



(UGEAD - IntJCES)

Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi

International Journal of Contemporary Educational Studies

Haziran ve Aralık
Aylarında Yayımlanan
Açık Erişimli Hakemli Dergi

Biannual
(Published in June & December)
Open Access Peer-Reviewed Journal

Cilt 11, Sayı 1
Haziran 2025
Volume 11, Issue 1
June 2025



ISCSA_UBİKS

e-ISSN: 2458-9373



www.iscsa-a.org

UGEAD, Haziran ve Aralık aylarında olmak üzere yılda iki kere yayımlanan Uluslararası Bilimsel Hakemli bir dergidir.

AÇIK ERİŞİMLİ DERGİ

Editörden mesaj

Değerli meslektaşlarım,

Derneğimiz Eğitim Bilimleri alanındaki çalışmalarınızı değerlendirmek üzere yeni bir dergiyi (UGEAD) hizmetinize sunmaktan büyük bir mutluluk duyuyor. Genç bir kurum olmamıza rağmen, son derece dinamik ve istekli bir ekiple yol alan derneğimizin çıkardığı bu yeni yayın organının da Eğitim Bilimlerinin farklı disiplinleri üzerinde yoğunlaşan akademisyenlerin dikkatini çekeceğine olan inancımız sonsuzdur.

Sizleri, Eğitim Bilimleri alanında üreteceğiniz yüksek kalitedeki bilimsel çalışmalarınızı, yazın taramaları, örnek olgu araştırmaları, deneysel araştırmalarınızı, kitap incelemelerinizi, vb. derginin yazım kurallarına uygun olarak hazırlayarak dergimize göndermeye davet ediyoruz. Ayrıca açık erişimli makalelerimizi gerek okuyarak, gerekse alıntılarla dergimizin gelişmesine katkı vermenizi diliyoruz. İçten saygılar.

IntJCES is an International Refereed Scientific Journal published biannually (in June & December) by ISCSA.

OPEN ACCESS JOURNAL

Message from the editor

Dear colleagues,

Our association is glad to invite you all to submit your educational researches in our new journal, International Journal of Contemporary Educational Studies (IntJCES). As being a young association, but having very ambitious team of academic staff, we really believe that this journal would attract intention from serious scholars working on different dimensions of educational sciences.

We invite high quality articles, review papers, case studies of theoretical, and empirical, conceptual, and experimental researches on educational sciences in a properly formatted file as per the author guidelines. We also promote researchers to use our open access articles in their researches and contribute to the development of our journal through their citations. Kind regards.



Sayı Editörü / Editor of the Issue

Dr. Taner BOZKUŞ, Prof., Gazi University, TURKEY
Dr. Caner CENGİZ, Assoc. Prof., Ankara University, TURKEY

Eş Editörler / Co-editors

Dr. Fatma TEZEL SAHİN, Prof., Gazi University, TURKEY (Chief Editor)
Dr. Adela BADAU, Assoc. Prof., University of Târgu-Mureş, ROMANIA
Dr. Fatih YAŞARTÜRK, Assoc. Prof., Bartın University, TURKEY
Dr. Pınar YAPRAK KEMALOĞLU, Gazi University, TURKEY
Dr. Kürşat Yusuf AYTAÇ, Assoc. Prof., Adıyaman University, TURKEY

Mizanpaj Editörü / Layout Editor

Dr. Mert Mazhar ERDURAN, Sports Science Faculty, Kafkas University, TURKEY

Bilim Kurulu / Scientific Board

Dr. Adeel Nazir AHMAD, King Faisal Research Center, SAUDI ARABIA
Dr. Hayati AKYOL, Prof., Gazi University, TURKEY
Dr. Nadim ALWATTAR, Prof., University of Mosul, IRAQ
Dr. Nejla GÜNAY, Prof., Gazi University, TURKEY
Dr. Mona Saleh Al ANSARI, Prof., University of Bahrain, BAHRAIN
Dr. Çetin YAMAN, Prof., Sakarya Uygulamalı Bilimler University, TURKEY
Dr. Kaukaab AZEEM, King Fahd University, SAUDI ARABIA
Dr. Samson Olosula BABATUNDE, Lagos University, NIGERIA
Dr. Simona PAJAUJENE, Lithuanian Sport University, LITHUANIA
Dr. Mustafa BAYRAKÇI, Assoc. Prof., Sakarya University, TURKEY
Dr. Ahmed BOUSSAKRA, Prof., M'sila University, ALGERIA
Dr. Bekir BULUÇ, Assoc. Prof., Ahmet Yesevi University, TURKEY
Dr. Mehmet Engin DENİZ, Prof., Yıldız Teknik University, TURKEY
Dr. Mehmet GÜÇLÜ, Assoc. Prof., Gazi University, TURKEY
Dr. Nezahat GÜÇLÜ, Prof., Gazi University, TURKEY
Dr. Khadraoui Mohamed HABIB, Prof., Tunis University, TUNISIA
Dr. Safet KAPO, Prof., University of Sarajevo, BOSNIA HERZEGOVINA
Dr. Elena KOMOVA, Assoc. Prof., Russian State University, RUSSIA
Dr. Recep ÖZKAN, Assoc. Prof., Niğde University, TURKEY
Dr. Ibrahim SABATIN, Al-Zaytoonah Alordunia Al-Khassa University, JORDAN
Dr. Çetin SEMERCİ, Prof., Bartın University, TURKEY
Dr. Robert SCHNEIDER, Prof., Brockport University of New York, USA
Dr. Cengiz ŞENGÜL, Prof., Akdeniz University, TURKEY
Dr. Sinem TARHAN, Assoc. Prof., Bartın University, TURKEY
Dr. Veli TOPTAŞ, Assoc. Prof., Kırıkkale University, TURKEY
Dr. Mutlu TÜRKMEN, Prof., Bartın University, TURKEY
Dr. Hakkı ULUCAN, Prof., Erciyes University, TURKEY
Dr. Fatma ÜNAL, Assoc. Prof., Bartın University, TURKEY
Dr. Yasemin YAVUZER, Prof., Niğde University, TURKEY
Dr. Bülent AĞBUĞA, Prof., Pamukkale University, TURKEY
Dr. Cansu TUTKUN, Bayburt University, TURKEY

Dergi Sorumlusu / Publication Manager

Taner BOZKUŞ



Sayı Hakemleri / Referees of This Issue

Dr. Abdurrahman Kırtepe
Dr. Abdurrahman Kırtepe
Dr. Ahmet Aydemir
Dr. Ahmet Deveci
Dr. Ahmet Dönmez
Dr. Alpar Aser Sabuncu
Dr. Ayca Genc
Dr. Aygöl Çağlayan Tunç
Dr. Betül Canbolat Güder
Dr. Emre Boz
Dr. Esin Çağla Çağlar
Dr. Ferhat Kılıçarslan
Dr. Gürkan Elçi
Dr. Halil İbrahim Genç
Dr. Hayri AKYÜZ
Dr. İsmail Aydın
Dr. Mehmet Gülü
Dr. Meliha Uzun
Dr. Mümine Soytürk
Dr. Nihan Turhan
Dr. Nurettin Göksu Çini
Dr. Özgür Aktaş
Dr. Recep AYDIN
Dr. Süleyman Gönülateş
Dr. Zeynep Yıldırım



İÇİNDEKİLER / CONTENTS

1) Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Paralimpik Sporlar Hakkında Farkındalıklarının İncelenmesi , 01-10

Engin VURAL, Tuba Fatma KARADAĞ, Yeliz AY YILDIZ, Güngör DOĞANAY

2) Bilgi Çağında Öne Çıkmak: Spor Bilimleri Alanında Akademik Cesaretlendirme ve Öğrenme Motivasyonu, 11-28

Ali Gürel GÖKSEL, Mustafa AKTOP, Hilal Ceren KOL

3) Bir Yatırım Aracı Olarak Spor, 29-41

Aygül TUGAL, Süleyman ÖZDEN, Hikmet TÜRKAY, Oktay ŞAHİN

4) Çevrim içi Eğitime Yönelik Öğrenci Öz Yeterlik Algı Ölçeğinin Geliştirilmesi (ÇÖÖAÖ), 42-58

Ayhan KOÇ, Hüseyin Hüsnü BAHAR

5) Examination of the Acute Effects of Foam Roller on Performance in Volleyball Players, 59-66

Bereket KÖSE, Ahmet ATLI

6) İhtiyaçlar, Yeterlilikler ve Zorunluluklar: Özel Eğitim Öğretmenlerinin Beden Eğitimi ve Spor Deneyimlerinin Keşfi, 67-82

Ülfet YAVUZ, Sevilcan YAVUZ, Hacer Özge BAYDAR ARICAN

7) Investigation of Pre-Competition State Anxiety Levels of Athletes, 83-98

İzzet KARAKULAK, Özge YAVAŞ

8) Okul Sporlarına Katılan Öğrencilerin Başarı Algısı ve Sorumluluk Duygusunun İncelenmesi, 99-113

Resul DURMAZ, Hulusi Mehmet TUNÇKOL

9) Öğretmen Adaylarının Akademik Mükemmeliyetçilik Düzeyleri İle Topluluk Karşısında Konuşma Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki, 114-126

İzzet ŞEREF, Emine TOKER

10) Rekreasyon Bağlamında Boş ve Serbest Kelimelerinin Semantik Analizi, 127-140

Ferdi ERİŞKİN, Taner BOZKUŞ, Mehmet YÖNAL

11) Spor Bilimleri Öğrencilerinin E-Sağlıklı Beslenme Okuryazarlığı Düzeylerinin İncelenmesi, 141-152



Hüsniye ÇELİK

12) Uluslararası Öğrencilerin Boş Zaman Değerlendirme Biçimleri, 153-165

Abdulaziz Abdulrahman Noman ABDULLAH, Tebessüm AYYILDIZ DURHAN

13) Sınıf Öğretmenliği Branşından Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Branşına Geçiş Yapan Öğretmenlerin Yeterlikleri, 166-189

Tayfun AKBABA, Mehtap YILDIZ

14) Sporcuların Eleştirel Düşünme Yaklaşımları; Ölçek Geliştirme Çalışması, 190-208

Taner USLU, Mahmut GÜLLE



Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Paralimpik Sporlar Hakkında Farkındalıklarının İncelenmesi

Engin VURAL¹, Tuba Fatma KARADAĞ², Yeliz AY YILDIZ³, Güngör DOĞANAY⁴

¹Muş Alparslan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Muş, Türkiye

<https://orcid.org/0000-0002-7717-4928>

²Muş Alparslan Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Muş, Türkiye

<https://orcid.org/0000-0003-4720-2657>

³Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Antalya, Türkiye

<https://orcid.org/0000-0002-2002-0389>

⁴Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü - Spor Yöneticiliği Anabilim Dalı, Samsun, Türkiye

<https://orcid.org/0000-0003-1366-305X>

Email: enginvural06@gmail.com, tf.karadag@gmail.com, yeliz.ay@alanya.edu.tr, karrof@gmail.com

Türü: Araştırma Makalesi (Alındı: 27.04.2025 - Kabul: 20.06.2025)

Öz

Bu araştırmanın amacı, beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin paralimpik spor farkındalıklarını incelemektir. Tarama modeli ile yürütülen araştırmaya, üç devlet üniversitesinden gönüllü olarak katılan 205'i kadın, 213'ü erkek olmak üzere toplam 418 öğrenci dahil edilmiştir. Veriler "Paralimpik Sporlar Farkındalık Ölçeği" ve Kişisel Bilgi Formu ile elde edilmiştir. Toplanan veriler betimsel istatistikler, tek yönlü MANOVA ve Pearson korelasyon analizleri ile çözümlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda, cinsiyet değişkenine göre paralimpik ilgi, paralimpik bilgi ve genel puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($p>,05$). Engelli öğrencilere öğretmenlik yapma durumuna göre, katılımcıların paralimpik bilgi ve paralimpik sporlar farkındalık genel ortalama puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($p<,05$). Sınıf düzeyi açısından sonuçlar incelendiğinde ise katılımcıların paralimpik bilgi, paralimpik ilgi ve paralimpik genel farkındalık ortalama puanlarında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($p>,05$). Son olarak yaş değişkenine göre yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda, paralimpik bilgi ile yaş arasında ve paralimpik sporlar farkındalık ölçek genel puanı ile yaş arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir ($p<,05$). Sonuç olarak, cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerinin paralimpik bilgi, paralimpik ilgi ve farkındalık üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı belirlenmiştir. Öte yandan engelli öğrencilere öğretmenlik yapma durumu, paralimpik bilgi ve farkındalık düzeyini artırırken; yaş arttıkça paralimpik bilgi ve farkındalık ölçek genel puanında düşük düzeyde bir artış gözlemlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Farkındalık, Paralimpik spor, Üniversite öğrencileri.



An Examination of the Awareness of Paralympic Sports Among Students of the Physical Education and Sports Teaching Department

Abstract

The aim of this study is to examine the Paralympic sport awareness of physical education and sports teaching students. A total of 418 students, 205 female and 213 male, from three state universities participated voluntarily in the study, which was conducted with a survey model. The data were obtained with the “Paralympic Sports Awareness Scale” and Personal Information Form. The collected data were analyzed with descriptive statistics, one-way MANOVA and Pearson correlation analysis. As a result of the analysis, it was determined that there was no significant difference in the mean scores of Paralympic interest, Paralympic knowledge and general scores according to gender variable ($p > .05$). According to the status of teaching students with disabilities, it was determined that there was a significant difference in the participants' paralympic knowledge and paralympic sports awareness general average scores ($p < .05$). When the results were analyzed in terms of class level, it was determined that there was no significant difference in the mean scores of the participants' Paralympic knowledge, Paralympic interest and Paralympic general awareness ($p > .05$). Finally, as a result of Pearson correlation analysis according to the age variable, it was determined that there were low significant positive relationships between age and Paralympic knowledge and between age and Paralympic sports awareness scale general score and age ($p < .05$). As a result, it was determined that gender and grade level variables did not have a significant effect on Paralympic knowledge, Paralympic interest and awareness. On the other hand, while the status of teaching students with disabilities increased the level of Paralympic knowledge and awareness, a low level increase was observed in the Paralympic knowledge and awareness scale general score as age increased.

Keywords: Awareness, Paralympic sport, University students.



Giriş

Engellilik, bir kişinin belirli bir etkinliği yerine getirmesini engelleyen bir durumdur. Bu durum, özellikle hareket ve iletişim gibi becerilerdeki sınırlılıkları içermektedir (Afacan, 2020). Bu sebeple, engelli bireyler, bulundukları toplumda sosyal yaşama katılım konusunda güçlükler yaşayan ve zaman zaman dışlanma riski taşıyan dezavantajlı bir gruptur (Genç ve Çat, 2013).

Engelli bireyler sosyal yaşamlarında çevrelerindeki paylaştıkları ortamlara uyum sağlamada üstün çaba göstermelerine rağmen toplumun farkındalık düzeylerinin istenilen seviyede olmaması sebebiyle zorlanmalar yaşamaktadır. Birçok birey için geçerli olabilecek başarıma duygusunun önemine tam anlamıyla erişebilmeleri gerekmektedir (Bekçi, 2012). Sporun en önemli unsurlarından biri olan başarıma duygusunun engelli bireyler için son derece makul bir seçenek olduğu görülmektedir (Yetim, 2014).

Engelli bireylerin toplumda tüketici ve bakıma muhtaç olduğu düşüncesini yok edebilmek adına onların sosyal yaşam alanlarının artırılması ve diğer insanların bu konuda bilinçlendirilmesi gerekmektedir. Sportif faaliyetler engelli bireyleri sosyalleşmelerinde, özgüven kazanmalarında, kendilerini her konuda yeterli görmelerinde ve başarıma duygusunu sonuna kadar yaşayabilmelerinde önemli bir unsurdur (Bekçi, 2012). Bu kapsamda spor engelli bireylerin topluma uyum sağlama sürecinde de son derece önemli bir rol oynamaktadır (Açak ve Kaya, 2015).

Spor insan yaşamına birçok konuda etki eden bir olgudur. Bu anlamda spor insan yaşamının her alanında olumlu etkilerde bulunmaktadır. Spor bu kapsamda engelli insanların hayatlarına da olumlu etkilerde bulunmuştur (Çınarlı ve Ersöz, 2010).

Yetim (2014), sporun engelli bireyler üzerindeki etkilerini; onların sosyalleşme olanaklarını artırması, hareket kabiliyetlerini geliştirmesi, sağlıklı yaşam alışkanlıkları kazandırması, ebeveynlerdeki umutsuzluğu azaltması, toplumsal dışlanmayı önlemesi, kendini gerçekleştirme süreçlerine katkı sağlaması ve başarıma duygularını güçlendirmesi şeklinde ifade etmektedir.

Sportif faaliyetler bu etkilerle birlikte engelli bireylerde fiziksel ve ruhsal etkiler oluşturmaları sebebi ile 1 Şubat 1945 tarihinde engellilerin rehabilitasyonu için kullanılmaya başlanmıştır (Çınarlı ve Ersöz, 2010). Engelli sporlarının geçmişi 1870'lere dayanmaktadır. Kurumsallaşma süreci, 1888'de kurulan Berlin Sağır Jimnastik Derneği ile başlamış; bu yapı, zamanla gelişerek 1924'te Paris'te düzenlenen Uluslararası Sessiz Oyunlar aracılığıyla Deaflympics'in temelini oluşturmuştur (Uslu, 2020). Engellilerin rehabilitasyonu için kullanılan sportif faaliyetler kısa bir zaman dilimi içerisinde daha da gelişerek Paralimpik Oyunlar olarak yerini almıştır (Mumcu, 2018).

Modern Olimpiyat Oyunları ilk olarak 1986 yılında Atina'da yapılsa da aslında temeli Olimpia kentinde M.Ö. 8. Yüzyıla atılmıştır. 1986 yılında Atina'da yapılan bu Olimpiyat Oyunlarına 14 ülkeden toplam 241 sporcu 43 branşta mücadele ederek katılmıştır (Güngör, 2009). Paralimpik Oyunlar ise Modern Olimpiyat Oyunlarından farklı olarak 20. Yüzyılın ortalarına doğru ortaya çıkmış ve Modern Olimpiyat Oyunları ile aynı statü ve öneme sahiptir. Yunancada "Para" yani yanında anlamına gelen kelime ile Olimpiyat kelimelerinin birleşiminden meydana gelen Paralimpik Olimpiyatlarına birçok farklı ülkeden ve farklı branşlarda sporcu katılımı gerçekleşmektedir. Aynı zamanda Paralimpik Oyunlar, Olimpiyat Oyunlarına paralel olarak düzenlenmektedir (Ergun, 2011). Paralimpik Oyunların başlangıç



noktası olarak kabul edilen organizasyon, Dr. Guttmann'ın öncülüğünde düzenlenen ilk Stoke Mandeville Engelliler Oyunlarıdır (Zengin ve Şentürk, 2022). 1992 yılında yapılan düzenlemeyle, aynı yıl içinde gerçekleştirilen Yaz ve Kış Olimpiyatları ile Paralimpik Oyunlar, iki yıl arayla yapılacak şekilde ayrılmıştır (Özay, 2019).

Paralimpik Oyunlar, Olimpiyatlardan sonraki büyük spor organizasyonlardan birisidir. Bu kapsamda Paralimpik Oyunların önemi de oldukça büyüktür. Geleceğe ışık tutacak olan Öğretmen adaylarının Paralimpik farkındalıklarının yüksek seviyede olması, Paralimpik sporların gelecek nesillere aktarılması ve gelecek nesillerin bilinçlendirilmesi açısından oldukça önemlidir. Bu kapsamda araştırmanın amacı Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin Paralimpik sporlar hakkında farkındalıklarının incelenmesidir.

Materyal ve Metod

Etik Kurul Onayı

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesi için etik kurul onayı Muş Alparslan Üniversitesi'nden alınmıştır (Evrak Tarih ve Sayısı: 06.02.2024-129953, Karar Sayısı: 54, Toplantı Sayısı: 4).

Araştırmanın Modeli

Araştırmada nicel model kullanılmıştır. Nicel araştırma modelinin amacı kişilerin toplum üzerindeki davranışlarını deney, gözlem ve testlerle nesnel olarak ölçmektir. Nicel araştırmalar ile toplanan verilerin sonuçları sayısal olarak ifade edilmektedir (Erişti vd., 2013). Nicel araştırmalar olguları açıklamak için sayısal veriler elde etmektedir. Bu veriler üzerinde farklı varsayımlar oluşturarak test etmektedir. Elde edilen sayısal verileri bu şekilde ifade ederek anlamsal olarak yorumlanmasını sağlamaktadır (Coyne, 1997). Araştırmada tarama deseni kullanılmıştır. Bu desen birden fazla elemanın olduğu evrende, evren ile ilgili bir yargıya ulaşmak için evrenin tamamına veya evreni temsil eden bir grup üzerine yapılan taramadır (Creswell, 2016).

Araştırma Grubu

Araştırma üç devlet üniversitesinin Spor Bilimleri Fakültelerinde öğrenim gören Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümü öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemi kolayda örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Nicel araştırmalarda kolayda örnekleme yöntemi “hızlı ve ucuz yoldan veri elde etmenin en kestirme yolu” olarak ifade edilmektedir (Karagöz, 2017). Araştırmaya 205'i kadın 213'ü erkek olmak üzere toplam 418 kişi katılmıştır.

Tablo 1. Öğrencilere ilişkin tanımlayıcı istatistik sonuçları

		n	%
Cinsiyet	Kadın	205	49
	Erkek	213	51
Yaş	19	221	52.9
	20	17	4.1
	21	33	7.9
	22	52	12.4
	23	95	22.7
Sınıf	1. Sınıf	119	28.5
	2. Sınıf	134	32.1



	3. Sınıf	46	11
	4. Sınıf	119	28,5
Engelli Öğrencilere Öğretmenlik Yapma	Evet	183	43,8
	Hayır	235	56,2
Toplam		418	100

Bu araştırmaya toplam 418 katılımcı dâhil edilmiştir. Katılımcıların %49'u (n=205) kadın, %51'i (n=213) erkek bireylerden oluşmaktadır. Yaş dağılımı incelendiğinde, en büyük grubu %52,9 (n=221) ile 19 yaş grubundaki bireyler oluştururken, bunu sırasıyla %22,7 (n=95) ile 23 yaş, %12,4 (n=52) ile 22 yaş, %7,9 (n=33) ile 21 yaş ve %4,1 (n=17) ile 20 yaş takip etmektedir. Sınıf düzeyine göre dağılım değerlendirildiğinde, katılımcıların %28,5'i (n=119) 1. sınıf, %32,1'i (n=134) 2. sınıf, %11'i (n=46) 3. sınıf ve %28,5'i (n=119) 4. sınıf öğrencilerinden oluştuğu görülmektedir. Katılımcıların engelli öğrencilere öğretmenlik yapma eğilimleri incelendiğinde, %43,8'inin (n=183) öğretmenlik yapmayı planladığı, %56,2'sinin (n=235) ise öğretmenlik yapmayı düşünmediği tespit edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veriler, “Kişisel Bilgi Formu” ve “Paralimpik Sporlar Farkındalık Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir.

Kişisel Bilgi Formu

Katılımcılara ilişkin bazı demografik değişkenleri ortaya koymak amacıyla cinsiyet, yaş, sınıf ve engelli bireylere öğretmenlik yapma isteği gibi sorular yöneltilmiştir.

Paralimpik Sporlar Farkındalık Ölçeği

Araştırmada kapsamında kullanılan ölçme aracı Canpolat ve Akyol (2022) tarafından geliştirilmiş, 24 maddeden ve 2 alt boyuttan oluşmaktadır. Paralimpik Sporlar Farkındalık Ölçeği (PSFÖ) 1. ifadeden 14. ifadeye kadar “Paralimpik Bilgi” alt boyutunu 15. ifadeden 24. ifadeye kadar ise “Paralimpik İlgi” alt boyutu oluşturmaktadır. Ölçek 5'li Likert tipi ile hazırlanmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük skor 31 en yüksek skor ise 155 olduğu belirtilmiştir (Canpolat ve Akyol, 2022). Yapılan mevcut araştırmada ölçme aracına ilişkin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı Paralimpik Bilgi için .937; Paralimpik İlgi için .917; ölçek geneli için ise .906 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Toplanması

Bu çalışmada veriler, üç farklı devlet üniversitesinin Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinden çevrimiçi veri toplama yoluyla elde edilmiştir. Veri toplama sürecinde ilgili fakültelerdeki öğretim elamanlarından destek alınmış, araştırmanın amacı hakkında çevrimiçi formun başında gerekli yazılı açıklamalara yer verilmiş ve gönüllü katılım onam butonu eklenmiştir. Verilen açıklamaları okuyan ve onam butununa onay veren katılımcılardan veriler elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada elde edilen tüm veriler, SPSS 25 paket programı kullanılarak analiz edilmiş ve değişkenler açısından normallik testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda, verilerin ± 2 aralığında değişim gösterdiği ve bu durumun ise normal dağılıma uygun olduğu (George ve Mallery, 2019) belirlenmiştir. Bu doğrultuda, parametrik testler kapsamında tek yönlü MANOVA ve



Pearson korelasyon analizi uygulanmıştır. Anlamlılık düzeyi için ise $p < 0,05$ kriteri esas alınmıştır.

Bulgular

Tablo 2. Paralimpik farkındalık puanlarının cinsiyete göre karşılaştırılması

	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Ss.	F	p
Paralimpik İlgi	Kadın	205	32.47	13.59	3.271	.071
	Erkek	213	35.02	15.11		
Paralimpik Bilgi	Kadın	205	32.96	11.86	1.054	.305
	Erkek	213	31.79	11.29		
PSFÖ	Kadın	205	65.43	18.49	.522	.470
	Erkek	213	66.81	20.53		

Tablo 2’ deki tek yönlü MANOVA sonucunda elde edilen değerler (Pillai’s Trace=,012; $F=2,426$; $p=,090$; $\eta^2=,012$) katılımcıların paralimpik ilgi ($F=3,271$; $p=,071$), paralimpik bilgi ($F=1,054$; $p=,305$) ve paralimpik sporlar farkındalık genel ortalama ($F=,522$; $p=,470$) puanlarında cinsiyete göre anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 3. Paralimpik farkındalık puanlarının engelli bireylere öğretmenlik yapma isteğine göre karşılaştırılması

	Öğretmenlik Yapma	n	$\bar{X}$	Ss.	F	p
Paralimpik İlgi	Evet	183	34.95	13.75	2.186	.140
	Hayır	235	32.85	14.89		
Paralimpik Bilgi	Evet	183	34.85	11.50	15.577	.000
	Hayır	235	30.43	11.28		
PSFÖ	Evet	183	69.80	19.56	11.769	.001
	Hayır	235	63.28	19.09		

Tablo 3’ deki tek yönlü MANOVA sonucunda elde edilen değerler (Pillai’s Trace=,039; $F=8,328$; $p=,000$; $\eta^2=,039$) katılımcıların paralimpik bilgi ($F=15,577$; $p=,000$) ve paralimpik sporlar farkındalık genel ortalama ($F=11,769$; $p=,001$) puanlarında engelli bireylere öğretmenlik yapma durumlarına göre anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Buna karşın katılımcıların paralimpik ilgi ($F=2,186$; $p=,140$) puanlarında engelli bireylere öğretmenlik yapma durumlarına göre anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 4. Paralimpik farkındalık puanlarının sınıfa göre karşılaştırılması

	Sınıf	n	$\bar{X}$	Ss.	F	p
Paralimpik İlgi	1. Sınıf	119	34.40	14.30	2.440	.064
	2. Sınıf	134	35.51	15.34		
	3. Sınıf	46	29.17	13.58		
	4. Sınıf	119	32.95	13.51		
Paralimpik Bilgi	1. Sınıf	119	32.01	12.02	1.187	.314
	2. Sınıf	134	32.18	11.25		
	3. Sınıf	46	30.17	11.87		
	4. Sınıf	119	33.77	11.34		
PSFÖ	1. Sınıf	119	66.41	19.61	2.196	.088
	2. Sınıf	134	67.69	20.07		
	3. Sınıf	46	59.35	18.93		
	4. Sınıf	119	66.72	18.80		

Tablo 4’ deki tek yönlü MANOVA sonucunda elde edilen değerler (Pillai’s Trace=,025; $F=1,775$; $p=,101$; $\eta^2=,013$) katılımcıların paralimpik ilgi ($F=2,440$; $p=,064$), paralimpik bilgi



($F=1,187$; $p=,314$) ve paralimpik sporlar farkındalık genel ortalama ($F=2,196$; $p=,088$) puanlarında sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 5. Paralimpik farkındalık puanları ile yaş arasındaki ilişki sonuçları

Yaş	Paralimpik İlgi	Paralimpik Bilgi	PSFÖ
	r	.006	.161**
	p	.897	.001

Tablo 5’ deki Pearson korelasyon analizi sonucunda paralimlik bilgi ile yaş arasında ($r=,161$; $p=,001$) ve paralimpik sporlar farkındalık ölçek geneli ile yaş arasında ($r=,100$; $p=,041$) pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir.

Tartışma ve Sonuçlar

Araştırmada beden eğitimi öğretmenlik bölümü öğrencilerinin Paralimpik farkındalıklarının cinsiyet, sınıf düzeyi, yaş ve engelli öğrencilere öğretmenlik yapma isteği durumuna göre incelenmiştir.

Araştırma bulguları incelendiğinde elde edilen değerlerin cinsiyet değişkenine göre paralimpik ilgi, paralimpik bilgi ve genel puan ortalamalarında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$). Literatür incelendiğinde Demir Sarıpek ve diğerlerinin (2024) yaptıkları çalışmada cinsiyete göre paralimpik ilgi alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit etmiştir ($p<0,05$). Bu doğrultuda, kadın katılımcıların paralimpik ilgi alt boyutunda daha yüksek puan elde ettikleri belirlenmiştir. Başka bir çalışmada Dursun ve diğerlerinin (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, kadın öğrencilerin paralimpik ilgi değişkenine yönelik ortalama puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde, başka bir araştırmada spor bilimleri öğrencilerinin Paralimpik Oyunlara ilişkin algı düzeyleri incelenmiş ve paralimpik ilgi alt boyutunda kadın öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir (Canpolat ve Akyol, 2022). Okullarda uygulanan Paralimpik Okul Günü programının, çocukların engelli öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik tutumları üzerindeki etkisini inceleyen bir çalışmada, kız öğrencilerin program sonrasında engelliliğe karşı istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha olumlu tutum sergiledikleri belirlenmiştir. Buna karşın, erkek öğrencilerin tutumlarında orta düzeyde bir iyileşme gözlemlenmiş olsa da bu gelişmenin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir (Xafopoulos vd., 2009).

Engelli öğrencilere öğretmenlik yapma değişkenine göre katılımcıların paralimpik bilgi ve paralimpik sporlar farkındalık genel ortalama puanlarında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$). Engelli öğrencilere öğretmenlik yapma durumuna olumlu yanıt veren öğrencilerin paralimpik bilgilerinin ve paralimpik genel farkındalıklarının olumsuz yanıt verenlere oranla daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Buna karşın katılımcıların paralimpik ilgi puanlarında engelli bireylere öğretmenlik yapma durumlarına göre anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$). Literatürde, engelli bireylerle etkileşimde bulunmanın, onlarla ilgili etkinliklere katılım sağlamanın veya bu alanda deneyim edinmenin, paralimpik farkındalık açısından anlamlı farklılıklar yarattığı görülmektedir (Canpolat ve Akyol, 2022; Panagiotou vd., 2008).

Sınıf düzeyine göre katılımcıların paralimpik bilgi, paralimpik ilgi ve paralimpik genel farkındalık ortalama puanlarında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$). Bu bulgu, sınıf düzeyinin paralimpik konulara ilişkin tutum ve farkındalık üzerinde belirleyici bir etken olmayabileceğini göstermektedir. Ancak, literatürde yer alan Canpolat ve Akyol (2022),



yaptıkları çalışmada spor bilimleri öğrencilerinin paralimpik farkındalıkları ile engellilere yönelik tutumları arasında sınıf düzeyine göre anlamlı farklılıklar bulmuşlardır ($p < 0,05$). Öte yandan, Sarı ve diğerleri (2010) tarafından yürütülen çalışmada ise, üniversite öğrencilerinin engelli bireylere yönelik tutumlarında sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık olmadığı belirtilmiştir ($p > 0,05$).

Yaş değişkenine göre Pearson korelasyon analizi sonucunda paralimpik bilgi ile yaş arasında ve paralimpik sporlar farkındalık ölçek geneli ile yaş arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir ($p < 0,05$). Literatür incelendiğinde Ison ve diğerleri (2010), Avustralya'da 9-11 yaş arasındaki öğrenciler üzerinde gerçekleştirdikleri engelli farkındalık programının, öğrencilerin engelli bireylere yönelik farkındalık seviyelerini artırdığı sonucuna varmışlardır.

Sonuç olarak araştırma bulgularına göre, beden eğitimi öğretmenlik bölümü öğrencilerinin paralimpik farkındalık düzeyleri üzerinde cinsiyet ve sınıf düzeyinin paralimpik ilgi ve bilgi puanlarında anlamlı bir fark yaratmadığı belirlenirken, engelli öğrencilere öğretmenlik yapma isteği, paralimpik bilgi ve genel farkındalık puanlarında anlamlı farklılıklar ortaya koymuştur. Yaş ile paralimpik bilgi ve farkındalık arasında düşük düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bu sonuçlar, paralimpik farkındalık eğitim programlarının, öğrencilerin engelli bireylere yönelik duyarlılığını artırmada etkili olabileceğini göstermektedir. Literatür incelendiğinde, konuya ilişkin çalışmaların sayıca sınırlı olduğu ve bu alandaki araştırmaların henüz yeterince derinlemesine ele alınmadığı görülmektedir. Konuya yönelik yapılan çalışmaların sayıca az olması, bu alanda daha fazla bilimsel araştırmaya ihtiyaç duyulduğunu ortaya koymaktadır.

Öneriler

- **Eğitim Programları Geliştirilmeli:** Paralimpik farkındalığı artırmak için beden eğitimi derslerinde paralimpik sporlar ve engelli bireylerle ilgili özel eğitim programları hazırlanmalı ve uygulanmalıdır.
- **Cinsiyet Duyarlılığı Artırılmalı:** Kadın ve erkek öğrenciler arasındaki farkları dikkate alarak, her iki cinsiyetin de paralimpik sporlar ve engelli bireyler konusunda duyarlılığını artırmaya yönelik stratejiler geliştirilmelidir.
- **Yaş Gruplarına Özel İçerik Sunulmalı:** Yaş değişkeninin paralimpik bilgi ve farkındalıkla ilişkili olduğu göz önünde bulundurularak, farklı yaş gruplarına yönelik farklı eğitim içerikleri hazırlanmalıdır.
- **Engelli Öğrencilere Öğretmenlik Deneyimi Sağlanmalı:** Engelli öğrencilere öğretmenlik yapmayı isteyen öğrenciler için uygulamalı deneyimler sağlanmalı, böylece paralimpik farkındalıkları daha da pekiştirilmelidir.
- **Sınıf Düzeyine Göre Eğitim Uygulamaları Yapılmalı:** Sınıf düzeyinin paralimpik farkındalık üzerindeki etkisinin düşük olduğu göz önünde bulundurularak, sınıf düzeyine uygun daha etkili ve hedef odaklı eğitim içerikleri geliştirilmelidir.
- **Programların Sürekliliği Sağlanmalı:** Paralimpik farkındalık programları tek seferlik etkinliklerden daha fazlasını içermeli, sürekliliği sağlanarak öğrencilerin bu konudaki farkındalıkları pekiştirilmelidir.

***Bu araştırma 11. Uluslararası Bilim Kültür ve Spor Kongresinde özet bildiri olarak sunulmuştur. (31 Mart-06 Nisan 2025, Sharm El Sheikh and Cairo, Egypt)*



KAYNAKLAR

- Açak, M., Kaya, O. (2015). İşitme engelli ve işitme engelli olmayan futbolcuların benlik saygıları ve saldırganlık düzeylerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 2(2), 1-11.
- Afacan, E. (2020). *Beden eğitimi ve sporun sosyolojik boyutları*. Akademisyen Kitabevi.
- Bekçi, B. (2012). Fiziksel engelli kullanıcılar için en uygun ulaşım akslarının erişebilirlik açısından irdelenmesi: Bartın kenti örneği. *Bartın Orman Fakültesi Dergisi*, 14(21), 26-36.
- Canpolat, B. (2022). *Spor bilimleri öğrencilerinin engellilere yönelik tutumları ile paralimpik algıları arasındaki ilişki*. (Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Canpolat, B., Akyol, B. (2022). Spor bilimleri öğrencileri için paralimpik sporlar farkındalık ölçeğinin (PSFÖ) geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 9(3), 1-24.
- Coyne, I. T. (1997). Sampling in qualitative research. Purposeful and theoretical sampling; merging or clear boundaries? *Journal of Advanced Nursing*, 26(3), 623-630. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1997.t01-25-00999.x>
- Creswell, J. W. (2016). *Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (S. B. Demir, Çev.). Eğiten Kitap.
- Çınarlı, S., Ersöz, G. (2010). Engellilere yönelik spor hizmetlerinin gelişimi açısından sponsorluk ve vergisel düzenlemelere ilişkin öneriler. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, 141-156.
- Demir Sariipek, A., Süngü, B., Konar, N. (2024). *Üniversite öğrencilerinin paralimpik spor farkındalıklarının incelenmesi*. In ASES II. International Bandırma Scientific Studies Conference Conference Book (p. 26). Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi.
- Dursun, M., Güler, B., Bozkurt, T. M. (2019). Öğretmen adaylarının zihinsel engelli bireylerin sportif etkinliklere katılımına ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 13(3), 202-209.
- Ergun, N. (2011). *Bedensel engellilerde sportif aktiviteler ve klasifikasyon*. Uluslararası Katılımlı Engellilerde Beden Eğitim ve Spor Kongresi Kongre Kitabı, 42-47. Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Erişti, S. D., Kuzu, A., Yurdakul, I. K., Akbulut, Y., Kurt, A. A. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Anadolu Üniversitesi.
- Genç, Y., Çat, G. (2013). Engellilerin istihdam ve sosyal içleme ilişkisi. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 8(1), 363-394.
- George, D., Mallery, P. (2019). *IBM SPSS statistics 26 step by step: A simple guide and reference*. (Sixteenth edition). Routledge, New York, NY 10017.
- Güngör, B. (2009). *Berlin Olimpiyatları ekseninde basında Türk sporu (1936-1938)*. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü, Ankara.
- Ison, N., McIntyre, S., Rothery, S., Smithers-Sheedy, H., Goldsmith, S., Parsonage, S., Foy, L. (2010). 'Just like you': A disability awareness programme for children that enhanced



knowledge, attitudes and acceptance: Pilot study findings. *Developmental Neurorehabilitation*, 13(5), 360-368. <https://doi.org/10.3109/17518423.2010.496764>

Karagöz, Y. (2017). *SPSS ve AMOS: Uygulamalı nitel-nicel karma bilimsel araştırma yöntemleri ve yayın etiği* (1. Baskı). Nobel Kitabevi.

