunu arttırdığı belirlenmiştir. Sonuç olarak fitness merkezlerine üye olan bireylerin boş zaman ilgilenimlerinin olumlu yönde olması bireylerin serbest zaman kullanım zamanlarında doymunun da beraberinde arttığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: *Rekreasyon, egzersiz, fitness katılımcısı, belediye*

Abstract: The purpose of this study was to reveal the relationship between leisure time involvement and leisure satisfactions of individuals who are members of fitness centers within the body of Istanbul Metropolitan Municipality. Relational survey model, one of the quantitative research approaches, was used in the research. The sample of the research consisted of 389 people, 214 women and 175 men, who were selected by quota sampling method, and received service in IBB fitness centers. In addition to the personal information form, Leisure Involvement Scale developed by Jung (2007) and adapted into Turkish by Yetim (2014) and Leisure Time Satisfaction Scale developed by Beard and Ragheb (1980) and adapted into Turkish by Gökçe and Orhan (2011) were used as data collection tools. Surveys obtained face-to-face. It was analyzed by Pearson Correlation and Regression analysis. In the analysis of the data, independent groups t-test, Anova, Pearson Correlation and Regression analyzes were used. As a result, it has been determined that the relationship between leisure time involvement and leisure satisfaction of individuals who are members of fitness centers was positive and significant. It has been revealed that leisure involvement had a predictive power on leisure satisfaction. It determined that leisure time involvement increases leisure satisfaction. As a result, it was observed that the leisure time involvement of the individuals who are members of the fitness centers were positive, and the satisfaction in the leisure use of the individuals increases along with it.

Keywords: *Recreation, exercise, fitness participant, municipality*

Bu makaleye atıf yapmak için | To cite this article

Öztürk, Y. & Alpulu, A. (2023). Boş zaman ilgilenimi ile serbest zaman doymu arasındaki ilişki: İBB örneği. *Beden Eğitimi ve Spor Araştırmaları Dergisi*, 15(2), 76-90. <https://doi.org/10.55929/besad.1264899>

Contact: Yağmur Öztürk

 Haliç Üniversitesi, 5. Levent Mahallesi, 15 Temmuz Şehitler Caddesi, No: 14/12 34060 Eyüpsultan/İSTANBUL

 yagmurozturk@halic.edu.tr

GİRİŞ

Gelişen ve değişen teknolojinin yanı sıra yaşam standartlarının da farklılık göstermesi serbest zamanın toplumsal yapıdaki rolünü mühim kılmış ve yadsınamayacak kadar önemli bir hale getirmiştir (Henderson, 2010). Boş zaman, bireylerin arzu ve isteklerini göz önünde bulundurarak eğlence, dinlenme, kendini geliştirme gibi faaliyetleri, zamanın iyi bir planlaması ve değerlendirmesi yapılarak hür olarak fayda sağlanan bir vakit dilimi olarak ifade edilebilir (Alpullu & Yılğın, 2019). Diğer bir deyişle boş zaman kavramı, bireylerin iş dışında da eğlenme, dinlenme, ilgileri ve istekleri doğrultusunda herhangi bir şeyle zaman geçirme ihtiyacı olmasından ötürü önem arz etmektedir (Bozdağ, 2020). Karaca'nın (2015) yorumuna göre boş zaman, sanayileşmenin gelişmesiyle birlikte günümüz toplumlarında insan, emek ve işçiliğine olan ihtiyaç ve talebin azalmaktadır. Bundan dolayı 24 saatlik bir günde; sabah ilk 8 saat çalışma vakti, ikinci 8 saat serbest zaman ve dinlenme vakti diğer geriye kalan 8 saat zaman dilimi içinde ise uyku vakti olacak şekilde planlanmıştır.

Dünyada ve ülkemizde ilgilenim kavramı her geçen gün önem kazanmaktadır. Bununla beraber bu kapsamda yapılan özellikle katılımcılar üzerine araştırmalara devam edilmektedir. Farklı istek ve ihtiyaçlar doğrultusunda bireylerin hizmet aldığı merkezlerde belli bir doyum seviyesine ulaşabilmek için ilgilenim kavramı önemli olmuştur. Kuramsal çerçeveden bakıldığında bu kavram daha çok tüketici davranışı alanyazınında kendini göstermektedir. Özellikle yakın geçmişte boş zaman, serbest zaman ve rekreasyon literatüründe araştırmacılar tarafından kullanılmaktadır (Jamrozny vd. 1996). İlgilenim konu başlığı altında boş ve serbest zaman araştırmacılar tarafından, bireylerin boş zamanda seçtikleri aktiviteler ile ilgilenim düzeyleri arasındaki bağlantıyı incelemek için ilk kez 1980'li yıllarda göz önünde tutulmaya başlanmıştır (Havitz & Mannell, 2005).

İlgilenim kavramı, bireylerin tercihleri, istekleri veya nesnenin yapısıyla ilişkilidir. Bununla birlikte nesneye yönelik tutum ve bundan elde edilen tatmin olma, haz alma ve heyecan duyma şeklinde de açıklanabilir (Decloe vd. 2009; Yetim & Argan, 2018). Boş zaman ilgileniminde ise herhangi bir eğlence ya da zevke, ürün satın almaya, ürün veya hizmetlerin kullanımına bunun yanı sıra katılım sıklık durumuna göre rekreasyonel farkında olma durumu şeklinde de ifade edilebilir (Kerstetler & Kovich, 1997). Genellikle günümüzde ise tüketici davranışını ifade etmek ve anlamak için kullanılan ilgilenim sözcüğü ürün karar verme ve etkinlik için ilgi, istek, heyecan duyma olarak belirtilebilir (Jamrozny vd. 1996; Yetim & Argan, 2013).

Başka bir deyişle ilgilenim kavramı; uyarılan ve gözlem yapılamayan ilgi, herhangi bir nedenden değişebilen bir motive unsuru ve belirli bir uyarılma hali sonucunda ortaya çıkması olarak da

tanımlanmaktadır (Kerstetter & Kovich, 1997; Mitchell, 1979). Bu açıdan bakıldığında serbest zaman doyumunu için serbest zaman faaliyetlerine katılım sonrasında kişi tarafından elde edilen ve ulaşılan pozitif duygular olduğu şeklinde yorumlanabilir (Beard & Ragheb, 1980). Bu düşünceye paralel, Havitz ve Dimance (1999) ise bireylerin rekreatif faaliyetlerine karşı ilgilenim ve doyumlarının pozitif yönlü olmaya devam ettikçe, bu doğrultuda eş zamanlı olarak katılım davranışlarındaki süreklilik de pozitif yönde etki olduğunu ifade etmişlerdir. Bununla birlikte; ilgilenim, yüksek motivasyon ve doyunluk hali olmasından ötürü boş zaman aktivitelerine tekrar katılımı, davranışın sürdürülebilirliğini de etkilediği ifade edilebilir (Burnkrant & Sawyer, 1983). Sonuç olarak, boş zaman ilgileniminin fitness katılımcılarında canlı tutulması sağlanarak aktivitelerdeki doyum düzeyine ulaşmalarına süreklilik arz edilebilir. Böylelikle birey davranışlarının nihai olarak haz sağlayacak bir biçimde planlanması ve sürekli haz verene yönelmesi hedonist tutarlılığı ve daha istekli açık olmalarına fayda sağlayabilir.

Araştırmada ele alınan boş zaman ilgilenimi ile serbest zaman doyumunu arasında yakından bir ilişki olduğu düşünülmektedir. Aslında ilgilenim, yüksek güdülenme hali olarak ifade edilebilir. Bu güdü halinden kaynaklı boş zamanda yapılan aktiviteye yönelik ihtiyacın giderilmesini, hazzın sağlanmasını ve davranışın tekrarlanma ihtimalini arttırabilir (Burnkrant & Sawyer, 1983). Bu durum bir döngü şeklinde ilerlemekte ve ortaya çıkan gereksinimin karşılanması sonucunda eğer birey doyuma ulaşırsa aktiviteye katılma ya da davranıştaki sürekliliğinin artacağı düşünülmektedir. Örneğin Philipp (1997) boş zaman aktivitelerine katılma isteğinin, katılım sonucunda elde edilen doyum ile neden-sonuç ilişkisi dahilinde olduğunu belirtmiştir. İnsanların genelde bu türden aktivitelere çeşitli nedenler ile katılmak istediklerinden dolayı bu aktivite ile dinlenmek, rahatlamak, stresten uzaklaşmak vb. çeşitli fayda beklentileri içine girdikleri savunulmaktadır (Colton, 1995). Bu düşünceye paralel olarak her bireyin serbest zaman faaliyetlerine katılmasındaki amaç çeşitlilik göstermekle birlikte, bu amaçların belli bir ortak noktası mevcuttur. Bireyler serbest zaman faaliyetinden haz almak ister ve bu hazzın sonucunda doyuma ulaşmak için katılırlar (Çelik, 2011). Bu hazzı ve doyumunu etkileyen bazı faktörler bulunmaktadır. Bu faktörler arasında ise bireysel amaçlar, değerler ve kimlik arayışları sayılabilir (Lee & Trail, 2011). Ayrıca bireylerin ilgilenim düzeyleri ile bağlantılı olarak geniş yelpazesi olan fiziksel aktivitenin bir parçası olan serbest zaman faaliyetleri bedensel, ruhsal ve sosyal açıdan fiziksel zindeliğe imkan sağlamaktadır (Havitz & Howard, 1995; Konter, 2013). Chen ve arkadaşları (2011) boş zaman aktiviteleri ile aktif bir şekilde ilgilenildiğinde, doyumun arttırdığı ve olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Bu etkinin olumlu olması hem boş zaman faaliyetine duyulan ilgiye yönelik pozitif etki yaratmakta hem de serbest zaman doyumuna da doğrudan etki ettiği görülmektedir.

Çalışmanın amacı, İstanbul Büyükşehir Belediyesi fitness merkezlerine üye olan bireylerin boş zaman ilgilenim faktörlerinin serbest zaman doymu arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Ayrıca zengin literatür ile bu çalışma hem kamu hem de özel işletmeler için de ışık tutacaktır.

H1: Boş zaman ilgilenimi ile serbest zaman doymu arasında pozitif yönde anlamlı ilişki vardır.

H2: Serbest zaman doyumunun psikolojik alt boyutu ile boş zaman ilgilenim alt boyutları arasında anlamlı ilişki vardır.

H3: Serbest zaman doyumunun eğitimsel alt boyutu ile boş zaman ilgilenim alt boyutları arasında anlamlı ilişki vardır.

H4: Serbest zaman doyumunun fizyolojik alt boyutu ile boş zaman ilgilenim alt boyutları arasında anlamlı ilişki vardır.

H5: Serbest zaman doyumunun rahatlama alt boyutu ile boş zaman ilgilenim alt boyutları arasında anlamlı ilişki vardır.

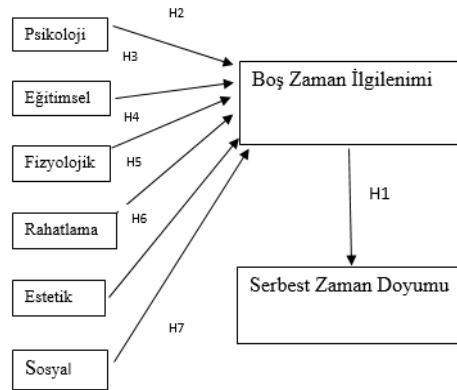
H6: Serbest zaman doyumunun estetik alt boyutu ile boş zaman ilgilenim alt boyutları arasında anlamlı ilişki vardır.

H7: Serbest zaman doyumunun sosyal alt boyutu ile boş zaman ilgilenim alt boyutları arasında anlamlı ilişki vardır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma da nicel yaklaşımlardan olan “ilişkisel tarama modeli” kullanılmıştır. Karasar’a (2018) göre bu model; “iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleri” şeklinde ifade edilmiştir.



Şekil 1. Araştırma modeli

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini, İstanbul ili Avrupa sınırları yakasındaki fitness merkezlerindeki üyeler oluşturmaktadır. Spor İstanbul, 1989 tarihinde İstanbul Büyükşehir Belediyesi'nin paydaş şirketi olarak 3 spor tesisi ile birlikte kurulmuştur. 2021 yılından beri bünyesinde 52 tesis yer almaktadır (Uslu, 2022). Örneklem seçiminde ise sosyal bilimlerdeki büyük evrenlerden örneklem alma tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırma evreni %95 güven aralığında belirlenmesi için ideal örneklem büyüklüğümüz Spor İstanbul fitness merkezlerine üye olan yaklaşık olarak 100.000 katılımcı mevcuttur. Belirlenen güven aralığında yapmış olduğumuz örneklem sayısı dört farklı tesisteki ulaştığımız örneklem sayısı 389 katılımcıdır. Gürbüz ve Şahin (2016) evren büyüklükleri 100.000 ve üzeri olan 384 örnekleme %95 güven aralığında kabul edilmiştir. Bu bakımdan araştırmada bahsedilen evren içerisinden olasılığa dayanmayan örneklem tekniklerinden kota örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kota örnekleme yöntemiyle seçilen, kotaları temsil eden 389 birey araştırma kapsamına dahil edilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların cinsiyetlerine ve yaşlarına ilişkin frekans analizi

Cinsiyet	<i>n</i>	%
Kadın	214	55.0
Erkek	175	45.0
Yaş	<i>n</i>	%
18-30	236	60.7
31-50	146	37.5
50 ve üzeri	7	1.8
Toplam	389	100.0

Tablo 1'deki tanımlayıcı istatistik sonuçlarına göre; araştırmaya katılan katılımcıların %55.0'inin (n=214) kadın, %45.0'inin (n=175) erkek olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların %60.7'sinin (n=236) 18-30 yaş arası, %37.5'inin (n=146) 31-50 yaş arası ve %1.8'inin (n=7) 50 ve üzeri yaşa sahip olduğu belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada fitness katılımcılarının demografik bilgilerini tespit etmeye yönelik kişisel bilgi formu, Jung (2007) tarafından geliştirilen, Yetim (2014) tarafından Türkçeye uyarlanan Boş Zaman İlgilenim Ölçeği, Beard ve Ragheb (1980) tarafından geliştirilen ve Gökçe ve Orhan (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan Serbest Zaman Doyum Ölçeği kullanılmıştır.

Boş zaman ilgilenim ölçeği (BZİÖ). Katılımcıların boş zaman ilgilenimlerini belirlemek amacıyla Jung (2007) tarafından geliştirilen Yetim (2014) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Boş Zaman İlgilenim Ölçeği kullanılmıştır. Ölçme aracı; çalışan davranışı, resepsiyon hizmetleri, temizlik/hijyen, ödeme ve teşvik, sağlık ve fitness, kullanıma hazırlık olmak üzere 6 alt boyut 30 maddelik sorulardan oluşmaktadır. Ölçme aracında 5'li likert ölçeği (1= Kesinlikle Katılmıyorum, 2= Katılmıyorum, 3= Ne Katılıyorum Ne de Katılmıyorum, 4= Katılıyorum, 5= Kesinlikle Katılıyorum) kullanılmaktadır. Türk popülasyonda yapılan uyarlama çalışmasında ölçme aracına ait Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayı puanları çalışan davranışı için .90; resepsiyon hizmetleri için .88; temizlik/hijyen için .78; ödeme ve teşvik için .72; sağlık ve fitness için .79; kullanıma hazırlık için .78 olarak tespit edilmiştir (Yetim, 2014). Bu araştırmadaki boş zaman ilgilenim ölçme aracına ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayı puanları; çalışan davranışı için .94; resepsiyon hizmetleri için .92; temizlik/hijyen için .83; ödeme ve teşvik için .75; sağlık ve fitness için .84; kullanıma hazırlık için .87 olarak bulunmuştur.

Serbest zaman doyum ölçeği (SZDÖ). Katılımcıların serbest zaman doyumlarını belirlemek amacı ile Beard ve Ragheb (1980) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye Gökçe ve Orhan (2011) tarafından uyarlanan Serbest Zaman Doyum Ölçeği kullanılmıştır. Ölçme aracı Psikolojik alt boyut (1- 4 maddeler), Eğitimsel alt boyut (5-8 maddeler), Sosyal alt boyut (9-12 maddeler), Fizyolojik alt boyut (13-16 maddeler), Rahatlama alt boyutu (17-20 maddeler) ve Estetik alt boyut (21-24 maddeler) olmak üzere 6 alt boyut ve 24 maddelik sorulardan oluşmaktadır. Ölçme aracında 5'li yanıt anahtarı (1= Neredeyse Hiç Doğru Değil, 2=Nadiren doğru, 3= Bazen doğru, 4= Çoğu kez doğru, 5= Neredeyse Her Zaman Doğru) kullanılmaktadır. Türk popülasyonda yapılan uyarlama çalışmasında ölçme aracına ait Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayı puanları; Psikolojik alt boyut için .77; Eğitimsel alt boyut için .77; Sosyal alt boyut için .76; Fizyolojik alt boyut için .79; Rahatlama alt boyutu için .80 ve Estetik alt boyutu için ise .79 olarak hesaplanmıştır (Gökçe & Orhan, 2011). Araştırmadaki serbest zaman doyum ölçeğine ait Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayı puanları; Psikolojik alt boyut için .85; Eğitimsel alt boyut için .90; Sosyal alt boyut için .88 Fiziksel alt boyut için .83; Rahatlama alt boyutu için .90 ve Estetik alt boyutu için ise .90 olarak bulunmuştur.

Verilerin Toplanması

Araştırmaya başlamadan önce gerekli olan izinler alındıktan sonra çalışmaya başlanmıştır. İlk olarak Marmara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü'nden 17.01.2022 tarihinde 2022-07 onay sayısı ile çalışmanın yapılabilmesi için Etik Kurul izni alınmıştır. İznin alınmasının ardından etik kurul izni ve ölçme araçlarıyla beraber İBB'den araştırmanın kendi bünyesinde olan fitness merkezlerinde anketlerin uygulanabilmesi için 09.12.2021 tarihinde gerekli izin yazısı alınmıştır. Alınan izinlerin

ardından önceden belirlenen İBB' ye bağlı 52 spor tesisi içinden seçilen Fatih Spor Kompleksi, Bayrampaşa Hidayet Türkoğlu Spor Kompleksi, Cemal Kamacı Spor Kompleksi ve Hamza Yerlikaya Spor Kompleksi'ne gidilerek oradaki egzersiz ve molada geçirilen süreler incelenmiştir. Burada katılımcıları sıkılamak ve onların egzersizlerine engel olmamakla birlikte egzersiz sonrasında yorgun olabilecekleri de göz önüne alınarak verilerin toplanılmasına dikkat edilmiştir. Bu nedenle araştırmacı, verileri fitness merkezlerine kendisi giderek katılımcıların egzersize başlamadan önce onlara gerekli açıklamaları yaparak bizzat toplamıştır.

Verilerin Analizi

Katılımcılardan toplanan verilerin olası kodlama hatası ve eksik doldurmaların önüne geçmek adına veriler tek tek gözden geçirilerek bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Bilgisayar ortamına aktarımı yapılan verilerin sayısal kodlamaları yapılarak öncelikle güvenilirlik değerlerinin, ardından ise ölçme araçlarına ait faktörlerin hesaplanmasına yer verilmiştir. Uygulanacak analizlere karar vermek adına ise verilere ait çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiş, ortaya çıkan değerlerin $-2, \dots +2$ aralığında olduğu ortaya konulmuştur. Söz konusu bu değerlerin ise normal dağılıma uygun olduğu kabul edilmiştir (George & Mallery, 2019). Verilerin çözümlenmesinde, Pearson Korelasyon ve Regresyon analizleri kullanılmıştır.

BULGULAR

Fitness katılımcılarının katıldıkları boş zaman ilgileniminin serbest zaman doyumunu arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla çalışma kapsamında elde edilen bulgular aşağıda yer verilmiştir

Tablo 2. Katılımcıların boş zaman ilgilenimleri ile serbest zaman doyumunu arasındaki ilişki sonuçları

		Psikolojik	Eğitimsel	Sosyal	Fiziksel	Rahatlama	Estetik	Serbest Zaman Doyumu
Çalışan Davranışı	<i>r</i>	.51**	.49**	.41**	.49**	.43**	.50**	.54**
	<i>p</i>	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00
Resepsiyon Hizmetleri	<i>r</i>	.51**	.49**	.41**	.44**	.36**	.44**	.51**
	<i>p</i>	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00
Temizlik/Hijyen	<i>r</i>	.47**	.45**	.40**	.39**	.44**	.45**	.50**
	<i>p</i>	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00
Ödeme ve Teşvik	<i>r</i>	.51**	.46**	.42**	.43**	.38**	.40**	.50**
	<i>p</i>	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00
Sağlık ve Fitness	<i>r</i>	.49**	.45**	.38**	.44**	.34**	.41**	.48**
	<i>p</i>	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00
Kullanıma Hazırlık	<i>r</i>	.45**	.46**	.34**	.42**	.36**	.39**	.46**
	<i>p</i>	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00

Tablo 2'deki Pearson Korelasyon analiz sonuçlarına göre; katılımcıların boş zaman ilgilenim puanları ile serbest zaman doyumunu arasında pozitif yönde orta düzeyde ve anlamlı ilişkiler görülmektedir ($p < .05$).

Tablo 3. Psikolojik alt boyutunun boş zaman ilgilenim alt boyutlarıyla ilişki düzeyinin regresyon analizi

Model	B	Std. Hata	β	t	p
Çalışan Davranışı	.05	.09	.04	.53	.60
Resepsiyon Hizmetleri	.17	.06	.18	2.83	.01
Temizlik/Hijyen	.17	.06	.17	3.16	.00
Ödeme ve Teşvik	.20	.08	.17	2.50	.01
Sağlık ve Fitness	.08	.08	.07	.94	.35
Kullanıma Hazırlık	.10	.07	.10	1.54	.13
R= .60	R ² _{adj} = .35				
F _(6,382) = 35.45	p= .00				

Tablo 3'deki çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre modelin istatistiksel bakımdan anlamlı olduğu bulunmuştur. Regresyon katsayılarına ilişkin anlamlılık durumuna göre t-testi sonuçlarına bakıldığında ise resepsiyon hizmetleri ($\beta = .18$; $t = 2.83$; $p = .01$), temizlik/hijyen ($\beta = .17$; $t = 3.16$; $p = .00$) ve ödeme ve teşvikin ($\beta = .17$; $t = 2.50$; $p = .01$) psikolojik alt boyut üzerinde anlamlı yordayıcı güce sahip olduğu tespit edilmiştir. Psikolojik alt boyuta ait toplam varyansın %35'inin boş zaman ilgilenimiyle açıklandığı ifade edilebilir.

Tablo 4. Eğitimsel alt boyutunun boş zaman ilgilenim alt boyutlarıyla ilişki düzeyinin regresyon analizi

Model	B	Std. Hata	β	t	p
Çalışan Davranışı	.03	.09	.03	.38	.71
Resepsiyon Hizmetleri	.19	.06	.20	3.03	.00
Temizlik/Hijyen	.16	.06	.15	2.73	.01
Ödeme ve Teşvik	.15	.08	.13	1.83	.07
Sağlık ve Fitness	.03	.09	.03	.35	.73
Kullanıma Hazırlık	.17	.07	.17	2.56	.01
R= .57	R ² _{adj} = .32				
F _(6,382) = 30.83	p= .00				

Tablo 4'deki çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre modelinin istatistiksel açıdan anlamlı olduğu bulunmuştur. Regresyon katsayılarına ilişkin anlamlılık durumuna göre t-testi sonuçlarına bakıldığında ise resepsiyon hizmetleri ($\beta = .20$; $t = 3.03$; $p = .00$), temizlik/hijyen ($\beta = .15$; $t = 2.73$; $p = .01$) ve kullanıma hazırlık'ın ($\beta = .17$; $t = 2.56$; $p = .01$) eğitimsel alt boyut üzerinde anlamlı

yordayıcı güce sahip olduğu tespit edilmiştir. Eğitimsel alt boyuta ait toplam varyansın %32'sinin boş zaman ilgilenimiyle açıklandığı söylenebilir.

Tablo 5. Sosyal alt boyutunun boş zaman ilgilenim alt boyutlarıyla ilişki düzeyinin regresyon analizi

Model	B	Std. Hata	β	t	p
Çalışan Davranışı	.05	.10	.04	.46	.65
Resepsiyon Hizmetleri	.14	.07	.13	1.95	.05
Temizlik/Hijyen	.20	.06	.19	3.17	.00
Ödeme ve Teşvik	.21	.09	.17	2.33	.02
Sağlık ve Fitness	.04	.09	.04	.46	.65
Kullanıma Hazırlık	.02	.08	.02	.30	.76
R= .49		R ² _{adj} = .23			
F _(6,382) = 20.23		p= .00			

Tablo 5'deki çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre modelinin istatistiksel açıdan anlamlı olduğu bulunmuştur. Regresyon katsayılarına ilişkin anlamlılık durumuna göre t-testi sonuçlarına bakıldığında ise temizlik/hijyen ($\beta = .19$; $t = 3.17$; $p = .00$) ve ödeme ve teşvik'in ($\beta = .17$; $t = 2.33$; $p = .02$) sosyal alt boyut üzerinde anlamlı yordayıcı güce sahip olduğu belirlenmiştir. Sosyal alt boyuta ait toplam varyansın %23'lük kısmın boş zaman ilgilenimiyle açıklandığı söylenebilir.

Tablo 6. Fiziksel alt boyutunun boş zaman ilgilenim alt boyutlarıyla ilişki düzeyinin regresyon analizi

Model	B	Std. Hata	β	t	p
Çalışan Davranışı	.20	.09	.19	2.23	.03
Resepsiyon Hizmetleri	.10	.06	.10	1.55	.12
Temizlik Hijyen	.09	.06	.09	1.53	.13
Ödeme ve Teşvik	.10	.08	.09	1.28	.20
Sağlık ve Fitness	.08	.09	.07	.90	.37
Kullanıma Hazırlık	.09	.07	.09	1.28	.20
R= .53		R ² _{adj} = .27			
F _(6,382) = 24.70		p= .00			

Tablo 6'daki çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre modelin istatistiksel bakımdan anlamlı olduğu bulunmuştur. Regresyon katsayılarına ilişkin anlamlılık durumuna göre t-testi sonuçlarına bakıldığında ise çalışan davranışının ($\beta = .19$; $t = 2.23$; $p = .03$) fiziksel alt boyut üzerinde anlamlı yordayıcı güce sahip olduğu tespit edilmiştir. Fiziksel alt boyuta ait toplam varyansın %27'sinin boş zaman ilgilenimiyle açıklandığı ifade edilebilir.

Tablo 7. Rahatlama alt boyutunun boş zaman ilgilenim alt boyutlarıyla ilişki düzeyinin regresyon analizi

Model	B	Std. Hata	β	t	p
Çalışan Davranışı	.20	.09	.19	2.17	.03
Resepsiyon Hizmetleri	.01	.07	.01	.08	.94
Temizlik Hijyen	.25	.06	.25	4.24	.00
Ödeme ve Teşvik	.17	.08	.15	2.05	.04
Sağlık ve Fitness	-.08	.09	-.08	-.94	.35
Kullanıma Hazırlık	.05	.07	.05	.76	.45
R= .50	R ² _{adj} = .23				
F _(6,382) = 20.69	p= .00				

Tablo 7'deki çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre modelin istatistiksel bakımdan anlamlı olduğu bulunmuştur. Regresyon katsayılarına ilişkin anlamlılıklarına göre t-testi sonuçlarına bakıldığında ise temizlik/hijyen ($\beta = .25$; $t = 4.24$; $p = .00$) ve ödeme ve teşvikin $\beta = .15$; $t = 2.05$; $p = .04$) rahatlama alt boyutu üzerinde anlamlı yordayıcı güce sahip olduğu belirlenmiştir. Rahatlama alt boyuta ait toplam varyansın %23'lük kısmın boş zaman ilgilenimiyle açıklandığı ifade edilebilir.

Tablo 8. Estetik alt boyutunun boş zaman ilgilenim alt boyutlarıyla ilişki düzeyinin regresyon analizi

Model	B	Std. Hata	β	t	p
Çalışan Davranışı	.25	.09	.24	2.78	.01
Resepsiyon Hizmetleri	.10	.06	.11	1.60	.11
Temizlik Hijyen	.19	.06	.20	3.38	.00
Ödeme ve Teşvik	.04	.08	.04	.50	.62
Sağlık ve Fitness	.05	.08	.04	.54	.59
Kullanıma Hazırlık	.01	.07	.01	.19	.85
R= .54	R ² _{adj} = .28				
F _(6,382) = 25.53	p= .00				

Tablo 8'deki çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre modelin istatistiksel bakımdan anlamlı olduğu bulunmuştur. Regresyon katsayılarına ilişkin anlamlılık durumlarına göre t-testi sonuçlarına bakıldığında ise çalışan davranışı ($\beta = .24$; $t = 2.78$; $p = .01$) ve temizlik/hijyenin ($\beta = .20$; $t = 3.38$; $p = .01$) estetik alt boyutu üzerinde anlamlı yordayıcı güce sahip olduğu tespit edilmiştir. Estetik alt boyuta ait toplam varyansın %28'inin boş zaman ilgilenimiyle açıklandığı ifade edilebilir.

TARTIŞMA

Bu çalışma, fitness katılımcılarının boş zaman ilgilenimlerinin serbest zaman doyumunu arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla İstanbul Büyükşehir Belediyesi bünyesinde seçilen dört farklı fitness merkezi örneğinde gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların boş zaman ilgilenimi ile serbest zaman doyumunu arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca boş zaman

İlgileniminin serbest zaman doyumunu üzerinde anlamlı yordayıcı güce sahip olduğu tespit edilmiştir (Tablo 3). Bir başka deyişle ilgilenimin artması doyumunu da arttırmaktadır.

Serbest zaman aktiviteleri fiziksel veya zihinsel açıdan sağlığın korunması gibi çeşitli unsurların bireyin olumsuzluk ile baş etmesine yardımcı olmakta (Chang vd. 2018) sosyalleşmesine, yeni arkadaşlıklar kurmasına, (Coleman, 1993) mutluluk algısına ve doyuma da katkıda bulunduğu bilinmektedir. Bu bağlamda kişideki stres seviyesinin azalmasıyla mutlu olmasını, gevşemesini ve rahatlamasına fırsat vermektedir. Bireylerin boş zamanlarında ilgilendikleri aktiviteler dinlenmek, rahatlamak ve mutlu olmak için yapıldığı kanıtlanmış bir gerçektir. Böylece kişi olmasını istediği yöndeki ruh halini sağlamakla beraber hayata dair beklenti düzeyini de karşılayabilmektedir (Yoon, 2018). Oluşan beklentinin karşılanması doyumunu da pozitif olarak etkilediği düşünülmektedir (Tablo 3).

Chen ve arkadaşlarının (2013) araştırmalarında serbest zaman doyumunu, serbest zaman motivasyonu ve boş zaman ilgileniminin genç bireylerde serbest zaman etkinliklerine katılımları üzerine etkisini incelemişlerdir. Sonuç olarak serbest zaman diliminde yapılan aktivitelere karşın yüksek ilgilenimli olan genç bireylerin, aynı zamanda kişisel doyum düzeylerinin de gelişim gösterdiğini saptamışlardır. Aynı şekilde Yetim'in (2014) fitness merkezi katılımcılarına yaptığı bir çalışmada, boş zaman ilgilenim faktörlerinin fitness merkezine yönelik tatmin ve sadakat arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Nitekim boş zaman ilgilenimin, boş zaman sadakat ve tatmini arasındaki ilişkinin olumlu olduğu sonucuna varmıştır. Bu araştırmalar boş zaman ilgileniminin, doyumunu olumlu yönde arttırdığını desteklediğini ifade eden çalışmalardır. Çevik ve arkadaşlarının (2021) öğretmenler üzerine yapılan çalışmasında serbest zaman ilgilenim düzeylerinin yaşam doyumları üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Sonucunda serbest zaman ilgileniminin yaşam doyumunu üzerindeki etkisinin anlamlı bir etkisi olduğunu ortaya koymuşlardır.

Chen ve arkadaşlarına (2013) göre ilgilenim boyutlarına ait yaptıkları açıklamalara bakılarak, bu bağlamda çalışmada ortaya konulan çekicilik boyutuyla bir paralellik olduğu ifade edilebilir. Ayrıca aktiviteyi çekici kılan şey, bireyin bakış açısı ve aktiviteden aldığı haz olduğunu belirtmişlerdir. Bu demektir ki bireylerin fitness egzersizine karşı yönelik olumlu tutumları bu aktiviteyi çekici kılmakta ve spor esnasında veya sonrasında alınan hazzı daha da arttırdığı ifade edilebilir. İnsan sosyal bir varlık ve bu aktivitenin diğer bir yönü de bireyi soyutlayıcı olmaması bu sporu daha da teşvik edici faktörlerden olduğu söylenebilir. Bu düşünceye paralel olarak serbest zaman değerlendirmesinde bireyin dışa dönük ve sosyal yaşamın devamlılığı (Arslan, 2013), toplumsal etkileşim, merkeze karşı aidiyet duygusunun oluşturulma ve geliştirilmesinde önemli bir rol üstlenmektedir (Compton &

Hormachea, 1979). Böylece aktiviteyi yalnız başına yapmaktansa spor arkadaşı edinerek yapılan antrenmanların keyifli, eğlenceli hale getirildiği, hazzı ulaşmayı kolaylaştırdığı, doyumunu arttırdığı düşünülebilir. İnsanların serbest zamanlarında uğraşı olarak ilgilenimlerini fitness egzersizine yönlendirmeleri ve fitness merkezine gitmeyi tercih etmeleri bunun bir getirisi olduğu düşünülebilir. Bunların yanı sıra boş zaman ilgilenimini arttıran sağlık, temizlik, personellerin tutumları faktörleri etkilerinin önemli olduğuna varılabilir. Bu düşünceye paralel olarak Öztürk ve Seyhan'ın (2005) yapmış olduğu bir çalışmada müşterilerin işletmeden istenen doyumun sağlanması, tesisten memnun bir şekilde ayrılması, işletmenin diğer işletmeler ile rekabet halinde olabilmesi için önem arz ettiğini göstermektedir. Böylece çalışan davranışında yani idarecilerde ve personelde saptanan eksikliklere yönelik tedbirlerin alınması ile gerçekleştirilebileceğini savunmuşlardır. Müşteriyi doyuma ulaştırma da personel davranışları yadsınamayacak derecede önemlidir.

SONUÇ

Yapılan bu çalışmada fitness merkezindeki üyelere yönelik ilgilenim ve doyum araştırılmıştır. Ortaya çıkan sonuçta söz konusu ilgilenimin serbest zaman doyumunu olumlu yönde etkilediği bulunmuştur. Bu nedenle fitness merkezlerini tercih eden bireylerin fitness merkezlerinde daha fazla vakit geçirerek bu yöndeki ilgilenimlerinin daima canlı tutulması bununda serbest zaman doyumunu olumlu etkilemesi sağlanabilir. Bunun yanı sıra ilgilenimin beraberinde doyumun ortaya çıkmasında söz konusu tesislerdeki personellerden ekipmanlara kadar kolektif bir yapının olumlu sonuçları vardır. Dolayısıyla üyeler için fitness merkezinin her zaman cezbedici bir yanı olması gerekmektedir. Üyelerin haz ve doyum sağlaması için kurum içindeki personelin rolü ve davranışları önemli kılınmaktadır. Bununla birlikte kurumlar personellerine departmanları ile ilgili gerekli eğitimleri vermeli ve bu departmanlarda bilgili, eğitilmiş ve uzmanlaşmış personeller ile çalışmalı ve onları tercih etmelidirler. Ayrıca bu araştırma İstanbul ili Avrupa yakasındaki İBB tesisleri ile sınırlandırılmıştır. Sonraki çalışmalarda İstanbul Anadolu yakası, hatta Marmara bölgesindeki egzersiz merkezlerinin de dahil edileceği çalışmaların yapılması literatüre zenginlik ve derinlik kazandıracaktır. İlgilenim ve doyumla ilgili olabilecek kişilik özellikleri, motivasyon gibi unsurların da ele alınacağı araştırmalar planlanabilir.

ORCIDs

Yağmur Öztürk  <https://orcid.org/0000-0002-1594-2354>

Aytekin Alpullu  <https://orcid.org/0000-0002-2385-8179>

KAYNAKÇA

Alpullu A., & Yılgin A. (2019). Leisure time management in Marmara University and Kilis 7 Aralık University students training in sports sciences. *Turkish Journal of Sport and Exercise*, 21(1), 123-

124. <https://doi.org/10.15314/tsed.532245>

- Arslan, S. (2013). *Serbest zaman-rekreasyon ve serbest zaman eğitimi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Beard, J. G., & Ragheb, M. G. (1980). Measuring leisure satisfaction. *Journal of Leisure Research*, 12(1), 20-33. <https://doi.org/10.1080/00222216.1980.11969416>
- Bozdal, Ö. (2020). Üniversite öğrencilerinin boş zaman etkinliklerine katılım düzeylerinin boş zaman ve yaşam tatminlerine etkisi. *Batman Üniversitesi, Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 221-222.
- Burnkrant, R. E., & Sawyer, A. G. (1983). Effects of involvement and message content on information-processing intensity. *Information Processing Research in Advertising*, 12(2), 46-64.
- Chang, Y.C, Yeh, T.M, Pai, F.Y., & Huang, T.P. (2018). Sport activity for health! The effects of karate participants' involvement, perceived value, and leisure benefits on recommendation intention. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(5), 953. <https://doi.org/10.3390/ijerph15050953>
- Chen, Y.C., Li, R.H., & Chen, S.H. (2013). Relationships among adolescents' leisure motivation, leisure involvement, and leisure satisfaction: A structural equation model. *Social Indicators Research*, 110(3), 1187-1199. <https://doi.org/10.1007/s11205-011-9979-2>
- Coleman, D. (1993). Leisure based social support, leisure dispositions and health. *Journal of Leisure Research*, 25(4), 350-361. <https://doi.org/10.1080/00222216.1993.11969933>
- Colton, J. W. (1995). *The benefits of outdoor recreation: Exploring the benefits of wilderness river rafting* [Unpublished Master Thesis]. University of Alberta.
- Compton, D. M., & Hormachea, C. R. (1979). *Facilitating leisure development of inmates in local and county jails*. Correctional Recreation Project, Center for Public Affairs, Virginia Commonwealth University.
- Çelik, G. (2011). *Kamu kuruluşlarında çalışan engelli bireylerin serbest zaman engellerinin ve tatmin düzeylerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Çevik, A., Özmaden M., Tezcan E., & Dokuzoğlu G. (2021). Öğretmenlerin serbest zaman ilgilenimlerinin yaşam doyumları üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Gümüşhane Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Dergisi*, 10(1), 784-790. <https://doi.org/10.37989/gumussagbil.1003895>
- Decloe, M.D., Kaczynski, A.T., & Havitz, M.E. (2009). Social participation, flow and situational involvement in recreational physical activity. *Journal of Leisure Research*, 41(1), 73-90. <https://doi.org/10.1080/00222216.2009.11950160>
- George, D. & Mallery, M. (2019). *SPSS for windows step by step: A simple study guide and reference, 17.0 update*. Pearson Education India.
- Gürbüz, S. & Şahin, F. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Gökçe, H. & Orhan, K. (2011). Serbest zaman doyum ölçeğinin türkçe geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Spor Bilimleri Dergisi*, 22(4), 139-145.

- Havitz, M.E., & Dimanche, F. (1999). Leisure involvement revisited: Drive properties and paradoxes. *Journal of Leisure Research*, 31(2), 122-149. <https://doi.org/10.1080/00222216.1999.11949854>
- Henderson, K. (2010). Leisure studies in the 21st century: The sky is falling?. *Leisure Sciences: An Interdisciplinary Journal*, 32(4), 391-400. <https://doi.org/10.1080/01490400.2010.488614>
- Jamrozy, U., Backman, S.J. & Backman, K.F. (1996). Involvement and opinion leadership in tourism. *Annals of Tourism Research*, 23(4), 908-924.
- Jung, G.M. (2007). *Structural equation modeling between leisure involvement, consumer satisfaction, and behavioral loyalty in fitness centers in Taiwan* [Unpublished doctoral dissertation]. United States Sports Academy.
- Karaca, A.A. (2015). *Serbest zaman katılımı, psikolojik iyi olma ve serbest zaman engelleri ile baş etme stratejilerinin üniversite öğrencileri üzerinde incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Karasar, N. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri: Kavramlar, ilkeler ve teknikler*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kerstetter, D.L., & Kovich, G.M. (1997). An involvement profile of division I women's basketball spectators. *Journal of Sport Management*, 11(3), 234-249. <https://doi.org/10.1123/jsm.11.3.234>
- Konter, E. (2013). *Eylemde bulunan bir varlık olarak insan neden oynar?* Bassaray Matbaası.
- Lee, D., & Trail, G. (2011). The influence of personal values and goals on cognitive and behavioral involvement in sport. *Journal of Sport Management*, 25(6), 593-605. <https://doi.org/10.1123/jsm.25.6.593>
- Mitchell, A. A. (1979). Involvement: a potentially important mediator of consumer behavior. *ACR North American Advances*, 191-196.
- Öztürk, Y., & Seyhan, K. (2005). Konaklama işletmelerinde sunulan hizmet kalitesinin artırılmasında işgören eğitiminin yeri ve önemi. *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, (1), 121-140.
- Philipp, S.F. (1997) Race, gender, and leisure benefits. *Leisure Sciences*, 19(3), 191-207.
- Uslu, A. (2022). *Spor Yöneticilerinde liderlik ve yönetim*. Gazi kitabevi.
- Wiley, C.G.E., Shaw, S.M., & Havitz, M.E. (2000). Men's and women's involvement in sports: An examination of the gendered aspects of leisure involvement. *Leisure Sciences: An Interdisciplinary Journal*. 22(1), 19-31. <https://doi.org/10.1080/014904000272939>
- Yetim, G. (2014). Boş zaman ilgileniminin boş zaman tatmini ve sadakati üzerine etkisi: Eskişehir'deki fitness merkezleri üzerine araştırma [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Yoon, K. J. (2018). The satisfaction of leisure activities of pre-school teachers on teacher efficacy and teacher satisfaction. *The Korea Entertainment Industry Association Journal*, 12(6), 119-134.