Mumcu, H. E. (2018). *Engelli spor politikaları*. Akademisyen Kitabevi.

Özay, F. H. (2019). *Bedensel engelli sporcuların toplumsal hayata katılımında sporun etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Panagiotou, A.K., Evaggelinou, C., Doulkeridou, A., Mouratidou, K., Koidou, E. (2008). Attitudes of 5th and 6th grade Greek students toward the inclusion of children with disabilities in physical education classes after a Paralympic education program. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 1(2), 31–43. <https://doi.org/10.5507/euj.2008.007>

Sarı, H. Y., Bektaş, M., Altıparmak, S. (2010). Hemşirelik öğrencilerinin engellilere yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Yeni Tıp Dergisi*, 27(2), 80-83.

Uslu, H. (2020). *Uluslararası spor etkinliklerinin ev sahibi kentler üzerine etkileri: Samsun 23. Deaflympics Örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

Xafopoulos, G., Kudlacek, M., Evaggelinou, C. (2009). Effect of the intervention program “Paralympic School Day” on attitudes of children attending international school towards inclusion of students with disabilities. *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis. Gymnica*, 39(4), 63-71.

Yetim, A. A. (2014). *Engelliler sporuna sosyolojik yaklaşım*. II. Uluslararası Engellilerde Beden Eğitimi ve Spor Kongresi Bildiri Özetleri Kitabı, Batman Üniversitesi.

Zengin, S., Şentürk, İ. (2022). Paralimpik oyunların tarihsel gelişimi. *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 5(1), 53-64.



Bilgi Çağında Öne Çıkmak: Spor Bilimleri Alanında Akademik Cesaretlendirme ve Öğrenme Motivasyonu

Ali Gürel GÖKSEL¹, Mustafa AKTOP², Hilal Ceren KOL³

¹Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Muğla, Türkiye
<https://orcid.org/0000-0002-3873-1322>

²Erciyes Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Kayseri, Türkiye
<https://orcid.org/0009-0002-1716-8347>

³Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla, Türkiye
<https://orcid.org/0009-0007-7115-7426>

Email: aligoksel@mu.edu.tr, mustafaaktop@erciyes.edu.tr, hilalcerenkol@posta.mu.edu.tr

Türü: Araştırma Makalesi (Alındı: 09.07.2024 - Kabul: 05.02.2025)

Öz

Öğrencilerin akademik başarısını artırmada akademik cesaretlendirme önemli bir etkidir. Bu çalışmada, öğrencilerin akademik cesaretlendirilme düzeylerinin öğrenme motivasyonlarına etkisi incelenmiştir. Araştırmada, akademik cesaretlendirme düzeylerini belirlemek için 10 maddeden oluşan “Akademik Cesaretlendirme Ölçeği”, öğrenme motivasyonunu ölçmek için ise 23 maddeden oluşan “Yükseköğretimde Öğrenme Motivasyonu Ölçeği” kullanılmıştır. Gönüllü katılımcılara demografik bilgiler ve ölçek soruları uygulanmış, elde edilen veriler SPSS programı ile analiz edilmiştir. Frekans ve yüzde dağılımları hesaplanarak tablo ve grafiklerle sunulmuş, gruplar arası farklılıkları belirlemek için korelasyon analizi, t-testi ve ANOVA uygulanmıştır. Sonuçlara göre, cinsiyet değişkenine göre erkeklerin akademik cesaretlendirme ve öğrenme motivasyonu ölçeklerinde daha yüksek puan aldığı görülmüştür. Yaş değişkenine göre herhangi bir anlamlı farklılık saptanmamıştır. Sınıf düzeyine göre, 2. sınıf öğrencilerinin akademik cesaretlendirme açısından daha yüksek ortalamaya sahip olduğu belirlenmiştir. Bölüm değişkeninde, Antrenörlük Eğitimi öğrencilerinin, Beden Eğitimi ve Spor öğrencilerine kıyasla öğrenme motivasyonu ölçeğinde daha yüksek puan aldığı görülmüştür. Genel not ortalaması açısından, 3.00-4.00 aralığında not ortalamasına sahip öğrencilerin, 2.00-2.49 aralığındaki öğrencilere göre öğrenme motivasyonunun daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Pearson korelasyon analizi sonucunda, akademik cesaretlendirme düzeyi ile öğrenme motivasyonu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu bulgular, akademik cesaretlendirmenin öğrenme motivasyonunu artırmada önemli bir faktör olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin akademik başarılarını artırmak için cesaretlendirici yaklaşımlar geliştirilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Akademik cesaretlendirme, Öğrenme motivasyonu, Öğrenci, Spor bilimleri, Yükseköğretim.



Standing Out in the Information Age: Academic Encouragement and Learning Motivation in Sports Sciences

Abstract

Academic encouragement plays a significant role in enhancing students' academic success. This study examines the impact of students' levels of academic encouragement on their learning motivation. The research utilized the 10-item "Academic Encouragement Scale" to assess academic encouragement levels and the 23-item "Higher Education Learning Motivation Scale" to measure learning motivation. Volunteer participants were given demographic questions and scale items, and the collected data were analyzed using the SPSS program. Frequency and percentage distributions were calculated and presented through tables and graphs. Correlation analysis, t-tests, and ANOVA were conducted to determine differences between groups. According to the results, male students scored higher on both the Academic Encouragement Scale and the Higher Education Learning Motivation Scale. No significant differences were found based on age. Second-year students had higher average academic encouragement scores compared to other grade levels. Regarding departmental differences, Coaching Education students scored higher in learning motivation compared to Physical Education and Sports students. In terms of overall GPA, students with a GPA between 3.00-4.00 had higher learning motivation than those with a GPA between 2.00-2.49. Pearson correlation analysis revealed a significant positive relationship between academic encouragement and learning motivation. These findings highlight the crucial role of academic encouragement in enhancing students' learning motivation. Therefore, it is recommended to develop encouraging approaches to improve students' academic success.

Keywords: Academic encouragement, Learning motivation, Student, Sports sciences, Higher education.



Giriş

Öğrencilerin başarı durumunda akademik cesaretlendirmenin etkisi yadsınamaz bir gerçektir. İlgili alanda kendini yetersiz hisseden ve özgüveni olmayan öğrenciler akademik cesaretlendirme ile motive edilebilmektedir. Cesaretlendirme pozitif psikoloji kapsamında incelenen bir kavramdır (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000). Psikoloji literatüründe cesaretlendirmeyi ilk vurgulayan kişilerden biri olarak bilinen Adler'e (1956) göre, cesaretlendirme kavramı olmadan iş birliği ve toplumsal yaşama katılım oldukça zordur (Ergün-Başak ve Ceyhan, 2011). Eğitim literatürüne bakıldığında da cesaretlendirme kavramı öğrenciler için öğrenme sürecinin önemli öğelerinden biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Dinkmeyer ve Dreikurs, 2000). Akademik anlamda kendini yetersiz hisseden öğrenciler, öğretmenleri ya da saygı duydukları diğer insanlar tarafından daha azimli ve verimli çalışmalarını destekleyecek biçimde cesaretlendirilebilirler. Buna ek olarak, öğrencilerin bazıları rol modeli olmamasından kaynaklı olarak akademik kariyere yönelik düşüncelerini kesin olarak bilmeyebilirler. Bu öğrencilerin öğretmenleri veya saygı duyduğu birileri tarafından cesaretlendirilmeleri, yeni kariyer fırsatlarını yakalamalarına yardımcı olmakta ve ilgilerini artırmaktadır (Yalçın ve Oğuz-Duran, 2023). Buna uygun şekilde, farklı yaşlarda öğrencilerle yapılan araştırmaların sonucunda, cesaretlendirilen öğrencilerde akademik başarının ve akademik motivasyonlarının artarak devam ettiği görülmektedir (Alcott, 2017; Cohen vd., 1999; Guéguen vd., 2015). Motivasyon öğrencileri akademik anlamda başarılı olmalarında mücadele vermesini için yön veren ve bu davranışları devam ettirmesini sağlayan duyuşsal etkenlerden biridir (Yılmaz ve Çavaş, 2007).

Wong'a (2015) göre, akademik cesaretlendirme, meydan okuma odaklı (MOC; çetin şartlarla karşılaşan insanlara yönelik) ya da potansiyel odaklı (POC; diğerlerinin potansiyellerini ortaya çıkarmak için yardım etmeye yönelik) olmak üzere ikiye ayrılabilir. MOC, öğrencilerin cesaretsizlik duygularını azaltmak için onlara ümit vermek, POC ise, bireysel potansiyellerinin tam anlamıyla ortaya koyamayan bireylerin daha çok performans göstermesine yardımcı olmak olarak tanımlanabilmektedir. İnsanlar sadece problemlerini çözmelerine olanak sağlayan olumlu mesajlardan (MOC) değil, aynı zamanda bireysel olarak potansiyellerinin en iyi halini bulmalarına olanak sağlayan mesajlardan da (MOC) yararlanmaktadır. Akademik cesaretlendirme kavramının iki bileşeni olarak karşımıza çıkan POC ve MOC birbirleri ile doğrudan ilişkilidir. Üstelik her ikisi de öğrencilerin cesaretlendirilmesi açısından eşsiz sonuçlar doğurabilmektedir.

Akademik cesaretlendirme ile doğrudan ilişkili olan bir diğer kavram ise motivasyondur. Motivasyon oldukça kapsamlı bir kavramdır ve literatürde farklı tanımları bulunmaktadır. Kelime kökeni Latince “movere” sözcüğünden türemiş olup “harekete geçmek/geçirmek” anlamlarına gelmektedir (Kreitner ve Kinichi, 2009). Türkçe’de tam karşılığı yoktur, fakat çoğunlukla “güdüleme” kelimesine karşılık gelmektedir. Türk Dil Kurumu (TDK) sözlüğüne göre güdüleme kelimesinin kökeni olan güdü “bilinçli veya bilinçsiz olarak davranışı doğuran, davranışın sürekliliğini sağlayan ve ona yön veren herhangi bir güç, saik” olarak tanımlanmaktadır (Bayrakçı vd., 2021). Motivasyon ise kişinin niteliği, içinde bulunduğu durum ya da bir hareket olarak farklı biçimlerde düşünülmektedir (Svinicki & Vogler, 2012). Motivasyon insanları belirli bir hedefe doğru etkin bir şekilde harekete geçirebilmek amacıyla sarf edilen çabaların tümü olarak ifade edilebilir (Toprakçı, 2017). Nabi ve Dip (2017) ise motivasyon kavramını eylem ve güdünün birleşimi olarak tanımlamaktadır. Erdem ve Gözel (2024) ise motivasyon kavramını çeşitli ihtiyaçları gidermek için amaca yönelik davranışlarda bulunma veya doyum sağlama süreci şeklinde tanımlamaktadır.



Motivasyon öğrencileri akademik anlamda başarılı olmalarında mücadele vermesini için yön veren ve bu davranışları devam ettirmesini sağlayan duyuşsal etkenlerden biridir (Yılmaz ve Çavaş, 2007). Buna ek olarak motivasyon, öğrencilerin nasıl ve ne zaman öğrenme sürecinden geçeceklerine etki eden önemli bir faktördür (Schunk vd., 2014). Öğrencilerin öğrenme isteklerini ve akademik faaliyetlerdeki ilgisini etkileyen etmenlerden biri olan motivasyon, öğrencilerin akademik anlamda başarılı olması ve derslere karşı ilgi duyması etkileyen önemli etmenlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Santos vd., 2013). Öğrencilerin akademik hayatında bu denli önemli iki kavram olan “akademik cesaretlendirme” ve “öğrenme motivasyonu” araştırılmaya değer konulardır ve literatürde böyle bir çalışma bulunmadığı için literatüre önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bilgilerden hareketle çalışmamızda, Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin akademik cesaretlendirilme düzeylerinin öğrenme motivasyonları üzerine etkisini incelemek amaçlanmaktadır.

Çalışmamızın hipotezleri ise şu şekildedir:

H₁: Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin akademik cesaretlendirme düzeyleri ve öğrenme motivasyonları arasındaki ilişki bakımından cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık vardır.

H₂: Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin akademik cesaretlendirme düzeyleri ve öğrenme motivasyonları arasındaki ilişki bakımından farklı yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

H₃: Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin akademik cesaretlendirme düzeyleri ve öğrenme motivasyonları arasındaki ilişki bakımından sınıflar arasında anlamlı bir farklılık vardır.

H₄: Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin akademik cesaretlendirme düzeyleri ve öğrenme motivasyonları arasındaki ilişki bakımından bölümler arasında anlamlı bir farklılık vardır.

H₅: Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin akademik cesaretlendirme düzeyleri ve öğrenme motivasyonları arasındaki ilişki bakımından akademik not ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

H₆: Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin akademik cesaretlendirme düzeyleri ve öğrenme motivasyonları arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Materyal ve Metod

Etik Kurul İzni

Bu çalışmanın etik kurul onayı araştırma öncesinde 15.04.2024 tarih, 240049 protokol numaralı ve 57 sayılı karar ile Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu’ndan alınmıştır.

Araştırmanın Modeli

Nicel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmada “spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin akademik cesaretlendirme düzeylerinin öğrenme motivasyonları üzerine etkilerinin” incelendiğinden dolayı betimsel tarama modeli tercih edilmiştir. Tarama modeli, araştırmanın konusunu oluşturan olgu, durum, nesne, birey veya olaya herhangi bir müdahalede bulunmaksızın geçmişte ya da şimdiki haliyle mevcut koşullar içerisinde ve var olduğu gibi çözümleme sürecidir (Karasar, 2016).



Araştırma Sorusu

Spor bilimleri öğrencilerinin akademik cesaretlendirmeleri ve öğrenme motivasyonları arasındaki ilişki nasıl değişmektedir ve bu değişim akademik başarılarını nasıl etkilemektedir? Öğrencilerin akademik cesaretlendirmeleri ve öğrenme motivasyonları arasındaki ilişkide cinsiyet, yaş, bölüm, sınıf, genel not ortalaması gibi demografik faktörlerin rolü nedir?

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2023-2024 eğitim ve öğretim yılında, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesinin tüm bölümlerinde (Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, Antrenörlük Eğitimi, Spor Yöneticiliği ve Rekreasyon) aktif olarak eğitimine devam eden 1240 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemi ise gönüllü olarak araştırmaya katılan kadın ve erkek toplam 334 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde, seçkisiz olmayan örneklem yöntemlerinden uygun örneklem yöntemi kullanılmıştır (Büyüköztürk vd., 2018).

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada yararlanılan anket formu üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm katılımcıların demografik bilgilerini belirtmeye yönelik olup, katılımcılara araştırmacı tarafından hazırlanan sorular (yaş, cinsiyet, bölüm, sınıf, genel not ortalaması) yöneltmiştir.

Araştırmanın ikinci bölümünde öğrencilerin akademik cesaretlendirme düzeylerini ölçmek için Wong ve arkadaşları (2019) tarafından geliştirilen ve Okur ve arkadaşları (2023) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Akademik Cesaretlendirme Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek "Meydan Okuma Odaklı (MOC)" ve "Potansiyel Odaklı (POC)" cesaretlendirme olmak üzere 2 alt boyuttan oluşmaktadır. Toplamda 10 maddeden oluşan ölçekte ters ifadeler yer verilmemiştir. 6'lı Likert yapısındaki ölçek, "1=Bana Göre Çok Yanlış, 2=Bana Göre Yanlış, 3=Bana Göre Biraz Yanlış, 4=Bana Göre Biraz Doğru, 5=Bana Göre Doğru, 6=Bana Göre Çok Doğru" şeklinde derecelendirilmektedir. Ölçekten alınan yüksek puanlar katılımcıların akademik anlamda daha fazla cesaretlendirildiği anlamına gelmektedir. Çalışmanın orijinalinde gerçekleştirilen güvenirlik analizleri sonucunda "Meydan Okuma Odaklı (MOC)" alt boyutunun Cronbach alfa katsayıları ve "Potansiyel Odaklı (POC)" alt boyutunun Cronbach alfa katsayıları sırasıyla .93 ve .90 şeklinde bulunmuştur (Okur vd., 2023).

Araştırmanın üçüncü bölümünde ise, öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını ölçmek için Zenorini ve Santos (2010) tarafından geliştirilen ve Erduran-Tekin (2023) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Yükseköğretimde Öğrenme Motivasyonu Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek "Performans Kaçınma Hedefleri", "Performans Yaklaşma Hedefleri" ve "Öğrenme Hedefleri" olmak üzere 3 alt boyuttan ve 23 sorudan oluşmaktadır. 3'lü Likert yapısındaki ölçek, "1=Katılmıyorum, 2=Bilmiyorum, 3=Katılıyorum" şeklinde derecelendirilmektedir. Ölçeğin Türkçe uyarlamasını gerçekleştiren araştırmacılar "Performans kaçınma hedefleri alt boyutunun Cronbach alfa güvenirlik katsayısı .86, performans yaklaşma hedefleri boyutunun Cronbach alfa güvenirlik katsayısı .93 ve öğrenme hedeflerinin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı .90 olarak hesaplamıştır" (Erduran-Tekin, 2023).

Verilerin Toplanması

Araştırmada gerekli verilerin elde edilmesi için Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi'nden etik kurul izni alınmış ve ölçekleri geliştiren araştırmacılardan e-posta yoluyla gerekli izinler alınmıştır. Araştırma amaçları doğrultusunda veri toplamak amacıyla spor bilimleri



öğrencilerine ders saati öncesinde ölçek uygulanmıştır. Derse gelen tüm öğrencilere anket formları dağıtılmadan önce araştırmanın amacı ile veri toplama aracı ve veri toplama aracının doğru bir şekilde doldurulmasıyla ilgili olarak ayrıntılı bilgi paylaşımı yapılmıştır. Araştırmada gönüllü katılım ilkesi esas alınmıştır ve bu doğrultuda yalnızca araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen öğrencilere anket formu verilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında toplanacak veriler öncelikle hatalı ya da eksik belirlenen formların çıkarılmasıyla analize hazır duruma getirilmiştir. Toplanan veriler lisanslı SPSS programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Verilerin -1.5 ve +1.5 aralığında olması durumunda verilerin normal dağıldığı kabul edilmiş ve parametrik testler uygulanmıştır. Elde edilen verilerin normal dağılım göstermiştir ve katılımcıların sosyo-demografik özelliklerini belirlemek için frekans ve yüzde analizi, t-testi ve tekyönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Akademik Cesaretlendirme Ölçeği ve Yükseköğretimde Öğrenme Motivasyonu Ölçeği'nden aldıkları puanlar korelasyon testi ile analiz edilmiştir. Verilerin istatistiksel analizinde ve yorumlarda, $p < .05$ anlamlılık düzeyi dikkate alınmıştır.

Bulgular

Tablo 1. Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bilgiler

Değişkenler		n	%
Cinsiyet	Erkek	191	57.2
	Kadın	143	42.8
Yaş	18-20 Yaş	105	31.4
	21-23 Yaş	183	54.8
	24 Yaş ve Üzeri	46	13.8
Bölüm	Beden Eğitimi ve Spor	87	26.0
	Antrenörlük Eğitimi	68	20.4
	Spor Yöneticiliği	88	26.3
	Rekreasyon	91	27.2
Sınıf	1. Sınıf	87	26.0
	2. Sınıf	53	15.9
	3. Sınıf	99	29.6
	4. Sınıf ve Uzatmalı	95	28.4
Genel Not Ortalaması	0-1.99	31	9.3
	2.00-2.49	78	23.4
	2.50-2.99	132	39.5
	3.00-4.00	93	27.8
Toplam		334	100

Tablo 1 katılımcıların demografik özelliklerini göstermektedir. Bu bilgilere göre araştırmaya katılan gönüllülerin %42,8'i (n=143) kadın, %57,2'si (n=191) erkektir. Araştırmada yer alan gönüllülerin yaşları değerlendirildiğinde %31,4'ü (n=105) 18-20 yaş, %54,8'i (n=183) 21-23 yaş, %13,8'i (n=46) 24 yaş üzeri grupta yer almaktadır. Katılımcıların bölümlere göre dağılımlarına bakıldığında %26'sı (n=87) Beden Eğitimi ve Spor, %20,4'ü (n=68) Antrenörlük Eğitimi, %26,3'ü (n=88) Spor Yöneticiliği ve %27,2'si (n=91) Rekreasyon Bölümü öğrencilerinden oluşmaktadır. Sınıf değişkenine ilişkin verilen cevapların dağılımları incelendiğinde katılımcıların %26'sı (n=87) 1. sınıf, %15,9'u (n=53) 2. sınıf, %29,6'sı (n=99) 3. sınıf ve %28,4'ü (n=95) 4. sınıf öğrencisidir. Katılımcıların genel not ortalamalarına bakıldığında %9,3'ünün (n=31) 0-1.99, %23,4'ünün (n=78) 2.00-2.99, %39,5'inin (n=132) 2.50-2.99 ve %27,8'inin (n=93) 3.00-4.00 arasında ortalamaya sahip oldukları bulunmuştur.



Tablo 2. Faktörlere göre ölçeklerin ve alt boyutların puan dağılımı

	N	Min.	Max.	$\bar{x}$	Ss	Çarpıklık	Basıklık	α
ACÖ	334	1	6	4.376	1.082	-0.695	0.407	0.93
Meydan Okuma Odaklı Cesaretlendirme	334	1	6	4.359	1.136	-0.587	-0.039	0.879
Potansiyel Odaklı Cesaretlendirme	334	1	6	4.392	1.185	-0.799	0.406	0.912
YÖMÖ	334	1,35	3	2.421	0.306	-0.287	-0.321	0.795
Öğrenme Hedefleri	334	1	3	2.572	0.417	-1.225	1.194	0.807
Performansa Yönelik Hedefler	334	1	3	2.363	0.491	-0.778	-0.025	0.824
Performanstan Kaçınma Hedefleri	334	1	3	2.313	0.628	-0.601	-0.882	0.906

Tablo 2’de katılımcıların ACÖ (Akademik Cesaretlendirme Ölçeği) ve YÖMÖ’den (Yükseköğretimde Öğrenme Motivasyonu Ölçeği) aldıkları puanlar görülmektedir. Sonuçlar incelendiğinde ACÖ’den alınan aritmetik ortalamanın 4,376 ve YÖMÖ’den alınan aritmetik ortalamanın da 2,421 olduğu tespit edilmiştir. Alt boyutlarda ulaşılan aritmetik ortalamalar incelendiğinde ACÖ’nün alt boyutları olan; Meydan Okuma Odaklı Cesaretlendirmenin 4,359 ve Potansiyel Odaklı Cesaretlendirmenin 4,392 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. YÖMÖ’nün alt boyutları olan; Öğrenme Hedeflerinin 2,572, Performansa Yönelik Hedeflerin 2,363 ve Performanstan Kaçınma Hedeflerinin 2,313 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. ACÖ’de çarpıklık (-,695) ve basıklık (,407), YÖMÖ’de ise çarpıklık (-,287) basıklık (-,321) olarak tespit edilmiş ve verilerin normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Alt boyutlar incelendiğinde ACÖ’nün alt boyutları olan; Meydan Okuma Odaklı Cesaretlendirme alt boyutunda çarpıklık (-,587) basıklık (-,039) ve Potansiyel Odaklı Cesaretlendirme alt boyutunda çarpıklık (-,799) basıklık (-,406) olarak bulunmuş olup, YÖMÖ’nün alt boyutları olan; Öğrenme Hedefleri alt boyutunda çarpıklık (-1,225) basıklık (-1,194), Performansa Yönelik Hedefler alt boyutunda çarpıklık (-,778) basıklık (-,025) Performanstan Kaçınma Hedefleri alt boyutunda çarpıklık (-,601) basıklık (-,882) olarak bulunmuştur. Ölçekler ve alt boyutların Cronbach Alpha değerleri incelendiğinde ACÖ’nün ,930 ve YÖMÖ’nün ,795 olduğu tespit edilmiştir. Ölçeklerin alt boyutlarının Cronbach Alpha değerleri incelendiğinde ise ACÖ’nün alt boyutları olan; Meydan Okuma Odaklı Cesaretlendirme alt boyutu ,879 ve Potansiyel Odaklı Cesaretlendirme alt boyutu ,912, YÖMÖ’nün alt boyutları olan; Öğrenme Hedefleri alt boyutu ,807, Performansa Yönelik Hedefler alt boyutu ,824 ve Performanstan Kaçınma Hedefleri alt boyutu ,906 olarak tespit edilmiştir. Ölçekler ve alt boyutların Cronbach Alpha değerinin yüksek seviyede güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 3. Cinsiyet değişkeni T-Testi sonucu

	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	Ss	t	p
ACÖ	Erkek	143	4.718	0.900	5.370	.000*
	Kadın	191	4.119	1.137		
Meydan Okuma Odaklı Cesaretlendirme	Erkek	143	4.690	0.994	4.752	.000*
	Kadın	191	4.112	1.175		
Potansiyel Odaklı Cesaretlendirme	Erkek	143	4.746	0.979	5.059	.000*
	Kadın	191	4.127	1.256		
YÖMÖ	Erkek	143	2.491	0.277	3.720	.000*
	Kadın	191	2.368	0.316		
Öğrenme Hedefleri	Erkek	143	2.663	0.349	3.627	.000*



	Kadın	191	2.504	0.451		
Performansa Yönelik Hedefler	Erkek	143	2.439	0.478	2.463	.014*
	Kadın	191	2.306	0.494		
Performanstan Kaçınma Hedefleri	Erkek	143	2.355	0.595	1.063	.288
	Kadın	191	2.282	0.652		

*p<,05

Tablo 3 incelendiğinde ACÖ ($p=,000<,05$) ve YÖMÖ ($p=,000<,05$) ölçeklerinin genelinde erkeklerin lehine anlamlı farklılığa ulaşılmıştır. Alt boyutlar incelendiğinde ise ACÖ'ye ait Meydan Okuma Odaklı Cesaretlendirme ($p=,000<,05$) ve Potansiyel Odaklı Cesaretlendirme ($p=,000<,05$), YÖMÖ'ye ait ise Öğrenme Hedefleri ($p=,000<,05$) ve Performansa Yönelik Hedefler ($p=,014<,05$) alt boyutlarında erkeklerin lehine anlamlı farklılığa ulaşılmıştır. Yalnızca YÖMÖ'ye ait Performanstan Kaçınma Hedefleri alt boyutunda herhangi bir anlamlı farklılığa ulaşılmamıştır.

Tablo 4. Katılımcıların yaş değişkenine göre ANOVA sonuçları

	Yaş	n	$\bar{x}$	σ	F	p	Post-Hoc
ACÖ	18-20 Yaş	105	4.451	1.184	.569	.567	-
	21-23 Yaş	183	4.319	1.038			
	24 Yaş ve Üzeri	46	4.432	1.020			
Meydan Okuma Odaklı Cesaretlendirme	18-20 Yaş	105	4.436	1.239	.730	.483	-
	21-23 Yaş	183	4.291	1.100			
	24 Yaş ve Üzeri	46	4.456	1.034			
Potansiyel Odaklı Cesaretlendirme	18-20 Yaş	105	4.466	1.246	.347	.707	-
	21-23 Yaş	183	4.346	1.167			
	24 Yaş ve Üzeri	46	4.408	1.124			
YÖMÖ	18-20 Yaş	105	2.431	0.309	.288	.750	-
	21-23 Yaş	183	2.410	0.303			
	24 Yaş ve Üzeri	46	2.442	0.313			
Öğrenme Hedefleri	18-20 Yaş	105	2.576	0.439	.048	.954	-
	21-23 Yaş	183	2.566	0.412			
	24 Yaş ve Üzeri	46	2.587	0.392			
Performansa Yönelik Hedefler	18-20 Yaş	105	2.402	0.444	1.086	.339	-
	21-23 Yaş	183	2.364	0.508			
	24 Yaş ve Üzeri	46	2.274	0.522			
Performanstan Kaçınma Hedefleri	18-20 Yaş	105	2.299	0.635	1.650	.194	-
	21-23 Yaş	183	2.283	0.644			
	24 Yaş ve Üzeri	46	2.468	0.529			

Tablo 4'te yaş değişkenine göre elde edilen sonuçlar incelendiğinde hiçbir ölçek ve alt boyutunda anlamlı farklılığa ulaşılmamıştır. Elde edilen sonuçlara göre ACÖ ($p=,567>,05$) ve YÖMÖ ($p=,750>,05$) olarak tespit edilmiştir. Alt boyutlara bakıldığında ACÖ'ye ait Meydan Okuma Odaklı Cesaretlendirme ($p=,483>,05$) ve Potansiyel Odaklı Cesaretlendirme ($p=,707>,05$) olarak tespit edilmiştir. YÖMÖ'ye ait alt boyutlarda ise Öğrenme Hedefleri ($p=,954>,05$), Performansa Yönelik Hedefler ($p=,339>,05$) ve Performanstan Kaçınma Hedefleri ($p=,194>,05$) sonuçlarına ulaşılmıştır.

Tablo 5. Katılımcıların sınıf değişkenine göre ANOVA sonuçları

	Sınıf	n	$\bar{x}$	σ	F	p	Post-Hoc
ACÖ	1. Sınıf	87	4.337	1.194	3.011	.030*	2>4
	2. Sınıf	53	4.771	0.891			
	3. Sınıf	99	4.329	1.044			



Meydan Okuma Odaklı Cesaretlendirme	4. Sınıf	95	4.240	1.075	2.056	.106	-
	1. Sınıf	87	4.390	1.217			
	2. Sınıf	53	4.667	0.979			
	3. Sınıf	99	4.329	1.076			
	4. Sınıf	95	4.191	1.183			
Potansiyel Odaklı Cesaretlendirme	1. Sınıf	87	4.285	1.308	3.593	.014*	2>1,3,4
	2. Sınıf	53	4.875	0.899			
	3. Sınıf	99	4.329	1.199			
	4. Sınıf	95	4.288	1.141			
	1. Sınıf	87	2.424	0.328	.300	.825	-
YÖMÖ	2. Sınıf	53	2.440	0.311			
	3. Sınıf	99	2.397	0.319			
	4. Sınıf	95	2.431	0.269			
	1. Sınıf	87	2.553	0.485	.269	.848	-
Öğrenme Hedefleri	2. Sınıf	53	2.603	0.344			
	3. Sınıf	99	2.589	0.430			
	4. Sınıf	95	2.555	0.376			
	1. Sınıf	87	2.393	0.473	1.422	.236	-
Performansa Yönelik Hedefler	2. Sınıf	53	2.459	0.388			
	3. Sınıf	99	2.296	0.530			
	4. Sınıf	95	2.352	0.511			
	1. Sınıf	87	2.313	0.675	.686	.561	-
Performanstan Kaçınma Hedefleri	2. Sınıf	53	2.231	0.639			
	3. Sınıf	99	2.294	0.653			
	4. Sınıf	95	2.380	0.549			

*p<,05

Tablo 5'te ulaşılan sonuçlar incelendiğinde ACÖ ($p=,030<,05$) ve ACÖ'ye ait Potansiyel Odaklı Cesaretlendirme ($p=,014<,05$) alt boyutunda anlamlı farklılığa ulaşılmıştır. Buna göre 2. sınıfların diğer sınıflara oranla daha yüksek ortalamaya sahip oldukları tespit edilmiştir. Ölçeklerden YÖMÖ ve alt boyutlarında ve ACÖ'ye ait Meydan Okuma Odaklı Cesaretlendirme alt boyutunda ise herhangi bir anlamlı farklılığa ulaşılmamıştır. YÖMÖ ($P=,825>,05$) olarak tespit edilmiş olup, YÖMÖ'ye ait alt boyutlardan Öğrenme Hedefleri ($p=,848>,05$), Performansa Yönelik Hedefler ($p=,236>,05$), Performanstan Kaçınma Hedefleri ($p=,561>,05$) ve ACÖ'ye ait Meydan Okuma Odaklı Cesaretlendirme ($p=,106>,05$) olarak bulunmuştur.

Tablo 6. Katılımcıların bölüm değişkenine göre ANOVA sonuçları

	Bölüm	n	$\bar{x}$	σ	F	p	Post-Hoc
ACÖ	Beden Eğitimi ve Spor	87	4.298	1.213	.420	.739	-
	Rekreasyon	91	4.386	1.081			
	Antrenörlük Eğitimi	68	4.335	1.052			
	Spor Yöneticiliği	88	4.473	0.973			
Meydan Okuma Odaklı Cesaretlendirme	Beden Eğitimi ve Spor	87	4.342	1.285	.398	.755	-
	Rekreasyon	91	4.329	1.146			
	Antrenörlük Eğitimi	68	4.282	1.049			
	Spor Yöneticiliği	88	4.468	1.042			
Potansiyel Odaklı Cesaretlendirme	Beden Eğitimi ve Spor	87	4.255	1.309	.603	.613	-
	Rekreasyon	91	4.444	1.194			
	Antrenörlük Eğitimi	68	4.388	1.207			
	Spor Yöneticiliği	88	4.479	1.025			
YÖMÖ	Beden Eğitimi ve Spor	87	2.389	0.298	.468	.704	-
	Rekreasyon	91	2.430	0.317			



	Antrenörlük Eğitimi	68	2.422	0.297			
	Spor Yöneticiliği	88	2.442	0.311			
Öğrenme Hedefleri	Beden Eğitimi ve Spor	87	2.524	0.431	.826	.480	-
	Rekreasyon	91	2.556	0.435			
	Antrenörlük Eğitimi	68	2.610	0.415			
	Spor Yöneticiliği	88	2.608	0.386			
Performansa Yönelik Hedefler	Beden Eğitimi ve Spor	87	2.245	0.549	2.938	.033*	3>1
	Rekreasyon	91	2.397	0.447			
	Antrenörlük Eğitimi	68	2.470	0.437			
	Spor Yöneticiliği	88	2.363	0.495			
Performanstan Kaçınma Hedefleri	Beden Eğitimi ve Spor	87	2.400	0.616	2.163	.092	-
	Rekreasyon	91	2.325	0.652			
	Antrenörlük Eğitimi	68	2.151	0.653			
	Spor Yöneticiliği	88	2.342	0.581			

*p<,05

Tablo 6’da katılımcıların bölüm değişkenine göre ulaşılan sonuçları incelendiğinde yalnızca YÖMÖ’ye ait Performansa Yönelik Hedefler ($p=,033<,05$) alt boyutunda anlamlı farklılığa ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre Antrenörlük Eğitimi (2,470) bölümünün, Beden Eğitimi ve Spor (2,245) bölümüne göre daha yüksek ortalamalara sahip oldukları bulunmuştur. ACÖ’de ($p=,739>,05$), ACÖ’ye ait alt boyutlardan Meydan Okuma Odaklı Cesaretlendirme ($p=,755>,05$) ve Potansiyel Odaklı Cesaretlendirme ($p=,725>,05$) alt boyutlarında ise sonuçlarına ulaşılmıştır. YÖMÖ ($p=,704>,05$), YÖMÖ’ye ait alt boyutlardan Öğrenme Hedefleri ($p=,480>,05$) ve Performanstan Kaçınma Hedefleri ise ($p=,092>,05$) olarak tespit edilmiştir.

Tablo 7. Katılımcıların genel not ortalaması değişkenine göre ANOVA sonuçları

	Sınıf	n	$\bar{x}$	σ	F	p	Post-Hoc
ACÖ	0-1.99	31	4.309	1.053	1.581	.194	-
	2.00-2.49	78	4.169	1.026			
	2.50-2.99	132	4.415	1.069			
	3.00-4.00	93	4.517	1.143			
Meydan Okuma Odaklı Cesaretlendirme	0-1.99	31	4.290	1.189	.854	.465	-
	2.00-2.49	78	4.205	1.084			
	2.50-2.99	132	4.387	1.102			
	3.00-4.00	93	4.473	1.209			
Potansiyel Odaklı Cesaretlendirme	0-1.99	31	4.329	1.149	1.998	.114	-
	2.00-2.49	78	4.133	1.155			
	2.50-2.99	132	4.442	1.161			
	3.00-4.00	93	4.561	1.234			
YÖMÖ	0-1.99	31	2.385	0.344	2.884	.036*	4>2
	2.00-2.49	78	2.360	0.326			
	2.50-2.99	132	2.416	0.310			
	3.00-4.00	93	2.491	0.256			
Öğrenme Hedefleri	0-1.99	31	2.447	0.444	1.990	.115	-
	2.00-2.49	78	2.535	0.429			
	2.50-2.99	132	2.575	0.425			
	3.00-4.00	93	2.641	0.378			
Performansa Yönelik Hedefler	0-1.99	31	2.326	0.531	.903	.440	-
	2.00-2.49	78	2.291	0.464			
	2.50-2.99	132	2.392	0.474			
	3.00-4.00	93	2.396	0.521			
Performanstan Kaçınma	0-1.99	31	2.382	0.681	1.889	.131	-



Hedefleri	2.00-2.49	78	2.238	0.637
	2.50-2.99	132	2.260	0.636
	3.00-4.00	93	2.430	0.580

*p<,05

Tablo 7’de genel not ortalaması değişkenine göre ulaşılan sonuçlar incelendiğinde YÖMÖ (p=,036<,05) haricinde herhangi bir anlamlı farklılığa ulaşılmamıştır. YÖMÖ’de ulaşılan sonuçlara göre 3.00-4.00 aralığında genel not ortalaması olan öğrenciler, 2.00-2.49 aralığındaki ortalaması olan öğrencilere göre ortalamaları daha yüksektir. ACÖ’de (p=,194>,05) sonucuna ulaşılmış olup, alt boyutları olan Meydan Okuma Odaklı Cesaretlendirme (p=,465>,05) ve Potansiyel Odaklı Cesaretlendirme (p=,114>,05) olarak tespit edilmiştir. YÖMÖ’ye ait alt boyutlarda ise, Öğrenme Hedefleri (p=,115>,05), Performansa Yönelik Hedefler (p=,440>,05) ve Performanstan Kaçınma Hedefleri (p=,131>,05) sonuçlarına ulaşılmıştır.

Tablo 8. Katılımcıların korelasyon analizi

	n	$\bar{x}$	σ	1	2	3	4	5	6	7
ACÖ	334	4.376	1.082	-	.930**	.935**	.336**	.410**	.194**	.053
Alt Boyut-1	334	4.359	1.136	.930**	-	.739**	.319**	.386**	.172**	.064
Alt Boyut-2	334	4.392	1.185	.935**	.739**	-	.307**	.378**	.189**	.036
YÖMÖ	334	2.421	0.306	.336**	.319**	.307**	-	.680**	.612**	.538**
Alt Boyut-1	334	2.572	0.417	.410**	.386**	.378**	.680**	-	.343**	.023
Alt Boyut-2	334	2.363	0.491	.194**	.172**	.189**	.612**	.343**	-	-.174**
Alt Boyut-3	334	2.313	0.628	.053	.064	.036	.538**	.023	-.174**	-

*p<,01

ACÖ Alt Boyut-1: Meydan Okuma Odaklı Cesaretlendirme; ACÖ Alt Boyut-2: Potansiyel Odaklı Cesaretlendirme; YÖMÖ Alt Boyut-1: Öğrenme Hedefleri; YÖMÖ Alt Boyut-2: Performansa Yönelik Hedefler; YÖMÖ Alt Boyut-3: Performanstan Kaçınma Hedefleri

Yapılan Pearson korelasyon analizi sonucuna göre akademik cesaretlendirme düzeyi ile öğrenme motivasyonu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur ($r=,336$, $p<,001$). Ulaşılan sonuçlara göre katılımcıların akademik cesaretlendirme düzeyi arttıkça öğrenme motivasyonlarının da pozitif yönde etkilendiği ve arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tartışma ve Sonuçlar

Çalışmamızın sonuçları incelendiğinde, Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin akademik cesaretlendirme düzeyleri ve öğrenme motivasyonları arasındaki ilişki bakımından cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ve hipotezimiz doğrulanmıştır. Tablo 3’te yer alan veriler incelendiğinde, ACÖ (p=,000<,05) ve YÖMÖ (p=,000<,05) ölçeklerinin genelinde erkeklerin lehine anlamlı farklılığa ulaşılmıştır. Alt boyutlar incelendiğinde ise ACÖ’ye ait Meydan Okuma Odaklı Cesaretlendirme (p=,000<,05) ve Potansiyel Odaklı Cesaretlendirme (p=,000<,05), YÖMÖ’ye ait ise Öğrenme Hedefleri (p=,000<,05) ve Performansa Yönelik Hedefler (p=,014<,05) alt boyutlarında erkeklerin lehine anlamlı farklılığa ulaşılmıştır. Yalnızca YÖMÖ’ye ait Performanstan Kaçınma Hedefleri alt boyutunda herhangi bir anlamlı farklılığa ulaşılmamıştır. Yalçın ve Oğuz-Duran (2023) Akademik Cesaretlendirme Ölçeğini Türkçe’ye uyarladıkları çalışmada erkek öğrencilerin sayısının kızlara oranla daha az olmasından dolayı cinsiyet ile ilgili farklılaşma olup olmadığı tespit etmeleri mümkün olmamıştır. Öğrenme Motivasyonunun cinsiyet ile ilişkisi hakkında alan yazında yapılmış çalışmalar incelendiğinde ise, çalışmamızla benzer sonuçlar gösteren



çalışmalar bulunmaktadır. Denктаş (2019) beden eğitimi öğretmeni adayları üzerine yapmış olduğu çalışmada erkeklerin öğrenme ve başarıya kadın beden eğitimi öğretmeni adaylarına göre daha fazla odaklandığı sonucuna ulaşmıştır. Pajares ve Cheong (2003) yaşları 9-17 aralığında olan 1266 öğrenci üzerine yapmış oldukları çalışmada performans yaklaşma eğiliminin erkeklerin lehine olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Çalışmamızla benzer sonuçların elde edildiği araştırmalar olmakla birlikte tersi sonuçlar elde eden araştırmalar da bulunmaktadır. Kaya ve arkadaşları (2018) spor bilimleri fakültesi öğrencileri üzerine yapmış oldukları çalışmada kadın öğrencilerin öğrenme yaklaşma ve performans yaklaşma eğilimlerinin erkek öğrencilere oranla daha fazla olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Altıparmak (2015) öğrenciler üzerine yapmış olduğu çalışmada kız öğrencilerin öğrenme yaklaşma eğiliminin erkek öğrencilere oranla istatistiksel olarak anlamlı şekilde yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çetinkaya ve Mutlu, (2020) akademisyenler üzerine yapmış oldukları çalışmada cinsiyet ve öğrenme motivasyonu arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Erduran-Tekin (2023) üniversite öğrencileri üzerine yapmış olduğu ölçek geliştirme çalışmasında cinsiyet ve öğrenme motivasyonu arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmediği sonucuna ulaşmıştır. İzci ve Koç (2012) pedagojik formasyon eğitimi alan öğrenciler üzerine yapmış oldukları çalışmada cinsiyet değişkeninin performans yaklaşma ve öğrenme yönelimine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Çalışmaların yapıldığı şehirlerin veya örneklem grubunun farklılaşması çalışmalardaki farklı sonuçların sebebi olarak açıklanabilir.

Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin akademik cesaretlendirme düzeyleri ve öğrenme motivasyonları arasındaki ilişki bakımından farklı yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ve hipotezimiz doğrulanmamıştır. Elde edilen sonuçlara göre ACÖ ($p=,567>,05$) ve YÖMÖ ($p=,750>,05$) olarak tespit edilmiştir. Alt boyutlara bakıldığında ACÖ'ye ait Meydan Okuma Odaklı Cesaretlendirme ($p=,483>,05$) ve Potansiyel Odaklı Cesaretlendirme ($p=,707>,05$) olarak tespit edilmiştir. YÖMÖ'ye ait alt boyutlarda ise Öğrenme Hedefleri ($p=,954>,05$), Performansa Yönelik Hedefler ($p=,339>,05$) ve Performanstan Kaçınma Hedefleri ($p=,194>,05$) sonuçlarına ulaşılmıştır (Tablo 4). Literatürdeki eserler incelendiğinde öğrenme motivasyon ve motivasyon ile ilgili çalışmaların çalışmamızla benzer sonuçlar elde ettiği görülmektedir. Aydoğan (2015) ilkökul yöneticileri üzerine yapmış olduğu çalışmada mesleki motivasyon düzeyi ve yaş arasında anlamlı farklılık tespit etmemiştir. Çetinkaya ve Mutlu (2020) akademisyenler üzerine yapmış oldukları çalışmada personelin yaşı ve öğrenme motivasyonu arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Işık (2016) öğretmenler üzerine yaptığı çalışmada yaş ve motivasyon arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucunu elde etmiştir. Özçalışan (2012) hazırlık sınıfında öğrenim gören öğrenciler üzerine yapmış olduğu çalışmada yaş ile İngilizce öğrenme motivasyonu arasında anlamlı bir farklılık tespit edilemediği sonucuna ulaşmıştır. Turhan (2017) sağlık kurumu çalışanları üzerinde yapmış olduğu çalışmada yaş ve motivasyon arasında anlamlı bir farklılığa ulaşamamıştır. Vural (2016) öğretmenler üzerine yapmış olduğu çalışmada yaş ve motivasyon arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark tespit edilmediği sonucuna ulaşmıştır. Yılmaz (2015) halk eğitim merkezinde çalışan öğretmenler üzerine yapmış olduğu çalışmada yaş ve motivasyon arasında anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmiştir. Yukarıda atıfta bulunduğumuz tüm çalışmalar çalışmamızı destekler niteliktedir. Fakat literatürde çalışmamızla örtüşmeyen çalışmalar da bulunmaktadır. Aslantürk (2014) sağlık çalışanları üzerine yapmış olduğu çalışmada yaş ve motivasyon arasında anlamlı bir ilişki tespit etmiştir ve çalışma bu yönüyle çalışmamızla



örtüşmemektedir. Farklı örneklem grupları üzerine çalışılmış olması sonuçların farklılık göstermesinin sebebi olarak açıklanabilir.

Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin akademik cesaretlendirme düzeyleri ve öğrenme motivasyonları arasındaki ilişki bakımından sınıflar arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiş ve hipotezimiz doğrulanmıştır. Sonuçlar incelendiğinde ACÖ ($p=,030<,05$) ve ACÖ'ye ait Potansiyel Odaklı Cesaretlendirme ($p=,014<,05$) alt boyutunda anlamlı farklılığa ulaşılmıştır. Buna göre 2. sınıfların diğer sınıflara oranla daha yüksek ortalamaya sahip oldukları tespit edilmiştir. Ölçeklerden YÖMÖ ve alt boyutlarında ve ACÖ'ye ait Meydan Okuma Odaklı Cesaretlendirme alt boyutunda ise herhangi bir anlamlı farklılığa ulaşılmamıştır. YÖMÖ ($P=,825>,05$) olarak tespit edilmiş olup, YÖMÖ'ye ait alt boyutlardan Öğrenme Hedefleri ($p=,848>,05$), Performansa Yönelik Hedefler ($p=,236>,05$), Performanstan Kaçınma Hedefleri ($p=,561>,05$) ve ACÖ'ye ait Meydan Okuma Odaklı Cesaretlendirme ($p=,106>,05$) olarak bulunmuştur (Tablo 5). Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde Ceylan ve Taşkın (2020) beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencileri üzerine yapmış oldukları boş zaman motivasyonu ile ilgili çalışmada çalışmamız ile benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Literatürde çalışmamız ile örtüşmeyen çalışmalar da mevcuttur (Güler, 2017; Küçüker, 2022; Saraç ve Kırtepe, 2023). Çalışmaların çalışmamız ile örtüşmemesinin sebebi farklı ölçme araçları kullanmaları ve farklı örneklem gruplarında çalışmalarını olarak açıklanabilir.

Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin akademik cesaretlendirme düzeyleri ve öğrenme motivasyonları arasındaki ilişki bakımından bölümler arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiş ve hipotezimiz doğrulanmıştır. Sonuçlar incelendiğinde YÖMÖ'ye ait Performansa Yönelik Hedefler ($p=,033<,05$) alt boyutunda anlamlı farklılığa ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre Antrenörlük Eğitimi (2,470) bölümünün, Beden Eğitimi ve Spor (2,245) bölümüne göre daha yüksek ortalamalara sahip oldukları bulunmuştur. ACÖ'de ($p=,739>,05$), ACÖ'ye ait alt boyutlardan Meydan Okuma Odaklı Cesaretlendirme ($p=,755>,05$) ve Potansiyel Odaklı Cesaretlendirme ($p=,725>,05$) alt boyutlarında ise sonuçlarına ulaşılmıştır. YÖMÖ ($p=,704>,05$), YÖMÖ'ye ait alt boyutlardan Öğrenme Hedefleri ($p=,480>,05$) ve Performanstan Kaçınma Hedefleri ise ($p=,092>,05$) olarak tespit edilmiştir. Alandaki çalışmalar incelendiğinde spor bilimleri fakültesi öğrencileri üzerine yapılmış bazı çalışmaların çalışmamızla benzer sonuçlar elde edip bölüm değişkeni ve motivasyon arasında anlamlı farklılığa ulaştıkları tespit edilmiştir (Doğan vd., 2023; İnan ve Kartal, 2022). Literatürde spor bilimleri fakültesi öğrencileri üzerine yapılmış bazı çalışmalar incelendiğinde motivasyonun bölüm değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediğini sonuçlarına ulaşılmıştır ve çalışmamızın sonuçları ile örtüşmemektedir (Ceylan ve Taşkın, 2020; Küçüker, 2022; Oran, 2021). Bunun sebebi olarak, çalışmaların farklı bir üniversitede farklı bir örneklem grubu ile yürütülmüş olması gösterilebilir.

Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin akademik cesaretlendirme düzeyleri ve öğrenme motivasyonları arasındaki ilişki bakımından akademik not ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiş ve hipotezimiz doğrulanmıştır. Genel not ortalaması değişkenine göre ulaşılan sonuçlar incelendiğinde YÖMÖ'de ($p=,036<,05$) anlamlı farklılığa ulaşılmıştır. YÖMÖ'de ulaşılan sonuçlara göre 3.00-4.00 aralığında genel not ortalaması olan öğrenciler, 2.00-2.49 aralığındaki ortalaması olan öğrencilere göre ortalamaları daha yüksektir. ACÖ'de ($p=,194>,05$) sonucuna ulaşılmış olup, alt boyutları olan Meydan Okuma Odaklı Cesaretlendirme ($p=,465>,05$) ve Potansiyel Odaklı Cesaretlendirme ($p=,114>,05$) olarak tespit edilmiştir. YÖMÖ'ye ait alt boyutlarda ise, Öğrenme Hedefleri ($p=,115>,05$),



Performansa Yönelik Hedefler ($p=,440>,05$) ve Performanstan Kaçınma Hedefleri ($p=,131>,05$) sonuçlarına ulaşılmıştır (Tablo 7). Küçüker ve Işık (2022) spor bilimleri fakültesi öğrencileri üzerine yapmış oldukları çalışmada akademik not ortalamasının akademik motivasyonu etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde Korkmazer (2020) sağlık bölümlerinde öğrenim gören üniversite öğrencileri üzerine yapmış olduğu çalışmada akademik not ortalaması ve akademik motivasyon arasında anlamlı bir farklılık tespit etmiştir. Bu sonuçlara istatistiki açıdan bakıldığında, öğrencilerin akademik not ortalamaları arttıkça motivasyon düzeylerinin de arttığı gözlemlenmektedir. Bu yönüyle her iki çalışmanın da sonuçları çalışmamızı destekler niteliktedir.

Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin akademik cesaretlendirme düzeyleri ve öğrenme motivasyonları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ve hipotezimiz doğrulanmıştır. Yapılan Pearson korelasyon analizi sonucuna göre akademik cesaretlendirme düzeyi ile öğrenme motivasyonu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur ($r=,336$, $p<,001$). Sonuç olarak katılımcıların akademik cesaretlendirme düzeyi arttıkça öğrenme motivasyonlarının da pozitif yönde etkilendiği ve arttığı tespit edilmiştir. Üniversite lisans düzeyindeki öğrenciler genel olarak alanında uzman ve belirli bir bilgi birikimine sahip olan akademisyenlere saygı duymaktadırlar. Bu saygının bir gereği olarak da söylediklerine değer vermekte ve onları idol olarak görmektedirler. Bu bağlamda saygı duyduğu akademisyen tarafından cesaretlendirilmeleri öğrencileri akademik anlamda motive etmekte ve başarı yolunda daha çok çalışmalarını sağlamaktadır. İbiş ve Şenol (2021) çalışmamız ile benzer şekilde üniversite öğrencileri üzerine yapmış oldukları çalışmada akademik cesaretlendirmenin öğrencileri motive ettiği sonucuna ulaşmışlardır. Sahli ve arkadaşları da (2023) küçük yaşta hentbol sporcuları üzerine yapmış oldukları çalışmada akranların sözlü teşvikinin performansı ve motivasyonu artırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Tang ve arkadaşları da (2023) Çin’de üniversite lisans birinci sınıf öğrencileri üzerine yapmış oldukları çalışmada, akademik olarak teşvik edilen öğrencilerin azim ve akademik katılım konusunda pozitif yönde etkilendiği sonucuna ulaşmışlardır. Yukarıda atıfta bulunduğumuz çalışmaların ve çalışmamızın da ortaya koyduğu şekilde, akademik olarak cesaretlendirilen öğrencilerin derslere ve öğrenmeye yönelik motivasyonları artış göstermektedir.

Öneriler

- Çalışma sonucunda akademik cesaretlendirme öğrencilerin öğrenme motivasyonunu doğrudan ve pozitif olarak etkilediği sonucuna ulaşıldığından, akademisyen, öğretmen ve tüm eğitimcilerin öğrencileri bu kapsamda cesaretlendirmeleri önerilmektedir.
- Çalışmanın farklı şehir ve fakültede eğitim gören öğrencilere veya farklı örneklem gruplarına yapılması literatüre katkı sağlaması açısından önem arz etmektedir.

Teşekkür

Bu çalışma TÜBİTAK 2209/A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programı 2023 yılı 2. Dönem kapsamında 1919B012321518 proje başvuru numarası ile desteklenmiştir. Desteklerinden dolayı TÜBİTAK’a teşekkür ederiz.



KAYNAKLAR

- Adler, A. (1956). *The individual psychology of Adler: A systematic presentation in selections from his writings*. H. L. Ansbacher & R. R. Ansbacher (Eds.), 126-154. New York: Harper Torchbooks.
- Alcott, B. (2017). Does teacher encouragement influence students' educational progress? A propensity-score matching analysis. *Research in Higher Education*, 58, 773–804. <https://doi.org/10.1007/s11162-017-9446-2>
- Altıparmak, E. (2015). Beden eğitimi öğretmenliği öğrencilerinin akademik kontrol odağı ve başarı hedefleri yönelimleri. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 73-78.
- Aslantürk, R. (2014). *Çalışanlarda motivasyon ve motivasyonu etkileyen faktörler: Denizli ağız ve diş sağlığı merkezi örneği* [Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Aydoğan, U. (2015). *İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin mesleki motivasyon algıları: Bolu ili örneği* [Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Bayrakçeken, S., Oktay, Ö., Samancı, O., & Canpolat, N. (2021). Motivasyon kuramları çerçevesinde öğrenilen öğrenme motivasyonlarının artırılması: Bir derleme çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(2), 677-698.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç, E., Çakmak, Ö., Akgün, E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Ceylan, E. H., & Taşkın, C. (2020). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin boş zamana yönelik motivasyon düzeylerinin incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science*, (98), 314-320.
- Cohen, G. L., Steele, C. M., & Ross, L. D. (1999). The mentor's dilemma: Providing critical feedback across the racial divide. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25, 1302–1318.
- Çetinkaya, A., & Mutlu, T. O. (2020). Ege bölgesinde bulunan spor bilimleri fakültelerinde sergilenen liderlik tarzının akademik personelin öğrenme motivasyonu üzerine etkisinin incelenmesi. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 18(4), 65-79.
- Denktaş, S. (2019). *Beden eğitimi öğretmen adaylarının başarı hedef yönelimlerinin güdülenme ve öğrenme stratejilerini belirlemedeki rolü* [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Dinkmeyer, D. C., & Dreikurs, R. (2000). *Encouraging children to learn*. Brunner-Routledge.
- Doğan, P. K., Ceyhun, S., Akgül, M. N., & Çetinkayalı, G. (2023). Dijital spor oyunlarına katılan spor bilimleri öğrencilerinin motivasyon düzeylerinin incelenmesi. *Yalova Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 2(2), 139-154.
- Erdem, A. R., & Gözel, E. (2024). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeyleri. *The Journal of Academic Social Science*, 2(2), 49-60. <https://doi.org/10.16992/ASOS.97>
- Erduran-Tekin, Ö. (2023). Yükseköğretimde Öğrenme Motivasyonu Ölçeği'nin (YÖMÖ-Ü) Türkçeye Uyarlanması/Adaptation of Motivation for Learning in Higher Education Scale (EMAPRE-U) to Turkish. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(3), 34-51.



<https://doi.org/10.19160/e-ijer.1252283>

Ergün-Başak, B., & Ceyhan, E. (2011). Psikolojik danışma ilişkisinde Adler yaklaşımına göre cesaretlendirme. *Turkish Psychological Counseling & Guidance Journal*, 4(35), 92-101.

Guéguen, N., Martin, A., & Andrea, C. R. (2015). “I am sure you’ll succeed”: When a teacher’s verbal encouragement of success increases children’s academic performance. *Learning and Motivation*, 52, 54–59. <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2015.09.004>

Güler, H. (2017). *Beden eğitimi ve spor yüksekokullarında öğrenim gören öğrencilerin boş zaman engellerinin boş zaman motivasyonlarına etkisinin araştırılması (Bartın Üniversitesi örneği)*. [Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

Işık, B. (2016). *İlkokul müdürlerinin karizmatik liderlik özellikleriyle okullarındaki öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişki* [Yüksek Lisans Tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

İbiş, Y., & Şenol, M. (2021). Dönüşümcü liderlik stilinin uzaktan eğitime etkileri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 4(3), 193-207.

İnan, H., & Kartal, M. (2022). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin oyun, dans ve müzik derslerine ilişkin motivasyon düzeylerinin incelenmesi. *Journal Of Social, Humanities And Administrative Sciences (Joshas)*, 4(12), 171-178.

İzci, E., & Koç, S. (2012). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin başarı yönelim düzeylerinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8, 31-43.

Karasar, N. (2016), *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar İlkeler Teknikler*. Nobel Akademik Yayıncılık.

Kaya, H. B., Namlı S., & Demir, G. T. (2018). Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin sporcu kimlikleri ve başarı yönelimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *ETÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(7), 179-196.

Korkmazer, F. (2020). Üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon algılarının incelenmesi üzerine bir alan çalışması. *Dicle Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(20), 502-515.

Kreitner, R., & Kinichi, A. (2009). *Organizational behaviour (9th Edition)*. Mc Graw-Hill.

Küçük, K. (2022). *Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin akademik başarılarının yordanmasında akademik motivasyon, öz yeterlik ve mükemmeliyetçiliğin etkisinin belirlenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

Küçük, K., & Işık, Ö. (2022). Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin akademik başarılarının yordanması. *Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi*, 5(2), 1041-1052.

Nurun Nabi, I. M., & Dip T. M. H. A. (2017). Impact of motivation on employee performances: A case study of Karmasangsthan Bank Limited, Bangladesh. *Arabian J Bus Manag Review*, 7(293), 2.

Okur, S., Ekşi, H., Demirci, İ., & Ekşi, F. (2023). Academic encouragement and academic wellbeing: Mediating roles of grit and hope. *Psychological Reports*, 00332941231181302. <https://doi.org/10.1177/00332941231181302>



- Oran, S. (2021). *Spor bilimleri mezunlarının motivasyon düzeyi ile örgüt iklimi ilişkisi* [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Özçalışan, H. (2012). *Yükseköğrenim öğrencilerinin İngilizceyi öğrenme motivasyonları* [Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Pajares, F., & Cheong, Y. F. (2003). Achievement goal orientations in writing: A developmental perspective. *International Journal of Educational Research*, 39(4), 437–455. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2004.06.008>
- Sahli, F., Sahli, H., Trabelsi, O., Jebabli, N., Zghibi, M., & Haddad, M. (2023) Peer Verbal Encouragement Enhances Offensive Performance Indicators in Handball Small-Sided Games. *Children*, 10(4), 680. <https://doi.org/10.3390/children10040680>
- Santos, A. A. A., Alcará, A. R., & Zenorini, R. D. P. C. (2013). Estudos psicométricos da escala de motivação para a aprendizagem de universitários. *Fractal: Revista de Psicologia*, 25(3), 531-546. <https://doi.org/10.1590/S1984-02922013000300008>
- Saraç, S., & Kırtepe, A. (2023). Spor lisesi öğrencilerinin değişiklik arayışları ve rekreasyonel egzersiz motivasyon düzeylerinin incelenmesi. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 28(4), 291-299. <https://doi.org/10.53434/gbesbd.1327605>
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2014). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Pearson Education.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.55.1.5>
- Svinicki, M. D., & Vogler, J. S. (2012). Motivation and learning: Modern theories. In N. M. Seel (Ed.), *Encyclopedia of the sciences of learning* (pp. 2336–2339). Springer.
- Tang, H., Datu, J. A. D., Liu, Z., Shen, J., & Xing, Q. (2023). Engaged lives of encouraged students: Academic encouragement, perseverance, and academic engagement in Chinese first-year undergraduate students. *Current Psychology*, 42(23), 19526-19536. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03057-3>
- Toprakçı, E. (2017). *Sınıf yönetimi*. Pegem Akademi.
- Turhan, B. N. (2017). *Sağlık kurumlarında yöneticilik, liderlik ve motivasyon (Bursa il sağlık müdürlüğü ve bağlı birimler çalışanları örneği)* [Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Vural, G. (2016). *Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin çalışanların motivasyonu üzerindeki etkisi: Rize ili örneği* [Yüksek Lisans Tezi, Avrasya Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Wong, Y. J. (2015). The psychology of encouragement: Theory, research, and applications. *The Counseling Psychologist*, 43, 178–216. <https://doi.org/10.1177/0011000014545091>
- Wong, Y., Cheng, H. L., McDermott, R. C., Deng, K., & McCullough, K. M. (2019). I believe in you! Measuring the experience of encouragement using the academic encouragement scale. *The Journal of Positive Psychology*, 14(6), 820–828. <https://doi.org/10.1080/17439760.2019.1579357>



Yalçın, F., & Oğuz-Duran, N. (2023). *Akademik Cesaretlendirme Ölçeği'nin Türkçe uyarlaması: geçerlik ve güvenirlik için ön çalışma*. Asos Yayınevi.

Yılmaz, H., & Çavaş, P. (2007). Fen öğrenimine yönelik motivasyon ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 6(3), 430-440.

Yılmaz, Ş. (2015). *Halk eğitim merkezi yöneticilerinin liderlik davranışları ile çalışanların motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki* [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

Zenorini, R. D. P. C., & Santos, A. A. A. (2010). Escala de metas de realização como medida da motivação para aprendizagem (Achievement goals scale as a measure of motivation for learning). *Revista Interamericana de Psicología*, 44(2), 291–298.



Bir Yatırım Aracı Olarak Spor

Aygül TUGAL¹, Süleyman ÖZDEN², Hikmet TÜRKAY³, Oktay ŞAHİN⁴

¹Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, Osmaniye, Türkiye.

<https://orcid.org/0009-0001-8683-4238>

²Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, Osmaniye, Türkiye.

<https://orcid.org/0009-0001-9422-4157>

³Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu, Türkiye.

<https://orcid.org/0000-0002-7851-2757>

⁴Gümüşhane Üniversitesi, Gümüşhane, Türkiye.

<https://orcid.org/0000-0003-3826-7504>

Email: aygul.tgl@gmail.com, Suleyman.ozden@gsb.gov.tr, hturkay@kastamonu.edu.tr,
oktay.sahin@gumushane.edu.tr

Türü: Derleme Makalesi (Alındı: 28.02.2025 - Kabul: 13.04.2025)

Öz

Günümüzde, artan nüfus ve demografik yapının değişmesi neticesiyle sosyal yatırım araçları çeşitlilik göstermekte ve bu yatırımlar arasında eğitim, sağlık ve spor büyük önem taşımaktadır. Özellikle sağlık ve spor yatırımları arasında güçlü bağlantılar olduğu iddiası yaygındır. Bu nedenle, ülkelerin sosyal yatırımları bu çerçevede şekillenmektedir. Bu çalışma, yapılan araştırmalardan elde edilen kanıtları incelemekte ve mevcut ve geçmiş ulusal yatırım verilerinin analizini içermektedir. Böylesi bir çalışmanın ortaya çıkmasını da bir literatür incelemesi sağlamaktadır. Literatür incelemesi; bir konunun organizasyonu, yeniden yapılanması ve tanımlanmış yapı için ilk araç olarak işlev görür. Aynı zamanda gelecekteki araştırmaları yönlendirir ve bilgede ilerleme için temel oluşturur. Bu çalışmada da son yıllarda bir yatırım aracı olarak spora yapılan yatırımlar ve eğitim ve sağlık yatırımları ele alınarak gelecek araştırmalara bir referans noktası oluşturulmaya çalışılmıştır. Araştırmadan, geçmişten günümüze eğitim, sağlık ve spor alanında yapılan yatırımların arttığı, ülkelerin kalkınma ve refah seviyelerindeki artışta sporun önemli bir etken olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Yatırım, Eğitim, Sağlık, Spor Yatırımları



Sports as an Investment Tool

Abstract

Today, as a result of the increasing population and changing demographic structure, social investment tools are diversified and education, health and sports are of great importance among these investments. It is widely claimed that there are strong connections between health and sports investments. Therefore, social investments of countries are shaped within this framework. This study examines the evidence obtained from the research conducted and includes the analysis of current and past national investment data. A literature review also provides the emergence of such a study. Literature review functions as the first tool for the organization, restructuring and defined structure of a subject. It also directs future research and forms the basis for progress in knowledge. In this study, investments made in sports as an investment tool in recent years and investments in education and health are discussed and a reference point is tried to be created for future research. It is concluded from the research that investments made in education, health and sports have increased from past to present and that sports are an important factor in the increase in the development and welfare levels of countries.

Keywords: Social investment, Education, Health, Sports investments



Giriş

Günümüz dünyası, bir yatırım olarak sosyal yatırım politikalarına odaklanmaktadır (Buğra ve Keyder, 2017). Sosyal yatırım, 1990'lı yılların ortalarında işgücü piyasasında ve toplumların demografik yapısında meydana gelen köklü değişikliklere ve yeni sosyal ihtiyaç ve risklerin ortaya çıkmasına yanıt olarak ortaya çıkan bir dizi politika ve fikirden oluşmaktadır (Hemerijck, 2013).

Bir yatırım aracı olarak sosyal yatırım kavramı, gelişmiş ülkelerde, özellikle de sosyal yatırım dilinin yerleşik hale geldiği Avrupa'da, sosyal harcamaların rolü ve devletlerin refah düzeylerinin geleceği hakkındaki tartışmalarda önemli bir rol oynamaya başlamıştır (Morel vd., 2012). Sosyal yatırım perspektifi veya paradigması üzerine düşünürken dikkat edilmesi gereken nokta, bunun sadece akademik açıdan değil aynı zamanda politik açıdan da görülmesi gerektiğidir (Nolan, 2013). Sosyal yatırım perspektifi, işgücü piyasasına ilişkin pasif politika ve stratejiler yerine aktif politika ve stratejilere yönelik, güçlendirmenin ötesine geçmeyi ve erken çocukluk eğitimi ve bu eğitiminin geri dönüşünü vurgulayarak önemli olan yatırımlara katkıda bulunmayı amaçlamaktadır (Vandenbroucke vd., 2011).

Sosyal politikalar ve harcama kalıplarına bakıldığında, ülkeler arası harcama kompozisyonu veya zaman içindeki gelişimi karşılaştırıldığında, farklı harcama biçimlerinin etkinliği değerlendirilebilir. Bu perspektif doğrultusunda ülkelerin sosyal yatırımları incelendiğinde, ülkelerin az ya da çok sosyal yatırıma odaklandığı ve zaman içinde sosyal yatırım odağına doğru yöneldiği görülmektedir (Morel vd., 2012; Nolan, 2013). Bu yönelimler dikkate alındığında, spora yapılan yatırımların her geçen gün büyük oranda arttığı görülmektedir. Araştırma da, sosyal yatırım paradigmasının ne olduğunu sorgulamayı, birbiriyle ilişkili birkaç farklı yatırım alanları arasında ilişkiyi ve bu bağlamda bir yatırım aracı olarak sporun önemini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu nedenle sağlık, eğitim ve sonrasında spor alanına yapılan yatırımlar ilerleyen bölümlerde verilmeye çalışılmıştır.

Materyal ve Metod

Sağlık, eğitim ve spor yatırımlarının ele alındığı bu çalışmada; nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Sağlık, eğitim ve spor terimleriyle ilgili metinler doküman incelemesiyle değerlendirilmiş ve bu kapsamda belgesel kayıtları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme işlemleri sırasıyla yerine getirilerek yapılan yatırımlar teorik bir çerçevede incelenmeye çalışılmıştır. Verilerin analizinde birbirini takip eden eş zamanlı üç eylem akışı öne çıkmıştır: Verilerin azaltılması, verilerin sunumu ve sonuçların biçimlendirilmesi. Verilerin azaltılması aşamasında, analiz boyunca bir veri azaltma ve düzenleme işi yönetilmiş ve ilgisiz veriler değerlendirme kapsamından çıkartılmıştır. Veri setine ilişkin azaltım işleminin sonrasında, sağlık, eğitim ve spora yapılan yatırımlarla ilgili verilerin sunumu ortaya çıkarılmış ve verilere ilişkin bilgiler düzenlenip sonuçlar biçimlendirilerek yorumlanmıştır.

Etik Kurul İzni

Bu çalışma, yapılan araştırmalardan elde edilen kanıtları incelemekte ve mevcut ve geçmiş ulusal yatırım verilerinin analizini içermektedir. Böylesi bir çalışmanın ortaya çıkmasını da bir literatür incelemesi sağlamaktadır. Literatür incelemesi; bir konunun organizasyonu, yeniden yapılanması ve tanımlanmış yapı için ilk araç olarak işlev görür. Aynı zamanda gelecekteki araştırmaları yönlendirir ve bilgide ilerleme için temel oluşturur.

Bulgular



Sağlık Alanında Yapılan Yatırımlar

Tarih boyunca tüm insanların en temel ve vazgeçilmez amaçlarından biri sağlıklı bir hayat yaşamaktır. Toplumun varlığını sürdürmek sağlıklı bir nesile sahip olmakla başlar. Toplumun kalkınabilmesi için sağlıklı bir nesil önemli bir faktördür. Bir ülkenin sağlık sistemi, sağlık yatırımları ve harcamaları ülke yapısının ortaya çıkarılmasında belirleyici bir faktördür (Arı, 2018).

Toplum var olduğu andan itibaren hayatta kalma mücadelesi vermiştir. Gerçekleştirilen tüm faaliyetlerin ortak amacı toplumun hayatta kalmasını sağlamaktır. Başarılı bir şekilde hayatta kalan bir toplumun bir diğer hedefi sağlıklı bir yaşam tarzını sürdürmektir. Yaşamlarını sürdürebilmeleri için sağlık günlük yaşamın kaynağıdır (Yıldırım, 2020). Sağlık harcamaları genellikle sağlığın korunması ve iyileştirilmesine yöneliktir. Sağlık harcamalarının artması bireylerin yaşam uzunluğu ve kalitesini olumlu yönde etkilemektedir. Bugünün hükümetleri harcamalarına daha fazla dikkat etmektedir (Öztürk, Top ve Pehlevan, 2015).

Sağlık hizmetlerinin finansmanının temel amacı, kişilerin bu hizmetlere kolayca erişebilmesini sağlayacak yeterli ve sürdürülebilir kaynak yaratmaktır. Finansman yöntemleri, sağlık harcamalarını önemli ölçüde etkiler ve her ülke kendi ekonomik yapısına uygun bir model benimser. Bu yöntemler genel olarak doğrudan finansman, dolaylı finansman ve ulusal sağlık sistemi olarak sınıflandırılabilir (Güven ve Ebru, 2020). Sağlık harcamaları, ekonomik kalkınmada önemli bir rol oynar ve ülkelerin gelişmişlik düzeyine göre farklılık gösterir. Gelişmiş ülkeler, gelişmekte olan ülkelere kıyasla sağlık harcamalarına daha yüksek bir pay ayırır (Karagöz, 2015). Özellikle sosyal devlet anlayışının benimsendiği ülkelerde, sağlık ve eğitim gibi temel kamu hizmetleri niteliğindeki mallara daha fazla kaynak aktarılır. Örneğin, Türkiye'de refah devleti yaklaşımı çerçevesinde, dar gelirli vatandaşlara sağlık hizmeti sunmak için yeşil kart uygulaması başlatılmıştır (Başol ve Işık, 2015). Türkiye, karma bir sağlık ve finansman sistemine sahiptir. Sağlık hizmetleri ağırlıklı olarak kamuya ait olsa da hem kamu hem de özel sektör tarafından sunulmaktadır. Finansman ise katkı payları, özel sağlık sigortaları, vergiler, tasarruflar ve cari harcamalardan sağlanır (Altay, 2007).

Türkiye'de sağlık sistemi, belirli kesimlere yönelik sağlık sigortası uygulamasının yanı sıra kamu yardımı modelini ve özel harcamaları da içeren karma bir yapı sergilemektedir. Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren, mevcut gelişmişlik düzeyine tam olarak ulaşmamış olsa da, kamu sağlık hizmetlerinin sunumu ve finansmanı devlet tarafından sağlanmıştır (Şimşir vd., 2015). Sağlık alanındaki gelişmelere devletler ve hükümetlerin yanı sıra uluslararası sağlık örgütleri de duyarlılık göstermiş, küresel çapta iyileştirmeler ve uygulamalar için hedefler belirleyerek sağlık alanının gelişimine katkıda bulunmuşlardır (Karagöz, 2015).

Sağlık hizmeti, doğuştan gelen bir hak olarak kabul edilir ve birçok ülkede devlet tarafından sunulur. Bu durumun altında yatan nedenler; sağlık hizmetinin dışsallık yaratması, kamu malı niteliği taşıması, bilgi asimetrisi, hastalık ve tüketim riskinin önceden kestirilememesi, faydalı bir mal olması, ikame edilemezliği ve kamu yararı gerekliliğidir (Akdur, 1998). Türkiye'de de bu anlayışla, sağlık hizmetlerindeki iyileştirmeyi hedefleyen Sağlıkta Dönüşüm Programı (SDP) kapsamında çeşitli reformlar hayata geçirilmiş ve geliştirilmeye devam etmektedir. Türkiye'nin kuruluşundan itibaren sağlık hizmetleri, siyasi, ekonomik ve politik faktörlerden etkilenmiştir. SDP öncesinde bu faktörler, sağlık hizmetlerine yeterli önemin verilmemesine ve finansman ile sunumda sorunlar yaşanmasına yol açmıştır. SDP,

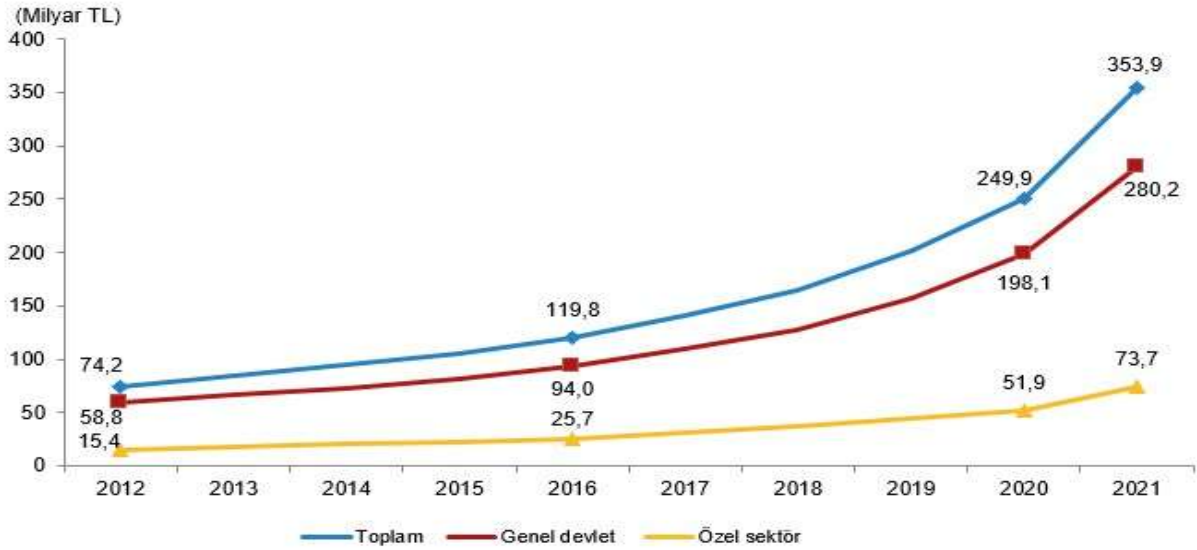


bu sorunları gidererek sağlık hizmetlerinin etkinliğini artırmayı amaçlamaktadır (Ağır ve Tıraş, 2018).