Teaching Adaptive Competence to Preservice Teachers in an Introductory Methods Class

Xiuye Xie ^a, Phillip Ward ^b, Won Seok Chey ^b, Leslie Dillon ^b, Scott Trainer ^b
& Rio Watanabe ^b

^aMissouri State University, McQueary College of Health and Human Services

^bThe Ohio State University, College of Education and Human Ecology

Article History

Received : July 6, 2023

Accepted : September 26, 2023

Online : October 11, 2023

DOI: [10.55929/besad.1320812](https://doi.org/10.55929/besad.1320812)

Article Type

Research Article

Abstract: The purpose of this study was to examine how preservice teachers (PSTs) adapted their lesson planning components over time. We were particularly interested in the quality of adaptations that were made by PSTs in a practice-based teacher education (PBTE) program. A descriptive analytic design was used to examine the lesson plans of nine PSTs who were peer teaching for 10-weeks. The context for teaching became incrementally more complex in terms of core practices of instructional and managerial skills as the semester progressed. Three PBTE pedagogical strategies were integrated throughout the peer teaching across five phases: rehearsals, repeated teaching, and approximations of contexts. A descriptive analysis of lesson components (e.g., instruction, management, and closure) was conducted, with further examination in three quality indicators: alignment to the lesson, preciseness of the task statements, and the content appropriateness of the lesson plan. Almost three quarters of adaptations were made in instructional statements and content development. Improvements in alignment to the lesson were made faster than improvement in preciseness and content. Approximately 80% of improved adaptations were maintained by PSTs across different lessons over time. The findings in this study suggest that PBTE pedagogical strategies support PSTs' development of adaptive competence in lesson planning and improve PSTs' adaptation in quality indicators as well.

Keywords: Lesson planning, teaching approximations, repeated teaching, teacher education

Bu makaleye atf yapmak için | To cite this article

Xie, X., Ward, P., Chey, W. S., Dillon, L., Trainer, S., & Watanabe, R. (2023). Teaching adaptive competence to preservice teachers in an introductory methods class. *Beden Eğitimi ve Spor Araştırmaları Dergisi*, 15(2), 90-112. <https://doi.org/10.55929/besad.1320812>

INTRODUCTION

When teaching is called complex, it is a recognition the lessons occur in settings that are characterized by a large number of events (e.g., social and instructional interactions). These events are occurring simultaneously among teachers and students, and among students, with some unpredictability (e.g., distractions, interesting diversions). Another piece of the complexity is

Contact: Xiuye Xie



901 S. National Ave. Springfield, MO 65897



xiuyexie@missouristate.edu

grounded in the fact that students and their teachers have and build history with one another (Doyle, 1986), which involves teachers understand and respond to individual differences, past experiences, and navigate evolving teacher-student relationships. Finally, in any lesson in today's schools, students are at different points in their understanding and life experiences, and this creates variability in their learning that teachers must address. Given this complexity of a classroom or gymnasium, preservice teachers (PSTs) and in-service teachers must be highly adaptive in their teaching to accommodate both their pupils and the dynamic nature of the teaching settings.

The notion of teachers adapting to their setting and to students is not new. But it was Shulman (1987) who conceptually situated it within in his definition of pedagogical content knowledge (PCK), defining it as “an understanding of how particular topics, problems, or issues are organized, presented, and *adapted* to the diverse interests and abilities of learners, and presented for instruction”. It follows then that if the teacher's ability to adapt instruction is a characteristic of PCK, then a teacher's ability to adapt instruction is an important teacher education outcome. Indeed, adaptive teaching competence is increasingly considered to be a critically important component of high-quality teaching (Bransford et al., 2005; Darling-Hammond, 2019). Bransford and colleagues (2005) note that in teacher education adaptive teaching competence is often viewed as a gold standard for teaching education outcomes.

Adaptive teaching is called by a variety of names including adaptive expertise (Bransford et al., 2005), responsive teaching (Dozier et al., 2011), reflective teaching (Souito-Manning & Dice, 2007), and adaptive competence (Xie et al., 2021). In this paper we use adaptive competence to recognize that competence exists on a continuum from novice to expert. Brühwiler and Blatchford (2011) defined adaptive teaching competence as, “a teachers' ability to adjust their planning and teaching to the individual learning processes of students”. This definition raises a pertinent question in teacher education, how can teacher education programs can effectively teach preservice teachers adaptive competence? Adaptive teaching competence is a skill and a perspective that is different from the often prescriptive nature of traditional teacher education (Baldinger & Munson, 2020)? In conceptualizing adaptive teaching competence, we do not see it as the antithesis of prescription, but rather as the intentional variation of evidence-based practices taught in teacher education or learned from craft knowledge developed through hands-on experiences. In short, PSTs must learn evidence-based practices, and then be taught to apply them to different settings. Teacher education should teach transferable knowledge and skills that prospective teachers can adapt in different settings. In discussing the idea of transferability, Ward and Cho (2020) note that teaching skills

should be, “Transferable in the sense that their usage in and across contexts during their teacher preparation, and then as practicing teachers, function to help them learn from their practice”.

Adaptive competence can be situated within the teaching effectiveness literature in physical education (Kim & Ward, 2021; Rink, 2013) and the practice-based teacher education (PBTE) movement (Baldinger & Munson, 2020). Within the PBTE movement, there is a nascent literature focused on teaching PSTs adaptive competence. Researchers have investigated the effects of reflection following supervisory conferences with clinical educators in field experiences (Soslau et al., 2021); following teaching rehearsals in methods classes using the construct of teacher noticing (Baldinger & Munson, 2020), collaborative lesson study (Schipper et al., 2020) and using a plan-teach-review reflective process in a methods course (Xie et al., 2020; Xie et al., 2021).

Common to the approaches discussed above to teach adaptive competence in teacher education are the use of deliberate practice (Ericsson, 2008) and reflection (Schön, 1983). When PSTs are introduced to teaching, they often find themselves in an unfamiliar context (e.g., grade level, content, setting, pedagogy). In such situations, they may encounter challenges where decision-making becomes difficult, resulting in ineffective teaching episodes for both themselves and their students. “Over time, they are able to figure out adequate responses by practice, problem-solving, and trial-and-error or with help from supervisors, teachers, or colleagues” (Ericsson, 2008). Deliberate practice is a pedagogical strategy developed in the expertise literature (Ericsson, 2008). Researchers in a variety of domains have demonstrated deliberate practice is an effective strategy to move novices (e.g., PSTs) along a continuum toward expertise (Ericsson, 2008; Stigler & Miller, 2018; Xie et al., 2021). Deliberate practice requires individuals to “attend to the critical aspects of the situation and incrementally improve her or his performance in response to knowledge of results, feedback, or both” (Ericsson et al., 1993). In physical education teacher education (PETE), deliberate practice can occur in planning, teaching rehearsal using core practices, repeated teaching of the same lesson (Xie et al., 2020; Xie et al., 2021; Ward, 2020), and in settings approximating teaching, such as peer teaching (Ingersoll et al., 2014; Xie et al., 2021). Core practices, represent the central teaching task domains that a teacher encounters (Ball et al., 2009; Grossman et al., 2009). In physical education, Ward (2020) identified 19 evidence-based core practices, including establishing and using rules and routines, presenting content in small chunks of information, enacts a developmentally appropriate sequence of lessons to teach content that meets unit objectives, and using accurate demonstrations in presenting content to students.

A second component of adaptive competence studies in teacher education is reflection. Schön (1983) made a distinction relative to when reflection occurred. Reflection-on-action occurs after a

lesson has been taught (post-iterative) and before the first or subsequent lesson (pre-iterative). In contrast, reflection-in-action takes place during the actual teaching process (interactive) when teachers make decisions based on their observations of student performance and their own teaching practice. Teaching PSTs to use and then act on reflection is an important outcome of teacher education and a life-long teaching skill.

Studies conducted by Xie and colleagues (Xie et al., 2020; Xie et al., 2021) have provided valuable insights into how PSTs adapt their lesson planning through two PBTE pedagogies, namely repeated teaching and rehearsals, in both in-person and online contexts. These studies have significant implications for PETE. First and foremost, the findings demonstrate that PBTE pedagogies are effective and meaningful in enhancing PSTs' adaptive competence in lesson planning. By engaging in repeated teaching and rehearsals, PSTs develop a deeper understanding of how to make necessary adaptations to specific core practices. This experiential approach allows them to refine and improve their teaching over time. Furthermore, the research highlights that PSTs make adaptations at different stages and frequencies throughout their courses. The most common adaptation early in their teaching are the modifying and refining instructional tasks and management tasks in lessons (Xie et al., 2020; Xie et al., 2021). As PSTs progress and gain confidence they begin to adapt game play and to different contexts (Xie et al., 2020; Xie et al., 2021). Lastly, the ways in which teacher educators create teaching situations that approximate the complexity and authenticity of real-world scenarios have a significant impact on promoting PSTs' adaptive competence. By providing PSTs with authentic teaching experiences and challenging them to navigate complex instructional challenges, teacher educators can better prepare them for the demands of actual teaching environments.

In this present study we aimed to expand upon the previous work of Xie and colleagues (Xie et al., 2020; Xie et al., 2021) by further investigating the quality of adaptations made by PSTs in their lesson planning. Specifically, we sought to apply quality indicators that are more precisely defined to evaluate the adaptations made by PSTs during the pre-iterative and post-iterative stages of lesson plan development. This study differs from prior studies in several ways, (a) it has a longer data collection phase, (b) it systematically increases the complexity of the settings that PSTs encounter as they move through the course, and (c) it uses more precise variables to describe the adaptations and the quality of the adaptations as PSTs progressed across the semester. Our research questions were: (1) What are the adaptations made in the lesson plans? (2) What is the quality of adaptations made in the lesson plans? and (3) What evidence is there that PSTs transferred adaptations to a new lesson?

METHODS

Participants and Setting

The study was conducted in a large Midwest public university in the United States during the fall of 2021. Institutional review of human subjects was approved by the university and informed consent was obtained from all participants prior to the study. Nine of 13 (8 males and 1 female) second-year PETE students enrolled in an introductory teaching methods course participated in this study.

Introduction to Methods Course

The goal of the 15-week introductory teaching methods course was for the PSTs to develop their adaptive competence in core practices (Ward, 2020) in instruction and management in physical education. Specifically in instruction, we focused on developing PSTs ability in the learning and applying the following core practices: (1) providing precise instruction; (2) using accurate demonstrations in presenting content to students; (3) using feedback, cues, and prompts to correct and shape student learning, (4) breaking down content into smaller chunks; and (5) checking for understanding. For management, we emphasized PSTs' learning of establishing and using rules and routines and time and equipment organization and management. To achieve these goals, the instructor designed the course based on the PBTE cycle (Ward et al., 2018), that included lectures, class discussion, video analysis, lesson planning, peer teaching, reflection, and regular online and in class quizzes. The course instructor is a highly effective teacher educator with strong credentials in teaching this introductory methods course following a PBTE approach for more than 20 years. The course was delivered in person, with both lecture and lab components where the PSTs taught peers while demonstrating core practices. Each Thursday, the PSTs completed a 32-question online quiz for the assigned textbook readings and emailed their edited lesson plan iterations based on the sample lessons or previously edited lesson plan iterations to the supervisors. Each Friday, the class started with a written 15-minute quiz on the lesson content following the instructor provided a 2-hour lecture to more closely examine and to apply the content from the assigned textbook readings. This involved class discussion, examining likely teaching scenarios that could occur in their teaching and using these discussions to edit their lesson plans on their laptops in class. On Friday afternoons, the PSTs taught their peers team handball using the edited lesson plans. Each lesson was videotaped and supervised by at least one graduate student. All supervisors were doctoral students who were well-trained and experienced supervisors. The course instructor facilitated supervision trainings before and after the lecture and lab. Specific feedback foci for each lab session was

emphasized in each session. Supervisors provided their assigned PSTs specific feedback right after the teaching, with a varied focus each week (e.g., week 2 focused on precise instruction). Meanwhile, the course instructor provided group feedback before, during, and after the peer teaching. Following each lesson and at the end of the labs, the PSTs received specific feedback that they used to modify their lessons after the lab. They were also provided with a video of their lesson and reflection questions to focus their attention on what they did well and what they needed to improve.

This cycle of quizzes, lecture, peer teaching, feedback, videos, and reflection created three occasions for PSTs to modify their lesson plans. Once prior to class and based on their review of their video of the previous lesson, a second time in class based on the application of the content of assigned textbook readings, and a final time directly following their peer teaching using feedback from supervisors and peers.

Systematic Changes Across the Semester in the Teaching Settings. In this class PSTs progressed through five phases that systematically increased the demands on teaching. Each phase had a more demanding context as shown in Figure 1. The PSTs were given sample lessons of lessons 1-3 which they then developed into their own lessons. The sample lessons consisted of lesson components with scripts, including introduction, warm up activities, sequential learning tasks on different skills and strategies (e.g., overhand and underhand pass, give and go, diamond formation), application/keepaway games, and closure. To explore how PSTs transferred what they learned from adapting lessons 1-3, we gave the PSTs an outline of lesson four with only basic lesson component headings and content to be taught. Neither scripts nor task progressions were included in the outline. The lessons were designed to teach a team handball unit to middle school students who had not previously been instructed in team handball. The lesson plans were developed using key components of Play Practice (Lauder & Piltz, 2013) and Sport Education (Siedentop et al., 2020). However, the students in this class were not introduced to the models specifically, just the model components (e.g., team affiliation in Sport Education, game-based extending and refining learning tasks from Play Practice). In later classes in the PETE curriculum, the components used in this class are introduced as they learn the specific models.

Phase one (Weeks 1-3). In phase one, PSTs taught introductory team handball skills such as overhand and underhand throws and applied them in non-scoring keep away games to one group of 3-4 PSTs. They taught the same lesson for three weeks. The PSTs taught the lesson three times and participated as a peer student approximately 11 times depending on the size of the group. Our

reason for doing this was to use the repeated teaching of the same lesson to help students understand the nuance of the lesson (Xie et al., 2020; Xie et al., 2021). The focus of this phase was for the PSTs to gain familiarity with the teaching environment, understand the flow of the lesson, and how to apply and adapt a specific core practice in instruction and management through repeated teaching.

Phase two (Weeks 4-5). In phase two, the PSTs focused on teaching lesson two, which covered throwing and catching skills in the context of passing lanes. They introduced basic rules of team handball, shuffle passing, wall defense, shooting, and playing the game to a group of 3-4 students for two class sessions. The PSTs taught the lesson twice and participated as a peer student approximately seven times depending on the size of the group. The focus of phase two was for PSTs to continue to modify and apply core practices with new content.

Phase three (Weeks 6-7). In phase three, the PSTs taught lesson three twice which introduced the shovel pass, give-and-go, fake-and-cut, and more rules and refined game play to one group of 3-4 PSTs in weeks 6-7. During this phase in the second lesson one PST in each group was instructed to engage in 2-3 instances of misbehavior (e.g., talking to peers when the instructor was talking, being off task, and not following the rules). The focus of this phase was for the PSTs to generalize their adaptations made in the previous two lessons and apply them to new and more demanding content as well as dealing with misbehaviors.

Phase four (Weeks 8-9). During phase four, the PSTs extended their teaching of lesson three twice in weeks 8-9, with instructing two groups of 3-4 PSTs. Similar to the context in phase three during the second week, one peer per group per lesson was deliberately instructed to misbehave. The PSTs in this phase were expected to develop their core practices to address a more complex instructional and managerial context.

Phase five (Week 10). In phase five, the PSTs were asked to develop a new lesson (i.e., lesson four) and to teach two groups of 3-4 students once in week 10. The content included diamond and triangle formation. The purpose of this phase was for the PSTs to generalize their ability to adapt their planning skills into new content.

Dependent Variables and Data Collection

Table 1. Definitions and examples of lesson components

Component	Definition	Example
Welcome	That period of the lesson where teachers: <ul style="list-style-type: none"> • greet students, • introduce themselves and provide class rules. 	Greetings, name use, rules and signals
Advance Organizer	That period of the lesson where teachers: <ul style="list-style-type: none"> • provide an overview of what is to be taught in the lesson 	“Good morning! We are going to be covering the overhand and underhand throw and playing a keep away games today.”
Transition	That period of the lesson where teachers move students to and from activity: <ul style="list-style-type: none"> • efficient (occurs <10 seconds) • using commands/signals 	Moving from demonstration to practice or from practice to the teacher.
Equipment Organization/ Distribution	That period of the lesson where teachers distribute equipment: <ul style="list-style-type: none"> • efficient (occurs <10 seconds), • using commands/signals 	Handing out pinnies, balls,
Warm Up	That period of the lesson where teachers warm students up for the activity of the lesson: <ul style="list-style-type: none"> • upper body is stretched (at least shoulders) • Lower body (at least quads. Hamstrings, achilles) 	Running, stretching, agility
Instructional Statement	When teachers provide a description of the activity: <ul style="list-style-type: none"> • description of the task • description of critical elements 	I want to get open by moving away from the defender
Content Development	The progressive development of content. <ul style="list-style-type: none"> • content is developed (introduced) in an incremental way in small stages. 	Teaching progressions
Closure	That period of the lesson where teachers summarize and recognize the lesson. <ul style="list-style-type: none"> • review the main instructional points of the lesson • recognize pupils’ performance (individual and/or group) • preview the next class 	“Good job today” can someone tell me the critical elements of the overhead pass? Great. Juan, Louise, Charlie and Selena you did well today in performing our tasks. Next class we get to play a game”

Our focus in this study was on the specific adaptations in the lesson plans as PSTs prepared for and taught lessons in each phase. In total, the PSTs taught 10 lessons in 10 weeks, with lesson one three times (phase one: weeks 1-3), lesson two twice (phase two: weeks 4-5), lesson three four times (phase 3: weeks 6-7; phase 4: weeks 8-9), and lesson four once (phase 5: week 10). Each week, the PSTs emailed their lesson plan iterations before the lecture, after the lecture, and after the lab with their edits highlighted in a different color for each lesson plan iteration. After excluding missing data, we collected 24 lesson iterations in total from each PST (lesson 1: 9 iterations; lesson 2: 6 iterations; lesson 3: 8 iterations; lesson 4: 1 iteration) throughout ten weeks. The details of lesson plan iterations for each lesson per week across five phases are shown in Figure 1. For each round of adaptations, the PSTs were asked to highlight any edits they made in their lesson plans and submit the highlighted lesson plans to the researchers electronically. Each lesson plan was organized into eight lesson components: welcome, advance organizer, equipment organization/distribution, warm-up, transition, content development, instructional statement, and closure. The content presented in each sample lesson plan was thoughtfully sequenced and tailored to the needs and experience levels of the intended middle school students.

To examine how the PSTs made adaptations in different lesson components and how they transferred the adaptations into a new lesson plan, we developed a coding sheet to code all identified adaptations within the PSTs' lesson plans. The coding sheet followed the sample lesson organizational structure with the eight components. Any event that was identified as an adaptation from the PSTs' lesson plans was copied and pasted into the coding sheet under its lesson component and was numbered based on the order of occurrence in the lesson.

An operational definition for each lesson component was developed to provide the scope and explanations of adaptations that were expected. Table 1 presents the eight lesson components where adaptations could occur and presents definitions and examples of each component. In previous studies (Xie et al., 2020; Xie et al., 2021), descriptions of the adaptations have been noted, but judgments about quality have typically not been made. In this study, we introduced a new coding system to address quality. For each lesson component each individual adaptation was coded according to three criteria: alignment, preciseness, and content.

Alignment. In judging alignment, we examined whether the adaptations made in a specific lesson component aligned with the definition. The criteria for each definition are shown in Table 1. The adaptation was coded as "improved" if all criteria were met and coded as "poor" if any criteria were missing. If an improved adaptation in a lesson was carried forward into the future lessons, it

was coded as “maintained”. For example, in transition if a signal was used, but students took more than 10 seconds to gather. If the PST modified the lesson by using a countdown from 5..4..3..2..1 and this occurred in all future lessons, then this modification was viewed as maintained.

Preciseness. In judging the quality of preciseness, we investigated whether the clarity of descriptions within the adaptations improved compared to the previous lesson or the sample lesson (in the case of the first modification). If the edits improved the clarity of the text, then it was coded as “improved”. If the previous version was unclear and the new adaptation just as unclear, it was coded “poor”. If the previous improved adaptation was carried forward into the future lessons, it was coded as “maintained”. For example, if in the previous lesson plan the PST wrote for a transition “When I blow my whistle, please come over here.” If in the adaptation they wrote “When I blow my whistle, please come over here and stand on the white line facing me” it would be coded as improved. If this was included in future lesson iterations or other lesson plans, then it was coded as maintained.

Content. In judging the content element, we evaluated whether the content being added, deleted, or modified was appropriate in the sense that it was a reasonable adaptation in the content of the lesson. If the content reflected a good content step (e.g., progressive, incremental) compared to the original (lesson sample), it was coded as “good”; otherwise, it was coded as “poor”. If the previous improved adaptation was carried forward into the future lessons, it was coded as “maintained”. For example, if the PST made a change of the content by adding a new upper body stretching activity in a throwing lesson, then this edit would be coded as “good” as it was relevant to the skill being taught that day. If the same change of the warm-up activities was kept in the later lesson iterations, then it would be coded as “maintained”.

We used a coding sheet to record the adaptations for each lesson plan iteration. The edits in each lesson iteration were copied and pasted from the PSTs’ lesson plans into the worksheet. Here is an example of how one PST’s edits in the first and second iterations of lesson plan one were recorded in the worksheet template. At the beginning of draft lesson plan one, the PSTs were required to ask their students’ names and introduce themselves as ‘students’ come over. For example, a PST might in their first iteration of lesson plan one (LP1.1a) say: “Hello everyone, my name is Carol Jones (pseudonym). I am here from Happy University. We will be visiting you all weekly, teaching you the game of team handball.” All italic were edits made by the PST, and they were copied and pasted in the Word worksheet as one event for that lesson iteration.

Coder Training. Five researchers coded the lesson plans. Before coding, the following steps were used to ensure coding quality. Four training sessions were provided to all researchers, with each session lasting between 30 minutes to one hour. The foci of the training sessions were to (a) introduce the predetermined codes and coding template, (b) practice using the predetermined codes to code example lesson plans, and (c) discuss and clarify coding disagreements among researchers. Then researchers coded examples of lesson plans to practice coding while using the codes and coding template. Next, all researchers met to discuss the coding results and disagreements. Once all disagreements were clarified, four researchers coded one assigned PST's lesson plan iterations. Then each researcher's coding results were compared with one primary researcher, an experienced expert in this coding using interobserver agreement (IOA). The total agreements were divided by the sum of agreed and disagreed codes and multiplied by 100 to create a percentage. For training we established a criterion of at or above 90% agreement. The mean IOA was 90.3% (ranging from 87% to 98%), which met our criterion. The coders then proceeded to code their assigned participants' lesson plans individually. All lesson plan iterations were coded.

Data Analysis

We had four researchers who experienced a series of training sessions to code all the lesson plan iterations, then we summarized the coding results of each PST at different phases into one Excel worksheet using numbers. If one edit was coded as "improved", then the researcher would enter "1" under the quality category "improved". If one edit was coded as "poor", the researcher would enter "0". If one edit was coded as "maintained", then the research would enter "1". Each researcher aggregated the data by summing up the total numbers of adaptations and their quality frequency in each lesson component and lesson iteration for each PST at phases one to five. Data were converted to a master spreadsheet and the results were analyzed descriptively at both individual and group levels. Specifically, to address the first research question, we aggregated all PSTs' adaptations from phase one to phase four to understand where the adaptations were made in the lesson plans. To answer the research question two, we looked further into the quality categories (i.e., alignment, preciseness, content) of all the adaptations made by the PSTs across four phases, such as frequency, sum, and mean. To examine whether there was any change of PSTs' adaptations across different phases (research question three), we aggregated the adaptation data of each phase, respectively. For research question three, we analyzed the phase five data to explore how the PSTs generalized their adaptations into a brand-new lesson (lesson four). We specifically analyzed all the adaptations in lesson four using descriptive statistics and using the same three

indicators (i.e., alignment, preciseness, content) to evaluate the adaptation quality in a brand-new lesson.

RESULTS

The result section is presented based on the research questions addressed in this study.

Research Question 1. What Are the Adaptations Made in the Lesson Plans?

Table 2. Adaptations in different lesson components

Rank	LP Components	Frequency	%	Mean/PST	Mean/Iteration /PST
1	Instructional Statement	3443	42.0%	382.6	143.5
2	Content Development	2426	29.6%	269.6	101.1
3	Transition	781	9.5%	86.8	32.5
4	Closure	443	5.4%	49.2	18.5
5	Warm Up	428	5.2%	47.6	17.8
6	Advance Organizer	306	3.7%	34.0	12.8
7	Welcome	225	2.7%	25.0	9.4
8	Equipment Organization	138	1.7%	15.3	5.8
	Total	8190	100.0%	910.0	341.3

Table 2 shows an overview of the adaptations made by the PSTs in different lesson components. Descriptive data, including frequency, means, and percentage, were reported. The nine PSTs made a total of 8,190 adaptations in their lesson plan iterations over 10 weeks. The frequency of adaptations made in different lesson components are ranked from high to low as follows: instructional statements (n=3,443, 42.0%), content development (n=2,426, 29.7%), transition (n=781, 9.5%), closure (n=443, 5.4%), warm up (n=428, 5.23%), advance organizer (n=306, 3.74%), welcome (n=225, 2.8%), and equipment organization (n=138, 1.7%). Regarding the adaptations made in different phases, the data showed that the PSTs made 2,375 adaptations (in phase 1 (mean=263.9 per PST; mean=29.3 per PST per iteration), 2,167 adaptations in phase 2 (mean=240.8/PST; mean=40.1/PST/iteration), 2,090 adaptations in phase 3 (mean=232.2 per PST; mean=46.4 per PST per iteration), and 1,179 adaptations in phase 4 (mean=131 per PST; mean=43.7 per PST per iteration).

Research Question 2: What Is the Quality of Adaptations Made in Lesson Plans?

Table 3. Adaptation quality across phases

Alignment	Phase 1				Phase 2				Phase 3				Phase 4			
	Quality	Poor	Improved	Maintained	Similar	Improved	Maintained	Similar	Improved	Maintained	Similar	Improved	Maintained	Similar		
Welcome	1	13	85	0	12	49	0	8	36	0	3	21				
Advance Org	3	16	102	0	11	60	0	12	57	0	3	26				
Transition	8	42	181	6	35	120	2	52	153	11	9	103				
Equipment Org	1	5	16	3	9	26	2	9	34	1	0	22				
Warm Up	4	22	84	0	31	78	0	24	92	0	1	63				
Instructional State	16	213	814	1	195	716	0	161	687	0	117	368				
Content Development	7	139	428	0	120	589	0	150	518	0	21	360				
Closure	6	26	144	6	12	88	3	13	77	0	3	47				
Total	46	476	1854	16	425	1726	7	429	1654	12	157	1010				
Percent	1.9%	20.0%	78.0%	0.7%	19.6%	79.7%	0.3%	20.5%	79.1%	1.0%	13.3%	85.7%				
Mean/PST	5.1	52.9	206	1.8	47.2	191.8	0.8	47.7	183.8	1.3	17.4	112.2				
Mean/Iteration/PST	0.6	5.9	22.9	0.3	7.9	32	0.2	9.5	36.8	0.3	4.4	28.1				
Preciseness	Phase 1				Phase 2				Phase 3				Phase 4			
	Quality	Poor	Improved	Maintained	Similar	Improved	Maintained	Similar	Improved	Maintained	Similar	Improved	Maintained	Similar		
Welcome	10	21	68	9	7	45	4	5	34	0	4	19				
Advance Org	6	18	97	3	15	53	4	11	54	1	5	23				
Transition	28	28	174	24	27	104	17	29	158	9	22	102				
Equipment Org	3	0	19	3	8	27	6	6	33	1	2	20				
Warm Up	14	18	76	14	20	75	5	20	91	2	10	52				
Instructional State	76	159	809	91	137	677	109	131	597	18	55	408				
Content Development	89	89	382	80	102	517	73	140	454	12	41	328				
Closure	20	32	117	13	14	79	7	18	73	2	7	41				
Total	246	365	1742	237	330	1577	225	360	1494	45	146	993				
Percent	10.5%	15.5%	74.0%	11.1%	15.4%	73.6%	10.8%	17.3%	71.9%	3.8%	12.3%	83.9%				
Mean/PST	27.3	40.6	193.6	26.3	36.7	175.2	25	40	166	5	16.2	110.3				
Mean/Iteration/PST	3.0	4.5	21.5	4.4	6.1	29.2	5	8	33.2	1.3	4.1	27.6				
Content	Phase 1				Phase 2				Phase 3				Phase 4			
	Quality	Poor	Improved	Maintained	Similar	Improved	Maintained	Similar	Improved	Maintained	Similar	Improved	Maintained	Similar		
Welcome	5	25	69	6	7	48	0	8	36	0	3	21				
Advance Organizer	5	18	98	2	16	53	3	12	52	1	4	24				
Transition	28	27	175	25	23	107	18	28	158	21	22	102				
Equipment Org	4	0	18	3	8	27	6	6	32	1	1	21				
Warm Up	12	23	73	15	20	74	5	21	90	0	5	59				
Instructional State	220	194	625	111	149	645	108	135	594	15	56	413				
Content Development	84	103	373	102	105	491	74	144	449	12	46	323				
Closure	4	32	133	8	16	82	3	18	77	0	8	42				
Total	362	422	1564	272	344	1527	217	372	1488	50	145	1005				
Percent	15.4%	18.0%	66.6%	12.7%	16.1%	71.3%	10.5%	17.9%	71.6%	4.2%	12.1%	83.8%				
Mean/PST	40.2	46.9	173.8	30.2	38.2	169.7	24.1	41.3	165.3	20.3	25.4	1.3				
Mean/Iteration/PST	4.5	5.2	19.3	5	6.4	28.3	4.8	8.3	33.1	5.1	6.4	0.3				

Table 3 shows the descriptive data of the PSTs adaptations in the three quality indicators of alignment, preciseness, and content across phases 1-4. In the alignment to the lesson component, the PSTs made 22.8% (n=1,870) improved adaptations, 76.0% (n=6,224) of the adaptations were maintained across the lessons, with 1.2% (n=94) of poor or similar adaptations. For the quality criterion of preciseness, we found 17.5% (n=1,425) of adaptations were improved, 71.2% (n=5,797) were maintained across lessons, and 11.3% (n=919) of adaptations were similar to the lesson samples. For the third quality category of content appropriateness, 18.5% (n=1,512) of adaptations were improved from the lesson samples or previous adaptations, and 68.3% (n=5,583) were maintained into later lessons that were relevant. There were 13.2% (n=1,080) of adaptations that were similar or were not changed. Regarding data within phases, the PSTs made 2,376 adaptations (mean=264 per PST; mean=29.3 adaptations per lesson iteration) in their lesson one planning in phase one (week 1 to 3). In phase two (week 4 and 5), the PSTs made 2,167 adaptations in the lesson two planning among six lesson iterations (mean=240.8 per PST; mean= 40.1 per lesson iteration). In phase three (week 6 and 7), 2,090 adaptations were made by the PSTs in lesson

three planning for teaching small groups within five lesson iterations (mean=232.2 per PST; mean=46.4 per lesson iteration). During phase four (week 8 and 9), the PSTs made 1,179 adaptations in lesson three planning for teaching more groups within three lesson iterations, with each PST making 131.0 and 43.7 adaptations per lesson iteration.

Alignment. For alignment of the adaptations, we found a total of 7,812 adaptations made in phase one to phase four, and the order of the most adaptations to least is following: phase one (n=2,376, 30.4%), phase two (n=2,167, 27.7%), phase three (n=2,090, 26.8%), and phase four (n=1,179, 15.1%). Among all adaptations, 1,487 of the adaptations (19%) were improved from the lesson samples or previously edited iterations, and 6,244 adaptations (80%) were maintained over the later lessons, which were coded as aligned with the operational definitions and met the criteria of the specific lesson component. Only 81 adaptations (1%) were poor adaptations compared to the sample or previously edited lesson iteration. Specifically, in phase one (lesson one teaching small group), the PSTs made 476 improved adaptations (20.0%), 1,854 maintained adaptations (78.0%), and 46 poor adaptations (1.9%) to the previous edit or the sample across nine lesson iterations. In phase two planning (lesson two teaching small group), the PSTs made 425 (19.6%) improved adaptations, 1,726 (79.6%) maintained adaptations, and 16 poor adaptations (0.7%) to the previous edits across all six lesson iterations. In phase three (lesson three teaching small groups), the PSTs made a total of 429 (20.5%) improved adaptations that demonstrated good alignment with the operational definition of each lesson component, and 1,654 adaptations (79.1%) were maintained to different lesson components. Only 7 adaptations (0.3%) were poor adaptations to the previous edits across five lesson iterations. In phase four (lesson three teaching more groups), the PSTs made a total of 157 (13.3%) improved adaptations that were aligned with each lesson component, and 1,010 (85.7%) adaptations were maintained to different lesson iterations. There were 12 adaptations (1.0%) that were coded as similar or no change.

Preciseness. Overall, among all valid adaptations, 753 (9.7%) had similar or no changes in their preciseness, and 1,201 (15.5%) of the adaptations improved from the sample or previous lesson iterations. About three quarters (n=5,806, 74.8%) were maintained across the different phases of the class. Similar to alignment, phase one had the most adaptations overall (n=2,357), then followed by phase two (n=2,144), phase three (n=2,079), and phase four (n=1,184).

Content. The content of adaptations showed a similar pattern as the preciseness. Overall, the PSTs made the most adaptations in phase one (n=2,348, 30.2%), followed by phase two (n=2,143, 27.6%), phase three (n=2,077, 26.7%), and phase four (n=1,200, 15.5%). The PSTs made 1,283

improved adaptations (16.5%), 5,584 maintained adaptations (71.9%), and 901 adaptations (11.6%) that were similar or no change to the lesson components.

Research Question 3: What Evidence Is There That Participants Transferred Adaptations to a New Lesson?

To investigate whether the PSTs could generalize what they adapted from the previous weeks through rehearsals and repeated teaching to teach new content to more groups of students, we looked at the PSTs' lesson four plans in phase five, in which they developed a brand-new lesson and taught the planned lesson to 2-3 groups of PSTs once. The total adaptations made by nine PSTs in lesson four were 409, with each PST making about 45 adaptations in one lesson iteration. At a lesson component level, the PSTs made the most adaptations in instructional statement ($n=155$, $mean=17.2$) and content development ($n=127$, $mean=14.1$), followed by transition ($n=49$, $mean=5.4$). The adaptations made in other lesson components ranged from 8 to 28. The adaptations that were categorized as "improved" in alignment account for 94.6% ($n=387$), and the adaptations that had poor alignment or were similar to the previously edited lesson account for 2.4% ($n=10$). About three percent of the adaptations were maintained from the previous lessons ($n=12$). As to the quality of preciseness, we found that 54.0% of the PSTs' adaptations in the new lesson were improved ($n=221$), 44.0% were similar ($n=180$), and 2.0% ($n=8$) were maintained from the previous lessons. A similar pattern was found in the quality indicator of content appropriateness to preciseness, with 56.0% ($n=229$) improved adaptations, 41.1% ($n=168$) similar adaptations, and 2.9% ($n=12$) maintained adaptations.

DISCUSSION

In this section, we will discuss the results reported in the previous section and further explore what we have learned from the data and how it provides insights to our three research questions. This section is organized into three major findings: (1) Adaptations made in lesson components and phases; (2) evaluation of adaptation quality; and (3) transfer of adaptive competence in lesson planning.

Adaptations Made in Lesson Components

We observed that the PSTs made most adaptations in two lesson components: instructional statements and content development, which accounts for 72% of the total adaptations. Three possible reasons may help interpret this phenomenon. First, the lesson plan format provided more

modification opportunities with the most texts in these two lesson components than others. Second, the feedback from the supervisors were mostly on PSTs' instruction and learning tasks, which may also facilitate their adaptations in later iterations. Thirdly, PSTs' personal style and preference. We observed the most edited adaptations when PSTs rephrased the statements using their own words. These edits reflect PSTs' personal style or preference as well as their efforts of making sense of the lesson plan to shape it as they saw fit.

The next most adapted lesson component is transition, which lesson component accounted for almost 10% of the total adaptations. We observed that most adaptations in transition were made in rules and routines while the PSTs were providing directions to progress the learning tasks, etc. One possible reason for this could be that the PSTs incorporated and adjusted the rules and routines they had established in lesson one for subsequent lessons. The other possible reason is the supervisors constantly reminded the PSTs during their peer teaching in the labs to use their signals to start and stop the tasks. Closure and warm-up showed similar amounts of adaptations made by the PSTs, with the adaptations in closure more focused on adding review questions of the content being learned, while adaptations in warm up more focused on rephrasing the statements and modifying the activities. Few adaptations were observed in the components of welcome, advanced organizer, and equipment organization. One potential explanation for this observation is the consistent number of students (PSTs) and court arrangement that corresponded to the specific learning tasks assigned to each individual PST, when teaching the same lesson multiple times.

There are several implications here. First, with guidance PSTs were able to adapt by refining their lesson plans based on the supervisors' feedback, their observations of other peers teaching and their personal reflections. This suggests that beginners with guidance can unpack and develop a lesson plan and learn from experience by continuously refining a lesson plan. This has been reported as a key element in successful professional development of practicing teachers (Doutis & Ward, 1999). Secondly, it provides additional validation for the idea of repeated teaching of the same lesson. This approach enables PSTs to observe how a single lesson can improve over time, allowing them to grasp the intricacies of lesson planning as their competence grows and the complexity of their teaching settings increases. Examples of such complexity include peers engaging in off-task behavior or performing tasks incorrectly. Our findings are consistent with previous studies on this topic (Xie et al., 2020; Xie et al., 2021). Thirdly, these results provide strong evidence that the use of deliberate practice is a valuable teacher education pedagogical strategy. Very few physical educators would support the idea that students in their classes could learn a layup in 10 attempts. Similarly, teacher educators should view the creation and refinement of lesson plans

similarly. We repeat here for emphasizing the quote we used earlier in the paper that deliberate practices requires individuals to “attend to the critical aspects of the situation and incrementally improve her or his performance in response to knowledge of results, feedback, or both” (Ericsson et al., 1993). This is precisely what happened in this study.

Evaluation of Adaptation Quality

The high percentage of improved and maintained adaptations in alignment provides further evidence that the PSTs reflected and refined their plans as a result of experience and feedback. We hypothesize that this was likely to the work completed in class sessions, that focused strongly on alignment. It took a few iterations of the lesson plan for changes in preciseness and content appropriate changes to affect the lesson plans. This is likely because of the lack of familiarity with the content (team handball) and the fact that the first few lesson edits were new and being able to conceptualize an entire lesson from scratch may have taken time. But with the repeated planning and teaching of the same lesson provided the PSTs opportunities to constantly modify the statements based on their peers’ responses to the lessons, their perceived quality of lesson plan implementation, and supervisors’ feedback. This finding is consistent with past studies (Xie et al., 2020; Xie et al., 2021).

As to adaptations in specific phrases, we find that the PSTs gradually made more adaptations per lesson iteration from phase one to phase three, then the adaptations maintained at a similar level but slightly less in phase four (more groups) as in phase three (small group). The means of the adaptations suggest that the number of adaptations on average per PST per lesson iteration increased from lesson one to lesson three while the PSTs planned different content to the same small groups. Specifically, in alignment, we find that the PSTs’ adaptations were progressively more aligned with the definitions for the following lesson components: welcome, advance organizer, warm up, instructional statement, and content development. Almost all the similar adaptations were made in phase one in these lesson components. From phase two onwards to phase four, the PSTs improved their alignment of adaptations to a specific lesson component suggesting specific adaptations to teach the lesson content. In preciseness, the result suggests some lesson components tend to become precise quickly, such as welcome, and warm-up; while in other lesson components which focus on the content of the lesson, it takes longer. Planning for different lesson components often requires demands in terms of details. For example, while editing the welcome component, the PSTs were expected to include greeting students and introducing themselves and their rules. The adaptations made in lesson one, to a large degree, could be maintained in lessons two to four.