Devletin, toplumsal refah ve kalkınma için sağlık yatırımlarına öncelik vermesi kritik öneme sahiptir. Ancak, toplumun sağlık bilincinin ve genel sağlık durumunun iyileşmesiyle birlikte, bu alana ayrılan kaynakların bir kısmı, diğer ihtiyaç duyulan alanlara yönlendirilebilir (Altun, İşleyen ve Görür, 2018). Gelişmiş ve belirli bir refah seviyesine ulaşmış ülkelerde de gözlemlendiği gibi (Tıraşoğlu ve Yıldırım, 2012), Türkiye'de de insan kaynağına yatırım olarak görülen sağlık hizmetlerinin kalitesini artırmak adına sağlık harcamaları giderek yükselmektedir.

Sağlık harcamaları

2012-2021



Grafik 1. Türkiye istatistik kurumu sağlık harcamaları verileri (TÜİK, 2024).

2012-2021 yılları arasında yapılan sağlık harcamalarını gösteren yukarıdaki grafik, kamu kolektif harcamaları kapsamında koruyucu ve temel sağlık hizmetleri, sağlık yönetimi personel giderleri ve diğer cari harcamaların yanı sıra yatırım harcamalarını da içermektedir (Aydemir ve Baylan, 2015). Sağlık harcamalarının bu geniş kapsamı, ekonomik büyümeyle olan yakın ilişkisini daha da önemli kılmaktadır. Nitekim, sağlık harcamaları ile ekonomik büyüme arasındaki ilişki birçok ülke için öncelikli bir konudur (Fendoğlu ve Gökçe, 2021). Pek çok ülke, sağlıklı bireylerin daha verimli ve uzun süreli iş gücü katılımı sağlayacağı düşüncesiyle, sağlık harcamalarını ekonomik büyümeyi teşvik eden bir araç olarak görmektedir. Bu doğrultuda yapılan sağlık yatırımları, yaşam koşullarını iyileştirerek iş gücü verimliliğinde artışa ve dolayısıyla ekonomik gelişmenin hızlanmasına katkı sağlamaktadır.

Eğitime Yapılan Yatırımlar

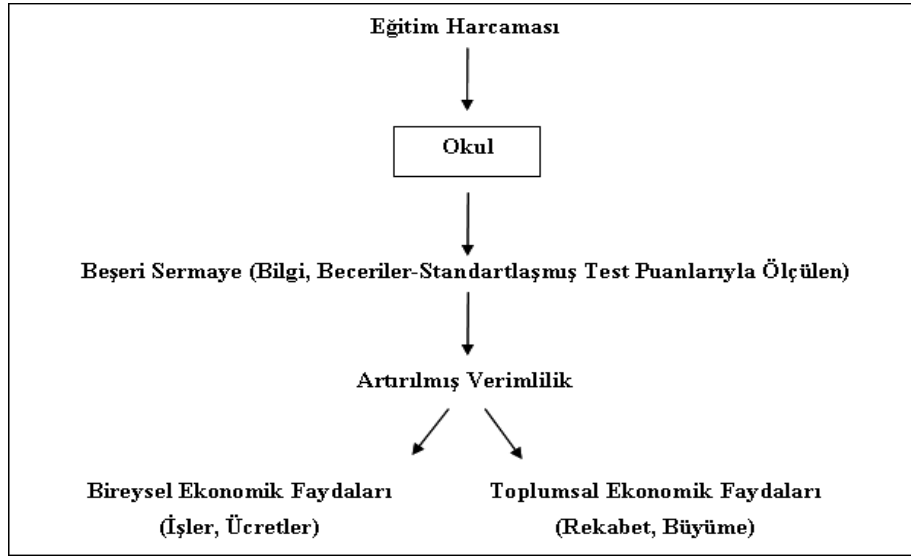
Türk Dil Kurumu eğitim kavramını; çocukların ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini alabilmeleri için kişiliklerinde bulundurmaları gereken bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine okul içi ve okul dışında, doğrudan veya dolaylı yardım etme, terbiye kazandırma biçimi şeklinde tanımlamaktadır (TDK, 2023).

Eğitim, bireyin kişisel, toplumsal ve ekonomik yaşamını şekillendirmeyi amaçlar. Doğru ve sistemli bir eğitim süreci, bireyin yetenek ve ilgi alanlarını belirleyerek, bu doğrultuda gelişimini destekler (Taş ve Yenilmez, 2008). Ekonomik açıdan bakıldığında eğitim,



toplumun tüketim gücünü ve verimliliğini artıran, kalkınma için gerekli nitelikli işgücünün oluşmasını sağlayan ve bireylere büyüme ile gelişme fırsatları sunan etkili bir araçtır (Karaarslan, 2005). Araştırmalar, ekonomik büyüme için fiziksel sermayenin gerekli ancak yeterli olmadığını göstermektedir. Fiziksel sermayenin yanı sıra insan sermayesine yapılan yatırımın çarpan etkisi yaratarak ekonomik büyümeye önemli katkı sağladığı görülmüştür (Uçan ve Yeşilyurt, 2016).

İnsan sermayesi, ekonomik kalkınmada eğitimle birlikte kilit bir rol oynar (Koç, 2023). İnsan sermayesi ve insana yatırım teorisinin öncülerinden Theodore W. Schultz, verimlilik artışlarının yalnızca fiziksel sermayeden değil, insanların edindiği niteliklerden kaynaklandığını savunmuştur. Eğitim, insan faktörünün niteliğini etkileyen en önemli insan sermayesi yatırımlarından biridir (Tunç ve Taşdöken, 2019). Nitekim eğitim, günümüzde ekonomik, toplumsal ve kültürel kalkınmanın temel itici gücü olarak kabul edilmektedir (Öztürk, 2005). Eğitim, bireylere gelecekte daha yüksek üretkenlik, kazanç ve refah sağlayarak bir yatırım işlevi görür (Göçer, 2020). Küreselleşen dünyada, ülkelerin kalkınmasındaki en önemli faktör insan sermayesidir. Eğitimli iş gücü, verimliliği artırarak hem bireysel refahı hem de toplumsal kalkınmayı destekler (Issi, 2019). Özellikle 1945 sonrası dönemde yaşanan küresel ekonomik büyüme ve kalkınmada eğitimin önemli bir rolü olduğu giderek daha fazla vurgulanmaktadır (Küçük, 2008).



Şekil 1. Eğitim harcaması ve ekonomik büyüme ilişkisi (Eriçok ve Yılancı, 2013).

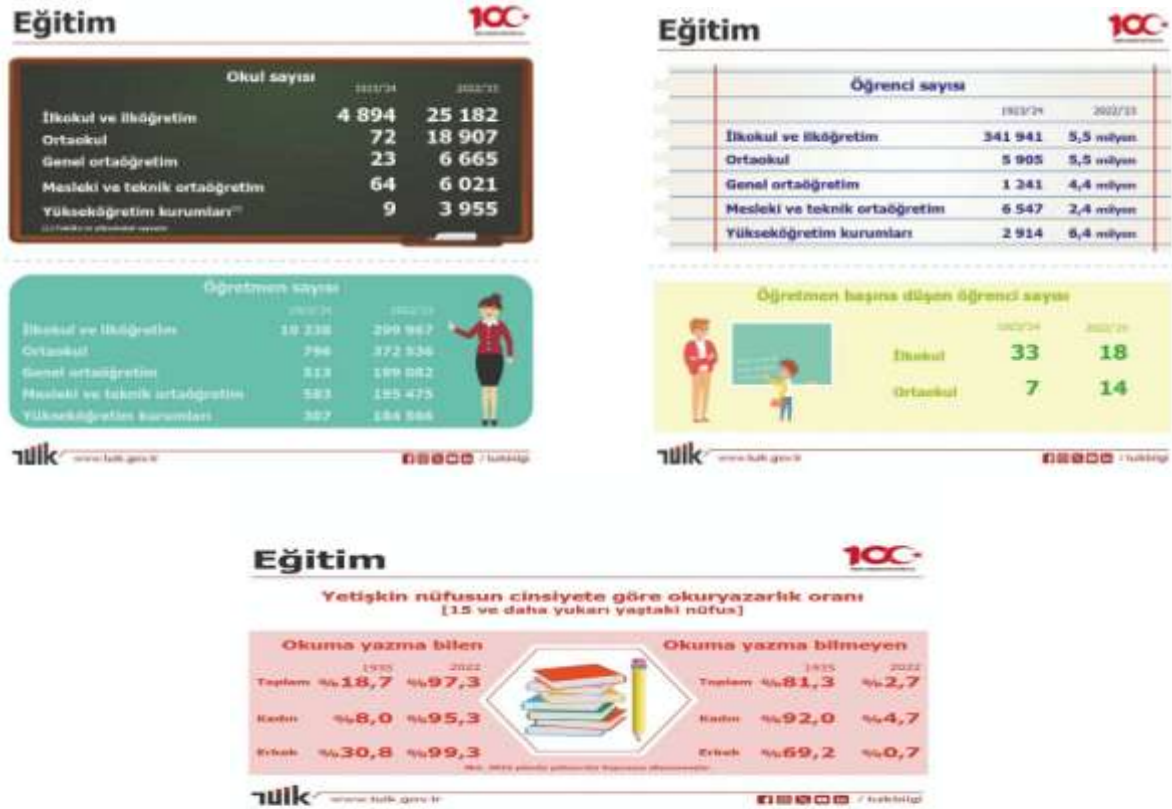
Eğitim harcaması ve ekonomik büyüme ilişkisini inceleyen Şekil 1’de görüldüğü üzere eğitim harcaması kapsamında yapılan her okul yatırımı, bilgi ve standartlaşmış test puanlarıyla ölçülen becerileri içeren beşeri sermayeye yapılacak olumlu bir yatırım anlamına gelmektedir. Bu durum, hem toplumdaki verimlilik düzeyini artırırken, hem de aynı zamanda işler ve ücretleri içeren bireysel ekonomik faydalarla, rekabet ve büyümeyi içeren toplumsal ekonomik faydalara önemli katkılar sağlamaktadır (Eriçok ve Yılancı, 2013).

Eğitim ve ekonomik kalkınma arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır. Arslan ve İzgi (2008), ortalama eğitim süresi ile ekonomik büyüme arasında pozitif bir korelasyon olduğunu göstermişlerdir. Benzer şekilde, Künü (2013) de eğitim harcamalarındaki artışın ekonomik büyümeyi olumlu etkileyeceğini belirtmiştir. Kalkınma stratejileri eğitim politikalarından ayrı



düşünülemez; aslında, kalkınma stratejilerindeki temel farklılıklar, eğitime yönelik bakış açılarından kaynaklanır. Kalkınmakta olan ülkeler, eğitim politikalarını kalkınma hedeflerine ulaşmak için bir araç olarak kullanırlar. Bu güçlü etkileşim, kalkınmışlık kriterlerinin çoğunun eğitimden etkilendiğini göstermektedir (Taş ve Yenilmez, 2008). Bir ülkenin gelişmişlik düzeyi, eğitimin kalitesi ve sürekliliği ile doğrudan ilişkilidir. Nitelikli eğitim, bireylerin bilgi ve becerilerini geliştirerek ekonomik büyümeye katkılarını artırır. Bireylerin bilinçlendirilmesi, araştırma, çalışma, öğrenme ve düşünme becerileriyle donatılması, sosyo-ekonomik gelişmenin ve verimlilik artışının temelini oluşturur. Bu nedenle, işgücünün ve toplumun eğitim seviyesi, kalkınmanın en önemli unsurlarından biridir (Gövdeli, 2016).

Bu doğrultuda Milli Eğitim Temel Kanunu'nda belirlenen genel amaçlara ulaşabilmek için eğitim sisteminde çeşitli uygulamalar denenmiş ve belirlenen bu amaç ve ilkelerin ülkenin tüm fertlerini kapsayacak şekilde olmasına özen gösterilmiştir. Aşağıdaki tablolarda Türkiye Cumhuriyeti'nin 100. yılında eğitim alanında okul, öğretmen, öğrenci sayıları ve okuma yazma oranları verilmektedir:



Şekil 2. Türkiye istatistik kurumu eğitim verileri (TÜİK, 2023).

Yukarıdaki tablolar incelendiğinde; yüz yıllık süreçte okul, öğretmen ve öğrenci sayılarında çok büyük artış olduğu ve ülke nüfusunun okuryazarlık oranının % 97,3 seviyesine ulaştığı görülmektedir. Ayrıca 2024 Yılı Merkezi Yönetim Bütçe Kanunu'nda da en büyük pay eğitime ayrılmıştır. Bu kapsamda toplumun tüm kesimlerini içine alan örgün ve yaygın eğitim hizmetlerini yürütebilmek için Bakanlık, Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığı, Yükseköğretim Kurulu, Yükseköğretim Kalite Kurulu, Üniversiteler ve diğer Bakanlıklara ayrılan kaynaklarla birlikte eğitim bütçesi, 1 trilyon 619 milyar 907 milyon 408 bin TL olarak belirlenmiştir. Bu rakam 2024 yılı merkezi yönetim bütçesinin yüzde 14,6'sını



oluşturmaktadır (MEB, 2023). Bu oranlar, süreç içerisinde eğitime verilen önemi ve yapılan yatırımları ortaya koymaktadır.

Sporda Yapılan Yatırımlar

İnsan, doğası gereği sosyal bir varlık olduğundan grup içinde yaşamaya eğilimlidir (Kasapoğlu ve Öçal, 2021). Spor, bireylerin gönüllü katılımıyla gerçekleşen ve keyif aldıkları bir etkinlik alanıdır (Önder ve Batal, 2018). Bu nedenle, sporun insan davranışlarında olumlu değişimleri kolaylaştırdığı ve önemli fırsatlar sunduğu söylenebilir. Spor, günümüzde kişisel ve toplumsal sağlığı koruyucu ve geliştirici özellikleriyle önemli bir hizmet sektörü haline gelmiştir. Sportif faaliyetler, dinlenme ve eğlencenin yanı sıra sosyal kaynaşmayı da sağlar. Toplumsal bütünleşmede spora önemli bir rol düşmektedir (Atalı, 2015). Sosyal uyuma katkısı nedeniyle günümüzde temel bir refah hizmeti olarak kabul edilen spor, spor kültürünün yaygınlaşması ve tabana yayılmasıyla sosyal adalete de önemli ölçüde katkıda bulunmaktadır (Zengin ve Öztaş, 2008).

Spor, insan ihtiyaçlarını karşılayanın yanı sıra günümüzde önemli bir ekonomik unsur haline gelmiştir. Sosyo-ekonomik ve toplumsal özellikleriyle ekonomik dönüşümde kilit rol oynayan spor, toplumlar tarafından ekonomik faydaları için stratejik olarak kullanılmaktadır. Spor hizmetleri, bireysel, kurumsal ve organizasyonel düzeyde spor ekonomisinin önemli bir parçasını oluşturmakta, çeşitli hizmetlerin üretimi ve tüketimi üzerinde etkili olmaktadır. Uluslararası spor organizasyonları, artan TV yayın hakları, gelişmiş pazarlama ve sponsorluk stratejileri sayesinde düzenlendiği ülkelere önemli ekonomik katkılar sağlamaktadır (Yavaş ve Akyol, 2005). Dev spor etkinlikleri, kısa süreli olsalar da kent ve kentli üzerinde uzun vadeli etkilere sahip organizasyonlardır. Günümüzde organize edilebilecek en büyük dev etkinlik ise Olimpiyat Oyunları'dır (Sunay, 2023). Spor örgütlenmesi ve hizmetlerin halka ulaştırılması ülkemizde de olduğu gibi birçok ülkede genellikle kamu hizmeti olarak yürütülmektedir (Ekmekçi vd., 2013).

Kamu Spor Yatırımları

Türkiye, anayasasında spora yer veren az sayıda ülkeden biridir. Spor politikalarının uygulanmasından devlet sorumludur ve bu sorumluluğunu Gençlik ve Spor Bakanlığı, merkez ve taşra teşkilatları ile spor federasyonları aracılığıyla yerine getirir. Yerel yönetimlerden belediyeler de bu süreçte rol alır. Özellikle spor hizmetlerine yönelik yürütme gücüne sahip Spor Hizmetleri Genel Müdürlüğü, insanların serbest zamanlarını değerlendirebilecekleri faaliyetlerin organize edilmesi ve sunulmasında önemli bir görev üstlenir (Sunay, 2023).

Spor yatırımlarının en büyük kaynağı devlet bütçesidir. Gençlik ve Spor Bakanlığı, ülke genelinde, neredeyse tüm ilçelerde spor tesisleri kurmak için çaba göstermektedir. Ancak bu kaynak tek başına yeterli değildir. Spor Toto gelirlerinden spora ayrılan pay, önemli bir katkı sağlamaktadır. Bunun yanı sıra, Spor Hizmetleri Genel Müdürlüğü ve Spor Federasyonları da sponsorluk gelirlerinden faydalanmaktadır (Sunay, 2023).

Tablo 1. 2020-2024 yılları Gençlik ve Spor Bakanlığı genel bütçesi ile sporun geliştirilmesi ve desteklenmesi için ayrılan bütçe (sbb, 2024).

	2020	2021	2022	2023	2024
Gençlik ve Spor Bakanlığı	17.810.481.000,00	22.859.079.000,00	27.782.948.000,00	66.544.532.000,00	171.030.724.000,00



Sporun Geliştirilmesi ve Desteklenmesi Programı		2.797.593.000,00	3.676.843.000,00	7.612.885.000,00	27.404.760.000,00
Gençlik ve Spor İl Müdürlükleri		2.123.365.000,00	2.945.168.000,00	6.111.540.000,00	23.428.245.000,00
Spor Hizmetleri Genel Müdürlüğü	286.818.000,00	315.809.000,00	369.615.000,00	752.315.000,00	2.287.817.000,00
Yatırım ve İşletmeler Genel Müdürlüğü		332.921.000,00	332.921.000,00	689.310.000,00	1.581.000.000,00
Uluslararası Organizasyonlar ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü		25.488.000,00	29.139.000,00	59.720.000,00	107.698.000,00

Tablodaki spora yatırım oranları incelendiğinde, devletin yıllar içerisinde spora giderek artanciddi yatırımları görülecektir.

Mahalli İdareler (Belediyeler)

Büyükşehir Belediyesi Kanunu'nun 7/m maddesi, büyükşehir belediyelerine sosyal donatılar, bölge parkları, hayvanat bahçeleri, hayvan barınakları, kütüphane, müze, spor, dinlence ve eğlence yerleri yapma, yaptırma, işletme veya işletirme yetkisi verir. Ayrıca amatör spor kulüplerine malzeme ve destek sağlama, amatör spor müsabakaları düzenleme ve başarılı sporcuları ödüllendirme yetkisi de tanır. Bu yetkilendirme, Anayasa'nın "sporu kitlelere yaymak" hükmüyle uyumludur ve belediyeleri oyun ve spor alanları oluşturarak gerekli altyapıyı sağlamakla yükümlü kılar (Zengin ve Öztaş, 2008). Atalı'nın (2015) araştırmasına göre, büyükşehir belediyelerinin stratejik planlarında sporla ilgili amaçlar; spor faaliyetlerini yaygınlaştırmak, kenti bir spor şehri haline getirmek ve sağlıklı nesiller yetiştirmek üzerine odaklanırken; hedefler ise ulusal ve uluslararası organizasyonlar düzenlemek, spor tesisleri ve rekreasyon alanları oluşturmak şeklinde belirlenmektedir.

Özel Beden Eğitimi ve Spor Tesisleri İşletmeleri

Özel spor kurumları, insanların bir veya birden fazla spor etkinliği için kullandıkları spor merkezleridir. Son yıllarda sayıları önemli ölçüde artan bu tesisler, düzenli egzersiz yapma alışkanlığının kazanılmasında etkili bir araç olarak görülüyor. Özel spor işletmeleri öncelikli olarak spor yapma, ardından dinlenme, yenilenme, sağlıklı yaşam sürdürme, stresten uzaklaşma ve boş zaman değerlendirme gibi amaçlarla kullanılan, kısaca sağlıklı ve sosyal bir yaşam alanı sunar. Spor kulüpleri, fitness merkezleri, step-aerobik ve pilates salonları, savunma sporları (Muay Thai, kick boks, karate vb.) salonları gibi çeşitli örnekler mevcuttur. Bu alanda hizmet veren işletmelerin ve yapılan yatırımların sayısında da sürekli bir artış gözlemlenmektedir (Sunay, 2023).

Tartışma ve Sonuçlar

Bu çalışmada sağlık, eğitim ve spor alanlarında son yıllarda yapılan yatırımlar doküman incelemesi yapılarak verilmeye çalışılmıştır. Çalışma, araştırmacıların subjektif



değerlendirmelerine ilişkin küçük ölçekli bir çalışmadır ve ülkenin sağlık, eğitim ve spor alanlarına ilişkin bir strateji belirleme iddiasında değildir.

Bugüne kadar yapılan araştırmalar, eğitim, vatandaşlık, aile ve yoksulluk/istihdam dahil olmak üzere sosyal refah politikasıyla ilgili bir dizi temel sektördeki belirli gelişmeleri ve farklı konuları sorgulamıştır fakat yokluğuyla dikkat çeken şey, spor ve fiziksel aktiviteye yönelik politikaların artık sosyal yatırım stratejilerinin gerçekleştirilmesinde oynadığı roldür. Üretken ve sosyal açıdan bütünleşmiş bir gelecek toplumu hedefliyorsak, politika önceliklerimiz bugünün çocuklarını ve gençlerini merkeze almalıdır. Bu kapsamda çocuklara yönelik sağlam yatırımlar, geleceğin yetişkinlerindeki refah sorunlarını azaltacaktır.

Makalenin odak noktasıyla bağlantılı olarak, sosyal yatırım durumuna ilişkin çok sayıda değerlendirme, yalnızca çocuk ve gençlere yatırım yapmanın önemine işaret etmekle kalmıyor, aynı zamanda kaliteli eğitimin ve sağlıklı yaşam tarzlarının benimsenmesi, çocuk ve gençlerin spora teşvik edilmesi vurgu yapmaktadır. Bu doğrultuda yapılacak eğitim ve spor yatırımlarının, açıkça gelecek vaat ettiği ve bu tür yatırımların gelecekteki sosyal refah maliyetlerinde umulan azalma nedeniyle genel olarak topluma fayda sağlayacağı argümanını güçlendirmektedir.

** Presented at 7th International Eurasian Sports, Education and Society Congress “11-13 November 2024”, Kars/TURKEY*



KAYNAKLAR

- Ağır, H., & Tıraş, H. H. (2018). Türkiye’de sağlık harcama türlerinin değerlendirilmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(2), 643-670.
- Akdur, R. (1998). Türkiye’de sağlık politika ve hizmetleri. *Yeni Türkiye*, 4(23-24), 1984-1995.
- Altay, A. (2007). Sağlık hizmetlerinin sunumunda yeni açılımlar ve Türkiye açısından değerlendirilmesi. *Sayıştay Dergisi*, (64), 33-58.
- Altun, Y., İşleyen, Ş., & Görür, Ç. (2018). Türkiye’de eğitim ve sağlık harcamalarının ekonomik büyümeye etkisi: 1999-2017. *Yüzcüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (39), 223-244.
- Arı, H. O. (2018). Türkiye’de sağlık harcamaları: ulusal sağlık hesapları Sonuçlarının genel değerlendirmesi 1999-2016. *TÜSPE Analiz*, 4.
- Arslan, İ., & İzgi, B. (2008). The Analysis of the Relationship Between Human Capital and Economic Growth in Information Society (1990-2006). *Yumuşak, İ (Editör). Bilgi, Ekonomi ve Yönetim Sempozyumu Bildiriler Kitabı*, 1, 371-380.
- Atalı, L. (2015). Büyükşehir belediyeleri stratejik planlarında spor ile ilgili amaç ve hedeflerin analizi. *Spor Yönetimi ve Bilgi Teknolojileri*, 10(1), 48-56.
- Aydemir, C., & Baylan, S. (2015). Sağlık harcamaları ve ekonomik büyüme ilişkisi: Türkiye üzerine bir uygulama. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (13), 417-435.
- Başol, E., & Işık, A. (2015). Türkiye’de sağlık politikalarında güncel gelişmeler: Sağlıkta dönüşüm programından günümüze bazı değerlendirme ve öneriler. *International Anatolia Academic Online Journal*, 2(2), 1-26.
- BBK (Büyükşehir Belediyesi Kanunu). Resmi Gazete: 23/7/2004 Sayı:25531 Erişim Tarihi: 13 Mayıs 2024.
- Buğra, A. & Keyder, Ç. (2017). *Sosyal politika yazıları*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Ekmekçi, A., Ekmekçi, R., & İrmiş, A. (2013). Küreselleşme ve spor endüstrisi. *Pamukkale Journal of Sport Sciences*, 4(1), 91-117.
- Eriçok, R. E. & Yıllancı, V. (2013). Eğitim harcamaları ve ekonomik büyüme ilişkisi: Sinir testi yaklaşımı. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*, 8(1), 87-101.
- Fendoğlu, E., & Gökçe, E. C. (2021). Türkiye’de eğitim ve sağlık harcamaları ile ekonomik büyüme arasındaki ilişki: Fourier yaklaşımı. *Ekonomi İşletme ve Maliye Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 203-216.
- Göçer, M. C. (2020). *Eğitim harcamaları ve ekonomik büyüme ilişkisi Türkiye ve bazı ülkeler üzerine ekonometrik bir uygulama* (Master's thesis, Hasan Kalyoncu Üniversitesi).
- Gövdeli, T. (2016). Türkiye’de eğitim-ekonomik büyüme ilişkisi: Yapısal kırılmalı birim kök ve eşbütünleşme analizi. *Niğde Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9(3), 223-238.



- Güven, E., Tevfik, A. T., & Ebru, R. (2020). Sağlık ekonomisi kapsamında sağlık harcamaları ve sağlık hizmetlerinin finansmanı: Bir uygulama. *Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 63-81.
- Hemerijck, A. (2013) 'The reform capacities of European welfare states', in B. Cantillon and F. Vandenbroucke (eds.), *For Better For Worse, For Richer For Poorer: Labour Market Participation, Social Redistribution and Income Poverty in the EU*, Oxford: Oxford University Press.
- Issi, N. (2019). *Eğitim-kalkınma ilişkisinde üniversitelerin rolü: Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi örneği* (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Karaarslan, E. (2005), Kamu kesimi eğitim harcamalarının analizi, *Maliye Dergisi*. 149: 36-73.
- Karagöz, S. (2015). Türkiye’de Sağlık Hizmetleri ve Sağlık Harcamaları. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kasapoğlu, M. M., & Öçal, M. (2021). Türkiye’de spor yatırımlarının tabana yayılması politikasının sosyal adalet açısından önemi. *Journal of Management and Economics Research*, 19(3), 173-191.
- Koç, P. Ö. (2023). Sürdürülebilir kalkınma amaçları çerçevesinde kamu kesimi tarafından sağlanan finansmanın etkililiği: Türkiye’deki eğitim harcamaları üzerine bir araştırma (Master's thesis, Maltepe University, Turkey).
- Küçük, E. (2008). *Kalkınma planları kapsamında yapılan eğitim planlarının analizi (1963-2005)* (Doctoral dissertation, Ankara Üniversitesi, Turkey).
- Künü, S. (2013). Kamu harcamalarının ekonomik büyüme üzerine etkileri: Türkiye üzerine bir uygulama. *Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İktisat Anabilim Dalı*, Erzurum.
- MEB.(2023).https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_12/17102959_meb_2024yilibutcesunuskonusmasi.pdf Erişim Tarihi: 25.12.2023.
- Morel N., Palier B., Palme J. (eds) (2012) *Towards a Social Investment State? Ideas, Policies and Challenges*. Bristol: Policy Press.
- Nolan, B. (2013). What use is 'social investment'?. *Journal of European Social Policy*, 23(5), 459-468.
- Önder, H. A., & Batal, S. (2018). Yerel yönetimlerin uluslararası spor organizasyonlarındaki rolü (Eyof 2017-Erzurum büyükşehir belediyesi örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(2), 1053-1074.
- Öztürk, N. (2005). İktisadi kalkınmada eğitimin rolü. *Sosyoekonomi*, 1(1), 27-44.
- Öztürk, Z., Top, M., & Pehlevan, O. (2015). Sağlık sektöründe yatırım projelerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Sağlık Yönetimi ve Stratejileri Araştırma Dergisi*, 1(2), 18-38.
- SBB, (2024). <https://www.sbb.gov.tr/merkezi-yonetim-butce-kanunlari/> Erişim Tarihi: 26.10.2024.
- Sunay, H. (2023). Kamu spor yatırımları ve özel spor işletmeleri. *Şura Akademi*, (3), 11-23.



Şimşir, N. C., Çondur, F., Bölükbaş, M., & Alataş, S. (2015). Türkiye’de Sağlık ve Ekonomik Büyüme İlişkisi: ARDL Sınır Testi Yaklaşımı. *Finans Politik ve Ekonomik Yorumlar*, (604), 43-54.

Taş, U., Yenilmez, F. (2008). Türkiye’de eğitimin kalkınma üzerindeki rolü ve eğitim yatırımlarının geri dönüş oranı. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 155-186.

TDK. (2023). <https://sozluk.gov.tr/> Erişim Tarihi: 15.06.2024.

Tıraşoğlu, M., & Yıldırım, B. (2012). Yapısal kırılma durumunda sağlık harcamaları ve ekonomik büyüme ilişkisi: Türkiye üzerine bir uygulama. *Ejovoc (Electronic Journal of Vocational Colleges)*, 2(2), 111-117.

Tunç, M., & Taşdöken, Ö. (2019). KALKINMADA EĞİTİM SÜRECİNİN İKTİSADİ ANALİZİ. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(1), 113-125.

TÜİK. (2023). <https://data.tuik.gov.tr/Kategori/GetKategori?p=Egitim,-Kultur,-Spor-ve-Turizm-105>. Erişim Tarihi: 21.12.2023.

TÜİK. (2024). <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Saglik-Harcamalari-Istatistikleri-2021-45728#:~:text=T%C3%9C%C4%B0K%20Kurumsal&text=Toplam%20sa%C4%9Fı%C4%B1k%20harcamas%C4%B1%202021%20y%C4%B1%C4%B1nda,milyon%20TL%20olarak%20tahmin%20edildi>. Erişim Tarihi: 18.08.2024.

Uçan, O. & Yeşilyurt, H. (2016). Türkiye’de eğitim harcamaları ve büyüme ilişkisi. *Niğde Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9(2), 179-185.

Vandenbroucke F., Hemerijck A., Palier B. (2011) ‘The EU Needs a Social Investment Pact’, *OSE Paper Series*, Opinion paper 5, Brussels: Observatoire Social Europeene.

Yavaş, Ö. (2005). Sporun ekonomi içindeki yeri ve spor pazarlama: Üç büyük spor klübünde uygulamalı bir araştırma. Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Yıldırım, S. (2020). Sağlık Harcamaları ve Yatırımlarının Makroekonomik Göstergelerle İlişkisi Üzerine Bir Değerlendirme. Yüksek Lisans Tezi. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Sivas.

Zengin, E., & Öztaş, C. (2008). Yerel yönetimler ve spor. In *Journal of Social Policy Conferences* (No. 55, pp. 49-78). Istanbul University.



Çevrim içi Eğitime Yönelik Öğrenci Öz Yeterlik Algı Ölçeğinin Geliştirilmesi (ÇÖÖAÖ)

Ayhan KOÇ¹, Hüseyin Hüsnü BAHAR²

¹ Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Erzincan, Türkiye
<https://orcid.org/0000-0003-0365-3560>

² Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Erzincan, Türkiye
<https://orcid.org/0000-0003-0061-3344>

Email: ayhankoc@erzincan.edu.tr, hhbahar@erzincan.edu.tr

Türü: Araştırma Makalesi (Alındı: 09.09.2024 - Kabul: 02.03.2025)

Öz

Araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinin Çevrim içi Eğitime Yönelik Öz yeterlik Algı seviyelerini belirlemeye yönelik güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı geliştirmektir. Ölçek maddelerinin oluşturulması sürecinde öncelikle ilgili kaynaklar incelenmiş, öğrencilerle ilgili gözlem ve informal görüşmeler yapılmış ve uzman görüşleri alınmıştır. Bu aşamalardan sonra oluşturulan 23 maddelik taslak form çevrim içi eğitim almış olan 662 üniversite öğrencisine uygulanmıştır. Uygulama sonucu toplanan veriler AFA ve DFA ile analizleri yapılmıştır. Sonuçta 10 madde ve tek faktörlü yapıdan oluşan ölçek toplam varyansın %68.099'unu açıklamaktadır ve ölçek için hesaplanan iç tutarlılık katsayısı .95'dir. Kararlılık katsayısını hesaplamak için ölçek 3-4 hafta, iki ve üç ay ara ile uygulanmış ve kararlılık katsayıları hesaplanmıştır. Ayrıca ölçeğin benzer ölçek güvenirliğini sağlamak için eş değer ölçek kullanılmıştır. Sonuç olarak, geliştirilen ölçeğin öğrencilerin çevrim içi eğitime yönelik öz yeterlik algılarını belirlemek için geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Çevrim içi eğitim, öğrenci öz yeterlik algısı, çevrim içi eğitime yönelik öğrenci algısı, uzaktan eğitim



Developing of Student Self-Efficacy Perception Scale for Online Education (SPSOE)

Abstract

The aim of the research is to develop a reliable and valid measurement tool for determining university students' self-efficacy perception levels towards online education. In the process of creating the scale items, firstly, the relevant sources were examined, observations and informal interviews were made with the students and expert opinions were taken. After these stages, the 23-item draft form was applied to 662 university students who received online education. The data collected as a result of the application were analysed with EFA and CFA. As a result, the scale consisting of 10 items and a single-factor structure explains 68.099% of the total variance and the internal consistency coefficient calculated for the scale is .947. In order to calculate the stability coefficient, the scale was applied at 3-4 weeks, two and three months intervals and stability coefficients were calculated. In addition, the equivalent scale was used to ensure the similar scale reliability of the scale. As a result, it was determined that the developed scale is a valid and reliable scale to determine students' self-efficacy perceptions towards online education.

Keywords: Online education, student self-efficacy perception, student perception towards online education, distance learning



Giriş

Bireyin, belli bir görevi yapma ya da performansı yerine getirebilme noktasında kendine olan öz güveni ya da inancı öz yeterlik algısı olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1997; Akkoyunlu & Kurbanoglu, 2003; Senemoğlu, 2010; Zimmerman, 2000). Diğer bir deyişle, öz yeterlik, kişinin yeteneklerinin farkında olup, bir davranışı ya da görevi yerine getirmek için sahip olduğu tutum, duygu ve düşüncelerini kontrol altında tutması ve kendine olan güvenini ifade etmesidir (Horzum & Çakır, 2009). Bireylerin sahip olduğu öz yeterlik algıları, onların belli bir olaya yönelik performanslarını doğrudan etkileyen bir faktör olarak görülmektedir (Horzum & Çakır, 2009) ve eğitim ortamlarında da önemli bir etkiye sahiptir (Bandura, 1997).

Eğitim ortamlarında öğretmen ve öğrencilerin öz yeterlikleri, her bir katılımcı için ayrı bir önem arz etmektedir. Öyle ki, öğretmenlerin öz yeterlik duygusuna sahip olmaları etkili sınıf ortamları oluşturma noktasında önemli bir etkiye sahip iken (Tschannen-Moran & Hoy, 2001), aynı şekilde öğrencilerin öz yeterlikleri de onların motivasyon ve katılımlarını önemli ölçüde etkilemektedir (Linnenbrink & Pintrich, 2003). Zimmerman (2000)'e göre öğrencilerin öz yeterlikleri onların performansları ile ilişkilidir ve farklı durumlarda akademik başarının güçlü bir yordayıcısıdır (Honicke & Broadbent, 2016).

Çevrim içi (online) terimi, internet veya bir bilgisayar ağı aracılığıyla erişilebilen ve etkileşimde bulunulabilen sistemleri, hizmetleri veya içerikleri ifade eder. Bu kavram, özellikle akademik araştırmalarda, çevrim içi kaynakların kullanımını kolaylaştıran araçlar ve veri tabanlarıyla öne çıkar. Eğitim, ticaret, iletişim ve eğlence gibi çok sayıda sektörle ilgili bazı faaliyetler çevrim içi platformlar üzerinden yürütülmektedir (Castells, 2010). Dijitalleşmenin hız kazanmasıyla birlikte, çevrim içi hizmetler bireylerin ve kurumların bilgiye ulaşmasını ve paylaşmasını kolaylaştırmıştır (Baym, 2015). Özellikle internetin yaygınlaşması, çevrim içi ortamları günlük hayatın ayrılmaz bir parçası haline getirmiştir. Çevrim içi eğitim, internet ve dijital teknolojiler aracılığıyla gerçekleştirilen uzaktan öğrenme sürecidir. Geleneksel yüz yüze eğitimin aksine, öğrencilere coğrafi kısıtlamalar olmaksızın esnek öğrenme fırsatları sunar (Anderson, 2008). Bu eğitim yöntemi, video dersler, etkileşimli içerikler, sanal sınıflar ve öğrenme yönetim sistemleri gibi çeşitli dijital araçlarla desteklenerek, bireysel ve toplu öğrenmeyi kolaylaştırır (Moore ve ark., 2011). Son yıllarda, özellikle internet erişiminin yaygınlaşması ve dijital platformların gelişmesiyle birlikte çevrim içi eğitim, küresel ölçekte giderek daha fazla tercih edilmektedir. Çevrim içi eğitim, bireylerin kendi öğrenme süreçlerini yönetme becerilerini geliştirmelerine olanak tanıyarak öz yeterliği artıran önemli bir araç olarak görülebilir.