This is less complex compared to content development, which requires the PSTs first to understand the content and know the basics of different skills and concepts, and then to develop and evaluate the task progressions. The PSTs may choose to first follow the tasks given in the sample lesson. As they develop more knowledge about the content through lectures, video discussion, and peer observation, the PSTs may gradually feel more comfortable and confident in modifying the learning tasks and integrating different skills and rules. With the active supervision by the instructor and graduate assistants and observation of their peers' teaching, the PSTs were constantly prompted and/or given examples of how to be efficient with their instruction, and transitions. As Stout (1989) and Zeichner (2007) argued, microteaching or peer teaching provided PSTs the opportunities to grow their knowledge and reflect on feedback. With repeated teaching and rehearsals, we provided even more opportunities to PSTs for observations and reflections, which may further increase their knowledge and understanding of teaching and learning. In the quality of content appropriateness, we observe that the PSTs improved their quality in content appropriateness in different lesson components over time. More improved adaptations were maintained into the other lesson iterations. However, the data suggests that the PSTs made less improved adaptations (11.6%) in the content quality area, compared to the adaptations made in the quality indicators of alignment (19%) and preciseness (15.5%). Moreover, the total maintained adaptations show the similar pattern, with less in the content quality area (71.9%), compared to alignment (80%) and preciseness (74.8%). The findings above suggest that the PSTs made improvement in all three quality indicators of their adaptive competence in lesson planning. However, the pace of adaptations in different quality areas varies. Our data shows PSTs develop their adaptive competence in alignment at a relatively faster pace than preciseness and content appropriateness. Compared to adaptations in alignment and preciseness of lesson planning, it is more challenging for the PSTs to adapt in the content quality area. This is consistent with the other study findings (Xie et al., 2020; Xie et al., 2021).

Transfer of Adaptive Competence in Lesson Planning

The high percentage of improved adaptations and very low percentage of poor adaptations in alignment quality indicator shown in the new lesson may suggest that the PSTs have transferred their ability to adapt their lesson planning to be aligned with the new content among different lesson components. The percentages of improved adaptations to the total adaptations in the quality of preciseness and content appropriateness are around 55%, which is about 40% lower than that in the alignment. This may suggest that the pace of transferring PSTs' ability in adapting preciseness and content appropriateness may be comparatively slower compared to the alignment indicator.

This observation can be attributed to two potential explanations. Firstly, striking a balance between incorporating detailed elements and ensuring efficiency is a challenging task, particularly in an introductory methods course where most students have limited or no prior experience in lesson planning and team handball. Secondly, the approximation utilized in a peer teaching setting offers ample opportunities for PSTs to become familiar with the flow of teaching and instructional strategies. However, the content knowledge and its appropriateness may require longer time than alignment for PSTs to develop and be competent in making judgements.

Moreover, we are interested in knowing how the PSTs made adaptations when they taught the same lesson to different group sizes, which might be another way to understand whether PSTs transfer their adaptive competence in lesson planning. Specifically, we look at the lesson three planning in phase three (1 group, 3-4 students) and phase four (2-3 groups, 6-12 students). Approximately 85% of the adaptations made in phase four maintained or underwent minimal adaptations, the remaining 15% of adaptations in this phase contributed to further enhancing the quality mainly in preciseness and content appropriateness. Among three lesson plan iterations in phase four, we observe that the PSTs made the most improved adaptations in the first iteration, following an apparent decrease in iterations 2 and 3. This indicates that when the teaching context changed from teaching one group to two groups of students, the PSTs in this study were still able to make additional 15% adaptations even after they already taught the same lesson twice and edited five lesson plan iterations before. Both findings might provide some evidence of the PSTs' ability to transfer their adaptive competence into planning a lesson, and appropriations of contexts from simple to more challenging may create additional opportunities for the PSTs to make adaptations further. In addition, we observed that the PSTs made minimal adaptations in planning during their fourth time of teaching lesson three. This might stem from a sense of increased confidence and competence in planning and teaching after three repeated teaching sessions. They may perceive themselves adapting well in teaching and planning more groups and are ready to seek more new challenges. This observation prompts a thought-provoking question for future research: Could there be an optimal threshold for the number of repeated teaching experiences provided to PSTs to both enhance their adaptive competence and sustain their engagement?

These results are important to view in context. This was an introductory class and the first time the PSTs both encountered lesson planning and taught in the program. In most methods classes, there are substantive person hours devoted to editing lesson plans by instructors and PSTs (Capel et al., 2018). In this course, this was handled in each class where students had their laptops out and the instructor provided feedback on what was written on the last plan, and by feedback following

instruction and by their written reflective observations of their teaching videos being used to modify the lesson plans. The PSTs were held accountable for these changes. If they did not address the changes, the lesson plan was returned to the PST. The person hours saved in the development of lesson plans was significant. But what is important here is that the PSTs made many edits of their lesson plans and continued their edits on existing edits as the semester progressed.

CONCLUSION

There is widespread agreement on the importance of teachers being adaptive to the context they are teaching in (Darling-Hammond, 2019) and of it being an important outcome in teacher education (Bransford et al., 2005; Darling-Hammond, 2019). Despite this there is little research on the topic in physical education. The lack of an empirical base on teacher adaptability likely accounts for its absence as a teacher education outcome in teacher education policy documents such as standards for teachers. Thus, there is a pressing need to develop an evidence base in support of the rhetoric in developing PSTs' adaptive competence in teaching.

In this study, we used two PBTE pedagogical strategies (i.e., repeated teaching and rehearsals) following a full PBTE design cycle (Ward et al., 2018), and purposefully structured an introductory methods course with well sequenced approximations of teaching contexts in phases. We extended the work by Xie and colleagues (Xie et al., 2020; Xie et al., 2021) in three ways. First, by using more precise measures of the adaptations tied to lesson components reflective core practices. Second, by adding three quality indicators alignment, preciseness, and content development. Third, by systematically and incrementally increasing the complexity of the teaching setting over time. Our findings provide support for PBTE and the pedagogies of teaching rehearsal and repeated teaching grounded in deliberate practice and reflection strategies. Our results show that beginning PSTs are capable of making substantive and quality adaptations that they can carry them forward from lesson to lesson. This indicates a core assumption of PBTE that PSTs can learn from their experiences and feedback.

ORCIDs

Xiuye Xie  <https://orcid.org/0000-0001-5751-1272>

Phillip Ward  <https://orcid.org/0000-0002-7447-3594>

Won Seok Chey  <https://orcid.org/0000-0003-3437-5276>

Leslie Dillon  <https://orcid.org/0009-0005-0166-1024>

Scott Trainer  <https://orcid.org/0000-0001-6203-3180>

Rio Watanabe  <https://orcid.org/0000-0001-9878-5843>

REFERENCES

- Baldinger, E.E., & Munson, J. (2020). Developing adaptive expertise in the wake of rehearsals: An emergent model of the debrief discussions of non-rehearsing teachers. *Teaching and Teacher Education, 95*, Article 103125. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103125>
- Ball, D.L., Sleep, L., Boerst, T., & Bass, H. (2009). Combining the development of practice and the practice of development in teacher education. *Elementary School Journal, 109*(5), 458–474. <https://doi.org/10.1086/596996>
- Bransford, J., Derry, S., Berliner, D., & Hammerness, K. (2005). *Theories of learning and their roles in teaching*. In *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do* (pp. 40-87). CA: Jossey-Bass.
- Brühwiler, C., & Blatchford, P. (2011). Effects of class size and adaptive teaching competency on classroom processes and academic outcome. *Learning and Instruction, 21*(1), 95–108. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.11.004>
- Capel, S.A., Bassett, S., Lawrence, J., Newton, A., & Zwozdiak-Myers, P. (2018). How trainee physical education teachers in England write, use and evaluate lesson plans. *European Physical Education Review, 25*(4), 964 - 982. <https://doi.org/10.1177/1356336X18785053>
- Darling-Hammond, L. (2019). *A license to teach: Building a profession for 21st century schools*. Routledge.
- Doutis, P., & Ward, P. (1999). Teachers' and administrators' perceptions of the Saber-tooth Project reform and of their changing workplace conditions. *Journal of Teaching in Physical Education, 18*, 417-427.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. *Handbook of research on teaching, 3*, 392–431.
- Dozier, C., Garnett, S., & Tabatabai, S. (2011). Responsive teaching through conversation. *The Reading Teacher, 64*(8), 636-638. <https://doi.org/10.1598/RT.64.8.13>
- Ericsson, K. (2008). Deliberate practice and acquisition of expert performance: A general overview. *Academic Emergency Medicine, 15*, 988-994. <https://doi.org/10.1111/j.1553-2712.2008.00227.x>
- Ericsson, K., Krampe, R., & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review, 100*(3), 363–406. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.100.3.363>
- Grossman, P., Hammerness, K., & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, reimagining teacher education. *Teachers and Teaching, 15*(2), 273–289. <https://doi.org/10.1080/13540600902875340>
- Ingersoll, C., Jenkins, J. M., & Lux, K. (2014). Teacher knowledge development in early field experiences. *Journal of Teaching in Physical Education, 33*(3), 363-382. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2013-0102>

- Kim, I., & Ward, P. (2021). Changes in the content development and adaptive competence of teachers following a specialized content knowledge workshop. *Journal of Teaching in Physical Education*, 40(4), 626-634. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2020-0082>
- Lauder, A., & Piltz, W. (2013). *Play practice* (2nd ed.). Human Kinetics.
- Rink, J. (2013). Measuring teacher effectiveness in physical education, *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 84(4), 407-418. <https://doi.org/10.1080/02701367.2013.844018>
- Schipper, T. M., van der Lans, R. M., de Vries, S., Goei, S. L., & van Veen, K. (2020). Becoming a more adaptive teacher through collaborating in Lesson Study? Examining the influence of lesson study on teachers' adaptive teaching practices in mainstream secondary education. *Teaching and teacher education*, 88, 102961. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102961>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard educational review*, 57(1), 1-23. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Siedentop, D., Hastie, P., & van der Mars, H. (2020). *Complete guide to sport education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Soslau, E., & Gartland, S. (2021). "I want them to feel heard. I want their voices to be agents of change": Exploring a community-engaged partnership focused on critical service-learning. *Journal of Community Engagement and Scholarship*, 13(2), 13-14. <https://doi.org/10.54656/YIMW9070>
- Soslau, E., S. Kotch-Jester, K. Scantlebury, and S. Gleason. (2018). "Coteachers' huddles: Developing adaptive teaching expertise during student teaching." *Teaching and Teacher Education*, 73, 99-108. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.03.016>
- Souto-Manning, M., & Dice, J. L. (2007). Reflective teaching in the early years: A case for mentoring diverse educators. *Early Childhood Education Journal*, 34, 425-430. <https://doi.org/10.1007/s10643-007-0151-1>
- Stigler, J., & Miller, K. (2018). Expertise and expert performance in teaching. In A. Ericsson, R.R. Hoffman, A. Kozbelt, & A.M. Williams (Eds.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (2nd ed., pp. 431-452). Cambridge University Press.
- Stout, C. (1989). Teachers' views of the emphasis on reflective teaching skills during their student teaching. *Elementary School Journal*, 89(4), 511-527.
- Ward, P. (2020). Core practices for teaching physical education: Recommendations for teacher education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 40(1), 98-108. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2019-0114>
- Ward, P., & Cho, K. (2020). Five trends in physical education teacher education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 91(6), 16-20. <https://doi.org/10.1080/07303084.2020.1768182>

- Ward, P., Chen, Y., Higginson, K., & Xie, X. (2018). Physical education teacher education pedagogies: Unpacking teaching rehearsals and repeated teaching. *Journal of Health, Physical Education, Recreation and Dance*, 89(6), 20–25. <https://doi.org/10.1080/07303084.2018.1476937>
- Xie, X., Ward, P., Oh, D., Li, Y., Atkinson, O., Cho, K., & Kim, M. (2020). Preservice physical education teacher's development of adaptive competence. *Journal of Teaching in Physical Education*, 40(4), 538-546. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2019-0198>
- Xie, X., Ward, P., Chey, W., Dillon, L., Trainer, S., & Cho, K. (2021). Developing preservice teachers' adaptive competence using repeated rehearsals, Opportunities to Reflect, and Lesson Plan Adaptations. *Journal of Teaching in Physical Education*, 41(4), 553-561. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2021-0093>
- Zeichner, K. (2007). Accumulating knowledge across self-studies in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 58(1), 36–46. <https://doi.org/10.1177/0022487106296219>

Büyük Katılımlı Spor Organizasyonlarında Seyircilerin Etkinlik Kalitesini Değerlendirmesi: Tek Madde Ölçümü

Assessment of Event Quality in Major Spectator Sports: Single-item Measures

Alparslan Aziz Tunç¹ & Oruç Ali Uğur¹

¹Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Spor Yöneticiliği Anabilim Dalı

Makale Geçmişi

Geliş : 18 Ağustos 2023

Kabul : 10 Ekim 2023

Çevrimiçi : 12 Ekim 2023

DOI: 10.55929/besad.1345991

Makale Türü

Araştırma Makalesi

Article History

Received : August 18, 2023

Accepted : October 10, 2023

Online : October 12, 2023

DOI: 10.55929/besad.1345991

Article Type

Research Article

Öz: Bu çalışmada Ko ve arkadaşları (2021) tarafından alan yazına kazandırılan Büyük Katılımlı Spor Organizasyonlarında Seyircilerin Etkinlik Kalitesini Değerlendirmesi: Tek Madde Ölçümü ölçeğinin Türkçe geçerlik ve güvenilirliğini test etmek amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklem grubunu Antalya'da gerçekleştirilen 2023 Voleybol Kadınlar Milletler Ligine katılan 241 kadın ve 129 erkek, toplam 370 voleybol seyircisi oluşturmaktadır. Katılımcıların yaş aralığı 16 ile 68 ($X=28.10$, $Ss=13.46$) olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin geçerliği için Açıklayıcı (AFA) ve doğrulayıcı faktör (DFA) analizleri kullanılmıştır. Güvenirlilik hesaplaması için ise test tekrar test ve cronbach alfa iç tutarlık katsayısı yöntemleri tercih edilmiştir. Bulgulara göre Türk kültürüne uyarlanan ölçeğin orijinal formunda olduğu gibi 11 alt faktörü temsil eden 11 maddeli yapısı onaylanmıştır. Sonuç olarak, Türk kültürüne uyarlanan ölçek, büyük katılımlı spor organizasyonlarına katılan seyircilerin etkinliğin kalitesini tek madde ölçümü ile değerlendirebilmesi için geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Spor yöneticiliği, izleyici, ölçek uyarlama

Abstract: The purpose of this study was to check validity and reliability of Assessment of Event Quality in Major Spectator Sports: Single-Item Measures scale developed by Ko et al. (2021). Sample of the study were 241 female and 129 males, totally 370 volleyball spectators who attended Volleyball Nations League 2023 organized in Antalya. Age range of the participants was 16 to 68 years ($M=28.10$, $SD=13.46$). To check validity of the scale, explanatory (EFA) and confirmatory (CFA) factor analysis were used. Test-retest and Cronbach alpha coefficient methods were utilized for reliability check of the scale. Results of the scale which was adapted to Turkish culture showed that 11 items representing 11 sub-factors was approved as in the original form of the scale. As a conclusion, it was determined that the scale of Assessment of Event Quality in Major Spectator Sports: Single-Item Measures is valid and reliable measurement tool in order to evaluate spectators' assessment of event quality.

Keywords: Sports management, viewer, scale adaptation

Bu makaleye atıf yapmak için | To cite this article

Tunç, A. A. & Uğur, O. A. (2023). Büyük katılımlı spor organizasyonlarında seyircilerin etkinlik kalitesini değerlendirilmesi: tek madde ölçümü. *Beden Eğitimi ve Spor Araştırmaları Dergisi*, 15(2), 113-126. <https://doi.org/10.55929/besad.1345991>

Contact: Alparslan Aziz Tunç

Yunus Emre Yerleşkesi 70100 Karaman / Türkiye

alparslanaziztunc@gmail.com

GİRİŞ

Sporla ilgili yarışma ve müsabakaları izlemek insanlar için boş zamanlarını iyi değerlendirme ve dinlenme olanakları sağlamaktadır. Son yıllarda bu yarışma ve müsabakaları yerinde izlemek için katılan kişi sayısında ciddi bir artış gözlemlenmektedir (Ko vd., 2021). Artan katılım oranı özellikle büyük izleyici sayısına sahip sporlarda (futbol, basketbol vb.) yeni gelir kaynakları, teknoloji ile ilgili gelişmeleri takip etme ve taraftarlarını daha fazla spor organizasyonuna çekmeye yönelik girişimleri hızlandırmıştır (Ko vd., 2010).

Spor pazarlaması uzmanları, spor izleyicilerinin tüketim kararlarını ve deneyimlerini etkileyen temel faktörleri tanımlamayabilmek için oldukça fazla çaba göstermişlerdir (Theodorakis vd., 2001). Bazı uzmanlar organizasyon kalitesinin hem katılımcılarının memnuniyet düzeyini ve tekrar katılmak istemelerini olumlu yönde etkilediğini (Theodorakis vd., 2009; Theodorakis & Alexandris, 2008), hem de organizasyonun düzenlendiği yerin algılanan imajını geliştirdiği ve tekrar bu organizasyona katılma olasılığını arttırdığını belirlemişlerdir (Moon vd., 2013). Bu nedenle yöneticilerin organizasyon hizmetlerinin kalitesini etkili bir şekilde yönetmesi zorunludur çünkü seyirciler kalite algılarını oyun performansı ve oyun deneyimlerine ilişkin genel izlenimlerine dayalı olarak geliştirirler (Ko vd., 2011).

Spor tüketicilerinin algıladığı kaliteyi kavramsallaştırmak ve ölçmek, hizmet pazarlaması ve spor alan yazınında tartışılmaya devam eden bir konudur (Biscaia vd., 2017; Martin vd., 2012; Martinez & Martinez, 2010). Yapılan çalışmalarda organizasyon kalitesinin farklı kavramsal noktalardan etkilendiği belirlenmiştir (Biscaia vd., 2017; Getz vd., 2001; Kelley & Turley, 2001; Kim vd., 2016; Ko vd., 2011; Koo, 2009; Theodorakis vd., 2001). Ayrıca çalışmalar, organizasyon kalitesini ölçmek amacıyla kullanılan araçların katılımcıların organizasyonun yapıldığı alanda ölçme aracını doldurma işlemlerinin çok uzun sürdüğünü belirtmektedir (Martin vd., 2012).

Bu durum veri toplama açısından oldukça kritiktir çünkü madde sayısının fazla olması, yanıtlayanların benzer soruları tekrar tekrar yanıtlamaktan yorulma, rahatsız olma veya sıkılma riskini arttırmaktadır. Bunun sonucunda yanıtlayıcılar araştırmaya katılmayı reddedebilir, soruları atlayabilir veya rastgele yanıt verebilirler (Robins vd., 2001). Robins ve arkadaşları (2011), karşılaşılan bu tür sorunlara çözüm olarak fazla maddeli ölçeklerde alt boyutların tek madde ile ölçülmesinin yararlı olacağını belirtmişlerdir.

Ölçme araçlarının alt boyutlarının çoklu madde ile ölçümü bazı araştırmacılar için daha güvenilir ve geçerli (kapsam ve yapı geçerliği) kabul edilse de (Diamantopoulos vd., 2012; Kwon & Trail, 2005; Robins vd., 2001), tek madde ölçümü ile yüz yüze geçerlik ve esneklik konularında avantaj

sağlamadığı alanyazındaki çalışmalarda görülmektedir (Nagy, 2002; Wanous & Hudy, 2001). Ayrıca tek madde ölçümü ile araştırmacıların a) Maddelerin yazımında daha az zaman harcama, b) Maddelerin doldurulmasında daha az zaman harcama, ve c) Dolduranlar için daha az sıkıcı olma avantajlarına sahip oldukları belirtilmektedir (Gardner vd., 1998).

Tek madde ile ölçme yapısının geçerliği ve güvenilirliği farklı alanlarda test edilmiştir. Psikoloji alanında yapılan çalışmalarda benlik saygısı (Robins vd., 2001), ait olma (Nichols & Webster, 2013), iş doyumunu (Nagy, 2002), öznel iyi oluş (Sandvik vd., 1993) ve bağlanma stili (Hazan & Shaver, 1987) değişkenlerinde tek madde ile ölçmenin yararlı olduğu belirlenmiştir. Tek madde ölçümünün etkililiği spor bilimlerinde alanında yapılan çalışmalarda da kanıtlanmıştır (Kwon & Trail, 2005; Li vd., 2000). Örneğin, Li ve arkadaşları (2000), genel fiziksel aktivitenin ölçülmesinde tek madde ile ölçümün etkili ve güvenilir olduğunu belirtmişlerdir. Kwon ve Trail (2005) ise taraftarların davranışlarına yönelik alan yazında yer alan takım aidiyeti göstergesi (Trail & James, 2001) ve takıma psikolojik bağlılık (Mahony vd., 2000) ölçeğini tek madde ölçümüne göre tekrar geliştirmişlerdir. Bulgular ölçme araçlarının tek madde ölçümü açısından geçerli ve güvenilir olduklarını göstermiştir. Sporda hizmet kalitesi kavramında ise Kwon ve Ko (2006), alan yazında Ko ve Pastore (2005) tarafından geliştirilen rekreasyon amaçlı sporda hizmet kalitesi ölçeğini tek madde ölçümüne göre yeniden yapılandırmışlardır. Bulgular, tek madde ölçümü ile rekreasyon amaçlı sporda hizmet kalitesinin ölçülmesinin geçerli ve güvenilir olduğunu göstermiştir. Yakın zamanda Ko ve arkadaşları (2021), Ko ve arkadaşları (2011) tarafından geliştirilen büyük katılımlı spor organizasyonlarında seyircilerin etkinlik kalitesini değerlendirme ölçeğini tek madde ölçümü ile değerlendirmişlerdir. Çoklu madde ölçümünde yer alan 40 madde ve 12 alt boyuttan oluşan orijinal büyük katılımlı spor organizasyonlarında seyircilerin etkinlik kalitesini değerlendirmesi, Ko ve arkadaşları (2021) tarafından her maddenin tek bir alt boyutu ölçtüğü 11 madde ile geçerliği ve güvenilirliği sağlanmıştır.

Büyük katılımlı spor organizasyonlarında seyircilerin etkinlik kalitesini değerlendirmesi Türk alan yazınında da önemli görülmektedir. Yapılan incelemelerde Ko ve arkadaşlarının (2011) orijinal çalışmasının Şimşek (2014) tarafından Türk alan yazınına kazandırıldığı görülmektedir. Ko ve arkadaşlarının (2021) belirttiği gibi Türk alan yazınında yer alan büyük katılımlı spor organizasyonlarında seyircilerin etkinlik kalitesini değerlendirmesi ölçeğinin madde sayısının fazla olması ölçeğin kullanımını etkilemektedir. Bu çalışmanın amacı Ko ve arkadaşları (2021) tarafından alan yazına kazandırılan tek madde ölçümü ile büyük katılımlı spor organizasyonlarında seyircilerin etkinlik kalitesini değerlendirmesi ölçeğinin Türkçe geçerlik ve güvenilirliğinin gerçekleştirilmesidir.

YÖNTEM

Çalışmayı bir devlet üniversitesinin etik kurulu onaylamıştır (Etik kurul no: 09-2023/133). Ayrıca katılımcılardan bireysel olarak izin formu toplanmıştır.

Katılımcılar

Çalışmaya 241 kadın ve 129 erkek, toplam 370 voleybol seyircisi gönüllü olarak katılmıştır. Katılımcıların yaş aralığı 16 ile 68 ($\bar{X}= 28.10$, $Ss=13.46$) olarak tespit edilmiştir. Çalışmada yer alan seyircilerin 135'i lise (% 36.5), 178'i lisans (% 48.1), 49'u yüksek lisans (% 13.2) ve 8'i doktora (% 2.2) mezunu olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların 287'si (% 77.6) organizasyona katılmadan önce voleybol oynamış olduğunu belirtirken, 83'ü (% 22.4) voleybol oynamadığını ifade etmiştir. Verinin toplandığı organizasyona katılanların 93'ü (% 25.1) kendi başına, 145'i (% 39.2) arkadaşlarıyla ve 131'i (% 35.7) ailesiyle katıldığını belirtmiştir.

Veri Toplama Araçları

Kişisel bilgi formu. Araştırmaya katılan organizasyon seyircilerinin bilgilerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Formda katılımcıların yaşı, cinsiyeti, öğrenim durumu, voleybol oynamış olup olmama durumu ve organizasyona kiminle katıldığı soruları yer almaktadır.

Büyük katımlı spor organizasyonlarında seyircilerin etkinlik kalitesini değerlendirmesi: Tek Madde Ölçümü (BKSOSEKD-TMÖ). Ölçeğin orijinali [Ko ve arkadaşları \(2011\)](#) tarafından 40 madde ve 12 alt boyut olarak geliştirilmiştir. Ölçek, yine [Ko ve arkadaşları \(2021\)](#) tarafından tek madde ölçümü açısından tekrar yapılandırılmış ve ölçek 11 alt boyutu temsil eden 11 madde olarak alan yazına kazandırılmıştır. Ölçek, 7'li likert tipi olup 1 (kesinlikle katılmıyorum) ile 7 (kesinlikle katılıyorum) arasında katılımcılar yanıtlarını işaretleyebilmektedir. Ölçeğin güvenirlik analizi için cronbach alfa değerleri kontrol edilmiş ve maddelerin .75 ile .91 aralığında cronbach alfa değerine sahip olduğu belirlenmiştir.

Ölçeğin Çeviri Aşaması. Büyük katımlı spor organizasyonlarında seyircilerin etkinlik kalitesini değerlendirme: Tek Madde Ölçümü ölçeği için Yang Jae Ko (sorumlu yazar) ile iletişime geçilmiş ve kendisinden gerekli izinler alınmıştır. Ölçeğin Türkçe'ye çeviri aşamasından [Brislin \(1986\)](#) tarafından önerilen çeviri-geri çeviri yöntemi kullanılmıştır. Ölçeğin orijinal dili olan İngilizce'den Türkçe'ye çevirisi için iki İngilizce dil bilimi uzmanından destek istenmiştir. Bu akademisyenlerden gelen çeviri formu farklı iki İngilizce dil bilimi uzmanına gönderilmiş ve kendilerinden Türkçe'den İngilizce çeviri gerçekleştirmeleri istenmiştir. Çevir geri çevir yöntemine göre İngilizce'den Türkçe'

ye ve Türkçe' den İngilizce' ye çevirilerin birbiriyle uyumlu olması gerekmektedir. Bu uyumu belirlemek amacıyla spor bilimleri alanında ve spor organizasyonu konusunda uzman olan iki profesöre çeviriler paylaşılmıştır. İyi derecede İngilizce bilgi düzeylerine sahip olan bu uzmanlar, çevirileri karşılaştırmış ve soruların son haline karar vermişlerdir. Çeviri tekrar çeviri sürecinde ölçeğin orijinal formu ile uyumlu hareket edilmiş ve ekleme ya da çıkarma yapılmamıştır. Ölçek soruları son olarak spor organizasyonlarına katılmış yaşları 24 ile 30 arasında olan 15 yetişkine sunulmuş ve anlaşılabilirlik (yüz yüze geçerlik) kontrol edilmiştir. Katılımcıların tamamı soruların anlaşılır olduğunu belirtmişlerdir.

Veri Toplama Süreci

Büyük katılımlı spor organizasyonlarında seyircilerin etkinlik kalitesini değerlendirmesi: Tek Madde Ölçümü ölçeğinin geçerlik güvenirlik verileri Antalya'da düzenlenen 2023 yılı Voleybol Kadınlar Milletler ligi seyircilerinden toplanmıştır. Çalışma verisi, organizasyonu izleyen seyircilerden etkinlik sırasında ve sonrasında toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Ölçeğin analiz işlemleri öncesinde tekli ve çoklu normal dağılım kontrol edilmiştir. Tekli normal dağılım kontrolü için basıklık ve çarpıklık değerleri kontrol edilmiştir. Değerlerin +2.0 ile -2.0 aralığında olması beklenmektedir (Tabachnick & Fidell, 2013). Elde edilen değerler ölçek maddelerinin tamamının beklenen normal dağılıma sahip olduğunu göstermiştir (Dağılım aralığı -1.1 ile 0.85 arasındadır). Çoklu normallik kontrolü için Mardia's test ile kontrol edilmiştir. Değerin p anlamlılık ($p=.05$) düzeyine göre katsayı değerinin 1.96'dan az olması beklenmektedir. Çalışmamızda elde edilen Mardia's test değeri 1.42 (<1.96) ile çoklu normalliğin sağlandığını göstermektedir.

Ölçeğin geçerlik analizi için alan yazında sıklıkla kullanılan Açımlayıcı (AFA) ve Doğrulayıcı faktör analizleri (DFA) tercih edilmiştir. AFA için Tabachnick & Fidell (2013) tarafından önerilen ve daha güvenilir olduğu ifade edilen faktörleştirmede maksimum olabilirlik yöntemi ve döndürme yöntemi olarak da eğik döndürme yöntemlerinden doğrudan (direct) oblimin yöntemi kullanılmıştır. DFA için ise AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index), Ki kare uyum testi (Chi-Square Goodness), CFI (Comparative Fit Index), RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation), GFI (Goodness of Fit Index), NFI (Normed Fit Index), RFI (Relative Fit Index), IFI (Incremental Fit Index), CFI (Comparative Fit Index) ve AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index) uyum indeksleri kontrol edilmiştir.

Ölçeğin güvenirlik analizi için Cronbach Alfa ve test-tekrar yöntemleri kontrol edilmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri için SPSS 26.0 paket programı kullanılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizlerinden elde edilen bulgular sunulmuştur.

Geçerlik Varsayımları

Ölçeğin geçerlik analizleri gerçekleştirilmeden önce bazı varsayımlar kontrol edilmiştir. İlk olarak veri kaybının varlığı incelenmiş ve veri kaybı olmadığı belirlenmiştir. Sonrasında toplanan verilerde uç değerlerin olup olmadığı kontrol edilmiştir. Leverage uzaklık değerlerine göre uç değerlerin olmadığı belirlenmiştir. Son varsayım olarak çoklu bağlantı kontrol edilmiştir. Maddeler arasında .80 ve üzeri korelasyonun olması çoklu bağlantıya işaret etmektedir. Bulgularımız maddeler arası korelasyon değerlerinin beklenen .80 ve altında olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 1. Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett test bulguları

Test		Değer
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.92
	Approx. Chi-Square	1952.58
Bartlett's Test of Sphericity	sd	55
	P	.00

Toplanan verilerin faktör analizine uygunluğunu kontrol etmek için Kaiser-Meyer Olkin (KMO) ve Bartlett testleri kontrol edilmiştir. Tablo 1'e göre KMO değerinin .92 ile beklenen değer üzerinde olduğu görülmektedir (.70 ve üzeri). Bartlett test değerinin ise p anlamlılık düzeyi .05'e göre anlamlı olması beklenmektedir (Tavşancıl, 2005). Tablo 1 de görüldüğü gibi Bartlett değeri anlamlı bulunmuştur. Faktör analizi için gerekli olan tüm varsayımlar kontrol edilmiş ve sağlanmıştır.

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)

Tablo 2'de araştırmaya katılan spor gönüllülerinin, SGM, KG ve KA ölçekleri ve alt boyutlarına ilişkin ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerleri yer almaktadır. Analiz bulgularında; SGM'den elde edilen ortalamanın 5.08 olduğu tespit edilmiştir. SGM alt boyutları incelendiğinde en düşük ortalamanın “dışsal ödüller” alt boyutunda ($\bar{x}=3.16$); en yüksek ortalamanın ise “değerlerin ifadesi” alt boyutunda ($\bar{x}=5.49$) olduğu saptanmıştır. KG'den elde

edilen ortalamanın 3.75 olduğu belirlenmiştir. KG alt boyutlarına ilişkin ortalama puanlar incelendiğinde ise en yüksek ortalamanın “kariyer uyumluluğu” alt boyutunda ($\bar{x}=3.92$), en düşük ortalamanın ise “iş piyasasına ilişkin algılanan bilgi” alt boyutunda ($\bar{x}=3.40$) olduğu tespit edilmiştir. KA’dan elde edilen ortalama puanın ise 4.11 olduğu saptanmıştır.

Tablo 2. Ölçeğin alt boyut, madde ve madde yükleri tablosu

Alt Boyut	Madde	Madde Yüğü
Beceri Performans	Takım, istediğim mükemmel oyunu sunmaktadır.	.56
Organizasyon Saati	Çalışma saatleri ve oyun programı uygundur.	.57
Bilgilendirme	Oyun ve takımla ilgili güncel ve ilgili bilgileri elde	.61
Eğlenme	Takım tarafından gerçekleştirilen gösteri/eğlence	.72
Temsil	Takımın temsil gücü mükemmel kaliteye sahiptir.	.74
Seyirci Personel İletişimi	Organizasyon çalışanlarından etkilendim.	.60
Seyirci Etkileşimi	Diğer taraftarlarla etkileşimim iyidir.	.66
Sosyalleşme	Spor organizasyonundaki sosyal etkileşimim oldukça	.81
Organizasyon Atmosferi	Tesisin atmosferini beğendim.	.80
Tesis Tasarımı	Tesisin tasarımı mükemmeldir.	.75
Tabela/skorboard	Tesisin tabela/skorboardu mükemmeldir.	.66

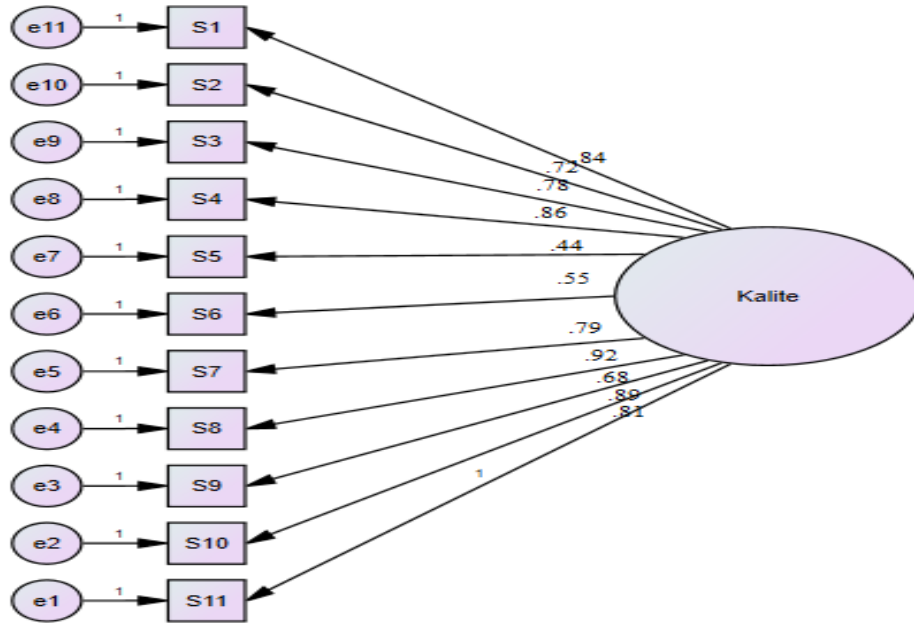
Ölçeğin alt boyutları ve her alt boyutu temsil eden madde ve madde yükleri tablo 2 de gösterilmektedir. Tablo incelendiğinde tüm maddelerin kritik değer olan .40 ve üzeri olduğu belirlenmiştir (Çokluk vd., 2016; Tabachnick & Fidell, 2013).

Doğrulayıcı Faktör Analizi

Doğrulayıcı faktör analizi bulguları tablo 3 de sunulmaktadır. Elde edilen bulguların ölçeğin belirtilen tüm değişkenlerin kabul edilebilir aralıklarda olduğunu göstermektedir (Bayram, 2010; Meydan & Şeşen, 2011). Ölçekte yer alan 11 alt boyuta yönelik oluşturulan 11 maddeli yapının uygun olduğu görülmektedir ($X^2/sd=4.88$, $RMSEA=.07$, $GFI=.90$, $CFI=.92$, $NFI=.91$, $IFI=.91$, $AGFI=.84$).

Tablo 3. Doğrulayıcı faktör analizi uyum değerleri tablosu

Model Uyum İndeks	Mükemmel Aralık	Kabul Edilebilir	Aralık Ölçek Değeri
X_2/df	$0 < X_2/df < 2$	$2 < X_2/df < 5$	4.88
RMSEA	$.00 < RMSEA < .05$	$.05 < RMSEA < .08$.07
GFI	$.95 < GFI < 1.00$	$.90 < GFI < .95$.90
CFI	$.95 < CFI < 1.00$	$.90 < CFI < .95$.92
NFI	$.95 < NFI < 1.00$	$.90 < NFI < .95$.91
IFI	$.95 < IFI < 1.00$	$.90 < IFI < .95$.91
AGFI	$.95 < AGFI < 1.00$	$.50 < AGFI < .95$.84

**Şekil 1.** Doğrulayıcı faktör analizi grafiği

Doğrulayıcı faktör analizinde madde yükleri Şekil 1’de kontrol edilmiştir. Standardize edilmiş değerlerin 1.0 değerinin altında olması madde yüklerinin uygun olduğunu göstermektedir (Aytaç & Öngen, 2012). Şekil incelendiğinde tüm maddelerin belirtilen kritik değerin altında olduğu görülmektedir.

Güvenirlilik Analizleri

Çalışmamızda güvenirlik analizleri olarak test tekrar test ve iç tutarlık yöntemleri kullanılmıştır (bakınız tablo 4). Test tekrar test toplam değeri .88 ve iç tutarlılık katsayısı .90 olarak belirlenmiştir.

Tavşancıl (2005)'a göre elde edilen bulgular ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Tablo 5. Madde-toplam korelasyon ve madde çıkarılırsa Cronbach Alfa değeri tablosu

Madde No	Madde-Toplam Test Korelasyonu	Madde Çıkarılırsa Cronbach Alfa Değeri
Madde 1	.55	.90
Madde 2	.54	.90
Madde 3	.58	.90
Madde 4	.69	.89
Madde 5	.72	.89
Madde 6	.56	.90
Madde 7	.63	.89
Madde 8	.76	.89
Madde 9	.73	.89
Madde 10	.69	.89
Madde 11	.62	.89

Tablo 5'e göre madde toplam test korelasyon değerlerinin tamamının pozitif ve kritik değer olarak kabul edilen .30 ve üzerinde olduğu görülmektedir. Ölçekte yer alan maddelerin çıkarılması durumunda iç tutarlılık katsayısının değişme durumu madde çıkarılırsa cronbach alfa değerleri ile gösterilmektedir. Tabloya göre maddelerden herhangi biri çıkarıldığında toplam iç tutarlılık değeri olan .90 değerinde değişme olmadığı ve herhangi bir maddenin ölçekten çıkarılmasının gerekmediği belirlenmiştir (Alpar, 2010).

TARTIŞMA

Bu çalışmada Ko ve arkadaşları (2021) tarafından alan yazına kazandırılan Büyük Katılımlı Spor Organizasyonlarında Seyircilerin Etkinlik Kalitesini Değerlendirmesi: Tek Madde Ölçümü ölçeğinin Türkçe geçerlik ve güvenirliği amaçlanmıştır. Orijinal ölçek 11 alt boyutu ölçmek için 11

madde ile yapılandırılmıştır. Çalışmamızda elde edilen AFA, DFA ve güvenirlik analizleri, ölçeğin orijinal formunda olduğu gibi 11 maddeli ve tek boyutlu yapısını doğrulamıştır.

Çalışmamızda ölçek yapısını test etmek (yapı geçerliği) için AFA analizi kullanılmıştır. Analiz sürecinde alan yazında daha güvenilir olarak ifade edilen maksimum olabilirlik ve eğik döndürme yöntemlerinden direk oblimin tercih edilmiştir (Myung, 2003; Spanos, 1999). Yapılan faktörleştirme ve döndürme işlemleri sonrasında madde yükleri kontrol edilmiştir. Alan yazında madde yüklerinin .30 ve üzerinde olması önerilmektedir (Büyüköztürk, 2007). Çalışmamızda elde edilen madde yükü bulguları kabul edilebilir aralık olan .56 ile .81 arasındadır. Ölçeğin orijinalindeki gibi her alt boyutu ölçmek için yapılandırılan her maddenin Türk kültürüne uygun olduğu belirlenmiştir (Büyüköztürk, 2007). Büyük Katılımlı Spor Organizasyonlarında Seyircilerin Etkinlik Kalitesini Değerlendirmesi ölçeğinin uzun versiyonunda madde yükü aralığı .54 ile .92 olarak belirlenmiştir. Ko ve arkadaşları (2021) tarafından tek madde ölçümü versiyonunda ise maade yükleri .57 ile .83 aralığında olduğunu tespit edilmiştir. Ölçeğin orijinal uzun versiyonunun Türk kültürüne uyarlanan çalışmasında (Şimşek, 2014) madde yükü aralığı .42 ile .77 aralığında tespit edilmiştir. Ölçeğin orijinal iki versiyonu ve Türk kültürüne uyarlanan uzun versiyonundan elde edilen bulgular ile çalışmamız bulgularının paralellik göstermesi, ölçeğin Türk kültürüne uygun olduğunu işaret etmektedir.