Öz yeterlik, bireyin belirli bir görevi başarabileceğine dair inancı olarak tanımlanır ve Bandura'nın sosyal bilişsel teorisine dayanmaktadır (Bandura, 1997). Öğrencilerin performansları ile ilişkili olan öz yeterlik algısı, yüz yüze eğitim ortamı yanında, çevrim içi öğrenme ortamında da öğrenci performans ve başarısı için önemli bir etkiye sahiptir (Joo ve ark., 2013; Wang ve ark., 2013). Gelişen teknolojilerle zenginleşen çevrim içi eğitim ortamlarında, öğrencilerin öz yeterlikleri giderek daha fazla önem kazanmaktadır (Zimmerman, 2000). Çevrim içi teknolojilerle, örgün eğitimin dışına çıkarak çeşitlenen öğrenme ortamlarında öz yeterlikleri yüksek olan öğrenciler yeni öğrenme ortamlarına daha kolay adapte olabilmektedirler (Wang ve ark., 2013). Çevrim içi eğitim ortamlarında, bireylerin kendi hızlarında öğrenme, öz düzenleme stratejilerini kullanma ve bağımsız problem çözme gibi beceriler geliştirmesi öz yeterlik algısını güçlendirebilir (Zimmerman & Schunk, 2013). Araştırmalar, çevrim içi eğitimin esnek yapısının ve bireyselleştirilmiş



öğrenme fırsatlarının öğrencilerin akademik öz yeterliklerini artırmada etkili olduğunu göstermektedir (Hodges ve ark., 2020). Bu bağlamda, çevrim içi eğitimin, öğrencilerin öğrenme süreçleri üzerindeki kontrolünü artırarak öz yeterlik gelişimine katkıda bulunduğu söylenebilir.

Çevrim içi ortamlarda, öz yeterlik algısı, dijital teknolojileri kullanma konusundaki öz yeterliklerle birlikte yüz yüze eğitimde olduğu gibi, öğrenme üzerinde etkili olan farklı değişkenleri içerebilmektedir. Gülbahar (2009), çevrim içi öğrenmede, öğrencinin öz düzenleme becerisi, başarıya olan inancı, teknoloji konusundaki yeterliği gibi birçok değişken ile birlikte, öz yeterlik algısı onun akademik başarısını yordadığını belirtirken, Sun ve Rogers (2021), çevrim içi ortamlarda, öğrenmeyi teknoloji öz yeterlik algısı, iletişim öz-yeterliği, öğrenme görevi öz-yeterliği ve öz düzenleme ve motivasyon yeterliği şeklinde farklı boyutlarda ele almaktadır.

Çevrim içi eğitimde, öğretmen, öğrenci, içerik, teknoloji ve internet gibi bileşenlerin olduğu söylenebilir. İlgili literatür incelendiğinde, çevrim içi teknolojilere yönelik öz yeterlik algılarının incelendiği bazı çalışmaların olduğu görülmektedir. Ancak bu çalışmaların çevrim içi eğitimde farklı konulara odaklandığı anlaşılmaktadır.

Konu ile ilgili olarak, 2000 yılında geliştirilen (Miltiadou & Yu, 2000) ve 2009 yılında Türkçeye uyarlanan (Horzum & Çakır, 2009) bir ölçeğin olduğu görülmektedir. Bu ölçek, çevrim içi teknolojilere yönelik öz yeterlik algısını ölçmeye yöneliktir. Bu ölçeğin çevrim içi teknolojilere odaklanması ve nispeten eski olması sebebiyle bu çalışmadaki ölçekten farklılaştığı söylenebilir. Geliştirilen diğer bir ölçek, uzaktan eğitime yönelik öz yeterlik algısı ölçeğidir (Yıldız, 2015). Diğer bir ölçek, yine Yıldız (2015) tarafından geliştirilen uzaktan eğitime yönelik yarar algısı ölçeğidir. Bu iki ölçek, mevcut çalışmada geliştirilen ölçekten farklıdır. Uzaktan eğitim ve çevrim içi eğitim kavramları sıklıkla birbirinin yerine kullanılsa da aslında farklı anlamlar taşımaktadır. Uzaktan eğitim, öğrencilerin ve öğretmenlerin fiziksel olarak aynı ortamda bulunmadığı, çeşitli iletişim araçlarıyla gerçekleştirilen bir eğitim modelidir (Moore & Kearsley, 2012). Çevrim içi eğitim ise, internet tabanlı teknolojilerin kullanıldığı, etkileşimli ve dijital öğrenme ortamlarını içeren bir uzaktan eğitim türüdür (Anderson, 2008). Dolayısıyla, her çevrim içi eğitim uzaktan eğitim kapsamına girerken, her uzaktan eğitim çevrim içi olmak zorunda değildir. Eğitimde dijitalleşmenin artmasıyla birlikte, özellikle pandemi sürecinde çevrim içi eğitim daha yaygın hale gelmiştir (Hodges ve ark., 2020).

Konu ile ilgili, 2020 yılında Sun ve Rogers tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlanan (Yörük & Özçetin, 2021) çevrim içi öğrenmeye yönelik öz yeterlik ölçeği bulunmaktadır. Tamamı 31 maddeden oluşan ölçekte teknoloji kullanımı öz yeterliği, çevrim içi öğrenme öz yeterliği, öğretici ve ekran etkileşimi ve iletişimi özyeterliği ile öz denetim ve motivasyon etkinliği olmak üzere dört boyut bulunmaktadır. Bu ölçeğin de geliştirilen mevcut ölçekten alt boyutları ve odaklandığı konular itibarıyla farklılaşmaktadır. Konu ile ilgili, geliştirilen (Zimmerman & Kulikowitch, 2016) ve Türkçe uyarlaması yapılan (Yavuzalp & Bahçıvan, 2020) bir başka ölçek ise çevrim içi öğrenme öz yeterlik ölçeğidir. Bu ölçek, bazı maddelere benzerlik göstermekle birlikte, öğrenme özyeterliğine odaklanması sebebi ile bu ölçek mevcut ölçekten farklıdır. Bahar ve Koç (2023) tarafından geliştirilen diğer bir ölçek çevrim içi eğitime yönelik öğretmen veya öğretim elemanı öz yeterlik algısını, Öztürk ve Kert (2017) tarafından geliştirilen ölçek yetişkinlerin çevrim içi öz yeterlik algısını ölçmeye yöneliktir. Her iki ölçek de hedef kitlesi bakımından mevcut ölçekten farklıdır.



Çevrim içi teknoloji alanında çok hızlı değişme ve gelişmeler olduğu bilinmektedir. Böylesine hızlı değişme ve gelişmeler, söz konusu alanla ilgili ölçme araçlarının da yenilenmesi ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır. Diğer taraftan, öğrencilerin çevrim içi eğitime ilişkin öz yeterlik algılarını tespit etmeye yönelik güncel bir ölçeğin olmadığı anlaşılmıştır. Geliştirilen ölçme aracının bu alandaki ihtiyacın karşılanmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmanın amacı öğrencilerin çevrim içi eğitime yönelik öz yeterlik algı düzeylerini tespit etmeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmektir.

Materyal ve Yöntem

Etik Kurul İzni

Bu çalışma Erzican Binali Yıldırım Üniversitesi Rektörlüğü, İnsan Araştırma Etik Kurulu'ndan 30.04.2021 tarihli ve E-85748827-050.06.04-78494 no ile etik onayı almıştır. Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Araştırmanın Modeli

Yapılan çalışma öğrencilerin çevrim içi eğitime yönelik öz yeterlik algı düzeylerinin tespit etmeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Bu kapsamda, davranış bilimlerinde ölçek geliştirme için önerilen adımlar izlenmiştir (DeVellis, 2017). Değerlendirilecek davranışların belirlenmesi için ilgili literatür taranmış, uzman görüşü alınmış, söz konusu süreçle ilgili informal gözlemler yapılmıştır. Oluşturulan taslak önermeler bu şekilde belirlendikten sonra, alan uzmanlarının da görüşleri alınarak taslak listedeki bazı önermeler çıkarılmış, bazıları birleştirilmiştir. Bu şekilde oluşturulan taslak önerme listesi 23 maddeden oluşmuştur.

Çalışma Grubu

Tablo 1. Çalışma grubunda bulunan öğrencilerin cinsiyet, birim ve sınıf düzeyine ilişkin frekans ve yüzdelere

Değişken	Alt boyut	f	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	467	73.8
	Erkek	166	26.2
Birim	Eğitim Fakültesi	285	45.0
	Fen ve Edebiyat Fakültesi	34	5.4
	Hukuk Fakültesi	12	1.9
	İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	107	16.9
	İlahiyat Fakültesi	6	.9
	Meslek Yüksek Okulu	15	2.4
	Mühendislik Fakültesi	15	2.4
	Sağlık Bilimleri Fakültesi	38	6.0
	Sağlık Meslek Yüksek Okulu	59	9.3
	Diğer	62	9.8



Sınıf	İkinci Sınıf	176	27.8
	Üçüncü Sınıf	211	33.3
	Dördüncü Sınıf	118	18.6
	Sınıfını Belirtmeyen	128	20.2
Toplam		633	100.0

Çalışma grubundaki üniversite öğrencilerinin cinsiyet, birim ve sınıf düzeyine göre dağılımları Tablo 1’de verilmiştir. Çalışma grubunu oluşturan öğrenciler ön lisans ve lisans programlarına kayıtlı olan ve çevrim içi eğitim deneyimine sahip olan iki, üç ve dördüncü sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Yeterli düzeyde çevrim içi eğitim deneyimine sahip olmadığı düşünülen birinci sınıf öğrencileri kapsam dışında tutulmuştur. Verilerin 2022-2023 akademik yılında toplanmış olması sebebiyle, çalışmaya katılan öğrenciler en az iki dönem derslere ve sınavlara çevrim içi katılan öğrencilerden oluşmaktadır. Katılan öğrencilerin %74’ü kadın (467), %26’sı (166) erkek öğrencilerden oluşmaktadır. İkinci sınıftan 176, üçüncü sınıftan 211, dördüncü sınıftan 118 öğrenci katılım gösterdiğini belirtirken 129 öğrenci iki, üç veya dördüncü sınıftan birisinde olmakla birlikte hangi sınıfta olduğunu belirtmemiştir.

Madde Havuzunun Oluşturulması

Madde havuzunun oluşturulması için ilgili kaynaklar incelenmiş, alan uzmanlarının görüşlerine başvurulmuş ve çevrim içi eğitim sürecinde öğrenci gözlemi yapılmıştır. Araştırmacılardan birisinin, verilerin toplandığı üniversitede uzaktan eğitim faaliyetlerinin yürütülmesi sürecinde teknik ve idari görevleri bulunmaktadır. Çevrim içi öğretim sürecindeki deneyimlerin yanı sıra, çevrim içi eğitim sürecindeki teknik ve idari deneyimler de madde havuzunun oluşturulmasına katkı sağlamıştır. Taslak madde havuzunun oluşturulması için, çevrim içi öğretim sürecinde öğrencilerin görev ve sorumlulukları tespit edilmiştir. İlgili literatürün yanı sıra öğretim elemanı, teknik ve idari personelin görüşleri ile öğrenci gözlemlerinden elde edilen bilgiler madde havuzunun oluşturulması için kullanılmıştır. Bu şekilde 35 önerme oluşturulmuş, daha sonra uzman görüşü de dikkate alınarak gerekli birleştirme ve elemeler yapıldıktan sonra önerme sayısı 23’e düşürülmüştür. Taslak formda yer alan her önerme öğrencinin çevrim içi öğretim sürecinde kendisini yeterli görme durumu ile ilgilidir. Öğrencinin belirlenmiş olan bu maddeleri yedili derecelendirme ile cevaplandırması istenmiştir. Cevaplama ile ilgili seçenekler bana hiç uygun değil (1) ile bana çok uygun (7) arasında belirlenmiştir.

Tablo 2. ÇÖÖAÖ Taslak form

No	Ölçek Maddeleri	Durum
1	ÇÖS’de kendimde bireysel olarak öğrenme isteği oluşturabilirim.	Elendi
2	ÇÖS’de kendime hedefler koyabilirim/belirleyebilirim.	Elendi
3	ÇÖS’de dış faktörlerin (diğer çevrim içi araçların) dikkatimi dağıtmasına engel olabilirim.	Uygun
4	ÇÖS’de öğretim elemanı ile iletişim kurabilirim.	Uygun
5	ÇÖS’de yeni arkadaş arkadaşlar edinebilirim.	Elendi
6	ÇÖS’de arkadaşlarımla iletişim kurabilirim.	Elendi
7	ÇÖS’de sorulan soruları cevaplayabilirim.	Elendi
8	ÇÖS’de arkadaşlarımla iş birliği içerisinde çalışabilirim.	Uygun
9	ÇÖS’de duygu, düşünce, soru ve yorumlarımı yazılı veya sözlü olarak paylaşabilirim.	Elendi



10	ÇÖS’de teknoloji kaynaklı oluşabilecek basit problemleri (ses, internet bağlantısı vb.) çözebilirim.	Elendi
11	ÇÖS’de teknoloji kaynaklı oluşabilecek sorunlarda yardım/destek hizmeti alabilirim.	Elendi
12	ÇÖS’de uzaktan eğitim platformunu (ÖYS-Öğrenme Yönetim Sistemi) etkin bir şekilde kullanabilirim.	Elendi
13	ÇÖS’de ÖYS haricindeki diğer çevrim içi araçları (e-posta, forum, sohbet araçları vb.) etkin bir şekilde kullanabilirim	Uygun
14	ÇÖS’de zamanımı iyi yönetebilirim.	Elendi
15	ÇÖS’de öğrenme sorumluluklarımı yerine getirebilirim.	Uygun
16	ÇÖS’de öğrenme eksikliklerimi belirleyebilirim.	Elendi
17	ÇÖS’de bir plan dâhilinde (düzenli olarak) çalışabilirim.	Elendi
18	ÇÖS’de uygun öğrenme stratejileri (yaklaşımı) belirleyebilirim.	Uygun
19	ÇÖS’deki etkinlikleri (ödev, sınav vb.) düzenli olarak takip edebilirim.	Uygun
20	ÇÖS’de öğrenme süreci ile ilgili problem yaşadığımda ilgili kişilerden yardım destek alabilirim.	Uygun
21	ÇÖS’de konu ile ilgili araştırma yapabilirim.	Uygun
22	ÇÖS’de ödev ve diğer çalışmalarımı telif haklarına uyarak hazırlayabilirim.	Uygun
23	ÇÖS’de öğretim elemanının paylaştığı kaynaklar haricinde uygun içerik ve kaynaklara ulaşabilirim.	Elendi

Veri Toplama Süreçleri

Veri toplama sürecinde öncelikle ilgili üniversitenin etik kurulundan 30/04/2021 tarih ve 05/14 protokol numarası ile izin alınmıştır. Veriler çalışma grubunda da belirtildiği gibi ilgili üniversitenin ön lisans ve lisans programlarına kayıtlı olan ve çalışmaya katılma konusunda gönüllü olan 633 üniversite öğrencisinden toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Taslak ölçek maddeleri kullanılarak toplanan veriler Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) yapılarak analiz edilmiştir. Ölçek ve alt boyutlarının iç tutarlılık katsayılarını hesaplamak için Cronbach’s Alpha katsayısı kullanılmıştır. Ayrıca test yeniden test yöntemi ile kararlılık katsayısı belirlenmiş, benzer ölçek kullanılarak (Yavuzalp & Bahçivan, 2020) eşdeğer form uygulaması yapılmıştır.

Bulgular

AFA Bulguları

Veriler elektronik ortamda toplanmış (Google Forms), cevaplayıcılardan soruları tek tek cevaplanması istenmiş, eksik cevaplanan madde olduğunda formun gönderilmesi engellenmiştir. Bu sebeple veri setinde eksik (kayıp) veri bulunmamaktadır. Ayrıca veri setinde verilerin analizini radikal bir şekilde etkileyecek “sapkın puanlar” (outlier) olup olmadığı incelenmiş, analizi radikal bir şekilde etkileyecek sapkın puanlar olmadığından bununla ilgili işlem yapılmamıştır (Erkuş, 2012, s.63, 136).

Verilerin faktör analizi için uygun olup olmadığına karar vermek için gerekli analizler yapılmıştır. Veri setinin faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek için KMO testi ve Bartlett küresellik testleri kullanılır (Karagöz, 2017, s. 403-404). KMO ve Bartlett Küresellik Testi sonuçları Tablo 3’te verilmiştir. Ayrıca veri maddelere verilen cevaplardan alınan puanlarla ilgili korelasyon analizi yapılmış, 23 maddeye verilen cevaplardan elde edilen puanlar arasındaki korelasyonların .419 (M5-M13) ile .808 (M1-M2) arasında değiştiği



gözlemlenmiştir. İncelenen korelasyon matrisinde, maddelere verilen cevaplar arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişkilerin olduğu belirlenmiştir. Bartlett Testi daha önceki korelasyon matrisini genel olarak incelemekte ve bu korelasyon matrisinin anlamlılığına bakmaktadır. KMO örneklem yeterliği ölçütü 0.964 olup, veri yapısının örneklem büyüklüğü bakımından faktör analizi için uygun olduğu anlaşılmıştır. Bartlett testi ile korelasyon matrisinin birim matris olup olmadığı test edilir. Bartlett's Küresellik testi sonuçları korelasyon matrisinin birim matrisi olmadığını, verilerin normal dağıldığını göstermektedir ($X^2 = 4939.134$, Sd: 45, $p < .001$).

Tablo 3. KMO ve Bartlett küresellik testi sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.964
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	4939.134
	Sd	45
	p	.000*

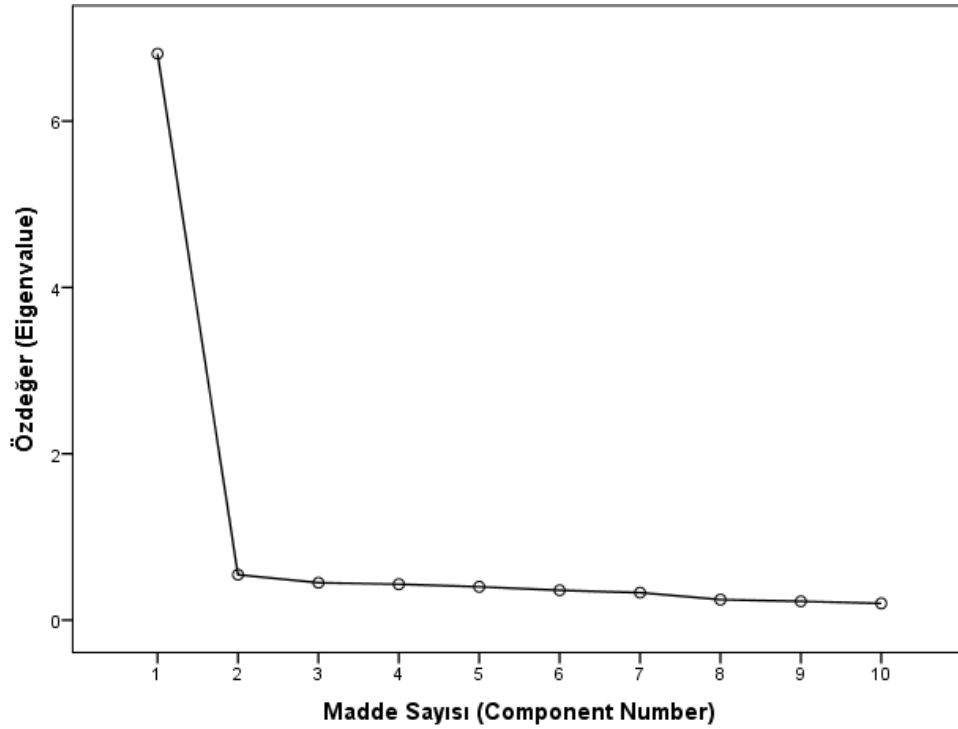
* $p < .001$

AFA sonucunda, başlangıçta 17 maddelik iki faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. İki veya daha fazla faktörlü bir yapıda, iki veya daha fazla faktörde yüksek yük değeri veren maddeler binişik madde olarak kabul edilir. Binişik olan maddelerin ölçekten çıkarılması düşünülebilir. Binişik olan maddelerin yüksek iki yük değeri arasındaki farkın en az .01 olması önerilir (Büyüköztürk, 2011, s. 125). Yapılan bu çalışmada birden fazla faktörde .01'den daha az bir farkla yer alan maddeler binişik madde kabul edilmiştir. Binişik olan maddeler ölçekten tek tek çıkarılarak analize devam edilmiştir. İki faktörlü yapıda 17 olan madde sayısı, binişik olan maddelerin çıkarılması sonrasında tek faktöre dönüşmüş ve madde sayısı 10 olmuştur.

Tablo 4. Analiz sonucunda açıklanan varyans ve özdeğerler

Faktör	Başlangıç özdeğerleri			Yüklenen Faktörlerin Karelerinin Dağılımı		
	Toplam	Varyans %	Toplam %	Toplam	Varyans yüzdesi	Toplam yüzde
1	6.810	68.099	68.099	6.810	68.099	68.099
2	.546	5.462	73.561			
3	.449	4.492	78.053			
4	.432	4.317	82.371			
5	.400	4.005	86.375			
6	.359	3.587	89.963			
7	.330	3.302	93.265			
8	.247	2.466	95.731			
9	.226	2.260	97.991			
10	.201	2.009	100.000			

Analiz sonucunda açıklanan varyans ve özdeğerleri Tablo 4'te verilmiştir. Özdeğeri birin üzerinde olan tek faktör bulunmaktadır. Tamamı on maddeden oluşan bu faktör toplam varyansın %68.099'unu açıklamaktadır. Tavşancıl (2002), sosyal bilimlerde yapılan analizlerde % 40 ile % 60 arasındaki oranların yeterli olduğunu belirtmektedir.



Şekil 1. ÇÖÖAÖ'ye ilişkin öz değer grafiği

Öz değer faktör sayısına karar vermenin yanı sıra faktörlerce açıklanan varyansın hesaplanmasında dikkate alınır (Büyüköztürk, 2011, s. 125). Öz değer her bir faktör tarafından açıklanan varyans oranının hesaplanmasında ve önemli faktör sayısına karar vermede kullanılır. Öz değer yükseldikçe faktörün açıkladığı varyans da yükselir (Büyüköztürk, 2002). ÇÖÖAÖ'nün özdeğer (eigenvalue) grafiği Şekil 1'de gösterilmiştir.

Tablo 5. Maddelerin Faktör Yükleri ve Açıklanan Toplam Varyans

Madde No	Önermeler	Faktör Yüğü
M20	ÇÖS'de öğrenme süreci ile ilgili problem yaşadığımda ilgili kişilerden yardım destek alabilirim.	.889
M21	ÇÖS'de konu ile ilgili araştırma yapabilirim.	.883
M18	ÇÖS'de uygun öğrenme stratejileri (yaklaşımı) belirleyebilirim.	.865
M15	ÇÖS'de öğrenme sorumluluklarımı yerine getirebilirim.	.861
M19	ÇÖS'deki etkinlikleri (ödev, sınav vb.) düzenli olarak takip edebilirim.	.827
M22	ÇÖS'de ödev ve diğer çalışmalarımı telif haklarına uyarak hazırlayabilirim.	.803
M13	ÇÖS'de ÖYS haricindeki diğer çevrim içi araçları (e-posta, forum, sohbet araçları vb.) etkin bir şekilde kullanabilirim	.800
M8	ÇÖS'de arkadaşlarımla iş birliği içerisinde çalışabilirim.	.776
M4	ÇÖS'de öğretim elemanı ile iletişim kurabilirim.	.775
M3	ÇÖS'de dış faktörlerin (diğer çevrim içi araçların) dikkatimi dağıtmasına engel olabilirim.	.763

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Ölçekte bulunan 10 maddenin faktör yükleri Tablo 5'te gösterilmiştir. Hesaplanan faktör yükleri .889 ile .763 arasındadır. Faktör yük değerinin .45 veya daha yüksek olmasının seçim için iyi bir ölçü olacağı belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2011).



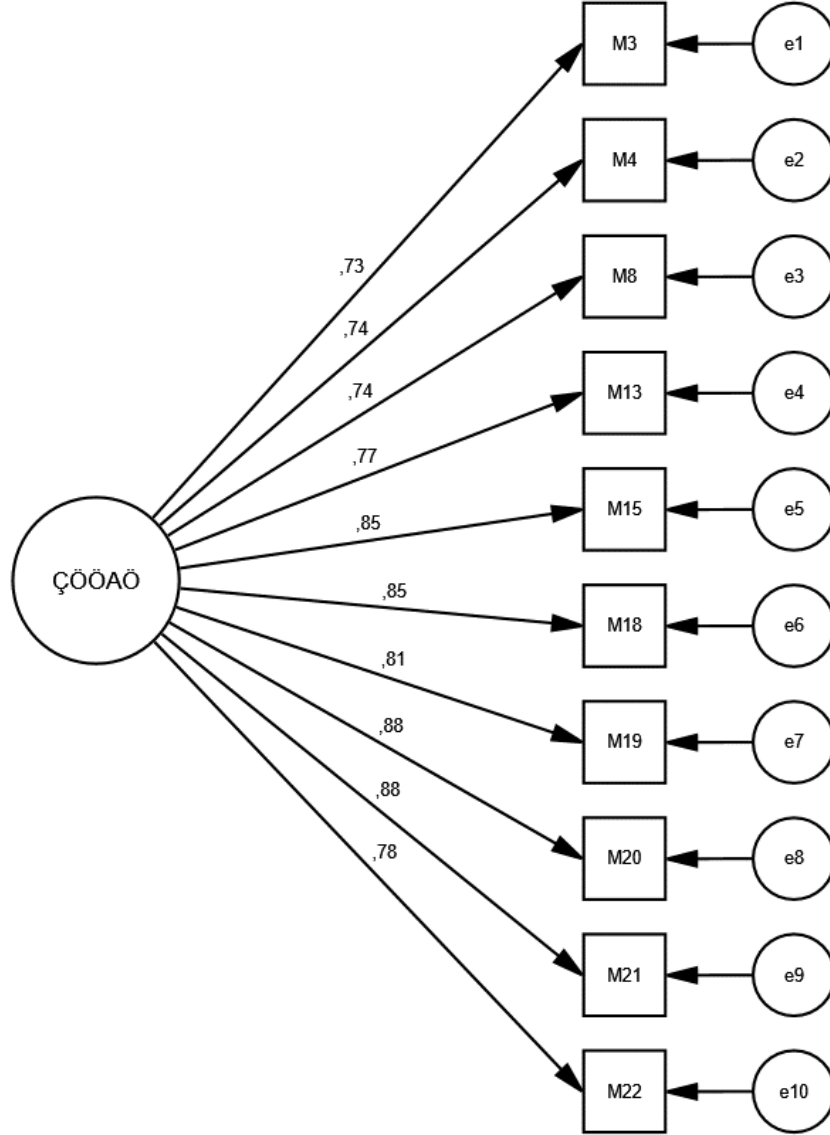
DFA Bulguları

Ölçeğin tek faktörlü olan 10 maddelik yapısını test etmek için DFA yapılmıştır. Yapılan DFA sonuçları ile ilgili olarak hesaplanan uyum iyiliği değerleri Tablo 6’da verilmiştir. Elde edilen sonuçların ilgili literatürde belirtilen (Hu & Bentler, 1999; Tabachnick & Fidel, 2015; Kline, 2015; Karagöz, 2016, s. 974; Karagöz, 2017, s. 466) iyi uyum ve kabul edilebilir uyum kriterlerini karşıladığı tespit edilmiştir. DFA sonuçlarına göre χ^2/Sd değerinin 5’ten küçük ve anlamlı olduğu (3.335, $p < .01$), kabul edilebilir uyum kriterini karşıladığı anlaşılmıştır (Hu & Bentler, 1999. GFI (uyum iyiliği indeksi= .962), CFI (karşılaştırmalı uyum indeksi= .983), IFI (fazlalık uyum indeksi = .983), indekslerinin iyi uyum kriterlerini karşıladığı tespit edilmiştir. Ayrıca AGFI (.940), NFI (.977), NNFI (.979), RFI (.970) değerlerinin de iyi uyum kriterlerini karşıladığı görülmüştür. RMSEA ana kütledeki yaklaşık uyumun bir ölçüsü olarak görülmektedir. RMSEA (.061), RMR (.061), PNFI (.760) ve PGFI (.612) değerlerinin kabul edilebilir uyum kapsamında olduğu belirlenmiştir.

Tablo 6. Model uyum kriterleri (Karagöz, 2017 s.466) ve DFA analiz sonuçları

Model uyum kriteri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	İndeks	Sonuç
CMIN/SD (χ^2/Sd)	0-3	3-5	3.335	Kabul edilebilir uyum
AGFI	.90-1.00	.85-.90	.940	İyi uyum
GFI	.90-1.00	.85-.90	.962	İyi uyum
CFI	.95-1.00	.90-.95	.983	İyi uyum
NFI	.95-1.00	.90-.95	.977	İyi uyum
NNFI (TLI)	.95-1.00	.90-.95	.979	İyi uyum
RFI	.95-1.00	.90-.95	.970	İyi uyum
IFI	.95-1.00	.90-.95	.983	İyi uyum
RMSEA	.00-.05	.05-.08	.061	Kabul edilebilir uyum
RMR	.00-.05	.05-.10	.061	Kabul edilebilir uyum
PNFI	.95-1.00	.50-.95	.760	Kabul edilebilir uyum
PGFI	.95-1.00	.50-.95	.612	Kabul edilebilir uyum

CÖÖAÖ’nün Path Diyagramı Şekil 2’de verilmiştir.



CMIN=116,709; DF=35; CMIN/DF=3,335; RMSEA=.061; CFI=.983; GFI=.962

Şekil 2. ÇÖÖAÖ'ye ilişkin path diyagramı

Güvenirlik Bulguları

Güvenirlik ile ilgili olarak ölçeğin iç tutarlılık katsayısının yanı sıra test-yeniden test ve eşdeğer test güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin 633 öğrenciye uygulanması sonucu elde edilen verilerden hesaplanan 10 maddelik iç tutarlılık katsayısı (Cronbach's Alpha) .947 bulunmuştur. Hesaplanan bu iç tutarlılık katsayısı geliştirilen ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir (Tavşancıl, 2002; Karagöz & Bardakçı, 2020).



Tablo 7. Ölçek ve alt boyutları için hesaplanan iç tutarlılık katsayıları

Boyut ve maddeler	N	Madde sayısı	Cronbach's Alpha
Toplam	633	10	.947

Geliştirilen ölçeğin test yeniden test güvenirliğini hesaplamak için ölçek 3-4 hafta, bir ay ve üç ay ara ile uygulanmıştır. Ölçeğin 3-4 hafta ara ile uygulanmasından elde edilen kararlılık katsayısı .863 (N= 53), iki ay ara ile uygulanmasından elde edilen kararlılık katsayısı .744 (N= 60) ve üç ay ara ile uygulanmasından elde edilen kararlılık katsayısı .714 (N= .714) bulunmuştur. Hesaplanan bu katsayılar ölçeğin kararlılık katsayısının da iyi olduğunu göstermektedir.

Tablo 8. Ölçeğin üç hafta, iki ve üç aylık kararlılık katsayıları

Boyutlar	Madde Sayısı	3-4 hafta		İki ay		Üç ay	
		N	r	N	r	N	r
Toplam	10	53	.863	60	.744	56	.714

Ölçeğin eşdeğer test güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Paralel test olarak Zimmerman ve Kulikowich (2016) tarafından geliştirilen, Türk diline uyarlaması Yavuzalp ve Bahçivan (2020) tarafından yapılan Çevrim içi Öğrenme Öz yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. İki ölçek puanı arasında hesaplanan korelasyon katsayısı .687 (N= 85, $p < .001$), paralel test yöntemi ile hesaplanan güvenirlik katsayısı ise .806 bulunmuştur. Bu bulguya dayalı olarak geliştirilen ölçeğin benzer ölçek güvenirliğine sahip olduğu söylenebilir.

Tartışma ve Sonuç

Üniversite öğrencilerinin, çevrim içi eğitime yönelik öz yeterlik algılarını belirlemek için güvenilir ve geçerli olan güncel bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda AFA ve DFA analizleri yapılmış, 10 maddeden oluşan tek boyutlu bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 70, en düşük puan 10'dur. Düşük puan, çevrim içi eğitime yönelik düşük öz yeterlik algısını, yüksek puan ise yüksek düzeydeki öz yeterlik algısını göstermektedir. Ölçeğin AFA bulguları, ölçekteki faktör sayısına ve bu faktörde olması gereken maddelerin belirlenmesine katkı sağlamıştır. Tek boyutlu olan ölçek hesaplanan toplam varyansın %68.099'unu açıklamaktadır. AFA sonuçlarına göre ortaya çıkan yapı DFA ile analiz edilmiştir. DFA sonucunda hesaplanan uyum indeksleri, AFA ile belirlenen yapının uygun olduğunun kanıtı olarak görülebilir.

Dijital çağın getirdiği yenilikler, eğitim süreçlerinde köklü değişikliklerin yaşanmasına sebep olmuştur (Gürbüz ve ark, 2024). Bu değişikliklerden birisi de çevrim içi eğitim ile ilgili uygulamalardır. Özellikle COVID-19 salgını sürecinde, üniversitelerde geleneksel yüz yüze eğitim modellerinin yerini çevrim içi eğitim platformları almıştır. Bu süreç, öğrencilerin çevrim içi eğitime uyum sağlama becerilerini ve bu yönetime yönelik öz yeterlik algılarını önemli bir araştırma konusu haline getirmiştir (Baltacı ve ark., 2022; Kılıç, 2022; Zengin ve Duran, 2023). Bu süreçte ayrıca konu ile ilgili yeni ölçme araçlarının da geliştirildiği görülmüştür (Uslu ve Genç, 2022; Koç ve ark., 2022; Bahar ve Koç, 2023; Özer ve Çakmak, 2024). Bu durum, öğrencilerin bu yeni öğrenme ortamlarına uyumu ve bu süreçteki öz yeterlik algılarının belirlenmesinin önemli hale geldiğinin bir göstergesi olarak görülebilir. Üniversite öğrencilerinin çevrim içi eğitime yönelik öz yeterlik algısını ölçmek, eğitim süreçlerinin etkinliğini artırmak ve öğrencilerin ihtiyaçlarını belirlemek açısından büyük önem taşımaktadır. Özyeterliliği güçlü olan bireylerin, başarılı bir şekilde hedefe ulaşmak için



kararlı davranışlar içinde olduğu ifade edilmektedir (Zilka ve ark., 2019). Bu nedenle, öğrencilerin çevrim içi eğitim sürecinde karşılaştıkları zorlukları anlamak ve bu zorlukları aşmalarına yardımcı olacak stratejiler geliştirmek gerekmektedir. Öğrencilerin çevrim içi eğitime yönelik yaklaşımları, süreç içindeki başarılarını etkileyebilir. Bu sebeple, çevrim içi eğitim süreçlerinde öğrencilerin öz yeterlik algılarının belirlenmesi önemli görülmektedir.

Üniversite öğrencilerinin çevrim içi eğitime yönelik öz yeterlik algısı, eğitim sürecinin başarılı olup olmadığının belirlenmesinde kritik bir faktördür. Bu nedenle, konu ile ilgili ölçme araçlarının geliştirilmesi ve mevcut ölçeklerin güncellenmesinin doğru ölçümlerin yapılması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Geliştirilmiş olan ölçek, üniversite öğrencilerinin çevrim içi eğitime yönelik öz yeterlik algılarını ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir araçtır.

Diğer taraftan, çevrim içi eğitime yönelik teknoloji ve uygulamalar hızlı bir şekilde gelişmekte, bu gelişim söz konusu teknolojileri kullanan öğrencilerin davranışlarını da etkilemektedir (Gürbüz ve ark, 2024). Bu sebeple yeni ölçeklerin geliştirilmesi önemli olmakla birlikte, mevcut ölçeklerin de belli süreler içinde güncellenmesi gerekebilir. Uyarlanan ölçeklerde de kültürel faktörlerin etkili olduğu bilinmektedir. Örneğin Zimmerman and Kulikowich (2016), çevrim içi öğrenme deneyimi olan ve olmayan üniversite öğrencilerine yönelik Çevrim içi Öğrenme Öz Yeterlik Ölçeği'ni geliştirmiştir. Ölçek Yavuzalp ve Bahçıvan (2020) tarafından Türkçeye uyarlanmış, özgün ölçekteki üç boyut, uyarlanan ölçekte tek boyuta düşmüştür. Bu farkın kültürel faktörlerden kaynaklanabileceği ifade edilmiştir.

Sonuç olarak, üniversite öğrencilerinin çevrim içi eğitime yönelik öz yeterlik algı düzeylerini belirlemeye yönelik tek boyutlu, güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçme aracı üniversite öğrencilerinin çevrim içi öğrenmeye yönelik öz yeterlik algı düzeylerini belirlemek için kullanılabilir. Diğer taraftan, öz yeterlik algısını belirlemek için nicel ölçeklerin yanı sıra nitel yöntemlerden de yararlanılması, daha kapsamlı bir değerlendirmeler sağlayabilir.



KAYNAKLAR

- Akkoyunlu, B. & Kurbanoglu, S. (2003). Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı ve bilgisayar öz-yeterlik algıları üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(24).
- Anderson, T. (2008). *The theory and practice of online learning*. Athabasca University.
- Bahar, H. H., & Koç, A. (2023). Çevrimiçi Eğitime Yönelik Öz-yeterlik Algı Ölçeğinin Geliştirilmesi (ÇEYÖAÖ). *Milli Eğitim Dergisi*, 52(239), 1787-1806.
- Baltacı, S., Bütünler, S. ve Çalışkan, E. (2022). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenmeye yönelik öz yeterlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(Özel Sayı), 472-508.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company
- Baym, N. K. (2015). *Personal connections in the digital age*. John Wiley & Sons.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32(32), 470-483.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Castells, M. (2010). *The rise of the network society*. John Wiley & Sons.
- DeVellis, R.F. (2017). *Scale development theory and applications*. Sage Publications.
- Erkuş, A. (2012). *Psikolojide ölçek geliştirme I: Temel kavramlar ve işlemler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gülbahar, Y. (2009). *e-öğrenme*. Ankara: Pegem Akademi
- Gürbüz, M., Sağlam, S., Üstün, İ., & Soğancı, A. (2024). Dijital çağda eğitim: sosyal medyanın rolü ve etkileri. *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Studies*, 10(47), 124-133.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). *The difference between emergency remote teaching and online learning*. Educause Review. Erişim tarihi:19.02.2025, Erişim adresi: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Honicke, T., & Broadbent, J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. *Educational Research Review*, 17, 63–84. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.11.002>
- Horzum, B. M., & Çakır, Ö. (2009). Çevrim içi teknolojilere yönelik öz yeterlik algısı ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(3), 1327-1356.
- Hu, L. T. & Bentler, P. M. (1999). Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 37-41.