Alan yazındaki faktör yapısını inceleyen çalışmalarda açıklanan varyans yüzdesinin önemli olduğu ifade edilmektedir (Büyüköztürk, 2007; Peterson, 2000; Tabachnick & Fidell, 2013). Açıklanan varyans yüzdesinin olması gereken değeri ile ilgili farklı yorumlar alan yazında görülmektedir. Bu çalışmada Kline (2005) tarafından belirtilen faktör yapısı için en az % 50 açıklanan varyans olması gerekliliği kriter olarak belirlenmiştir. Çalışmamızda 11 maddeli tek yapı toplam % 51.24 varyans açıklamıştır. Elde edilen sonuç faktör yapısı için yeterlidir (Kline, 2005).

Büyük Katılımlı Spor Organizasyonlarında Seyircilerin Etkinlik Kalitesini Değerlendirmesi: Tek Madde Ölçümü ölçeğinin yapı geçerliği için uygulanan DFA analizi sonuçlarına göre RMSEA değerinin .07, NFI değerinin .91, GFI değerinin .90, IFI değerinin .91, CFI değerinin .92 ve AGFI değerinin .84 olduğunu göstermektedir. Bulgular 11 madde ve tek yapı ölçek, Türk kültürüne uygundur (Schermelleh-Engel & Moosbrugger, 2003). Ölçeğin kısa formunun CFI değeri .93 ve RMSEA değeri .09 ile çalışmamız bulguları ile paralellik göstermektedir (Ko vd., 2021).

Ölçeğin güvenirlik analizleri için kontrol edilen test tekrar test ve cronbach alfa iç tutarlık sonuçları ölçeğin güvenirlik değerlerinin yeterli olduğunu göstermektedir. Bulgularımıza göre tek boyutlu ölçeğin test tekrar test değeri .88 ve iç tutarlık değeri .90 ile oldukça yüksek bulunmuştur (Alpar, 2010). Orijinal ölçeğin iç güvenirlik değerleri, çalışmamız bulgusu gibi oldukça yüksek bulunmuştur (Ko vd., 2021). Test tekrar test yöntemi ölçeğin orijinalinde kullanılmamış olsa da Türk kültürüne

uyarlanan Büyük Katılımlı Spor Organizasyonlarında Seyircilerin Etkinlik Kalitesini Değerlendirmesi: Tek Madde Ölçümü ölçeğinin güvenilirliğini teyit etmektedir (Tavşancıl, 2014).

SONUÇ

Büyük Katılımlı Spor Organizasyonlarında Seyircilerin Etkinlik Kalitesini Değerlendirmesi: Tek Madde Ölçümü ölçeğine yönelik gerçekleştirilen geçerlik ve güvenilirlik analizi sonuçları ölçeğin Türk kültürüne uygun olduğunu göstermektedir. Ölçeğin Türk alan yazınına iki açıdan katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Büyük katılımlı spor organizasyonlarında Türk seyircilerin etkinlik kalitesini değerlendirme ölçek sayesinde gerçekleştirilebilecektir ve alan yazında Şimşek (2014) tarafından kullanılan kalite algısı ölçeğinin madde sayısının fazla olması ve ölçme sürecinde karşılaşılan zorluklar açısından Türk kültürüne uyarlanan bu ölçme aracın faydalı olacağı düşünülmektedir.

ORCIDs

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

Oruç Ali Uğur  <https://orcid.org/0000-0001-5454-7392>

KAYNAKÇA

- Alpar, R. (2010). *Spor, sağlık ve eğitim bilimlerinden örneklerle uygulamalı istatistik ve geçerlik-güvenirlilik*. Detay Yayıncılık.
- Aytaç, M., & Öngen, B. (2012). Doğrulayıcı faktör analizi ile yeni çevresel paradigma ölçeğinin yapı geçerliliğinin incelenmesi. *İstatistikçiler Dergisi: İstatistik ve Aktüerya*, 5(1), 14-22.
- Bayram, N. (2010). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş AMOS uygulamaları*. Ezgi Kitabevi.
- Biscaia, R., Correia, A., Santos, T., Ross, S., & Yoshida, M. (2017). Service quality and value perceptions of the 2014 FIFA World Cup in Brazil. *Event Management*, 21(2), 201–216. <https://doi.org/10.3727/152599517X14878772869685>
- Brislin, R. W. (1986). A culture general assimilator: Preparation for various types of sojourns. *International Journal of Intercultural Relations*, 10(2), 215-234. [https://doi.org/10.1016/01471767\(86\)90007-6](https://doi.org/10.1016/01471767(86)90007-6)
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Spss veri analizi el kitabı*. Pegem A. Yayıncılık.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem Akademi.
- Diamantopoulos, A., Sarstedt, M., Fuchs, C., Wilczynski, P., & Kaiser, S. (2012). Guidelines for choosing between multi-item and single-item scales for construct measurement: A predictive validity perspective. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 40(3), 434–449. <https://doi.org/10.1007/s11747-011-0300-3>

- Gardner, D. G., Cummings, L. L., Dunham, R. B., & Pierce, J. L. (1998). Single-item versus multiple-item measurement scales: An empirical comparison. *Educational and Psychological Measurement, 58*(6), 898–915. <https://doi.org/10.1177/0013164498058006003>
- Getz, D., O’Neill, M., & Carlsen, J. (2001). Service quality evaluation at events through service mapping. *Journal of Travel Research, 39*(4), 380–390. <https://doi.org/10.1177/004728750103900404>
- Hazan, C., & Shaver, P. (1987). Romantic love conceptualized as an attachment process. *Journal of Personality and Social Psychology, 52*(3), 511–524. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.52.3.511>
- Kelley, S. W., & Turley, L. W. (2001). Consumer perceptions of service quality attributes at sporting events. *Journal of Business Research, 54*(2), 161–166. [https://doi.org/10.1016/S0148-2963\(99\)00084-3](https://doi.org/10.1016/S0148-2963(99)00084-3).
- Kim, S. K., Yim, B. H., Byon, K. K., Yu, J. G., Lee, S. M., & Park, J. A. (2016). Spectator perception of service quality attributes associated with Shanghai Formula One. *International Journal of Sports Marketing and Sponsorship, 19*(2), 153–171. <https://doi.org/10.1108/IJSMS-04-2016-011>
- Ko, Y. J., Kim, M. K., Kim, Y. K., Lee, J., & Cattani, K. (2010). Consumer satisfaction and event quality perception: A case of US Open Taekwondo Championship. *Event Management. An International Journal, 14*, 205–214. <https://doi.org/10.3727/152599510X12825895093597>
- Ko, Y. J., Kwon, H. H., Kim, T., Park, C., & Song, K. (2021). Assessment of event quality in major spectator sports: single-item measures. *Journal of Global Sport Management, 1*-17. <https://doi.org/10.1080/24704067.2021.2001353>
- Ko, Y. J., & Pastore, D. L. (2005). A hierarchical model of service quality for the recreational sport industry. *Sport Marketing Quarterly, 14*, 84–97.
- Ko, Y. J., Zhang, J. J., Cattani, K., & Pastore, D. L. (2011). Assessment of event quality of major spectator sports. *Managing Service Quality, 21*(3), 304–322. <https://doi.org/10.1108/09604521111127983>
- Koo, G. Y. (2009). Examination of the causal effects between the dimensions of service quality and spectator satisfaction in minor league baseball. *International Journal of Sports Marketing and Sponsorship, 11*(1), 41–54. <https://doi.org/10.1108/IJSMS-11-01-2009-B004>
- Kwon, H., & Ko, Y. (2006). Single item measures in recreational sport setting. *International Journal of Sport Management, 7*, 112–122.
- Kwon, H., & Trail, G. T. (2005). Feasibility of single-item measure in sport loyalty research. *Sport Management Review, 8*(1), 69–88. [https://doi.org/10.1016/S14413523\(05\)70033-4](https://doi.org/10.1016/S14413523(05)70033-4)
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). Guilford Press.
- Li, S., Carlson, E., & Holm, K. (2000). Validation of a single-item measure of usual physical activity. *Perceptual and Motor Skills, 91*(2), 593–602. <https://doi.org/10.2466/pms.2000.91.2.593>

- Mahony, D., Madrigal, R., & Howard, D. R. (2000). Using the psychological commitment to team (PCT) scale to segment sport consumers based on loyalty. *Sport Marketing Quarterly*, 9(1), 15–25.
- Martin, D. S., Howell, R., Newman, C., & Martin, K. (2012). Validation of Eventserv-short: A brief measure of customer satisfaction with game day services. *Managing Service Quality: An International Journal*, 22(4), 386–398. <https://doi.org/10.1108/09604521211253487>
- Martinez, J. A., & Martinez, L. (2010). Some insights on conceptualizing and measuring service quality. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 17(1), 29–42. <https://doi.org/10.1016/j.jretconser.2009.09.002>
- Meydan, C. H., & Şeşen, H. (2011). *Yapısal eşitlik modellemesi ve AMOS uygulamaları*. Detay Yayıncılık
- Moon, K., Ko, Y. J., Connaughton, D., & Lee, J. H. (2013). A mediating role of destination image in the relationship between event quality, perceived value, and behavioral intention. *Journal of Sport & Tourism*, 18(1), 49–66. <https://doi.org/10.1080/14775085.2013.799960>
- Myung, I. J. (2003). Tutorial on maximum likelihood estimation. *Journal of Mathematical Psychology*, 47(1), 90–100. [https://doi.org/10.1016/S0022-2496\(02\)00028-7](https://doi.org/10.1016/S0022-2496(02)00028-7)
- Nagy, M. S. (2002). Using a single-item approach to measure facet job satisfaction. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 75(1), 77–86. <https://doi.org/10.1348/096317902167658>
- Nichols, A. L., & Webster, G. D. (2013). The single-item need to belong scale. *Personality and Individual Differences*, 55(2), 189–192. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2013.02.018>
- Peterson, R. A. (2000). A meta-analysis of variance accounted for and factor loadings in exploratory factor analysis. *Marketing Letters*, 11(3), 261–275. <https://doi.org/10.1023/A:1008191211004>
- Robins, R. W., Hendin, H. M., & Trzesniewski, K. H. (2001). Measuring global self-esteem: Construct validation of a single-item measure and the Rosenberg Self-Esteem Scale. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(2), 151–161. <https://doi.org/10.1177/0146167201272002>
- Sandvik, E., Diener, E., & Seidlitz, L. (1993). Subjective well-being: The convergence and stability of self-report and non-self-report measures. *Personality*, 6(3), 317–342. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1993.tb00283.x>
- Schermelleh-Engel K., & Moosbrugger H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23–74.
- Spanos, A. (1999). *Probability theory and statistical inference*. Cambridge University Press.
- Şimşek, K. Y. (2014). Etkinliğin kalite algısı ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: Dünya Salon Atletizm Şampiyonası İstanbul 2012. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 12(1), 19–33. https://doi.org/10.1501/Sporm_0000000250
- Tabachnick, B.G., & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics (6th ed.)*, Allyn and Bacon.

- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi* (2. Baskı). Nobel Yayınları.
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. (5. Baskı) Nobel Yayınevi.
- Theodorakis, N. D., & Alexandris, K. (2008). Can service quality predict spectators' behavioral intentions in professional football? *Managing Leisure, 13*(3–4), 162–178. <https://doi.org/10.1080/13606710802200852>
- Theodorakis, N., Kambitsis, C., Laios, A., & Koustelios, A. (2001). Relationship between measures of service quality and satisfaction of spectators in professional sport. *Managing Service Quality: An International Journal, 11*(6), 431–438. <https://doi.org/10.1108/09604520110410638>.
- Theodorakis, N. D., Koustelios, A., Robinson, L., & Barlas, A. (2009). Moderating role of team identification on the relationship between service quality and repurchase intentions among spectators of professional sports. *Managing Service Quality: An International Journal, 19*(4), 456–473. <https://doi.org/10.1108/09604520910971557>
- Trail, G. T., & James, J. D. (2001). The motivation scale for sport consumption: Assessment of the scale's psychometric properties. *Journal of Sport Behavior, 24*(1), 108–127.
- Wanous, J. P., & Hudy, M. J. (2001). Single-item reliability: A replication and extension. *Organizational Research Methods, 4*(4), 361–375. <https://doi.org/10.1177/109442810144003>

Kırsal Bölgede Eğitim Gören Ortaokul Öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Spor Dersine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi

Investigation of the Attitudes of Secondary School Students in Rural Areas Regarding Physical Education and Sports Lesson

Yasin İlker Özel^a & Mehmet Dalkılıç^b

^aKaramanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Bölümü, Beden eğitimi ve Spor Anabilim Dalı

^bKaramanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Spor Yöneticiliği Bölümü

Makale Geçmişi

Geliş : 23 Ağustos, 2023

Kabul : 4 Ekim 2023

Çevrimiçi : 12 Ekim 2023

DOI: [10.55929/besad.1348670](https://doi.org/10.55929/besad.1348670)

Makale Türü

Araştırma Makalesi

Article History

Received : August 23, 2023

Accepted : October 4, 2023

Online : October 12, 2023

DOI: [10.55929/besad.1348670](https://doi.org/10.55929/besad.1348670)

Article Type

Research Article

Öz: Bu araştırma, kırsal bölgede eğitim gören ortaokul kademesinde bulunan öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutumlarının incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmamızda, nicel araştırma modellerinden tarama modelinden faydalanılmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu; 2021-2022 eğitim-öğretim yılında, Konya ilinin Karapınar ilçesinde yer alan kırsalda bulunan köy ortaokullarında eğitim gören 5., 6., 7., ve 8. Sınıf olmak üzere toplam 332 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından oluşturulan kişisel bilgi formu ile Demirhan ve Altay (2001) tarafından geliştirilen Beden Eğitimi ve Spor Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, 12 adet olumlu, 12 adet olumsuz olmak üzere toplam 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı 0.90 olarak bulunmuştur. Araştırma verilerinin analizinde katılımcıların demografik bilgilerinin yüzdelik dağılımlarının belirlenmesinde frekans analizi kullanılmıştır. Tutum ölçeğinden elde edilen değerlerin normal dağılıma sahip olup olmadığı Kolmogorov Smirnov testi ile kontrol edilmiş ve verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Bu yüzden temel istatistiklerden parametrik testler kullanılmıştır. Sınıf, cinsiyet, düzenli spor yapma durumları beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutuma etkisini belirlemek amacıyla one way ANOVA testi uygulanmıştır. Araştırma neticesinde, kırsalda eğitim gören ortaokul öğrencilerinin cinsiyet, sınıf ve düzenli spor yapma durumları değerlendirildiği zaman beden eğitimi ve spor dersine olumlu tutum sergiledikleri istatistiksel olarak belirlenmiştir. Cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmiş ve bu farkın kız lehine olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$). Sınıf ve düzenli spor yapma değişkenlerine bakıldığı zaman anlamlı bir fark tespit edilememiştir ($p>0,05$).

Anahtar Kelimeler: Tutum ölçeği, anova, ders tutumu

Abstract: This research was carried out to examine the attitudes of the secondary school students studying in rural areas towards physical education and sports lessons. In our research, the "Survey" model, one of the quantitative research models, was used. The sample group of the research; In the 2021-2022 academic year, it consists of a total of 332 students, 5th, 6th, 7th, and 8th grade students, studying in rural secondary schools in the Karapınar district of Konya province. The personal information form created by the researcher and the "Physical Education and Sports Attitude Scale" developed by Demirhan and Altay (2001) were used as data collection tools in the research. The scale consists of a total of 24 items, 12 of which are positive and 12 are negative. The Cronbach Alpha internal consistency coefficient of the scale was found to be 0.90. In the analysis of the research data, frequency analysis was used to determine the percentage distribution of the demographic information of the participants. It was checked with Kolmogorov Smirnov test whether the scores obtained from the attitude scale used were normally distributed, and it was determined that the data showed normal distribution. Therefore, parametric tests from basic statistics were used. One-way anova test was applied to determine the effect of class, gender, regular sports status on attitudes towards physical education and sports lessons. As a result of the research, when the gender, class and regular sports status of secondary school students studying in rural areas were evaluated, it was observed that they had a positive attitude towards physical education and sports lessons. A statistically significant difference was found according to the gender variable ($p<0.05$). This difference is in favor of female students. When the variables of class and regular exercise were examined, no significant difference was found ($p>0.05$).


Keywords: Attitude scale, anova, lesson attitude

Bu makaleye atıf yapmak için | To cite this article

Özel, Y. İ., & Dalkılıç, M. (2023). Kırsal bölgede eğitim gören ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Araştırmaları Dergisi*, 15(2), 127-138.

<https://doi.org/10.55929/besad.1348670>

Contact: Yasin İlker Özel

 Yunus Emre Yerleşkesi 70100 Karaman / Türkiye

 ozelyasinilker@gmail.com

GİRİŞ

Eğitim, kişinin istendik yönde davranış değişikliğini elde etmesi olarak tanımlanabilir (Tezcan, 1994). Çöndü (1999)'ye göre bireyin davranışlarında kendi yaşantısı ile kasıtlı olarak arzu edilen yönde, kalıcı ve eğitim-öğretim hedeflerine uygun olarak gelişim ve kalıcılık gösterme sürecine eğitim denir. Eğitimde amaçlar gerçekleştirilirken bilişsel eğitimin yanı sıra fiziksel eğitimin de yer alması gerekmektedir. Eğitsel açıdan bakıldığında beden eğitimi ve spor dersi, eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır (Yavaş & İlhan, 1996). Beden eğitimi ve spor dersleri, öğrencilerde farklı açılardan gelişim ve ilerleme göstermede önemli bir role sahiptir (Türkmen & Varol, 2017).

Beden eğitimi; bireyin fiziksel açıdan kuvvetli, ruhsal yönden sağlıklı, hızlı düşünebilen, hayatta karşılaştığı zorluklara göğüs gerebilen, dinamik ve tempolu iş hayatına uyum sağlayabilecek bireylerin ortaya çıkmasına, milli bilinç ve kültürümüze ait değerlerin, vatani hizmetlerde üstün bilinçli ve vatanına ait olma isteğini artırmak için yapılan, belirli bir planı olan, düzenli çalışmaların tümüne denir (Kuru, 2000). Spor ise beden eğitimi etkinliklerini özele indirerek bazı branşlara ayrılmış; üst düzey yapıldığı zaman fizyolojik, psikolojik, estetik ve teknik becerileri gerekli kılan, rekabetin ön planda bulunduğu ve katı kuralları olan etkinliklerdir. Sporun temel şartı yarışmak ve yarışırken kazanmaktır (Aracı, 2001).

Beden eğitimi ve sporun asıl hedefi, bireylerin çocukluk döneminde bedensel etkinlikler aracılığıyla aldıkları eğitimi devam ettiren birçok bireyin hareket becerilerinin gelişerek zirveye çıkmasına olanak sağlamaktır. Ayrıca bireylerin bedensel, toplumsal, bilişsel ve sezgisel olarak kendilerini gerçekleştirmelerine yardımcı olmaktadır. Dolayısıyla beden eğitimi fiziksel etkinliklere dahil olan bireylerin gelişmelerine, davranışlarına, deneyim edinmelerine ve onlara fiziksel olarak hareketlilik kazandırmayı hedefleyen fiziksel açıdan devamlılık gerektiren hayatın bizzat kendisidir (Demirhan & Altay, 2001).

Tutum, kişilerin karşı karşıya geldikleri durumlara ve karşılarında bulunan bireylere göstermiş olduğu duygular ve düşünceler bütünü olarak açıklanabilir. Tutumlar olumlu ortaya çıkabildiği gibi olumsuz olarak da ortaya çıkabilir. Öğrenme sayesinde değişim gösterebilen tutum bireylerin annesi-babası, hoşlandığı veya hoşlanmadığı arkadaşı, herhangi bir duruma göre olumlu ya da olumsuz olarak değişiklik göstermektedir (Ulutaş, 2018).

Beden eğitimi ve spor derslerine ilişkin sergilenen olumlu tutumlar, öğrencilerin bütünsel açıdan gelişimi için oldukça önemlidir. Beden eğitimi ve spor dersleri planlı ve bir düzen içerisinde aktarıldığında öğrencilere hareketlilik, mevcut olan fiziksel yeterliliğini sürdürme ve artırma, sağlık

durumları ile ilgili bilgiler kazanma, hayati etkinlikler ile ilgili beceriler kazanma ve sosyal açıdan iyi iletişim sağlayabilme gibi alanlarda bireylere fazlasıyla katkı sağlamaktadır (Arslan & Altay, 2008).