- Joo, Y. J., Lim, K. Y., & Kim, J. (2013). Locus of control, self-efficacy, and task value as predictors of learning outcome in an online university context. *Computers and Education*, 62, 149–158. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.10.027>
- Karagöz, Y. & Bardakçı, S. (2020). *Bilimsel Araştırmalarda Kullanılan Ölçme Araçları ve Ölçek Geliştirme*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Karagöz, Y. (2016). *SPSS ve AMOS23 Uygulamalı İstatistiksel Analizler*. Ankara: Nobel Yayınevi
- Karagöz, Y. (2017). *SPSS ve AMOS Uygulamalı Nitel-Nicel-Karma Bilimsel Araştırma Yöntemleri ve Yayın Etiği*. Ankara: Nobel Yayınevi
- Kılıç, S. (2022). Çevrimiçi eş zamanlı olarak yürütülen programlama eğitiminin ön lisans öğrencilerinin programlamaya yönelik tutumlarına ve öz yeterliliklerine etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 339-358.
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling. Fourth edition*. Guilford publications, New York.
- Koç, A., Uzun, N. B., & Coral, M. N. Ü. (2022). Çevrimiçi ölçme ve değerlendirmeye yönelik özyeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 8(1), 99-110.
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs instudent engagement and learning inthe classroom. *Reading and Writing Quarterly*, 19(2), 119–137. <https://doi.org/10.1080/10573560308223>
- Miltiadou, M., & Yu, C. H. (2000). *Validation of the Online Technologies Self-Efficacy Scale (OTSES)*. ERIC.
- Moore, J. L., Dickson-Deane, C., & Galyen, K. (2011). e-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same? *The Internet and Higher Education*, 14(2), 129-135. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.iheeduc.2010.10.001>
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (2012). *Distance education: A systems view of online learning*. Wadsworth Cengage Learning.
- Özer, A., & Çakmak, E. K. (2024). Uzaktan Eğitim Öz-Yeterlik Ölçeği: Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(1), 28-48.
- Öztürk, P., & Kert, S. B. (2017). Bir çevrimiçi öğrenme ortamının, yetişkinlerin çevrimiçi öz-yeterlik algısı ve akademik başarılarına etkisi. *Acta Infologica*, 1(1), 39-54.
- Senemoğlu, N. (2010). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Pegem Akademi
- Sun, Y., & Rogers, R. (2021). Development and validation of the Online Learning Self-efficacy Scale (OLSS): A structural equation modeling approach. *American Journal of Distance Education*, 35(3), 184–199. <https://doi.org/10.1080/08923647.2020.1831357>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı [Using multivariate statistics]*(Baloğlu, M. Çev.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. California State University Northridge: Harper Collins College Publishers.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.



- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Uslu, E. M., & Genç, S. Z. (2022). Çevrimiçi Eğitim Değerlendirme Ölçeği (ÇEDÖ) Geliştirme Çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 56(56), 22-43.
- Wang, C. H., Shannon, D. M., & Ross, M. E. (2013). Students' characteristics, self-regulated learning, technology self-efficacy, and course outcomes in online learning. *Distance Education*, 34(3), 302–323. <https://doi.org/10.1080/01587919.2013.835779>
- Yavuzalp, N., & Bahcivan, E. (2020). The online learning self-efficacy scale: Its adaptation into turkish and interpretation according to various variables. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 21(1), 31–44. <https://doi.org/10.17718/TOJDE.674388>
- Yıldız, M. (2015). Uzaktan eğitim programlarında ders veren öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik bilgi, inanç ve uygulamaları arasındaki ilişkiler. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Yörük, T., & Özçetin, S. (2021). Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Öz-yeterlik Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(3), 1640–1657. <https://doi.org/10.33437/ksusbd.983825>
- Zengin, Y., & Duran, Ş. (2023). covid-19 sürecinde online eğitimin öğrencilerin öz yeterlilik ve performansına etkisi. *İşletme Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 157-174.
- Zilka, G. C., Rahimi, I. D., & Cohen, R. (2019). Sense of challenge, threat, self-efficacy, and motivation of students learning in virtual and blended courses. *American Journal of Distance Education*, 33(1), 2-15.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82–91. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.). (2013). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. Routledge.
- Zimmerman, W. A., & Kulikowich, J. M. (2016). Online learning self-efficacy in students with and without online learning experience. *American Journal of Distance Education*, 30(3), 180-191. <https://doi.org/10.1080/08923647.2016.1193801>



Ekler

EK: 1

Çevrim içi eğitime yönelik öğrenci öz yeterlik algı ölçeği (ÇÖÖAÖ) * **

Madde no	Önermeler (ÇÖS: Çevrim içi Öğretim Süreci)	Bana Hiç Uygun Değil						Bana Çok Uygun	
		1	2	3	4	5	6	7	
1	ÇÖS’de öğrenme süreci ile ilgili problem yaşadığımda ilgili kişilerden yardım destek alabilirim.	1	2	3	4	5	6	7	
2	ÇÖS’de konu ile ilgili araştırma yapabilirim.	1	2	3	4	5	6	7	
3	ÇÖS’de uygun öğrenme stratejileri (yaklaşımı) belirleyebilirim.	1	2	3	4	5	6	7	
4	ÇÖS’de öğrenme sorumluluklarımı yerine getirebilirim.	1	2	3	4	5	6	7	
5	ÇÖS’deki etkinlikleri (ödev, sınav vb.) düzenli olarak takip edebilirim.	1	2	3	4	5	6	7	
6	ÇÖS’de ödev ve diğer çalışmalarımı telif haklarına uyarak hazırlayabilirim.	1	2	3	4	5	6	7	
7	ÇÖS’de ÖYS haricindeki diğer çevrim içi araçları (e-posta, forum, sohbet araçları vb.) etkin bir şekilde kullanabilirim	1	2	3	4	5	6	7	
8	ÇÖS’de arkadaşlarımla iş birliği içerisinde çalışabilirim.	1	2	3	4	5	6	7	
9	ÇÖS’de öğretim elemanı ile iletişim kurabilirim.	1	2	3	4	5	6	7	
10	ÇÖS’de dış faktörlerin (diğer çevrim içi araçların) dikkatimi dağıtmasına engel olabilirim.	1	2	3	4	5	6	7	

* Ölçekte olumsuz madde bulunmamaktadır.

** Kaynak gösterilmek suretiyle izin alınmaksızın kullanılabilir.

EK: 2

Ölçeğin puanlanması

Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 70, en düşük puan ise 10’dur. Ölçekten alınan yüksek puan çevrim içi eğitime yönelik öz yeterlik algısının yüksekliğine işaret ederken, ölçekten alınan düşük puan çevrim içi eğitime yönelik öz yeterlik algısının düşüklüğüne işaret etmektedir. Ölçekten alınan puanların değerlendirmeye esas olmak üzere hesaplanan kesme noktaları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir. Buna göre 59-70 puan çok yüksek, 46-58 puan yüksek, 34-45 puan orta, 22-33 puan düşük ve 10-21 puan çok düşük düzeyi göstermektedir.

ÇÖÖAÖ’nün Puan aralıkları

Puan aralığı	Değerlendirme
59-70	Çok yüksek
46-58	Yüksek
34-45	Orta
22-33	Düşük
10-21	Çok düşük



Examination of the Acute Effects of Foam Roller on Performance in Volleyball Players

Bereket KÖSE¹, Ahmet ATLI²

¹Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay, Türkiye

<https://orcid.org/0000-0001-5315-9195>

²Iğdır Üniversitesi, Iğdır, Türkiye

<https://orcid.org/0000-0002-7516-2675>

Email: bereket.kose@mku.edu.tr, atliahmett@gmail.com

Türü: Araştırma Makalesi (Alındı: 06.02.2025 - Kabul: 24.04.2025)

Abstract

The aim of this study is to examine the acute effects of foam roller application on some performance data after static and dynamic stretching exercises in volleyball players. 12 male athletes with an average age of 21.5 ± 2.15 , height of 1.83 ± 1.19 and body weight of 71 ± 3.51 participated in the study voluntarily. As an exercise protocol, Foam Roller exercises combined with static/dynamic warm-up and static-dynamic warm-up were carried out on two separate days. On the first day of the study, performance data were measured after a 10-minute warm-up run (8 minutes running, 2 minutes walking) and 5 static/5 dynamic stretching exercises (3 repetitions of each movement, 15 seconds of practice, 5 seconds of rest). On the second day, a 10-minute (8-minute run, 2-minute walk) warm-up run was performed, static/dynamic warm-up followed by a foam roller (3 repetitions of each movement, 15 seconds of practice, 5 seconds of rest). The participants' performances were evaluated with 30-meter speed, agility and flexibility measurements. Data analysis was done with SPSS 23.0 package program. Data were analyzed with a 95% confidence interval. Evaluation of the difference between different warm-up protocols was evaluated with the Wilcoxon Signed-Rank test. According to the measurements made, no statistically significant difference was found in the speed ($z=-0.615$, $p=0.58$), agility ($z=-1.7$, $p=0.18$) and flexibility ($z=-0.398$, $p=0.63$) parameters between the static/dynamic warm-up and static/dynamic warm-up combined Foam Roller protocols. As a result, it can be said that foam roller exercises in addition to static-dynamic warm-up do not affect the physical performance of volleyball athletes.

Keywords: Dynamic warm-up, foam roller, volleyball



Introduction

Volleyball is a dynamic team sport that requires a high level of physical and physiological capacity. Success in this branch requires physical characteristics such as strength, speed, agility, and flexibility as well as the perfect integration of the musculoskeletal system and nervous system (Sheppard et al., 2008). At the same time, strength training is also very important in the development of these physical features (Kirişci & Gök, 2022). Therefore, it is thought that practices aimed at improving flexibility, range of motion and muscle function, agility and speed abilities are of great importance in order to optimize performance in volleyball players. Warming up is a preliminary preparation process applied to increase the physical performance of athletes and reduce the risk of injury (Bishop, 2003; Köse, 2014). In sports such as volleyball, which require explosive strength and fast reactions, an effective warm-up process plays a critical role in optimizing performance. A well-structured warm-up increases the effectiveness of the musculoskeletal system, nervous system and cardiovascular system, allowing athletes to adapt to exercise more efficiently. During warm-up, physiological changes such as increased muscle temperature, increased enzyme activity and increased neuromuscular efficiency occur. These changes positively affect performance indicators such as flexibility, agility and speed (Bishop, 2003). In order for athletes to exhibit optimum performance in volleyball, it is recommended to apply a series of movements that include static and dynamic stretching (Feng, 2024). Static stretching exercises involve stretching a muscle in a certain position for a fixed period of time (Bushman, 2016). Static stretching increases the elasticity of the muscles, increases joint range of motion and improves flexibility performance (Behm & Chaouachi, 2011). Static stretching is usually most effective when combined with dynamic warm-up. Research shows that static stretching exercises applied alone can lead to performance loss on movements that require short-term strength and explosive power, but this effect disappears when combined with dynamic exercises (Behm & Chaouachi, 2011). Therefore, the duration and intensity of static stretching applications in volleyball players should be planned carefully. Dynamic stretching involves the controlled stretching of muscles through a specific range of motion and is accomplished by maintaining a movement through the joint's range of motion. (Bushman, 2016; Gibson et al., 2024). Dynamic stretching stands out as an effective and useful warm-up method for activities requiring explosive movements, rapid changes of direction, and wide range of motion in volleyball. This method prepares the athlete's physiological and neuromuscular system, creating direct positive effects on performance. Dynamic stretching increases the ability of fast contractions by providing optimal flexibility and elasticity to the muscles (Turki et al., 2012). In the literature, current studies are investigating the combination of more than one method to increase efficiency (Hendricks et al., 2020; Pagaduan et al., 2012). Today, athletes' performance is constantly being investigated with various current strategies to optimize their physical and physiological capacities. One of the methods used to increase performance with goals such as flexibility, range of motion and improvement of muscle tissue is the Foam Roller (FR) application, which has gained popularity in recent years (Cheatham et al., 2015). FR is a technique used to reduce tension on muscles, fascia (connective tissue), and soft tissues. FR is a type of self-myofascial release in which an individual uses a tool to apply direct pressure to targeted muscles (Freiwald et al., 2016; Healey et al., 2014). In FR, the user applies pressure to the soft tissues using their body weight, while a rolling motion is performed. For athletes, self-myofascial release is often used to improve recovery and performance (Cheatham et al., 2015; Baumgart et al., 2019). This study examines the effects of FR application during the warm-up process in volleyball. The aim of this study is to reveal



the acute effects of FR application after static and dynamic stretching exercises on some performance parameters in volleyball players. In this context, static-dynamic warm-up and FR applications combined with static-dynamic warm-up were compared. Providing up-to-date information on how to optimize warm-up protocols in volleyball players, this study presents guiding data for planning the warm-up process by revealing the effects of combining static-dynamic stretching exercises with FR application on performance variables (speed, agility, flexibility). In addition, considering the limited number of studies considering volleyball-specific performance needs, this study provides an original contribution to the field of warm-up protocols for team sports. The obtained data strengthen the scientific basis for performance optimization in team sports by providing an up-to-date and original perspective on the use of FR in volleyball players' warm-up protocols.

Materials and Methods

Ethics Committee Permission

The research was implemented after the ethics committee decision of Iğdır University dated 17.12.2024 and numbered E-37077861-900-158335 was obtained.

Sample

Twelve male athletes with an average age of 21.5 ± 2.15 , height of 1.83 ± 1.19 cm and body weight of 71 ± 3.51 kg participated voluntarily in the study. The athletes who participated in the study were informed about the purpose of contribution and the content, and the volunteers were given their consent. The ethics committee approval for the study was obtained from the Iğdır University Scientific Research and Publication Ethics Committee Presidency with the meeting number 2024/34 dated 17.12.2024.

Study Design

As an exercise protocol, static/dynamic warm-up and static-dynamic warm-up combined with foam roller applications were performed on two separate days with 48-hour intervals. In the first session of the study, 10 (8-minute run, 2-minute walk) minutes of warm-up running and 5 static/5 dynamic stretching (each movement 3 repetitions, 15 seconds of application, 5 seconds of rest) warm-up exercises were performed followed by 3-minute rest, and performance data were measured. In the second session, 10 (8-minute run, 2-minute walk) minutes of warm-up running and static/dynamic warm-up followed by foam roller application (each movement 3 repetitions, 15 seconds of application, 5 seconds of rest) were performed. After 3 minutes of rest, participants' performance data were measured. Participants' performances were evaluated with 30-meter speed, agility (T test) and flexibility measurements.

Static and Dynamic Stretching Protocol

After a 10-minute (8-minute run and 2-minute walk) light warm-up run, the stretching exercises performed were modified bar stretching, stretching hip rotators, touching the tips of toes when bent to the front, quadriceps stretching and calf stretching, respectively, each exercise was performed 3 times with 15 seconds of application and 5 seconds of passive rest. After static stretching exercises, as seen in figure 2 dynamic stretching movements of high knee walk, high knees, butt kicks, lunge walks and straight leg kick respectively and open hips were performed for 3x15 seconds x 5seconds rest for each leg (Köse, 2014).

Static, Dynamic and Foam Roller Stretching Protocol



Foam roller exercises were applied to 4 muscle regions of the bilateral lower extremities (quadriceps, hamstring, gluteus, gastrocnemius) from distal to proximal, respectively, after static and dynamic exercises. First, participants applied foam roller to a muscle region of the right lower extremity, then to the same muscle region of the left lower extremity. Foam roller was applied to each unilateral muscle region for 45 seconds (Tsai & Chen, 2021).

Data Collection Methods

30m Sprint

To determine the speed of the volleyball players, 30-meter sprint tests were performed twice with a 5-minute rest break and the best time was recorded. For the speed test, the athletes started from one meter behind the starting photocell and the running time was automatically recorded after they reached the finish photocell at a distance of 30 meters.

Flexibility Measurements

For this test, participants were asked to sit on the ground with their feet bare, rest the soles of their feet on the test stand and push the digital indicator on the stand forward with both hands without bending their legs. They were held at the last point they could reach for 2 seconds and the value on the indicator was taken. The subjects repeated this 3 times and the best value was evaluated (Köse & Atan, 2015).

Agility

The duration of the course was measured with a photocell. The start was made 1 meter behind the photocell. Two trials were made at 5-minute intervals and the best time was recorded.

Statistical Analysis

The analysis of the data obtained in the study was performed using the SPSS 22 program. The Wilcoxon Signed-Rank test was used to record the differences between different stretching protocols. The significance level was accepted as $p < 0.05$.

Results

Table 1. Comparison of sprint, agility and flexibility means of the participants after different stretching protocols

Parameters	Static-Dynamic Stretching Mean $\pm$ SD	Static-Dynamic Stretching Foam Roller Mean $\pm$ SD	<i>z</i>	<i>p</i>
Sprint (sec)	4.66 $\pm$ 0.16	4.69 $\pm$ 0.14	-0.615	0.58
Agility (sec)	11.7 $\pm$ 0.19	11.3 $\pm$ 0.22	-1.70	0.18
Flexibility (cm)	37.3 $\pm$ 2.41	37 $\pm$ 2.31	-0.398	0.63

* $P < 0.05$

According to the measurements, no statistically significant difference was found between the static/dynamic warm-up and static/dynamic warm-up and combined Foam Roller protocols in the parameters of speed ($z = -0.615$, $p = 0.58$), agility ($z = -1.7$, $p = 0.18$), flexibility ($z = -0.398$, $p = 0.63$).

Discussion



According to the data of our study, foam roller applications in addition to static and dynamic warm-up do not have an acute effect on sprint, agility and flexibility parameters ($p>0.05$). In a study conducted on elite volleyball players, no significant difference was found in speed, agility and flexibility parameters between static-dynamic warm-up and static-dynamic warm-up combined with Foam Roller protocols. As a result, they stated that FR applications applied in addition to static-dynamic warm-up did not affect physical performance in elite volleyball players (Akçay et al., 2023). In another study, it was stated that FR applications in addition to dynamic stretching did not affect sprint and agility performance (Yıldız et al., 2018). The findings of these studies are parallel to our study.

Healey et al. (2014) stated that the acute FR exercise protocol had no superiority over other exercise protocols in terms of agility and muscular power output development. In different studies conducted with young volleyball players, there are no statistically significant differences between the warm-up methods used in relation to the evaluated movement indicators dynamic stretching, warm-up with foam roller, and the combination of dynamic stretching and foam roller (Popelka et al., 2024; Popelka & Pivovarniček, 2022). In a study involving female volleyball players the lower extremity flexibility values of self-applied foam roller exercises of different durations (30 seconds-60 seconds) were investigated. When the results of the study were examined, it was emphasized that foam roller exercises of different durations had no superiority over the control group and also did not have a negative effect (Sali, 2019). In another study Linderoth (2015) observed that 5 minutes of foam roller and dynamic stretching protocols performed after a 5-minute general warm-up had a similar effect on increasing 20 m sprint performance.

In contrast to these studies, a study conducted with 16 male NCAA elite volleyball players emphasized that foam roller exercises can increase sprint performance (Tsai & Chen, 2021). In a study conducted on male individuals active in various sports branches, it was stated that an acute warm-up session performed with a foam roller in addition to dynamic warm-up improved acute performance parameters such as agility and speed compared to an acute dynamic warm-up performed without a foam roller, but did not affect flexibility performance. Therefore, it has been stated that including foam roller applications with dynamic warm-up can be a useful method to improve physical performance (Peacock et al., 2014). In addition, some studies have concluded that although foam roller applications combined with dynamic stretching do not have a significant increase in agility and sprint data, they still have the potential to have a positive effect (Beyleroğlu et al., 2021; MacDonald, 2013).

When the literature is examined, it is seen that there are contradictory and inconsistent results and that the discussions continue. We think that the most important reasons for these contradictions may be the age, sport level, gender of the participant groups, and the lack of standard protocols used in the studies. In addition, the number of studies conducted on volleyball players in the literature is limited and more research is needed. In future studies, athletes with higher sports backgrounds and elite levels and larger groups can be included in the studies to observe the developments of foam roller exercises on sports performance.

Conclusion

As a result, it can be said that foam roller applications in addition to static/dynamic stretching exercises for non-elite male volleyball players do not acutely affect biomotor characteristics such as agility, speed and flexibility compared to just static and dynamic warm-ups.

Limitations



There are some limitations to our study. These include the non-elite volleyball group, relatively small sample size, and the protocol being different from other studies.

*****This study was presented as an oral presentation at the 10th International Conference on Science Culture and Sport on 26-30 May 2024.***



REFERENCES

- Akçay, N., Kaplan, S., Tanrıöver, S., Pençek, D. E., Akgül, M. N., Akgül, M. Ş. (2023). Acute effects of foam roller on performance in elite volleyball players. *Spormetre: Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 21(3), 135-143.
- Baumgart, C., Freiwald, J., Kühnemann, M., Hotfiel, T., Hüttel, M., Hoppe, W. M. (2019). Foam rolling of the calf and anterior thigh: biomechanical loads and acute effects on vertical jump height and muscle stiffness. *Sports (Basel)*, 7(1), 27-31.
- Behm, D. G., Chaouachi, A. (2011). A review of the acute effects of static and dynamic stretching on performance. *European Journal of Applied Physiology*, 111, 2633-2651.
- Beyleroğlu, M., Demirtaş, B., Çakır, O. (2021). Bölgesel lig kadın voleybolcularda ısınma protokolündeki dinamik germe egzersizlerine ek olarak yapılan foam roller egzersizlerinin countermovement jump ve squat jump performansına akut etkileri. *Egzersiz ve Spor Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 23-30.
- Bishop, D. (2003). Warm up II: performance changes following active warm up and how to structure the warm up. *Sports Medicine*, 33, 483-498.
- Bushman, B. A. (2016). Flexibility exercises and performance. *ACSM's Health & Fitness Journal*, 20(5), 5-9.
- Cheatham, S. W., Kolber, M. J., Cain, M., Lee, M. (2015). The effects of self-myofascial release using a foam roll or roller massager on joint range of motion, muscle recovery, and performance: a systematic review. *International Journal of Sports Physical Therapy*, 10(6), 827.
- Feng, K. (2024). Literature review of the effects of static stretching and dynamic stretching on jumping performance in Volleyball players. *Frontiers in Sport Research*, 6(4).
- Freiwald, J., Baumgart, C., Kühnemann, M., Hoppe, M. W. (2016). Foam-Rolling in sport and therapy–potential benefits and risks: Part 2–positive and adverse effects on athletic performance. *Sports Orthopaedics and Traumatology*, 32(3), 267-275.
- Gibson, A. L., Wagner, D. R., Heyward, V. H. (2024). *Advanced fitness assessment and exercise prescription*. Human Kinetics.
- Healey, K. C., Hatfield, D. L., Blanpied, P., Dorfman, L. R., Riebe, D. (2014). The effects of myofascial release with foam rolling on performance. *The Journal of Strength & Conditioning Research*, 28(1), 61-68.
- Hendricks, S., den Hollander, S., Lombard, W., Parker, R. (2020). Effects of foam rolling on performance and recovery: A systematic review of the literature to guide practitioners on the use of foam rolling. *Journal of Bodywork and Movement Therapies*, 24(2), 151-174.
- Kirişçi, İ., Gök, B. (2022). Sezon öncesi hazırlık çalışmalarının genç voleybolcuların seçilmiş performans parametrelerine etkisi. *Journal of Sport for All and Recreation*, 4(2), 47-51.
- Köse, B. (2014). *Farklı ısınma yöntemlerinin esnekliğe, sıçramaya ve dengeye etkisi* (Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı).
- Köse, B., Atan, T. (2015). Effect of different warm-up methods on flexibility jumping and balance. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 9(1), 85-93.



- Linderroth, F. (2015). Foam rolling compared to dynamic stretch and 20 meter sprint time performance. Bachelor Thesis 15 Credits in Exercise Biomedicin Halmstad University.
- MacDonald, G. Z., Penney, M. D., Mullaley, M. E., Cuconato, A. L., Drake, C. D., Behm, D. G., Button, D. C. (2013). An acute bout of self-myofascial release increases range of motion without a subsequent decrease in muscle activation or force. *The Journal of Strength & Conditioning Research*, 27(3), 812-821.
- Pagaduan, J. C., Pojskić, H., Užičanin, E., Babajić, F. (2012). Effect of various warm-up protocols on jump performance in college football players. *Journal of Human Kinetics*, 35, 127-132.
- Peacock, C. A., Krein, D. D., Silver, T., A., Sanders, G. J., Carlowitz, K. P. A. V. (2014). An acute bout of self-myofascial release in the form of foam rolling improves performance testing. *International Journal of Exercise Science*, 7(3), 202.
- Popelka J., Pivovarnicek, P. (2022). The effect comparison of foam rolling and dynamic stretching on performance in motion tests by young volleyball players: a pilot study. *Phys Act Rev.* 10(2): 140-149.
- Popelka, J., Bujdos, G., Pivovarniček, P. (2024). Effects of different types of warm-ups on performance by young volleyball players. *Journal of Human Sport and Exercise*, 19(3), 757-766.
- Salı Alı, S. (2019). İyi antrenmanlı bayan voleybolcularda kendi kendine uygulanan myofasiyal gevşetme egzersiz süresinin dikey sıçrama performansı ve esneklik üzerine akut etkisi (Master's thesis, Trakya Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü).
- Sheppard, J. M., Cronin, J. B., Gabbett, T. J., McGuigan, M. R., Etxebarria, N., Newton, R. U. (2008). Relative importance of strength, power, and anthropometric measures to jump performance of elite volleyball players. *The Journal of Strength & Conditioning Research*, 22(3), 758-765.
- Tsai, W. C., Chen, Z. R. (2021). The acute effect of foam rolling and vibration foam rolling on drop jump performance. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(7), 3489.
- Turki, O., Chaouachi, A., Behm, D. G., Chtara, H., Chtara, M., Bishop, D., Amri, M. (2012). The effect of warm-ups incorporating different volumes of dynamic stretching on 10-and 20-m sprint performance in highly trained male athletes. *The Journal of Strength & Conditioning Research*, 26(1), 63-72.
- Yıldız, M., Başpınar, S. G., Ocak, Y., Akyıldız, Z., Bozdemir, M. (2018). Egzersiz öncesi titreşimli foam roller uygulamasının sürat çeviklik, dikey sıçrama ve esneklik üzerine etkisi. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 9(3), 216-225.



İhtiyaçlar, Yeterlilikler ve Zorunluluklar: Özel Eğitim Öğretmenlerinin Beden Eğitimi ve Spor Deneyimlerinin Keşfi

Ülfet YAVUZ¹, Sevilcan YAVUZ² Hacer Özge BAYDAR ARICAN³

¹ Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye
<https://orcid.org/0000-0002-5518-8288>

² Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara, Türkiye
<https://orcid.org/0000-0002-8451-4767>

³ Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye
<https://orcid.org/0000-0001-8509-3266>

Email: ulfetyavuz@gazi.edu.tr, sevilcan.yavuz@gazi.edu.tr, ozgebaydar@gazi.edu.tr

Türü: Araştırma Makalesi (Alındı: 08.05.2025 - Kabul: 15.06.2025)

Öz

Özel eğitim öğretmenlerinin beden eğitimi ve spor dersine yönelik bakış açıları ve deneyimlerini keşfetmek amacıyla yola çıkılan bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden biri olan fenomenoloji (olgubilim)’den faydalanılmıştır. Ortaokul özel eğitim alt sınıflarındaki beden eğitimi ve spor derslerini yürütmek durumunda kalan özel eğitim öğretmenleri ile yapılan bireysel görüşmeler yoluyla toplanan verilere yapılan içerik analizi sonucunda elde edilen bulgular 2 tema altında sınıflandırılmıştır. Bu temalar sırasıyla: “Beden Eğitimi ve Sporun Özel Eğitim Öğrencilerinin Bütünsel Gelişimlerine Katkıları” ile “özel eğitimde beden eğitimi materyalleri ve öğretmen ihtiyaçları”dır. Her iki temanın da kendi içinde alt temaları bulunmaktadır. Sonuç olarak beden eğitimi ve spor derslerini yürüten özel eğitim öğretmenleri beden eğitimi ve spor dersinin çok yönlü katkılarının özel eğitimdeki yerini vurgulamışlardır. Bu duruma ek olarak beden eğitimi derslerinin özel gereksinimli öğrencilerin bütünsel gelişimlerini teşvik etmede ayrılmaz bir parça olduğu ve bu hususta beden eğitimi öğretmenleri ile iş birliği içinde çalışmanın önemi de ortaya çıkmıştır.

Anahtar Sözcükler: Beden eğitimi ve spor, Özel eğitim, Nitel araştırma, Fenomenoloji



Needs, Competencies and Obligations: Exploring Special Education Teachers' Physical Education and Sport Experiences

Abstract

In this study, which set out to explore the perspectives and experiences of special education teachers towards physical education and sports lessons, phenomenology, one of the qualitative research designs, was utilized. The findings obtained as a result of the content analysis of the data collected through individual interviews with special education teachers who had to conduct physical education and sports lessons in middle school special education subclasses were classified under 2 themes. These themes are respectively: “contributions of physical education and sports to the holistic development of special education students” and ‘physical education materials and teacher needs in special education’. Both themes have sub-themes within themselves. As a result, special education teachers who conduct physical education and sports lessons emphasized the place of the multifaceted contributions of physical education and sports lessons in special education. In addition to this, the importance of physical education classes as an integral part in promoting the holistic development of students with special needs and the importance of working in cooperation with physical education teachers in this regard was also revealed.

Keywords: Physical education and sport, Special education, Qualitative research, Phenomenology



Giriş

Çağımız eğitim-öğretim politikalarının dinamik yapısı doğrultusunda gelişen ve değişen yaklaşımlar, öğretmenlik mesleğine yüklenen yeni anlamlar, öğrencilerin farklılaşan ihtiyaçları, eğitim-öğretim süreçlerinin uygulama aşamasının en önemli ögesi olan öğretmenlik mesleğinin sadece iş yüküyle değil, duygu ve düşüncelerle de yapılmasını ve tamamen bir yaşam tarzı haline getirilmesini gerekli kılmaktadır. Bu doğrultuda branşı her ne olursa olsun öğretmenler mesleki bilgilerine ek olarak çeşitli konularda da donanıma sahip olmak adına çaba göstermek zorunda kalmaktadırlar.

Normal okullar bünyesinde özel alt eğitim sınıflarında yer alan özel gereksinimli öğrencilerin eğitim-öğretim faaliyetleri bu sınıflarda görev yapan özel eğitim öğretmenleri tarafından gerçekleştirilmektedir. Özel eğitim öğretmenleri ve öğrencileri, eğitim-öğretim faaliyetlerini gerçekleştirirken bu okulların programlarını takip etmekle yükümlüdürler. Bu programların içerisinde beden eğitimi ve spor dersi de yer almaktadır (T.C. Resmi Gazete, 11 Haziran 2020, sayı:31152).

Beden eğitimi ve spor etkinlikleri, doğal ortamı içinde bulunan tüm bireyleri farklı şekillerde etkileme ve tüm gelişim boyutlarını destekleme potansiyeline sahip olması bakımından farklı gelişim gösteren bireylerin yaşam kalitelerine yapacağı katkı ile birlikte topluma da makro ölçekte hizmet etmektedirler. Engelli bireylerin topluma adaptasyonlarının sağlanmasında ve her türlü gelişim süreçlerinde, özel eğitim programlarının paralelinde beden eğitimi ve sporun etkililiği de bilinmektedir (İlhan, 2009; Yılmaz, Yılmaz ve Erer, 2024). Okullarda, amaçları ve program içeriği özel gereksinimli olmayan çocukları ile aynı olan beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı, engel gruplarının özelliklerine göre şekillendirilip bireysel eğitim planları (BEP) hazırlanarak özel eğitim öğretmenlerince uygulanmaktadır.

Sherril vd., (1990), iyi planlanmış bir beden eğitimi programında çocuklarda yalnızca motor gelişimin hedeflenmesinin yerine duyuşsal ve bilişsel gelişimin de ön planda tutulması gerektiğini belirterek gelişimsel özellikleri nedeniyle normal gelişim gösteren çocuklarla özel gereksinimli çocukların hedef sıralamasında fark gözetilmemesini vurgulamıştır. Ona göre “uzun vadeli eğitimsel bir süreç” olarak tanımladığı bu süre zarfında normal sınıflarda “fiziksel ve motor yeterliliği geliştirmek” ön planda iken özel beden eğitiminde “olumlu benlik gelişimi, sosyal yeterlilik ve algısal motor gelişimi” ilk sırada yer almalıdır.

Özel eğitim öğretmenleri için beden eğitimi ve spor, öğrencilerin sosyal, duygusal, fiziksel, zihinsel ve hareket gelişimi noktasında eksik kalan ya da aksayan olumsuzluklarını giderebilmek, öğrencilerde olumlu benlik kavramını yüceltmek, onlara aidiyet duygusu kazandırmak, fiziksel ve psikolojik sağlıklarına katkı sağlamak için bir rehabilitasyon aracı gibi düşünülebilecek bir mekanizmadır (İlhan ve Esentürk, 2015). Bu mekanizmanın etkili ve verimli bir şekilde yürütülebilmesinde özel eğitim öğretmenin beden eğitimi ve spor dersi ile ilgili mesleki bilgi ve becerileri, uygun öğrenme ortamları oluşturmaları, öğrenciye ve derse yaklaşımları ve bu derslerin verimli geçmesinde ne gibi ihtiyaçlara sahip oldukları gibi soruların cevapları merak uyandırmaktadır.

Konu ile ilgili alan yazın incelendiğinde özel eğitim ve kapsayıcı eğitime yönelik olarak beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin görüşlerinin incelendiği çalışmalara sıkça rastlanmaktadır (Smith ve Green, 2004; Vickerman ve Coates, 2010). Buna ek olarak özel eğitim öğrencilerinin beden eğitimi derslerine dahil edilmesi ve uyarlanmış beden eğitimine yönelik incelemeler (Heikinaro-Johansson, vd., 1995; Tarantino vd., 2022) ve beden eğitimi



öğretmenlerinin özel eğitim öğrencilerine karşı tutumlarını inceleyen çalışmalar da bulunmaktadır (Jerlinder vd., 2010; Yaman vd., 2018).

Özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklarda planlanacak olan beden eğitimi aktivitelerinin onların gelişiminde kritik öneme sahip olduğu literatürde açıkça görülmektedir. Bu doğrultuda da beden eğitimi ve spor derslerine girmek durumunda kalan özel eğitim öğretmenlerinin bu derse yönelik deneyimlerini incelemenin bu alandaki yeterlilikleri ve ihtiyaçları anlamaya yönelik bakış açısı sunacağı düşünülmektedir

Materyal ve Metod

Etik Kurul İzni

Araştırma, Gazi Üniversitesi'nin 11.03.2025 tarih ve E-77082166-604.01-1195273 sayılı etik kurul kararı alındıktan sonra uygulamaya konulmuştur.

Araştırma Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgubilim, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgular yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkmaktadırlar. Olgubilim araştırmalarında veri analizi, yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmaya yöneliktir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Çalışma Grubu

“Nitel araştırmalarda, araştırmacı, çoğunluk hakkındaki genel doğrunun ne olduğunu bulmak yerine, dikkatli ve titiz bir biçimde belirli ya da özgün olanı derinliğine anlamak ister. Bunun için de tek bir durum veya küçük, tesadüfi olmayan, maksatlı bir örneklem seçilir” (Merriam ve Tisdell, 2015). Böylece amaçlı örnekleme ile seçilen bireylerin özel deneyimlerinden zengin veri elde edilerek daha derin bir analiz yürütülebilmektedir (Patton, 2014). Bu doğrultuda araştırma kapsamında katılımcının belirlenmesinde amaçlı örnekleme tekniklerinden kartopu örnekleme kullanılmıştır. Kartopu örnekleme çalışmadaki ölçütlere kolayca uyan katılımcılara yer vermeyi içermesi bakımından amaçlı örnekleme türlerinde en çok tercih edilen örnekleme yollarından biridir. Konuya uygun bulunan katılımcıya sorular sorarken diğer katılımcılar da kastedilir ve böylece bilgi sağlama yolunda konuyla ilgili diğer katılımcılara da ulaşılarak kartopunun büyütülmesi sağlanır (Merriam ve Tisdell, 2015; Patton, 2014). Ortaokul özel eğitim alt sınıflarındaki beden eğitimi ve spor derslerini yürütmek durumunda kalan özel eğitim öğretmenlerinin kimliklerini korumak için kodlama kullanılmıştır. Öğretmenlere ait bilgiler aşağıdaki gibidir:

Tablo 1. Katılımcı bilgileri

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Mezunun olunan kurum/bölüm	Mesleki hizmet yılı
K1	K	31	Anadolu Üniversitesi İşitme Engelliler Öğretmenliği	8
K2	E	38	Süleyman Demirel Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği	13
K3	E	29	Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi Zihinsel Engelliler Öğretmenliği	7
K4	K	39	Kırıkkale Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği	14
K5	K	43	Gazi Üniversitesi	11



		Sınıf Öğretmenliği	
K6	E	Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Öğretmenliği	17

Verilerin Toplanması

Olgubilim çalışmalarında başlıca veri toplama aracı olarak görüşme tekniği kullanılmaktadır. Olgulara ilişkin deneyim ve anlamları ortaya çıkarmada görüşme tekniği araştırmacılara etkileşim, esneklik ve sondalar yoluyla irdeleme olanakları sunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada da veri toplanırken yarı-yapılandırılmış görüşmelerden yararlanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme, katılımcıya önceden belirlenmiş görüşme planının aynen uygulandığı, bunun yanında ek soruların (sonda sorular) sorulabildiği esnek görüşmelerdir (Karasar, 2015). Yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulurken öncelikle ilgili alan yazın ayrıntılı olarak taranmış ve çalışma amacına uygun sorular belirlenerek (özel eğitimde beden eğitimi ve spor size neyi ifade etmektedir, beden eğitimi ve spor derslerini işleme yolunda ne tür deneyimleriniz oldu, kendinizi bu konuda yeterli görüyor musunuz, vb.) engellilerde beden eğitimi ve spor alanında bir öğretim üyesi ve iki özel eğitim öğretmeni olmak üzere toplam üç ilgili alan uzmanının incelemelerine sunulmuştur. Yapılan görüşmelerde, katılımcılardan gönüllü olur formu aracılığı ile izin alınarak veri kaybını önlemek adına ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Görüşmeler ortalama 40 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Verilerin yorumlanması sürecinde içerik analizinden faydalanılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2005). İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu amaçla toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması, daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmada, her bir soruya verilen yanıtların dökümünün yapılmasının ardından veri güvenilirliği için üçgenleme kullanılmıştır. Her üç araştırmacı tarafından bağımsız olarak içerik analizi altı görüşme için de gerçekleştirilmiştir. Her katılımcı için ayrı ayrı yapılan kodlamalar ve sorulan sorular da dikkate alınarak olası temalar üzerinde çalışılmıştır. Veri analizi sonucunda elde edilen bulgular 2 tema altında sınıflandırılmıştır.