Bu bilgiler doğrultusunda kırsal bölgede bulunan ortaokul kademesinde öğrenim gören öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutumları incelenmiştir. Öğretmenlere kırsalda beden eğitimi ve spor dersi ile ilgili yol gösterme, etkili sınıf ortamları oluşturma, dersin amaçlarını gerçekleştirme ve sonradan gerçekleştirilecek araştırmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Çalışma bir devlet üniversitesinin etik kurulu tarafından onaylanmıştır (Etik kurul no: 10-2021/182). Çalışmaya katılan kişilerden bireysel olarak izin formu toplanmıştır.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinde genellikle tercih edilen; bir konu ile ilgili ya da durum hakkında katılımcıların yetenek, beceri, ilgi ve tutumlarının tespit edildiği tarama (survey) modelinden faydalanılmıştır (Büyüköztürk vd., 2012). Tarama modelinde şu an olan olay veya geçmiş zamanda olduğu şekilde incelemeyi amaçlayan araştırma yöntemidir (Karasar, 2007).

Araştırmanın Evren ve Örnekleme

Bu araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Konya ili Karapınar ilçesi Millî Eğitim Bakanlığına bağlı kırsalda bulunan köy okullarındaki ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmamızda örneklem grubunu ise Konya ilinin Karapınar ilçesi Millî Eğitim Bakanlığına bağlı kırsalda bulunan 6 okulda eğitim gören 400 ortaokul öğrencisine ölçekler ulaştırılmış ve doldurmaları sağlanmıştır. Fakat doldurulan 400 ölçekten, yanlış ve eksik yanıtların olmasından dolayı 68 ölçek değerlendirmeye dahil edilmemiştir. Bu sebeple araştırmamız kalan 332 ölçek ile yürütülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler, iki kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısım kişisel bilgi formu; öğrencilerin cinsiyeti, yaşları, sınıf düzeyleri, yaşadıkları yeri, düzenli olarak spor yapıp yapmadıklarına ve anne-baba eğitim düzeyleri yönelik sorulardan oluşmaktadır. İkinci kısım ise Demirhan & Altay (2001)'in geliştirmiş olduğu ortaokul öğrencilerine uygulanabilen 5'li likert dereceleme ölçeği uygulanmış olup 12 adet olumlu madde, 12 adet olumsuz madde olacak şekilde toplamda 24 maddeden meydana gelen Beden Eğitimi ve Spor Tutum Ölçeğinden (BESTÖ) faydalanılmıştır. Kullanılan bu ölçekten elde edilebilecek en düşük puan 24, en yüksek puan ise 120'dir. Sonuç olarak 1 ile 24 puan arası en olumsuz, 25 ile 48 puan arası olumsuz, 49 ile 72 puan arası nötr, 73 ile 94 puan arası olumlu, 95 ile

120 puan arası en olumlu tutum puanını ifade etmektedir. Ölçeği yanıtlayan öğrencilerin işaretledikleri madde puanları toplamını madde sayısına bölüldüğü zaman elde edilen sonuç değerlendirilebilir. Buradan çıkan sonuç 1 ile 5 arası olabilmektedir. 1 ile 3 arası ise olumsuz, 3 ile 5 arası ise olumlu tutum anlamına gelmektedir (Demirhan & Altay, 2001). Araştırmamızın Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.90 bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analizinde SPSS 24 for Windows paket programından faydalanılmıştır. Katılımcıların demografik bilgilerinin yüzdeler dağılımlarının belirlenmesinde frekans analizi kullanılmıştır. Faydalanılan tutum ölçeğinden ulaşılan puanların normal dağılıma sahip olup olmadığı One-Sample Kolmogorov Smirnov testi ile kontrol edilmiş ve verilerin normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sebeple temel istatistiklerden parametrik testler kullanılmıştır. Sınıf, cinsiyet, düzenli spor yapma durumları beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutuma etkisini incelemek için tek yön anova testi uygulanmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet ve yaş durumlarına göre yüzdeler dağılımları

Cinsiyet	n	%
Kız	184	55.4
Erkek	148	44.6
Toplam	332	100.00
Yaş	n	%
10 yaş	29	8.7
11 yaş	103	31.0
12 yaş	87	26.2
13 yaş	68	20.5
14 yaş	45	13.6
Toplam	332	100.00

Araştırmaya katılan öğrencilerin %55.4'ü kız, %44.6'sı ise erkek çocuklarından oluşmaktadır. Öğrencilerin %8.7'si 10 yaş, %31.0' ı 11 yaş, %26.2' si 12 yaş, % 20.5'i 13 yaş, %13.6 14 yaşında olduğu görülmektedir.

Tablo 2. Katılımcıların sınıf dağılımları

Sınıf	n	%
5. sınıf	92	27.7
6. sınıf	86	25.9
7. sınıf	81	24.4
8. sınıf	73	22
Toplam	332	100.00

Araştırmaya katılan öğrencilerin %27.7'si 5.sınıf, % 25.9'u 6.sınıf, % 24.4 7.sınıf ve % 22.00'ı 8.sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır.

Tablo 3. Katılımcıların yaşadıkları yer ve düzenli spor yapma dağılımları

Yaşadıkları Yer	n	%
İlçe	4	1.2
Köy	328	98.8
Toplam	332	100.00

Düzenli Spor Yapma	n	%
Evet	137	41.3
Hayır	195	58.7
Toplam	332	100.00

Araştırmaya katılan öğrencilerin %1.2 ilçede, % 98.8'i köyde yaşamaktadır. Öğrencilerin %41.3'ü düzenli spor yaparken % 58.7'si düzenli spor yapmamaktadır.

Tablo 4. Katılımcıların baba eğitim durumu dağılımları

Baba Eğitim Durumu	n	%
İlkokul	128	38.9
Ortaokul	121	36.4

Lise	77	23.2
Lisans	5	1.5
Toplam	332	100.00

Araştırmaya katılan öğrencilerin baba eğitim durumları %38.9'u ilkokul, %36.4 ortaokul, %23.2 lise, %1.5 lisans mezunundan oluşmaktadır.

Tablo 5. Katılımcıların anne eğitim durumu dağılımları

Anne Eğitim Durumu	n	%
İlkokul	161	48.5
Ortaokul	144	43.4
Lise	25	7.5
Lisans	2	0.6
Toplam	332	100.00

Araştırmaya katılan öğrencilerin anne eğitim durumları %48.5'u ilkokul, %43.4 ortaokul, %7.5 lise, %0.6 lisans mezunundan oluşmaktadır.

Tablo 6. Öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine yönelik ortalama puanları

N	En Düşük	En Yüksek	X	Ss
332	28	120	95.50	15.77

Öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutum puanlarının 120.00 ± 15.77 puan olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puanın 24, en yüksek puanın 120 olduğu göz önüne alındığı zaman, araştırmaya katılan öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutum puanlarının en olumlu tutumu temsil ettiği tespit edilmiştir.

Tablo 7. Cinsiyet değişkenine göre katılımcıların beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutum düzeylerini gösteren ANOVA test sonuçları

	sd	X ²	F	p
Gruplar Arası	1	1602.52	6.56	.01
Grup İçi	330	244.64		
Toplam	331			

Tablo 7 de Cinsiyet değişkenine göre katılımcıların Beden Eğitimi ve Spor Dersine İlişkin Tutum Düzeyleri incelendiğinde anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($F_{(1,331)}=6.56, p<.05$). Bu farklılık kız öğrenciler lehinedir.

Tablo 8. Sınıf değişkenine göre katılımcıların beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutum düzeylerini gösteren ANOVA test sonuçları

	sd	X ²	F	p
Gruplar Arası	3	298.35	1.20	.31
Grup İçi	328	248.293		
Toplam	331			

Tablo 8’de Sınıf değişkenine göre katılımcıların Beden Eğitimi ve Spor Dersine İlişkin Tutum Düzeyleri incelendiğinde anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir ($F_{(3,331)}=1.20, p>.05$).

Tablo 9. Düzenli spor yapma değişkenine göre katılımcıların beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutum düzeylerini gösteren ANOVA test sonuçları

	sd	X ²	F	p
Gruplar Arası	1	782.40	3.17	.08
Grup İçi	330	247.13		
Toplam	331			

Tablo 9 da Düzenli Spor Yapma değişkenine göre katılımcıların Beden Eğitimi ve Spor Dersine İlişkin Tutum Düzeyleri incelendiğinde anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir ($F_{(1,331)}=3.17, p>.05$).

TARTIŞMA

Araştırmamızda Konya ili Karapınar ilçesi Millî Eğitim Bakanlığına bağlı kırsalda bulunan köy okullarındaki ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutumları bazı değişkenlere göre incelenmiştir.

Araştırma bulgularına göre kırsalda bulunan köy okullarındaki ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutumlarını incelediğimizde; öğrencilerden elde edilen tutum puanlarının ortalamalarının en olumlu seviyede olduğu gözlenmiştir. Çolak’ın (2020) Bayburt ili ortaokul kademesi 7.sınıf ve 8. sınıfta bulunan öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine karşı tutum puanlarını incelemeyi amaçladığı çalışmasına katılan öğrencilerde beden eğitimi ve spor dersine karşı

yüksek tutum puanına sahip oldukları gözlenmiştir. Yine literatür incelendiğinde (Güllü & Korucu, 2005; Karaman, 2019; Keskin Ö, 2015; Sivrikaya & Kılıçık, 2018; Subramaniam & Silverman, 2007) gibi araştırmacıların yapmış oldukları çalışmalardaki sonuçlarla paralellik göstermektedir. Araştırmamız ile zıtlık gösteren çalışmalarda bulunmaktadır. Araştırmamızın aksine Gürbüz (2011) tarafından Muğla ilinde ortaokul kademesinde bulunan öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutum puanlarının ortalamaları genel olarak olumsuz seviyede gözlenmiştir. Yine yapılan bazı araştırmalarda (Çetin, 2007; Duman vd., 2020; Gürbüz & Özkan, 2012; Holoğlu, 2006; Tanrıverdi, 2016) çalışmalara katılan öğrencilerin, beden eğitimi ve spor dersine ilişkin düşük tutum puanlarına sahip oldukları belirlenmiştir.

Araştırmamız neticesinde kırsalda eğitim gören ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutumları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir. Literatür ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma tespit edilememiştir. Fakat literatür taraması sonucunda araştırmamızla zıtlık gösteren çalışmalarda taramasında, araştırmamızın bu sonucuyla paralellik gösteren pek çok araştırmaya ulaşılmıştır. Çolak (2020) tarafından Bayburt ili ortaokul kademesi 7.sınıf ve 8. sınıfta bulunan öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutumlarının incelendiği çalışmada katılım sağlayan öğrencilerde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark gözlenmiştir. Yine literatür incelendiğinde (Colquitt vd., 2012; Karaman, 2019; Karadağ, 2012; Tanrıverdi, 2016) bu çalışmaların sonucunda da erkek ve kız öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutum puanları arasında farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmamızın bu sonucu ile zıtlık gösteren çalışmalara da ulaşılmıştır. Sarier'in (2021) Düzce ilinde merkez ilçede ortaokul öğrencilerine yaptığı çalışmada beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutumların cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Yine ulaşılan bazı çalışmalarda (Chatterjee, 2013; Erden & Özmutlu, 2017; Güllü vd., 2016; Sıral, 2020; Sivrikaya & Kılıçık, 2018) cinsiyet değişkenine bakıldığı zaman beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutumların farklılaşmadığını belirlenmiştir.

Araştırma bulgularına göre kırsalda eğitim gören ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutum puanları ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Literatür incelendiğinde, araştırmamızın bu sonucuyla paralellik gösteren pek çok çalışma vardır. Sarier (2021) tarafından Düzce ilinde merkez ilçesine bağlı ortaokul kademesinde öğrenim gören öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutumlarını farklı değişkenlere göre incelediği çalışmasında katılan öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutum puanları ile buldukları sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olmadığını tespit etmiştir. Yine benzer çalışmalar incelendiğinde (Alpaslan, 2008; Çolak, 2020; Çetin, 2007; Gürbüz, 2011; Karaman, 2019;

Sivrikaya & Kılıçık, 2018) katılan öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutum puanları mevcuttur. Erden ve Özmutlu (2017)'un yaptıkları çalışmada, Kars ilinde ortaokulda bulunan öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutumlarının sınıf düzeyine göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. 5. ve 6. Sınıfta bulunan öğrencilerin 8. Sınıfta bulunan öğrencilere göre tutum puanlarının daha yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir. Yine literatüre incelendiği zaman (Güllü, 2007; Kaya Sarıdede, 2018; Karadağ, 2012; Keskin N, 2015; Mercier, 2017; Özyalvaç, 2010) yapılan bu çalışmalarda da katılan öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin sınıf düzeylerinde anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmamızda elde ettiğimiz bulgular incelendiğinde kırsalda eğitim gören ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutumları ile düzenli spor yapma durumu arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Literatür taramasında, araştırmamızın bu sonucuyla örtüşen benzer çalışmalara mevcuttur. Karavelioğlu (2017) tarafından Kütahya ilinde merkez ilçede okuyan ortaokul öğrencilerine gerçekleştirdiği çalışma sonucunda düzenli şekilde spor yapma durumlarına incelendiği zaman beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutum puanlarında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yine benzer olarak Güllü ve arkadaşları (2016) tarafından Şanlıurfa ilinde merkez ilçede bulunan ortaokulların 7. sınıflarında eğitim gören ve çalışmaya katılan ortaokul öğrencilerinin spor yapıp yapmamalarına göre beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutum puanlarına incelendiğinde anlamlı farkın olmadığı gözlemlenmiştir. Fakat literatür incelendiği zaman araştırmamızın bu sonucu ile örtüşmeyen birçok çalışmaya rastlanmıştır. Sarier (2021) tarafından Düzce ilinde merkez ilçesine bağlı ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutumlarını farklı değişkenlere göre incelediği çalışmada katılan öğrencilerin düzenli olarak spor yapıp yapmama durumlarına göre anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Benzer çalışmalara bakıldığında zaman (Cengiz vd., 2018; Çolak, 2020; Güllü, 2007; Hünük, 2006; Tırnakçı, 2019; Tanrıverdi, 2016) spor yapan öğrencilerin tutum puanlarının yapmayanlara göre daha fazla olduğu saptanmıştır.

SONUÇ

Sonuç olarak bu çalışmanın örneklem grubunu oluşturan kırsal bölgede eğitim gören ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutum puanları olumlu niteliktedir. Kırsal bölgede bulunan köy okullarında bulunan ortaokul öğrencilerinin, cinsiyet değişkenine göre beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutumları incelendiğinde anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu fark kızların lehinedir. Gelecek çalışmalarda farklı örneklem grupları ele alınması, kırsal ve kentsel

karşılaştırmaların yapılması ve farklı bağımsız değişkenler açısından (lisanslı spor yapma, milli sporcu, vb.) araştırmaların literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

ORCIDs

Yasin İlker Özel  <https://orcid.org/0000-0001-9883-7615>

Mehmet Dalkılıç  <https://orcid.org/0000-0002-0776-7365>

KAYNAKÇA

- Alpaslan, S. (2008). *Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi öğretmenlerinin sergilediği öğretim davranışlarına ilişkin algıları ve öğrencilerin bu derse karşı geliştirdikleri tutumları* [Yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Aracı, H. (2001). *Okullarda beden eğitimi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Arslan, Y., & Altay, F. (2008). Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ders programı ve ders uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Spor Bilimleri Dergisi*, 19(2), 63-79.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Cengiz, Ö., Kılıç, M. A., Soylu, Y. (2018). Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Sosyal Bilimler Akademi Dergisi*, 1(2), 141-149. <https://doi.org/10.38004/sobad.480851>
- Chatterjee, S. (2013). Attitudes toward physical education of school going adolescents in West Bengal. *International Journal of Innovative Research in Science, Engineering and Technology*, 2(11), 6068-6073.
- Colquitt, G., Walker, A., Langdon, J. L., McCollum, S. & Pomazal, M. (2012). Exploring student attitudes toward physical education and implications for policy. *Sport Scientific and Practical Aspects*, 9(2), 5-12.
- Çetin, M. (2007). *Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi ve spora ilişkin tutumlarının karşılaştırılması (Karşehir il örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Çolak, G. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi (Bayburt ili örneği)* [Yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Çöndü, A. (1999). *Beden eğitimi ve sporda özel öğretim yöntemleri*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Demirhan G., & Altay, F. (2001). Lise birinci sınıf öğrencilerinin beden eğitimi ve spora ilişkin tutum ölçeği. II. *Spor Bilimleri Dergisi: Hacettepe Üniversitesi*, 12(2), 09- 20.
- Duman, S., Karagün, E., Selvi, S. (2020). Anadolu ve spor lisesi öğrencilerinin beden eğitimi ve spora ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Erzurum Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10, 89-103. <http://dx.doi.org/10.29157/etusbe.133>

- Erden, C., & Özmutlu, İ. (2017). Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Kars ili örneği). *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 415-425. <http://dx.doi.org/10.9775/kausbed.2017.026>
- Güllü, M. (2007). *Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının araştırılması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Güllü, M., Cengiz, Ş. Ş., Öztaşyonar, Y., Kaplan, B. (2016). Ortaokul öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi (Şanlıurfa ili örneği), *Spor Bilimleri Dergisi*, 1(2), 49-61
- Güllü, M., & Korucu, G. (2005). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin beden eğitim derslerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi, 4. Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Sempozyumu. 10–11 Haziran.
- Gürbüz, A. (2011). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutumlarının belirlenmesi (Muğla il örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Muğla Üniversitesi.
- Gürbüz, A., & Özkan, H. (2012). Determining the attitude of secondary school students toward physical education of sport lesson (Muğla sample). *Pamukkale Journal of Sport Science*, 3(2), 78-89.
- Holoğlu, O. G. (2006). *İlköğretim ikinci kademe öğrenim gören kız öğrencilerin beden eğitimi dersine karşı tutumları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uludağ Üniversitesi.
- Hünük, D. (2006). *Ankara ili merkez ilçelerindeki ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarını sınıf düzeyi, öğrenci cinsiyeti, öğretmen cinsiyeti ve spora aktif katılımları açısından karşılaştırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Karadağ, S. (2012). *İlköğretim 8. sınıf ve lise 11. sınıf öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenlere bağlı olarak karşılaştırılması (Kırıkkale örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırıkkale Üniversitesi.
- Karaman, E. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine karşı tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi (Erzurum il örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Yayınları.
- Karavelioğlu, D. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ve spora yönelik tutumları ile ders dışı sportif etkinliklere katılma / katılmama nedenleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dumlupınar Üniversitesi.
- Kaya Sarıdede, Ş. (2018). *Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Gelişim Üniversitesi.
- Keskin, N. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutum ve öz-yeterlilikleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Keskin, Ö. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi (Sakarya ili örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Kuru, E. (2000). *Beden eğitimi ve sporda program geliştirme*. 4. Akşam Sanat Okulu Matbaası.

- Mercier, K., Donovan, C., Gibbone, A., & Rozga, K. (2017). Three-year study of students' attitudes toward physical education: Grades 4–8. *Research quarterly for exercise and sport*, 88(3), 307-315. <https://doi.org/10.1080/02701367.2017.1339862>
- Özyalvaç, N. T. (2010). *Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumları ile akademik başarı motivasyonlarının incelenmesi (Konya anadolu lisesi örneği)*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Sarıer, A. (2021). *Ortaokullarda öğrenim gören öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine karşı tutumlarının incelenmesi (Düzce ili örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi.
- Sıral, C. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ve spora ilişkin tutumları ile akademik başarı arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Gelişim Üniversitesi.
- Sivrikaya, Ö., & Kılıçık, M. (2018). Farklı illerdeki ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine karşı tutumlarının ölçülmesi. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 9(3), 162-173. <https://doi.org/10.17155/omuspd.399584>
- Subramaniam, P. R., & Silverman, S. (2007). Middle school students' attitudes toward physical education. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 602-611. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.02.003>
- Tanrıverdi, İ. (2016). *Ortaokulda öğrenim gören öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının karşılaştırılması (Van il örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi.
- Tezcan, M. (1994). *Eğitim sosyolojisi*. Zirve Ofset.
- Tırnakçı, A. O. (2019). *Ortaöğretim (lise) öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine karşı tutumlarının incelenmesi (Sivas ili örneği)*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi.
- Türkmen, M., & Varol, R. (2017). İmam hatip ortaokullarındaki öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutumlarının araştırılması (Bartın il örneği). *Electronic Turkish Studies*, 12(25), 749-762. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies>
- Ulutaş, Y. (2018). *Ortaokul ve lise öğrencilerinin beden eğitimi ve spora ilişkin tutumlarının karşılaştırılması (Bayburt İli Örneği)*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Yavaş, M., & İlhan, A. (1996). *Beden eğitimi ve sporda özel öğretim yöntemleri*. Melisa Matbaacılık.