Bulgular

Tema 1: Beden eğitimi ve sporun özel eğitim öğrencilerinin bütünsel gelişimlerine katkıları

Yapılan görüşmelerde özel eğitim öğretmenlerinin “özel eğitimde beden eğitimi ve spor” kavramı hakkında yaşantılarını, görüşlerini ve yükledikleri anlamları öğrenmeye yönelik sorular sorulmuştur. Elde edilen veriler değerlendirildiğinde çalışmaya katılan özel eğitim öğretmenlerinin hepsinin beden eğitimi ve spor dersinin özel eğitim öğrencilerine sağladığı gelişimsel katkılara vurgu yaptığı ve bu nedenle de beden eğitimi ve spor dersini öğrencilerin yaşam becerilerini pozitif yönde doğrudan etkileyen bir gereklilik olduğu yönünde tanımlamalar yaptıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerden K1 ve K3 bedensel gelişime, K4 ve K6 zihinsel gelişime, K1, K2, K5 ve K6 duygusal gelişime ve tüm katılımcı öğretmenler özel eğitimde beden eğitimi ve sporun sosyal gelişime olan etkisine vurgu yapmışlardır. Aşağıda vurgu yapılan gelişim türüne göre oluşan alt temalara örnekler verilmiştir.

Bedensel gelişime katkıları;

K1: “...Öz bakım becerileri bizim en temel derslerimizi oluşturuyor. Örneğin; kendi kendine yemek yiyebilme, tuvalet ihtiyacını söyleyebilme, fermuar geçirme, şapka giyme gibi



becerileri kazandırma noktasında büyük kas grupları, küçük kas gruplarının gelişimi bizim açımızdan çok önemli oluyor. Öz bakım ve günlük yaşam becerilerinin gelişimi noktasında da beden eğitimi dersi bize katkı sağlıyor. Çoğu çocuk esnek olmuyor. Bu derslerde çocuğun düzeyini belirliyorum o düzeyden sonra adım adım ilerliyorum ve gelişme sağlıyoruz.””

K3: “... Özel eğitim öğrencilerinin zihinsel engellerinin yanında çoğunda ikinci bir hastalık da mevcut oluyor. Bu kalp hastalığı, kas-iskelet hastalığı ya da bedensel bir rahatsızlık da olabiliyor. Beden eğitimi derslerinde yapılan etkinliklerin, hareketlerin çocukların fiziki olarak gelişimlerine katkı sağladığını düşünüyorum.”

Zihinsel gelişime katkıları;

K4: “... Beden Eğitimi dersi, her birey için olduğu gibi özel gereksinimli çocukların da dikkat, odaklanma becerisi ve beden farkındalıklarını arttırarak onların gelişimlerine katkı sunuyor.”

K6: “... Çocuğun eğlenebileceği, eğlenirken de öğrenebileceği, enerjisini atabileceği bir ortam yaratmak çok önemlidir. O yüzden beden eğitimi dersini çok seven öğrenciler var. Her gün olsa her gün katılmak isterler. Zihinsel gelişimleri için bir araç olarak faydalı buluyorum”

Duygusal gelişime katkıları;

K1: “... Beden eğitimi dersi onlar için nefes almak... Başarı duygusunu hissetmek... Çünkü başardıkları şeyler oluyor ve başarma duygusunu hissedebilecekleri en iyi ortamı beden eğitimi dersi sunuyor. Kazanma ve kaybetme duygularını yaşıyorlar. Kazandıkları zaman bir coşku yaşıyorlar, kaybettiklerinde ise üzüliyorlar sadece... Çok hırslı olanlar çok üzüliyor... Ama onlar için en önemli şey eğlenmek... Aslında her insanın başarılı olduğu ve başarısız olduğu alanlar var. Burada önemli olan yapamadıklarından ziyade yapabildiklerine odaklanmak olmalıdır. Bu özel gereksinimli çocuklarda da böyle. Hep onun yapamadıklarına odaklanıyoruz ama aslında yapabildiklerine odaklanmamız gerekir. Örneğin bir yarışma yaptıktan sonra çocukların ‘evet yaptım’ derken onların gözündeki ışığı görüyorsunuz: Ben! Yapabildim!”

K2: “... Çocuklarımıza beden eğitimi dersi yapacağız dediğimizde onlar da keyifle, heyecanla o derse katılmak istiyorlar. Heyecanlı da oluyorlar. Bizim okul olarak çok fazla imkânımız yok ama o az olan imkânlara rağmen derse katılma isteği hepsinde var. Oyun oynarken bir grubun içinde olmak, arkadaşından yardım istemek, pas atmasını istemek, onlar için ben buradayım, benim, ben de varım demek oluyor. Etkinlikleri yaparken başarılı olmak istiyorlar. Beden eğitimi dersinde yapılan etkinlikler, yarışmalar, oyunlar onların benlik saygısını da arttırıyor...”

K6: “Özel gereksinimli çocuklar bu dersi gerçekten çok seviyorlar. Gözlerinde o ışığı görebiliyorsunuz. Öncelikle mutluluk ve dolayısıyla onunla gelen tüm güzel duygular mutlu bir ruhun bedene de olumlu yansıdığını görüyorsunuz.”

Sosyal gelişime katkıları;

K2: “...En önemli katkısı oyunun parçası olmak, grup etkinliklerine birlikte katılmak... Örneğin; ders sırasında futbol ya da basketbol maçı yapıyoruz. Bir öğrencimizin diğer öğrenci ile arası iyi olmayabiliyor. Ancak aynı takımda birlikte mücadele ettikleri zaman takım heyecanını ve sevinçlerini paylaşabiliyorlar. Çocuklar, grup oyunlarına katılınca grup içinde arkadaşıyla nasıl konuşacağını, onlardan nasıl yardım isteyeceğini



öğreniyor. Bu istediği yardım onun sosyalleşmesini de sağlıyor. Bir grubun parçası olmak ise onun değerli hissetmesine yol açıyor.”

K3: “...Öğrencilerimiz eğlenebileceği, eğlenirken öğrenebileceği, enerjisini atabileceği bir ortam sunduğundan dolayı beden eğitimi dersini çok seviyorlar. Okulumuzun bahçesinde diğer sınıflarla birlikte yapılan etkinliklerle hep birlikte sosyalleşiyorlar, kaynaşıyorlar, birbirleriyle iletişime geçiyorlar. Özel eğitim alt sınıfının amacı da budur zaten. Özel gereksinimli öğrencilere en az kısıtlanmış ortam oluşturabilmektir. Çocukların en rahat edebileceği, topluma kazandırılacağı ortam... Bunun için beden eğitimi dersi çok büyük bir avantaj oluyor.”

K4: “... Çocuğu sosyalleştirmek için beden eğitimi dersinden daha güzel bir zaman dilimi olamaz. Karşısındakine saygı duymayı, onun kalbini kırmamayı, oyunun kurallarını bozmadan nasıl oynaması gerektiğini, teşekkür etmeyi, rica etmeyi, karşısındakine istemeden bir zarar veriyse özür dilemeyi, günlük yaşamda kullanması gereken birçok şeyi beden eğitimi dersinde öğreniyor çocuklar. Yani günlük yaşam becerileri kazanıyorlar, toplumsal kuralları öğreniyorlar aslında.”

K5: “...Mesela okul bahçesinde oyun oynamaya başladığımızda okulumuzdaki diğer öğrenciler de bizlere katılmak istiyorlar. Ben diğer öğrencileri de oyuna dahil ediyorum. Benim çocuklarımla birlikte oynadıkları zaman onların bakış açısı geliyor, birbirlerini önemsemeye başlıyorlar. Benim çocuklarımla onlara zarar vermediklerini gördüklerinde kaynaşma ortamı sağlanıyor. Bunlar bizim için çok önemli katkılar.”

Tema 2: Özel eğitimde beden eğitimi materyalleri ve öğretmen ihtiyaçları

Çalışmaya katılan öğretmenlerle yapılan görüşmelerde “özel eğitimde beden eğitimi ve spor” bağlamında derslerin işlenişine ve öğretmenlerin bu derslerdeki yeterliliklerine ilişkin yöneltilen sorulara verdikleri cevaplar değerlendirilmiştir. Öğretmenlerden K2 ve K4 oyun ve fiziki etkinlikler dersi aldığını, K1 drama dersi aldığını, K2, K3, K4 ve K5 bu derse yönelik alan bilgisinin yetersiz olduğunu ve tüm katılımcı öğretmenlerin beden eğitimi ve spor dersi öğretmeni ile iş birliğine ihtiyaç duyduklarına yönelik ifadeler tespit edilmiştir. Ayrıca K1, K2 ve K3 dış mekânın güvenlik problemine vurgu yaparken K4, K5 ve K6 ise çocukların yaş grubuna göre uygun materyal olmadığına ve malzemelerin eksikliğine değinmişlerdir. Buradan hareketle de özel eğitim öğretmenlerinin beden eğitimi ve spor dersi ile ilgili öğrenim hayatlarında bazı eksikliklerin olduğu ve derslerin işleniş sırasında da dersle ilgili birtakım ihtiyaçların olduğu göze çarpmıştır. Bu doğrultuda “özel eğitim öğretmenlerinin alana yönelik ihtiyaçları” ve “dersle ilgili ihtiyaçlar” alt temaları ortaya çıkmıştır. İlgili temalara ait örnekler aşağıdaki gibidir.

Özel eğitim öğretmenlerinin alana yönelik ihtiyaçları;

K1: “... Lisans programımıza drama dersi aldım. Engellilerde Beden Eğitimi ya da hareket eğitimine, nesne kontrolüne, denge çalışmasına yönelik hiçbir ders almadım. Beden eğitimi ve spor dersi diye bir ders almadık. Daha çok Türkçe, Matematik, Fen Bilgisi gibi derslerin öğretimine yönelik eğitim aldım. Dersi işlerken beden eğitimi öğretmenin iş birliğine çok fazla ihtiyaç duyuyorum. Çünkü benim de bu alanla ilgili çok fazla bilgim yok. Hatta ilk mesleğe başladığım zaman ne yapacağımı bilememiştim. Nesne kontrolü, hareket becerisi, yer değiştirme becerisi bu kavramlarla ilgili hiçbir bilgiye sahip değilim. Etkinlikler sırasında hareketi öğretirken, hareketi parçalara ayırıp aşama aşama nasıl öğreteceğimiz noktasında da teknik bilgilere ihtiyacımız oluyor. Bunlar beden eğitimi öğretmenin bildiği



şeyler ama ben onları tanımlayamıyorum. Bunun yanı sıra malzeme olmadığı zaman beden eğitimi öğretmenlerinden istiyorum okulun malzemelerinden vererek sınıfımıza destek oluyor.”

K2: “... Lisans eğitimimizde beden eğitimi alanında dersler gördük ancak bu dersler özel eğitim alanına uyarlanmış değildi. Sınıf öğretmeni olduğumuz için oyun ve fiziki etkinlikler dersi şeklinde gördük. Daha çok oyuna yönelik diyebilirim. Kendiniz bir oyun tasarlasanız nasıl bir oyun tasarlıyorsunuz ve adı ne olur, kuralları nasıl olur şeklinde çalışmalarımız olmuştur. Bu yüzden kendimi çoğu zaman yetersiz hissediyorum. Dersin uzmanından destek almam gereken zamanlar çok oluyor.”

K3: “... Lisans eğitimim boyunca programımızda beden eğitimine dair bir ders yer almadı. Keşke bütün beden eğitimi derslerimizin saatinde yanıma bir beden eğitimi öğretmenimiz de olsa. Branş derslerinin alanında uzman öğretmenlerle birlikte yürütülmesi dersin çocuğa sağlayacağı katkı için de çok önemlidir. Çünkü biz her zaman ne yapacağımızı bilemiyoruz beden eğitimi dersinde. Çocuğun hangi hareketleri yapıp yapamadığı, nelere yoğunlaşmamız gerektiği noktasında beden eğitimi dersi için eksik kaldığımızı hissediyorum.

K4: “... Lisans eğitimimde beden eğitimi ve spor adı altında değil de oyun ve fiziki etkinlikler şeklinde bir ders aldım. Beden eğitimi ile ilgili becerileri kazandırmaya çalışırken bazen oluyor ki siz yetemiyorsunuz. Beden eğitimi ile ilgili bilginiz yetmiyor. Alanında iş bilen, alanın becerilerine hakim birinin size bir şeyleri göstermesi gerekiyor. Bu yüzden de beden eğitimi öğretmenleriyle iş birliği bizim için çok önemli.”

K5: “...Özel eğitim alanına geçiş yapabilmek için 540 saatlik ayrı bir eğitime tabii tutulduk. Ancak özel eğitim içinde beden eğitimi adı altında derslerimiz yoktu. Bizim çocuklar için her yeni yüz her yeni bir heyecan demek. Her farklı ortamdaki gelmiş kişi onu görmek, onu tanımak, onları hissetme açıkçası gerçekten çok etkili. Beden eğitimi öğretmenleri ile beraber ders işlemeyi isteriz. Belki ben çocuğumun engelli olduğunu biliyorum ama mesela ısınma hareketleri konusunda beden eğitimi öğretmeni kadar iyi değilim. Çocuğun herhangi bir problemi varsa ona beden eğitimi öğretmeni benden daha iyi yaklaşabilir.”

K6: “...Lisans öğretim programında beden eğitimi ve spor ile ilgili ders yoktu. Bu nedenle de beden eğitimi derslerinde, okul beden eğitimi öğretmeninden destek alıyorum. Hatta bazı dönemler tamamen okul öğretmenimiz derse giriyor. Farklı etkinliklerde de sınıfımız yer almaya çalışıyor.”

Dersle ilgili ihtiyaçlar;

K1: “...aslında çok büyük bir bahçemiz var. Çok güzel ama yerler beton... Biraz daha yumuşak, dış mekânda kullanılabilecek tatamiler döşenebilir aslında... Biz sınıfa çok mahkûm oluyoruz. Bunun sebebi de çocuk açık alanda farklı yerlere kaçır. Ama çocuk neden kaçır? Çok büyük bir enerjisi var. Ben onu beden eğitimi dersi yaparak atarsam aslında o çocuğun enerjisini bir alana yöneltmiş olacağım. Ancak çocuk sürekli sınıfta durduğu zaman enerjisi bastırılıyor ve o enerjiyi yönlendiremiyoruz. Hâlbuki dış mekânda çalışmak çok güzel olur bizim için... Dediğim gibi dış mekândaki zemin güvenlik açısından düzenlenebilir hatta çocukların kaçmasını önlemek için güvenlikle işbirliği yapılabilir.”

K2: “... Sınıfımız normal çocukların eğitim gördüğü bir sınıf. Okulumuzda spor salonuna dönüştürülmüş bir yer mevcut. Duvarları yumuşak minderle kaplı ve zeminin bir kısmı tatamilerden oluşuyor. Bu bizim çocuklarımızın güvenliği için önemli. Dersimizi burada



yapıyoruz genellikle. Dışarıya da çıkıyoruz ancak daha güvenli bir ortamla karşı karşıya kalıyoruz. Gözümüzü çocuklardan hiç ayırmamız gerekiyor.”

K3: “...Okulumuzda spor salonu var. Spor salonunda duvarlarda ve yerde minderlerin olması bizim için çok güvenli bir alan sağlıyor. Bizim için çok iyi bir avantaj oluyor. Çünkü bizim çocuklarımız istemsiz hareketlerde bulunabildikleri için etrafına ve kendine zarar verme durumları her zaman olmasa da kontrolümüz dışında bazen gerçekleşebiliyor. Ancak dış mekân için aynı şeyi söylemek pek mümkün olmuyor.”

K4: “... Ben okulda engel atlama setleri kullanabildim. Denge tahtası var bunları kullanıyoruz. Onun dışında toplar, tatamiler kullanılıyor. Bowling var. Ama bunların dışında çok malzememiz yok maalesef. Okula bazen malzeme gönderiyorlar fakat bunlar da çocukların seviyelerine ya da yaş gruplarına uygun olan malzemeler olmuyor.”

K5: “... Futbol topu ile maç yapıyoruz. Voleybol topu ya da basketbol topu çok kullanamıyoruz. Çünkü top onlara yüksekten geldiği için zarar verme durumu olabiliyor...çok az da olsa materyal desteği var. Ama gelen malzemeler benim çocuklarımın hazır bulunuşluk düzeylerine uygun değil. Bir denge tahtası geldi. Bu denge tahtası benim çocuklar için çok basit kaldığı için kullanamadık. Yaşa uygun olarak gelmiyor malzemeler. Materyal olarak eksiklerimiz çok...”

K6: “... Koşu bandının olmasını çok isterim kullanabilmek için. Çünkü daha önceki çalıştığım okullarda koşu bandı vardı kullanıyorduk ve faydasını da gördük. Özellikle çocukların enerjilerini atmaları konusunda etkiliydi. Çocuğu koşu bandında belli bir süre koşturduktan sonraki ders performansı ile koşturmadan direk derse geçtiğimiz performansı arasında büyük farklılıklar oluyordu. Çocuk enerjisini attığı zaman derse daha sakin geliyordu. Ancak diğer türlü çocuk enerjisini atamadığı için derste saldırganlık gösterebiliyordu. Koşu bandı elimiz ayağımız oluyordu. Ancak şu anki okulumuzda spor malzemesi olarak topları kullanıyoruz. Onun haricinde spor salonumuzda olan tatamileri, plastik tabakları, bowling setini kullanıyoruz.”

Tartışma ve Sonuçlar

Özel eğitimde beden eğitimi ve spor olgusunu incelemeyi amaçlayarak yola çıktığımız bu çalışmada özel eğitim öğretmenleri temelinde beden eğitimi ve spora yönelik bakış açıları ve deneyimlerinin keşfi ele alınmıştır. Bu doğrultuda öğretmenler ile yapılan görüşmeler neticesinde özel eğitimde beden eğitimi ve spor ile ilgili 2 ana tema elde edilmiştir. İlk tema olan “Beden Eğitimi ve Sporun Özel Eğitim Öğrencilerinin Bütünsel Gelişimlerine Katkıları”na yönelik olarak özel eğitim öğretmenleri, beden eğitimi ve spor dersinin gerekliliğinin, özel gereksinimli bireylerin bütüncül gelişimleri açısından önemine değinirken öğretmenlerden K1 ve K3 bedensel gelişime; K4 ve K6 zihinsel gelişime; K1, K2, K5, K6 ise duygusal gelişime vurgu yapmış ve tüm öğretmenlerin özel gereksinimli öğrenciler için beden eğitimi ve sporun sosyal gelişim boyutuna katkısına dikkat çektikleri görülmüştür. Beden eğitimi ve spor olgusunun özel eğitim öğretmenleri tarafından en çok sosyal gelişim boyutu ile ilişkilendirilmesi araştırmanın dikkat çeken sonuçlarından biri olmuştur.

Beden eğitimi ve sporun faydaları denildiğinde akla gelen en belirgin düşüncelerden biri fiziksel sağlıktır. Fiziksel aktivitelere düzenli katılım özel gereksinimli öğrencilerin koordinasyonlarını, motor becerilerini ve genel fiziksel sağlıklarını geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Sit vd., 2008). Hollanda'da özel eğitim veren okullardan toplanan bir grup fiziksel engelli çocuk ve ergenlerle yapılan bir çalışmada okul tabanlı spor programının fiziksel



engelli katılımcılardaki birtakım parametrelere olan etkileri incelenmiştir. Yapılan çalışmanın sonuçları incelendiğinde ise haftada bir kez uygulanan okul tabanlı bir spor programının fiziksel engelli öğrencilerin anaerobik performanslarını, yağ kütlelerini ve fiziksel uygunluklarını iyileştirdiği görülmüştür (Zwinkels, 2018). Ayrıca Erdvik vd., (2019), fiziksel aktivitelere katılarak deneyim kazanmanın özellikle özel gereksinimli öğrencilerin fiziksel refahı ve sağlığı ile yakından bağlantılı olduğunu vurgulamışlardır.

Çalışmanın bulgularına bakıldığında bedensel sağlıkla ilgili olarak özel eğitim öğretmenleri beden eğitimi ve spor derslerini öğrencilerin kas-iskelet sistemini güçlendiren ve esneklik kazandırarak günlük yaşam becerilerini kolaylaştıran bir unsur olarak ifade etmişlerdir. Bu yönüyle özel eğitimde beden eğitimi ve spor yalnızca özel gereksinimli öğrencilerin fiziksel gelişimlerini arttırmaları için bir araç olmaktan ziyade onlar için gün içinde ihtiyaç duydukları temel yaşam becerilerini desteklemek adına basit bir rehabilitasyon süreci gibi de görülebilir.

Özel eğitimin ayrılmaz bir parçası olan beden eğitimi ve spor, özel gereksinimli öğrencilerin bedensel gelişimlerine katkı sunmanın yanı sıra öğrencinin zihinsel ve duygusal gelişim alanlarını da destek sağlayan bir derstir. Nitekim, Sherril ve Ruda (1988)'un yapmış olduğu çalışmada, özel gereksinimli bireylerin gelişimleri ile ilgili hedeflerin uzun vadeli bir süreci kapsadığının unutulmaması gerektiği belirtilerek normal sınıflarda fiziksel ve motor yeterliliğin geliştirilmesinin öncelikli hedef tutulması gerektiği dile getirilmiş; özel gereksinimli öğrencilerin sınıflarında ise olumlu benlik algısının gelişimi, sosyal yeterlilik ve algısal motor gelişimin ilk sırada yer almasının önemi vurgulanmıştır. Beden Eğitimi ve spor, özel gereksinimli öğrencilerin çevreye uyum sağlamasını, olumlu benlik algısı geliştirmelerini, sınırlılıklarının farkına vararak kendilerini gerçekleştirebilmeleri noktasında doğru adımlar atmayı öğrenmelerine de katkı sunmaktadır. Bireysel gelişimin yanı sıra grupla yapılan aktiviteler onlara iletişim kurabilme, paylaşım yapabilme ve sosyal davranış geliştirebilme yetisi kazandırmaktadır (Özer, 2010). Jaarsma vd. (2014)'nin yapmış oldukları kapsamlı çalışmanın sonuçları incelendiğinde, fiziksel engeli olan çocukların günlük aktivitelere çok fazla enerji harcamak durumunda kalmaları nedeniyle spora katılımlarının karmaşık bir olgu olduğu ancak yine de sporun psikososyal faydalarının fiziksel engeli olan tüm çocuklar için de geçerli olduğunu vurguladıkları görülmektedir.

Beden eğitimi ve spora katılımın psikolojik süreçlerle ilişkisine bakıldığında da özel gereksinimli öğrenciler arasında benlik saygısını ve öz yeterliliği geliştirmekte olduğu vurgulanmıştır. Nitekim Kırımoğlu vd. (2016)'nin yapmış olduğu çalışmada spor faaliyetlerine katılımın daha iyi benlik algısı, psikolojik uyum ve başa çıkma stratejileriyle bağlantılı olduğunu ve bunların da topluma entegrasyonu kolaylaştırdığını belirtilmiştir. Benzer şekilde Zwinkels vd. (2020)'nin yapmış oldukları çalışmanın bulguları, okul temelli spor programlarına düzenli katılımın fiziksel engelli gençlerin psikososyal sağlıklarında ve dikkat sürelerinde kayda değer iyileşmelere yol açtığını göstermekte ve spora düzenli katılımın terapötik faydalarını vurgulamaktadır. Bu katılım, adaptif psikolojik büyümeyi teşvik ederken izolasyon duygularını azaltmaya yardımcı olduğu için çok önemli olabilir (Bağlama ve Demirok, 2018).

Aktiviteye duyulan ilgi, spora katılım motivasyonunun artırılmasındaki en önemli bir etmenlerden biridir. Bu nedenle de sportif etkinliklerin uyarlanması özel desteğe ihtiyaç duyan çocuklar için katılım kısıtlamaları yaşanmasının önüne geçilmesini sağlar (Toptaş Demirci ve Demirci, 2018). Beden eğitimi ve spor dersleri özel eğitim öğrencilerinin sportif faaliyetlere kolayca katılım sağlayabilmeleri için doğal bir ortamdır. Özel gereksinimli



öğrencilerinin ihtiyaçlarına göre bu derslere katılımlarının sağlanması noktasında da imkanların genişletilmesi önemli bir belirleyici olabilir.

Sosyal açıdan incelendiğinde ise beden eğitimi, özel ihtiyaçları olan öğrencilerde sosyal entegrasyon ve yaşam becerilerinin geliştirilmesi için önemli bir araç olarak hizmet etmektedir. Li ve Shao (2022)'nin sistematik incelemesi, spora katılımın prososyal davranışları geliştirdiğini, çocuklar ve ergenler arasında iş birliğine dayalı etkileşimleri artırdığını göstermektedir. Ayrıca Demirci ve Eraslan (2020), spor faaliyetlerinin özel ihtiyaçları olan çocukları harekete geçirdiğini, onları akranlarına ve topluma bağladığını ve bunun da aidiyet duygusunu teşvik etmek için hayati önem taşıdığını belirtmektedir. Sosyal katılımın bu yönü, öğrencileri ilişkiler kurmaya, etkili iletişim kurmaya ve ekip çalışması becerilerini geliştirmeye teşvik ettiği için çok önemlidir; bunların tümü genel sosyal gelişimlerine katkıda bulunur (Griban vd., 2020). Benzer şekilde çalışmamızda da katılımcılar, özel gereksinimli öğrencilerin beden eğitimi ve spor derslerinde yapmış oldukları bireysel ya da grup etkinliklerinde bir gruba üye olmanın vermiş olduğu aidiyet duygusunu hissettiklerini, akranlarıyla iletişime geçtiklerini, birbirlerine yardım ettiklerini, iş birliği yaptıklarını, paylaşma duygusu geliştirdiklerini, sosyalleştiklerini, eğlenerek öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Tüm bu olumlu etkiler göz önünde bulundurulduğunda özel gereksinimli çocukların engel durumları ve bireysel özellikleri dikkate alınarak beden eğitimi ve spor programları hazırlanmalı, çocukların düzenli ve sürekli olarak derslere katılımları sağlanmalıdır.

“Özel Eğitimde Beden Eğitimi Materyalleri ve Öğretmen İhtiyaçları” olan ikinci temaya ilişkin katılımcılar; özel eğitim alt sınıflarındaki özel gereksinimli öğrenciler ile işlenen beden eğitimi ve spor dersinin işlenişine ilişkin mekân, malzeme ve güvenli alan sorununa vurgu yapmışlardır. Katılımcılar dersteki deneyimleri doğrultusunda yeterliliklerine ilişkin algılarına ve alana yönelik ihtiyaçlarını dile getirmişlerdir. Özel eğitim öğretmenleri, özel eğitim alt sınıflarında beden eğitimi ve spor dersi işlerken lisans eğitimleri boyunca bu alana ilişkin yeterli bir eğitim almadıklarından dolayı kendilerini yetersiz hissettiklerini, beden eğitimi ve spor dersine ait kavramlar, beceriler, öğretim yöntem ve tekniklerine yönelik bilgilerinin istenilen düzeyde olmadığını bu doğrultuda da okuldaki beden eğitimi ve spor öğretmenleriyle iş birliği yapmaya gereksinim duyduklarını ifade etmişlerdir. Nitekim Walsh (2012), iş birliğinin ve iş birliğine dayalı öğretim modellerinin öğretmenler arasında uzmanlık ve kaynak paylaşımı yoluyla beden eğitimi ve sporu özel gereksinimli öğrenciler için daha etkin hale getirebileceğini belirtmiştir. Bu doğrultuda, özel eğitim öğretmenleri ve beden eğitimi öğretmenleri arasındaki iş birliğinin öğrencilerin kendini değerli hissetmesine ve onlarda aidiyet duygusunun gelişmesine katkı sunacağı ön görülmektedir.

Özel eğitim öğretmenleri, beden eğitimi ve spor derslerinde farklı ihtiyaçlara sahip olan öğrencileri etkin bir biçimde destekleyebilmek için bu alanla ilgili pedagojik stratejileri bilmesinin yanında uyarlanabilir öğretim stratejileri konusunda yeterliliğe sahip olunması gereğini dile getirmişlerdir. Hakiki vd. (2023) yapmış oldukları çalışmada, kapsayıcı eğitimin bir unsuru olan uyarlanmış beden eğitimi ve sporun özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verecek ve uyum sağlamalarını kolaylaştıracak nitelikte olması gerektiği vurgusunu yapmışlardır. Özel gereksinimli öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine dahil edilmesinde en önemli etken öğretmendir. Öğretmenin yeterliliğinin ve etkili bir eğitim verebileceğine olan inancının başarıyı önemli ölçüde etkilediğinin önemi üzerinde durulmaktadır (Reina vd., 2019). Bu hususta, öğretmenin kendini yeterli hissetmesi, yeterliliğini geliştirebilmesi, yenilikçi yöntemler konusunda güncel kalabilmesi ve mesleki gelişimine katkı sunulabilmesi



adına hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi önem arz etmektedir. Yapılan çalışmalar neticesinde, özel eğitim öğretmenlerinin beden eğitimi ve spor dersleriyle ilgili yeterliliklerini geniş bir perspektiften değerlendirdiği görülmektedir. Çalışmamızda da özel eğitim öğretmenlerinin öğretim strateji, yöntem ve teknik, yeterlilik, motivasyon, iş birliği ve mesleki gelişime dikkat çektiği görülmekte olup literatürde yer alan diğer çalışmalarla paralellik göstermektedir.

Katılımcıların alana yönelik ihtiyaçlarının yanında diğer önemli bir husus ise dersle ilgili malzeme yetersizliği ve ders alanı güvenlik sorununa sahip oldukları görüşüdür. Öğretmenler okulda bulunan malzemelerin, özel eğitim öğrencilerinin yaşlarına, seviyelerine ve hazır bulunuşluk düzeylerine uygun olmadığını dile getirmiştir. Ders alanı olarak okul bahçesi, sınıf ya da çok amaçlı salonlar kullanılmaktadır. Özel gereksinimli öğrenciler için tercih edilen açık alanlarda yumuşak zemin yerine beton bir alan olması; dış alanın öğrencinin enerjisini atabilmesi açısından geniş bir alana sahip olmasının çocuğun güvenliği açısından olumlu ve olumsuz yönlerinin olması; kapalı alanlarda yumuşak zemin olmasına karşın ısı ve ışıktan kaynaklı sorunlara mahal vermemesi için tedbir alınması gereken bir konu olarak görülmektedir.

Literatür incelendiğinde, özel eğitimde beden eğitimi ve spor dersi bağlamında, öğretmenlerin kapsayıcı bir öğrenme ortamı oluşturabilmelerindeki en önemli engelin malzeme ve alan kullanımı konusunda karşılaşılan yetersizlik olduğu görülmektedir. Malzeme ve ortamdaki kaynaklanan olumsuz etkilerin en aza indirgenmesi ve istenilen hedeflere ulaşabilme noktasında sürdürülebilir eğitim programları hazırlanması, öğretmenlere malzeme ve kaynak temin edilmesi, ders materyallerinin optimal kullanıma uygun olarak tasarlanması, özel gereksinimli bireylere uygun bir ortam sunulması amaç edinilmesi oldukça önemlidir (Whitaker, 2003; Williams, 2005). Nitekim, malzeme ihtiyaçları ve ders alanı, kapsayıcı beden eğitimi ve spor dersinin etkin bir şekilde uygulanmasının önünde bir set gibi durarak eğitim-öğretim dinamiğini etkilediği düşünülmektedir. Duman (2003)'nın özel eğitim sınıflarında uygulanan beden eğitimi dersi öğretim programına yönelik olarak yapmış olduğu tez çalışmasında da programın öğrencilerin bütünsel gelişimini destekler nitelikte olduğu sonucuna ulaşılmışken derslerde kullanılan araç-gereç ve spor yapmaya elverişli tesislerin de yetersiz olduğu bulgulanmıştır. Sonuçlar genel olarak çalışmamızla benzer özellik gösterirken yine aynı çalışmadaki program uygulayıcılarının mesleki açıdan yeterli olduğu sonucu çalışmamızdaki özel eğitim öğretmenlerinin beden eğitimi ve spor dersi işlenirken alan uzmanı öğretmenden destek alma ihtiyaçlarını dile getirmeleri bakımından çelişmektedir. Bu durumun çalışmalardaki yöntem farkından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Sonuç olarak özel eğitim öğretmenlerinin perspektifinden beden eğitimi ve spor derslerinin ele alındığı bu çalışmada beden eğitimi ve spor dersinin özel gereksinimli öğrenciler üzerindeki çok boyutlu katkıları ortaya koyulmuştur. Araştırma sonuçları, bu derslerin öğrencilerin bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimlerini bütüncül şekilde desteklemede kritik bir rol oynadığını göstermektedir. Bunun yanı sıra, özel eğitim öğretmenlerinin beden eğitimi derslerini etkili şekilde uygulayabilmeleri için hem uygun materyal desteğine hem de beden eğitimi öğretmenleriyle disiplinler arası işbirliğine ihtiyaç duydukları anlaşılmıştır. Bu bulgular, özel eğitim müfredatında beden eğitimi derslerinin önemini ve bu alanda öğretmenlerin mesleki destek ihtiyaçlarını açıkça ortaya koymaktadır.

Araştırmanın sonuçları çerçevesinde, özel eğitimde beden eğitimi ve spor derslerinin etkili bir biçimde yürütülmesi adına beden eğitimi öğretmenleri ile özel eğitim öğretmenleri arasında disiplinler arası etkileşimi artıracak yapılar oluşturulması önerilebilir. Özellikle özel eğitim



öğretmenlerini yetiştiren eğitim fakülteleri ve hizmet içi programlarda, özel gereksinimli bireylerle beden eğitimi uygulamalarına yönelik modullerin yer alması özel eğitim öğretmenlerinin kendilerini bu derse karşı yeterli hissetmelerine katkı sağlayabilir. Son olarak derslerde kullanabilecekleri özel beden eğitimi materyallerin temin edilmesi ve bu materyallerin farklı engel türlerine göre çeşitlendirilmesinin önem arz ettiği hatırlatılarak bu konuda teminatın sağlanması adına politikaların geliştirilmesi önerilebilir.



KAYNAKLAR

- Bağlama, B., Demirok, M. S. (2018). The role of physical education for children with special needs: a review study. *Near East University Online Journal of Education*, 1(1), 36-41. <https://doi.org/10.32955/neuje.v1i1.54>
- Coates, J., Vickerman, P. (2010). Empowering children with special educational needs to speak up: experiences of inclusive physical education. *Disability and Rehabilitation*, 32(18), 1517–1526. <https://doi.org/10.3109/09638288.2010.497037>
- Demirci, P. T., Eraslan, K. (2020). Investigation of participation motivation in sports activities of children with need special education. *International Journal of Disabilities Sports and Health Sciences*, 3(1), 5–10.
- Duman, S. (2003). Özel eğitim sınıflarında uygulanan beden eğitimi dersi öğretim programının öğretmen görüşleriyle değerlendirilmesi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi).
- Erdvik, I. B., Haugen, T., Ivarsson, A., & Säfvenbom, R. (2019). Development of basic psychological need satisfaction in physical education. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 3(2), 4–21. <https://doi.org/10.23865/jased.v3.1375>
- Griban, G., Tymoshenko, O. V., Arefiev, V., Sushchenko, L., Domina, Z., Malechko, T., Pronenko, K. (2020). The role of physical education in improving the health status of students of special medical groups. *Wiadomości Lekarskie*, 73(3), 534–540. <https://doi.org/10.36740/wlek202003125>
- Hakiki, M. N. F., Hidayatullah, F., Umar, F. (2023). Implementation of Adaptive Physical Education at the Inclusive Organizing School in Martapura District. *QALAMUNA: Jurnal Pendidikan, Sosial, dan Agama*, 15(2), 687–694.
- Heikinaro-Johansson, P., Sherrill, C., French, R., Huuhka, H. (1995). Adapted physical education consultant service model to facilitate integration. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12(1), 12–33.
- İlhan, E. L., Esentürk, O. K. (2015). Zihinsel engelli bireylerde sporun etkilerine yönelik farkındalık ölçeği (ZEBSEYFÖ) geliştirme çalışması. *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 9(1), 19–36.
- İlhan, L. (2009). Zihinsel engelli çocuğu olan anne-babaların çocuklarının özel eğitimleri sürecinde beden eğitimi ve spor etkinliklerine yaklaşımlarının değerlendirilmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(1).
- Jaarsma, E. A., Dijkstra, P. U., Blécourt, A. C. E. d., Geertzen, J. H. B., Dekker, R. (2014). Barriers and facilitators of sports in children with physical disabilities: a mixed-method study. *Disability and Rehabilitation*, 37(18), 1617–1625. <https://doi.org/10.3109/09638288.2014.972587>
- Jerlinder, K., Danermark, B., Gill, P. (2010). Swedish primary-school teachers' attitudes to inclusion—the case of PE and pupils with physical disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 45–57.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (28. basım). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kırımoğlu, H., Cokluk, G. F., İlhan, L., Öz, A. Ş. (2016). The effect of physical education and sports program on the positive growth and coping strategies of the adolescent with mental



retardation. *SHS Web of Conferences*, 26, 01086.
<https://doi.org/10.1051/shsconf/20162601086>

Li, J., Shao, W. (2022). Influence of sports activities on prosocial behavior of children and adolescents: a systematic literature review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(11), 6484. <https://doi.org/10.3390/ijerph19116484>

Merriam, S. B., Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). John Wiley & Sons.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (2020, 11 Haziran). *T.C. Resmi Gazete* (Sayı: 31152). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/11.06.2020>

Özer, D. (2010). *Engelliler için beden eğitimi ve spor*. Ankara: Nobel Yayınevi.

Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.). Sage Publications.

Reina, R., Santana, A., Montesdeoca, R., Roldán, A. (2019). Improving self-efficacy towards inclusion in in-service physical education teachers: a comparison between insular and peninsular regions in Spain. *Sustainability*, 11(20), 5824. <https://doi.org/10.3390/su11205824>

Sherrill, C., Hinson, M., Gench, B., Kennedy, S. O., Low, L. (1990). Self-Concepts of Disabled Youth Athletes. *Perceptual and Motor Skills*, 70(3_suppl), 1093–1098. <https://doi.org/10.2466/pms.1990.70.3c.1093>

Sherrill, C., Ruda, L. (1988). Leisure interest and practices of mentally retarded adults. *Parks and Recreation*, 12(11), 30–33.

Sit, C. H. P., McKenzie, T. L., Lian, J. M., McManus, A. (2008). Activity levels during physical education and recess in two special schools for children with mild intellectual disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 25(3), 247–259. <https://doi.org/10.1123/apaq.25.3.247>

Smith, A., Green, K. (2004). Including pupils with special educational needs in secondary school physical education: a sociological analysis of teachers' views. *British Journal of Sociology of Education*, 25(5), 593–607.

Tarantino, G., Makopoulou, K., Neville, R. D. (2022). Özel eğitim gereksinimi ve engeli olan çocukların beden eğitimine dahil edilmesi: Öğretmen tutumlarının sistematik bir incelemesi ve meta-analizi. *Eğitim Araştırma İncelemesi*, 36, 100456.

Toptaş Demirci, P., Demirci, N. (2018). The effects of game and physical activity lessons in children with learning disabilities. *Kinesiologia Slovenica*, 24(3), 47–55.

Walsh, J. M. (2012). Co-teaching as a school system strategy for continuous improvement. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 56(1), 29–36.

Whitaker, S. D. (2003). Needs of beginning special education teachers: Implications for teacher education. *Teacher Education and Special Education*, 26(2), 106–117.

Williams, P. (2005). Using information and communication technology with special educational needs students: The views of frontline professionals. *Aslib Proceedings*, 57(6), 539–553.



Yaman, Ç., Uluşık, V., Hergüner, G., Önal, A. (2018). Examining the attitudes of physical education teachers towards special education (the handicapped). *Physical Education of Students*, 22(4), 207–216.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, S. H., Yılmaz, B. H., Erer, H. (2024). Zihinsel engelli bireylerde sporun etkilerine yönelik tutum ve farkındalık: Spor Bilimleri Fakültesi öğrencileri üzerine bir araştırma. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 33(1), 160–173.

Zwinkels, M., Ketelaar, M., Nijboer, T., Verschuren, O., Te Velde, S., de Groot, J., Visser-Meily, A. (2020). Effects of a school-based sports program on psychosocial health and attention in youth with physical disabilities. *Journal of Pediatric Rehabilitation Medicine*, 13(1), 37–46.

Zwinkels, M., Verschuren, O., Balemans, A. C. J., Lankhorst, K., Te Velde, S. J., van Gaalen, L., Takken, T. (2018). Effects of a school-based sports program on physical fitness, physical activity, and cardiometabolic health in youth with physical disabilities: Data from the sport-2-stay-fit study. *Frontiers in Pediatrics*, 6. <https://doi.org/10.3389/fped.2018.00075>



Investigation of Pre-Competition State Anxiety Levels of Athletes

İzzet KARAKULAK¹, Özge YAVAŞ²

¹Mardin Artuklu University, Faculty of Sport Sciences, Mardin, Turkey
<https://orcid.org/0000-0003-0673-4796>

²Mardin Artuklu University, Faculty of Sport Sciences, Mardin, Turkey
<https://orcid.org/0000-0002-1948-1620>

Email: izzetkarakulak@gmail.com, ozgeyavas89@gmail.com

Type: Research Article (Received: 24.03.2025 - Accepted: 16.06.2025)

Abstract

This study analysed the pre-competition levels of cognitive anxiety (CA), somatic anxiety (SA) and self-confidence (SC) of athletes in various sports. The sample consisted of 277 athletes (92 females, 185 males) aged 15–34, selected through non-probability sampling. Data were collected using the Revised Competition State Anxiety Inventory-2 (CSAI-2R), a 4-point Likert scale measuring CA, SA, and SC, administered 30 minutes before competition. Results revealed that male athletes had higher SC levels than females. Athletes who participated in national competitions had lower SC levels compared to those who did not, while no significant difference was found for international competition participation. Age-related differences were observed: CA levels were higher in athletes aged 15–19 compared to those aged 30–34, and higher in athletes aged 25–29 than in those aged 20–24 and 30–34. Volleyball players exhibited lower CA levels than football and athletics athletes. Athletes with 2–5 years of experience had lower SC than those with 10–17 years of experience, and athletes with 14–17 years of experience had higher SC than those with 6–9 years. No significant differences were found based on weekly training frequency. The study highlights significant variations in state anxiety among athletes based on age, gender, sport type, and experience. It underscores the need for enhanced sports psychology training for athletes and coaches to reduce anxiety and improve psychological awareness, ultimately optimizing performance.

Keywords: CSAI-2R, cognitive anxiety, somatic anxiety, self-confidence, psychology



Introduction

It is well-recognized that everyone worries to some extent in certain situations; nevertheless, when this level of anxiety and dread crosses a certain threshold, it has a significant negative influence on one's quality of life (Öner, 1985; Spitzer et al., 1995). Worry is defined as “a somewhat uncontrolled stream of thinking that is well recognized as a key component of the competitive sports anxiety process.” Worry is typically invasive, unwelcome, and upsetting to the individual (Dunn & Dunn, 2001). Anxiety is one of the most commonly studied topics in sports psychology, and at least 22 measurement tools have been developed for this purpose (Ostrow, 1996). Anxiety, which has been identified as one of the elements influencing performance, is described as an emotional state that people experience due to internal or external circumstances. Anxious moods are the body's reactions to potential threats that may occur in the future. There are two types of anxiety: state and trait anxiety. While state anxiety is a transient emotion described as an evaluation of stimuli for hazards present in a specific environment at a particular moment based on the scenario, trait anxiety is the perception of diverse stimuli as troubling based on personal experiences. In other words, trait anxiety is an individual's tendency to react nervously and indicates their overall degree of anxiety (Öner, 1985; Martens et al., 1990; Spielberg, 2013; Ivaskevych et al., 2020).

Trait anxiety is characterized by a personality that reacts to situations in the same way over time; situation anxiety, on the other hand, is specific to the circumstance that developed just before the competition. Between these two forms of anxiety, state anxiety has a more significant impact on game performance, particularly in important tournaments; this anxiety is referred to in the literature as pre-competitive anxiety (PCA). PCA has both positive and negative impacts on individual performance, which, in turn, affects team performance. It has been observed that if a player's anxiety level exceeds a particular threshold, they lose control, and their performance suffers (Sing & Punia, 2018).

It is a condition that causes psychological stress and anxiety due to the prospect of loss and failure, in addition to the physical stress created by the effort spent in sports; numerous studies have revealed that a high degree of anxiety negatively impacts sports performance (Smith & Smoll, 1991; Gould et al., 1982; Muhammad et al., 2017; Woodman & Hardy, 2003; Dicle et al., 2018; Correia & Rosado, 2018). Although the goal in sports is to achieve the highest level of performance in any setting, performance is influenced by various physiological, psychological, and cognitive factors (Korkmaz et al., 2020, Sarikabak, et al., 2018). When evaluating these variables, it should be considered that stress and anxiety are among the factors that influence performance (Akgönül et al., 2021).

Anxiety is often conceptualized as a situation-specific, multidimensional construct with cognitive and somatic components (Martens et al., 1990). In addition to CA and SA, there is also a sub-dimension related to SC (Martens et al., 1990). Since the 1980s, the Sport Competition Anxiety Test (SCAT), the Competitive State Anxiety Inventory (CSAI), and the second revised (CSAI-2R) have been used to evaluate anxiety among athletes (Martens et al., 1990; Martens et al., 1980; Spielberg, 1970; Cox et al., 2003). A revised form of CSAI-2R, was created by Cox et al., (2003) with 3 sub-dimensions and 17 items. CSAI-2R has cultural adaptation studies in Spanish, French, Mexican, Malay, Estonian, Romanian, Iranian, Persian, Brazilian, and Turkish (Akgönül et al., 2021). It is important that CSAI-2R, which is the updated and latest version, is a multidimensional measurement tool that will solve the methodological limitations of the previously developed versions and the construct validity problems of the measurement tool. For this reason, in the current study, the measurement tool



made by Akgönül, et al., (2021), the validity and reliability study of CSAI-2R in Turkey, was used. The scale, which was developed to measure the CA, SA and SC levels of the athletes before the competition, consists of three sub-dimensions and 14 items. Therefore, in this study, pre-competition CA, SA and SC levels of athletes were examined in terms of some variables (gender, age, sport fields, national competitiveness level, international competitiveness level, weekly training frequency, sports age). In this context, the study focused on the national and international athletes competing in soccer, volleyball, basketball, athletics and handball in Turkey.

Materials and methods

Ethics Committee Permission

The research was implemented after the ethics committee decision of Mardin Artuklu University dated 12.03.2025 and numbered E-799060804-020-188820 was obtained.

Study Sample

In Turkey, the study focused on national and international competing athletes in a variety of sports (soccer, volleyball, basketball, athletics and handball). Easily accessible case sampling, which is one of the non-probability sampling types, saves the researcher time and provides convenience in practice. In this method, the researcher prefers the situation that is simple to access and physically close (Yıldırım & Şimşek, 2011). The study's sample, which was chosen through non-probability sampling techniques, comprised of 277 people aged 15 to 34 (female=92; age=20.23±3.44; male=185; age=21.49±3.80), with a 5 percent margin of error at the 95 % confidence level. 3.80) is composed of athletes. The questionnaire "google form" was created online. Athletes were asked to participate by sending a survey link. Participants were asked to sign an informed consent form confirming their voluntary participation in the study. Athletes completed the questionnaires under the supervision of their coaches. The coaches informed their athletes that they could cancel the participation agreement at any time.

Data Collection Tools

Competition State Anxiety Inventory-2

The scale used within the scope of the research was developed as 17 items and 3 sub-dimensions by Cox et al. [28] and a 14-item and 3-factor structure was confirmed in Turkish culture (validity and reliability studies were conducted) by Akgönül et al., (2021). When the reliability values of the scale were analysed, the alpha coefficient for the CA sub-dimension was 0.71; the alpha coefficient for the SA sub-dimension was 0.78; and the alpha coefficient for the SC sub-dimension was 0.80.

In order to determine the anxiety levels of the athletes in the inventory CA (item 2, item 5, item 11, item 14), SA (item 6, item 9, item 12, item 15, item 17), SC (item 3, item 7, item 10, item 13, item 16) and 3 sub-dimensions and 14 items. The inventory has a 4-point Likert-type rating of none (1), a little (2), quite (3), a lot (4). In the evaluation of the scores obtained by the participants from the inventory, the scores for the items taken from each sub-dimension are added and divided by the number of items and multiplied by 10. The score range for each sub-dimension ranges from 10 to 40. If an athlete does not respond to any item, then only the points for the answered items are added, divided by the number of items and multiplied by 10. Higher scores from the inventory indicate higher levels of SA, CA, or higher SC. The inventory should be administered within one hour before the competition.



Data Analysis

Statistical analysis of the data was done with SPSS 24.0 package program. In order to determine the normality distribution of the data, the median, mean, kurtosis, and skewness values were decided by looking at the Q-Q pilot plot (Table 1). Statistical significance level was accepted as $p < 0.05$. Independent samples t-test was used for pairwise group comparisons in data analysis. One Way ANOVA and Post-hoc analysis was used to compare the means of more than two groups.

Table 1. Normality distribution analysis regarding scale

Scale	$\bar{x}/ss$	median	variance	skewness	kurtosis
CA	18.03 ± 6.00	17.50	36.061	.802	.728
SA	15.88 ± 5.70	14.00	32.537	1.240	1.771
SC	30.66 ± 7.24	30.00	52.451	-.595	-.182
CSAI-2R	21.77 ± 3.63	21.43	13.212	.485	1.84

CSAI-2R: The Revised Competitive State Anxiety Inventory-2. $-1.96 < \text{skewness}$, $\text{kurtosis} < 1.96$

The arithmetic means of the "CA" sub-dimension of the scale used to collect the data is 18.03, with a standard deviation of 6.00, as shown in Table 2. The "SA" sub-dimension has an arithmetic mean of 15.88 and a standard deviation of 5.70. The "SC" sub-dimension has an arithmetic mean of 30.66 and a standard deviation of 7.24. When the skewness and kurtosis values of the total and all three dimensions of the scale were examined, it was determined that the kurtosis and skewness values of the total and all three dimensions of the scale were between 1.96, and the data used in the study were in accordance with the normal distribution, taking these results into account. As a result, it was decided to do data analysis using parametric analysis. When the reliability values of the scale were analysed in this study, the alpha coefficient for the CA sub-dimension was 0.70; the alpha coefficient for the SA sub-dimension was 0.76; and the alpha coefficient for the SC sub-dimension was 0.79.

Table 2. Descriptive statistics on athletes

Variables	Groups	F	%
Gender	Male	185	66.8
	Female	92	33.2
Age	15-19 age	107	38.6
	20-24 age	135	48.7
	25-29 age	20	7.2
	30-34 age	15	5.4
Sport branch	Football	58	20.9
	Volleyball	55	19.9
	Basketball	42	15.2
	Athletics	78	28.2
	Handball	44	15.9
National competitiveness level	Yes	158	57.0
	No	119	43.0
International competitiveness level	Yes	176	63.5
	No	101	36.5
Weekly Training Frequency	2 days	4	1.4
	3 days	36	13.0
	4 days	39	14.1
	5 days	50	18.1
	6 days	123	44.4



	7 days	25	9.0
Sports Age	2-5 years	45	16.2
	6-9 years	117	42.2
	10-13 years	79	28.5
	14-17 years	23	8.3
	18-21 years	13	4.7

n=277

Demographic information on the people participating in the research is given in Table 2. In this context, 185 (66.8%) men and 92 (33.2%) women participated in the research. The age of the participants was 107 (38.6%) in the 15–19 age range; 135 (48.7%) in the 20–24 age group; 20 (7.2%) in the 25–29 age range; and it ranged from 15 (5.4%) in the 30–34 age range. When the sports branches were evaluated, 58 (20.9%) were in the football branch; 55 (19.9%) in volleyball; 42 (15.2%) in basketball; 78 (28.2 %) people participated in the athletics branch; and 44 (15.9%) in the handball branch. According to participation in national competitions, 158 people (57.0%) answered yes, while 119 (43.0%) answered no. According to participation status in the international competition, 176 people (63.5%) answered yes, while 101 people (36.5%) answered no. According to the weekly training frequency variable, it was determined that 123 people (44.4%) of the participants train 6 days a week. It was determined that the sports age of the participants was 6–9 years old, with at most 117 people (42.2%).

Table 3. Differences in gender variables and competition state anxiety in athletes (CA, SA, SC)

Variables		Levene Test						
The Revised Competitive State Anxiety Inventory-2 (CSAI-2R) Scales Sub-dimensions	Gender	n	$\bar{x}$	ss	F	P	t	p
CA	Female	92	18.42	5.984	.004	.947	.764	.44
	Male	185	17.84	6.022				
SA	Female	92	16.13	5.482	.846	.359	.505	.61
	Male	185	15.76	5.822				
SC	Female	92	29.41	7.224	.575	.449	-	.04*
	Male	185	31.28	7.191				

*p<0.05; n=277

At the 95 % confidence level, a statistically significant difference was detected between the athletes' "SC" sub-dimension of the Competition State Anxiety Inventory and the gender variable ($t=-2.027$; $p=0.04$; $p>0.05$), as shown in Table 3. Male athletes' SC levels ($x=31.28$) were found to be higher than female athletes' SC levels ($x=29.41$) based on this result.

Table 4. Differences between the variable of athletes' participation in national competitions and the variable of competition-state anxiety (CA, SA, SC)

Variables						
The Revised Competitive State Anxiety Inventory-2 (CSAI-2R) Scales Sub-dimensions	National Competitiveness Level	n	$\bar{x}$	ss	t	p



CA	Yes	158	17.69	6.218	-1.108	.269
	No	119	18.49	5.705		
SA	Yes	158	15.90	5.574	.047	.962
	No	119	15.87	5.896		
SC	Yes	158	29.90	7.688	-2.019	.04*
	No	119	31.66	6.501		

*p<0.05; n=277

As shown in Table 4, there was a statistically significant difference between the athletes' "SC" sub-dimension of the Competition State Anxiety Inventory and the variable of participation in national competitions at the 95 % confidence level. (p=0.04; p0.05) (t=-2.019; p=0.04; p<0.05). The SC levels of athletes competing in national competitions (x=29.90) were found to be lower than the SC levels of athletes who did not compete in national competitions (x=31.66).

Table 5. Comparison of the variable of athletes' participation in international competitions with competition-state anxiety (CA, SA, SC)

Variables		n	$\bar{x}$	ss	t	p
The Revised Competitive State Anxiety Inventory-2 (CSAI-2R) Scales Sub-dimensions	International Competitiveness Level					
CA	Yes	176	17.61	6.011	-1.536	.126
	No	101	18.76	5.954		
SA	Yes	176	15.86	5.557	-.080	.936
	No	101	15.92	5.979		
SC	Yes	176	30.07	7.616	-1.794	.074
	No	101	31.68	6.448		

*p<0.05; n=277

As can be seen in Table 5, no statistically significant difference was found between the sub-dimensions of the Competitive State Anxiety Inventory of the athletes and the variable of participation in international competitions.

Table 6. Analysis of differences between athletes' age variable and competition state anxiety (CA, SA, SC)

The Revised Competitive State Anxiety Inventory-2 (CSAI-2R) Scales Sub-dimensions		Age	n	$\bar{x}$	ss	F	p	Difference
CA	15-19 age	107	18.79	6.662	7.591	.000		4<1
	20-24 age	135	17.24	4.918				2<3
	25-29 age	20	22.38	7.185				4<3
	30-34 age	15	14.00	4.309				
SA	15-19 age	107	16.80	5.974	2.792	.041		
	20-24 age	135	15.02	5.268				2<1
	25-29 age	20	17.60	7.330				
	30-34 age	15	14.80	3.688				



SC	15-19 age	107	30.49	7.588	.433	.730
	20-24 age	135	30.47	7.245		
	25-29 age	20	32.30	5.440		
	30-34 age	15	31.33	7.118		

*p<0.05; **p<0.01; 15-19 age=1; 20-24 age=2; 25-29 age=3; 30-34 age =4; n=277

At 99 % and 95 % confidence levels, statistically significant differences were identified between the players' age variable and the "CA" and "SA" sub-dimensions of the Competition State Anxiety Inventory, as shown in Table 6. When the differences between the groups were investigated, it was shown that the CA levels of athletes aged 15-19 years ($\bar{x}$ =18.79) in the "CA" sub-dimension were higher than those of athletes aged 30-34 years ($\bar{x}$ =14.00). On the other hand, it was shown that athletes aged 25-29 ($\bar{x}$ =22.38) had more cognitive anxiety than athletes aged 20-24 ($\bar{x}$ =17.24) and athletes aged 30-34 ($\bar{x}$ =14.00). In the "SA" sub-dimension, it was found that the somatic anxiety levels of the athletes between the ages of 15-19 ($\bar{x}$ =16.80) were higher than those of the athletes between the ages of 20-24 ($\bar{x}$ =15.02).

Table 7. Analysis of differences between sports branch variable of athletes and competition-state anxiety (CA, SA, SC)

The Revised Competitive State Anxiety Inventory-2 (CSAI-2R) Scales							
Sub-dimensions		Sport Branch	n	$\bar{x}$	ss	F	p
CA	Football	58	19.31	6.519	3.295	.01**	2<1
	Volleyball	55	15.95	4.942			2<4
	Basketball	42	16.96	5.961			
	Athletics	78	19.04	6.166			
	Handball	44	18.18	5.638			
SA	Football	58	15.38	5.950	.649	.628	-----
	Volleyball	55	15.09	4.519			
	Basketball	42	16.19	6.444			
	Athletics	78	16.28	6.113			
	Handball	44	16.55	5.271			
SC	Football	58	31.52	6.736	1.391	.237	-----
	Volleyball	55	29.45	7.081			
	Basketball	42	31.14	8.313			
	Athletics	78	29.77	7.655			
	Handball	44	32.14	5.998			

**p<0.01, *p<0.05 ; football=1; volleyball=2; basketball=3; athletics=4; handball=5; n=277



As can be seen in Table 7, statistically significant differences were found between the sports branch variable of the athletes and the "CA" sub-dimension of the Competition State Anxiety Inventory at the 99 % confidence level. When the difference between the groups was examined, it was found that the CA levels of the athletes dealing with the volleyball branch ($\bar{x}$ =15.95) were lower than the athletes dealing with the football branch ($\bar{x}$ =19.31) and athletics ($\bar{x}$ =19.04).

Table 8. Analysis of differences between sports age variable of athletes and competition state anxiety (cognitive anxiety, somatic anxiety, self-confidence)

The Revised Competitive State Anxiety Inventory-2 (CSAI-2R)							
Scales	Sports age	n	$\bar{x}$	ss	F	p	Difference
Sub-dimensions							
CA	2-5 years	45	18.72	6.476	2.395	.051	-----
	6-9 years	117	18.78	6.676			
	10-13 years	79	17.41	4.943			
	14-17 years	23	17.28	4.258			
	18-21 years	13	14.04	4.952			
SA	2-5 years	45	16.36	4.904	2.171	.073	-----
	6-9 years	117	16.84	6.455			
	10-13 years	79	14.78	5.382			
	14-17 years	23	14.96	4.039			
	18-21 years	13	14.00	4.000			
SC	2-5 years	45	26.98	8.120	5.515	.000**	1<3
	6-9 years	117	30.27	7.385			1<4
	10-13 years	79	32.13	6.138			2<4
	14-17 years	23	34.09	4.199			
	18-21 years	13	31.85	8.345			

**p<0.01, *p<0.05; 2-5 years =1; 6-9 years =2; 10-13 years =3; 14-17 years =4; 18-21 years =5; n=277

As can be seen in Table 8, statistically significant differences were found between the sports age variable of the athletes and the "SC" sub-dimension of the Competition State Anxiety Inventory at the 99 % confidence level. When the difference between the groups is examined, it is seen that the SC levels of the athletes with 2-5 years of sports experience ($\bar{x}$ =26.98) are higher than those of the athletes with 10-13 years of sports experience ($\bar{x}$ =32.13) and those with 14-17 years of sports experience. ($\bar{x}$ =34.09) was found to be lower. In addition, it was



determined that the self-confidence levels of the athletes with 14 17 years of sports experience ($\bar{x}$ =34.09) were higher than the SC levels of the athletes with 6-9 years of sports experience ($\bar{x}$ =30.27).

Table 9. Analysis of differences between weekly training frequency variable of athletes and competition-state anxiety (cognitive anxiety, somatic anxiety, self-confidence)

The Revised Competitive State Anxiety Inventory-2 (CSAI-2R) Scales Sub-dimensions	Weekly Training Frequency	n	$\bar{x}$	ss	F	p	Difference
CA	2 days	4	20.63	3.146	.742	.593	-----
	3 days	36	19.10	7.563			
	4 days	39	17.63	6.588			
	5 days	50	18.45	5.246			
	6 days	123	17.46	5.507			
	7 days	25	18.70	6.736			
SA	2 days	4	24.00	10.066	1.854	.103	-----
	3 days	36	15.17	5.563			
	4 days	39	15.59	5.716			
	5 days	50	16.32	6.814			
	6 days	123	15.79	5.049			
	7 days	25	15.68	5.281			
SC	2 days	4	26.50	8.544	1.503	.189	-----
	3 days	36	31.06	6.853			
	4 days	39	30.05	7.291			
	5 days	50	30.12	8.470			
	6 days	123	30.41	6.881			
	7 days	25	34.00	6.164			

**p<0.01, *p<0.05; 2 days =1; 3 days =2; 4 days =3; 5 days =4; 6 days =5; 7 days =6; n=277

As can be seen in Table 9, no statistically significant differences were found between the weekly training frequency variable of the athletes and the "CA, SA, SC" sub-dimensions of the Competition State Anxiety Inventory.

Discussion



The impact of state anxiety on athletic performance is currently a topic of great interest. A variety of factors influence athletes' anxiety levels, and the positive effects of these factors on performance are now being researched.

Our results showed that male athletes had higher self-confidence levels than female athletes and that participating in national tournaments negatively affected their SC. In previous studies conducted by Yücel (2003), on taekwondo athletes, it was shown that there was no difference in the state anxiety levels of the athletes according to their gender. Civan et al. [30] also found that there was no difference in the state anxiety levels of the athletes according to their gender in the study they conducted on athletes who do individual and team sports.

Female volleyball players, on the other hand, have high pre-competition state anxiety ratings, according to Baştuğ (2009) and this scenario has a detrimental impact on their performance. While Segal and Weinberg (1984) found that women have higher trait anxiety than males, Başaran et al. (2009), found that male athletes have higher anxiety scores. Meanwhile, when state anxiety levels were examined by gender by Engür (2002), no significant differences were detected. Given these findings, a significant number of studies are needed to evaluate whether anxiety differs according to an athlete's gender.

In a study on canoe athletes by Demir and Barut (2021), it was shown that females exhibited lower SC than males. Female athletes were more fearful of failure in contests than male athletes, according to Demir and Barut (2021), while male skiers showed higher SC than female skiers.

While SC is a popular subject in sports psychology, it also plays a role in mediating the link between anxiety and performance (Woodman & Hardy, 2003; Craft et al., 2003; Moritz et al., 2000; Hardy, 1996; Jones & Hanton, 2001). It has been suggested that SC makes it easier to cope with elevated arousal levels before a performance, thereby lowering the effects of cognitive worry and anxiety symptoms (Hardy, 1996; Jones & Hanton, 2001; Jones & Hanton, 1994). Another theory is that self-assurance promotes success-oriented behavior (McPherson & McCormick, 2006).

It has been suggested that "SC" can be seen as an adaptive aspect of perfectionism if an athlete is not overly concerned about making mistakes and that SC is related to "striving for perfection" (Stoeber et al., 2007). As a result, athletes who are entirely confident in themselves are more likely than other athletes to maximize their efforts in their pursuit of excellence. This might explain why they are able to use many brain functions to achieve excellent and outstanding sports performance. As a consequence of the study, it was shown that athletes with the least amount of sports experience (2-5 years) were less confident than athletes with the highest amount of sports experience (14-17 years). The sports age of players and their SC rise together. From this finding, it can be concluded that as athletes' experience grows, their SC grows at corresponding rate. According to Karabulut et al. (2013), there was no significant difference in athletes' trait and state anxiety ratings based on the sports year variable.

In studies involving various groups, Arseven and Güven (1992), Yücel (2003), Erbaş (2005), Adalı (2006) and Bingöl et al. (2012) found that the athletes' trait and state anxiety levels were unaffected by how many years they had spent participating in sports. In research on Lithuanian National canoe and rowing teams conducted Alekrinskis et al. (2019), it was found that there was no significant difference in the athletes' anxiety levels prior to competition. Meanwhile, the anxiety levels of top athletes increased on the day of the competition,



according to a study done by Rimmele et al. (2007). In research of top rowers by Wetherell and MacDonald (2019), it was discovered that athletes' anxiety levels on a competition day were higher than during the training phase. Furthermore, no statistically significant differences were identified between athletes' weekly training frequency and CA, SA, or SC.

The cognitive anxiety levels of the youngest age group (15-19 years) in the study were found to be greater than those of the oldest age group (30-34 years). Similarly, the youngest age group (15-19 years) was shown to have higher levels of SA than the middle-aged group (20-24 years). Dereceli et al. (2019) discovered a strong negative link between athletes' ages and their SA; however, age had no relationship with the anxiety and SC sub-dimensions.

The reason for this is that with increasing age, the number of experiences is expected to increase. A difference is observed between the physical readiness in the first experience and the physical readiness in the later experiences. With age, individuals gain more experience and knowledge about where, when, and what to do. Younger individuals tend to have less experience, which may increase their anxiety about making mistakes. However, as they get older, their experience will increase such that their bodily movements are ingrained within them. Therefore, it has been stated that SA decreases as age increases.

However, Özbekçi (1989) examined basketball, volleyball, and track and field athletes in terms of state anxiety scores and could not find a relationship between age and competition stress levels. Also, in a study conducted by Arseven and Güven (1992) on players interested in basketball, handball, volleyball, and other athletics, there was no difference in the anxiety levels of the athletes in the competitive setting based on their age. Furthermore, Modroño and Guillen, (2011) identified a significant negative association between age and CA in judo competitors and claimed this was due to older athletes having more experience than younger athletes.

Athletes dealing with the volleyball branch had lower levels of CA than those dealing with the football and athletics branches, according to the findings of a previous study. In a study on basketball players, Cerit, et al. (2013) found a link between anxiety and performance levels. Civan, et al. (2010) discovered a substantial variation in the state and trait anxiety ratings of athletes depending on what sport they played.

According to research by Özbekçi (1989), athletes who participate in athletics are more stressed about competitions than basketball and volleyball players. Perhaps competitors in individual sports have high anxiety rates because these athletes are solely responsible for their outcomes. When compared to individual sports, athletes, team sports athletes have lower state anxiety because the outcomes of the competition affect the entire team and negative actions can be corrected by other team members. Also, the responsibility for defeat can be shared, and an athlete's direct responsibility for negative results is lower.

According to research by Demir and Barut (2021), canoe athletes suffer cognitive and physical worry on competition days but have high self-confidence. Dereceli et al. (2019) found no significant differences between sports branches in their research. In contrast to this finding, Engür (2002) found that the sports branch of the participants impacted their state anxiety levels; athletes who participate in team sports have higher anxiety levels than those who participate in individual sports.

As the results presented above show, in the current study, it was determined that there were differences in the state anxiety levels of the athletes in terms of gender, age, sports branch,



national competitiveness level, and sports age variables. According to these results, when the self-confidence levels of male athletes and the self-confidence levels of female athletes are compared, it can be said that the effect size of males is higher.

While it has been shown that the cognitive and physical anxiety levels of young athletes are higher than those of older athletes, it has been determined that the SC of young athletes is lower than that of older athletes. Based on the findings of this study, it is recommended that athletes and coaches be better trained in sports psychology so that they can reduce their anxiety levels and increase their awareness of their psychological state.

Our results show that there are differences between state anxiety levels and variables such as gender, age, sport branch, national competition level, and sport age. It is not known whether the competition anxiety observed in athletes is caused by different variables. For this reason, whether the anxiety is caused by 'competition stress' can be determined with different measurement tools. More research is needed to explore the mechanisms underlying these findings in future studies. Therefore, it is recommended to make a comparison using a measurement tool and determine the level of effect.

This study only evaluated state anxiety because it is confined to the day of the competition. As a result, the use of the measuring instrument throughout the preparation period, on the day of the competition, and after the competition is recommended. Comparative research designs are also advised. Adding to the literature on anxiety among athletes will result in more consistent and comparable findings.

Although it was found in the study that volleyball players have lower cognitive anxiety levels in terms of branches, comparing individual and team sports in future studies will help to obtain more consistent results. In this respect, it is thought that the study will form a basis for future research.



REFERENCES

- Adalı, F. (2006). 14-18 Yaş Kız Ve Erkek Basketbolcuların Atılganlık İle Sürekli Kaygı Düzeylerinin Sosyodemografik Yapılarına Göre Karşılaştırılması, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Akgönül, E.K., Tez, Ö.Y., Dicle A. (2021). Revize Edilmiş Yarışma Durumluk Kaygı Envanteri-2'nin Türkçe Versiyonunun Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması. *Avrasya Spor Bilimleri ve Eğitim Dergisi* 2021, 3:61-80.
- Alekrinskis, A., Bulotienė, D., Dagytė, R.(2019). Peculiarities of pre-competition emotional state of the Lithuanian national kayak and canoe rowing team members and junior kayakers and canoeists. *Sporto mokslas*, 2019, nr 1, p 12-17 2019.
- Aras, D., Akça, F., Güler, Ö., Birol, A., Ertetik, G., Çetinkaya, G., & Akalan, C. (2018). Extreme altitude mountain climbing decreases sensation seeking score and increases the anxiety level. *Uluslararası İnsan Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 222-234.
- Arseven, A., Güven, Ö. (1992). Sporcuların müsabaka ortamındaki anksiyete düzeyleri. Ankara: HÜ Spor Bilimleri II. Ulusal Kongresi.
- Başaran, M.H., Taşgın, Ö., Sanioğlu, A., Taşkın, A.K. (2009). Sporcularda Durumluk Ve Sürekli Kaygı Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 2009:533-542.
- Baştuğ, G. (2009). Bayan voleybolcuların müsabaka dönemi kaygı ve umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 11(3), 15-20.
- Bingöl, H., Çoban, B., Bingöl, Ş., & Gündoğdu, C. (2012). Üniversitelerde öğrenim gören taekwondo milli takım sporcularının maç öncesi kaygı düzeylerinin belirlenmesi. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 14(1), 121-125.
- Cerit, E., Gümüşdağ, H., Evli, F., Şahin, S., & Bastık, C. (2013). Elit kadın basketbol oyuncularının yarışma öncesi kaygı düzeyleri ile performansları arasındaki ilişki. *Sport Sciences*, 8(1), 26-34.
- Civan, A., Ramazan, A. R. I., Görücü, A., & Özdemir, M. (2010). Bireysel ve takım sporcularının müsabaka öncesi ve sonrası durumluk ve sürekli kaygı düzeylerinin karşılaştırılması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1):193-206.
- Correia, M. E., & Rosado, A. (2018). Fear of failure and anxiety in sport. *Análise Psicológica*, 36(1), 75-86.
- Cox, R. H., Martens, M. P., & Russell, W. D. (2003). Measuring anxiety in athletics: the revised competitive state anxiety inventory-2. *Journal of sport and exercise psychology*, 25(4), 519-533.
- Craft, L. L., Magyar, T. M., Becker, B. J., & Feltz, D. L. (2003). The relationship between the Competitive State Anxiety Inventory-2 and sport performance: A meta-analysis. *Journal of sport and exercise psychology*, 25(1), 44-65.
- Demir, A., Barut, A.İ. (2021). Examining of Competitive Anxiety Levels And Achievement Goals of Flatwater Kayakers In Terms of Different Variables. *Journal of Eurasian Education and Culture*, 2021, 6:1-24.



- Dereceli, Ç., Toros, T., Yıldız, R. (2019). Futbol Hakemlerinin Durumluk Kaygı ve Genel Öz Yeterlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi* 2019, 17:64-74.
- Dunn, J.G., Dunn, J.C.(2001). Relationships among the sport competition anxiety test, the sport anxiety scale, and the collegiate hockey worry scale. *Journal of Applied Sport Psychology* 2001, 13:411-429.
- Engür, M. (202). Elit Sporcularda Başarı Motivasyonun, Durumluk Kaygı Düzeyleri Üzerine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. İzmir. 2002.
- Erbaş, M.K. (2005). Üst Düzey Basketbolcularda Durumluluk Kaygı Düzeyleri Ve Performans İlişkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tez., Dumlupınar Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü: Kütahya. (2005).
- Gould, D., Feltz, D., Horn, T., & Weiss, M. (1982). Reasons for attrition in competitive youth swimming. *Journal of Sport Behavior*, 5(3), 155.
- Hardy, L. (1996). Testing the predictions of the cusp catastrophe model of anxiety and performance. *The sport psychologist*, 10(2), 140-156.
- Ivaskevych, D., Fedorchuk, S., Borysova, O., Kohut, I., Marynych, V., Petrushevskyi, Y., ... & Tukaiev, S. (2020). Association Between Competitive Anxiety, Hardiness, And Coping Strategies: A Study Of The National Handball Team. *Journal of Physical Education and Sport* 2020, 20:477-483.
- Jones, G., & Hanton, S. (2001). Pre-competitive feeling states and directional anxiety interpretations. *Journal of sports sciences*, 19(6), 385-395.
- Jones, G., Hanton, S., & Swain, A. (1994). Intensity and interpretation of anxiety symptoms in elite and non-elite sports performers. *Personality and individual differences*, 17(5), 657-663.
- Karabulut, O., Atasoy, M., Kaya, K., & Karabulut, A. (2013). 13-15 Yaş Arası Erkek Futbolcuların Durumluk ve Sürekli Kaygı Düzeylerinin Farklı Değişkenler Bakımından İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 243-254.
- Khan, M. K., Khan, A., Khan, S. U., & Khan, S. (2017). Effects of anxiety on athletic performance. *Res Inves Sports Med*, 1(1), 1-5.
- Korkmaz, S. ., Aslan, C. S., Eyuboğlu, E., Çelebi, M. ., Kır, R., Karakulak, İzzet, Akyüz, Ömer, Özer, U., & Geri, S. (2020). Impact of detraining process experienced during the COVID-19 pandemic on the selected physical and motor features of football players. *Progress in Nutrition*, 22(2-S), e2020029. <https://doi.org/10.23751/pn.v22i2-S.10605>
- MacDonald, D., & Wetherell, M. A. (2019). Competition stress leads to a blunting of the cortisol awakening response in elite rowers. *Frontiers in psychology*, 10, 1684.
- Martens, R., Burton, D., Rivkin, F., Simon, J. (1990). Reliability And Validity Of The Competitive State Anxiety Inventory (CSAI). *Psychology of motor behavior and sport* 1980:91-99.
- Martens, R., Vealey, R. S., & Burton, D. (1990). Competitive anxiety in sport.



- McPherson, G. E., & McCormick, J. (2006). Self-efficacy and music performance. *Psychology of music*, 34(3), 322-336.
- Modroño, C., & Guillen, F. (2011). Anxiety characteristics of competitive windsurfers: relationships with age, gender, and performance outcomes. *Journal of Sport Behavior*, 34(3).
- Moritz, S. E., Feltz, D. L., Fahrbach, K. R., & Mack, D. E. (2000). The relation of self-efficacy measures to sport performance: A meta-analytic review. *Research quarterly for exercise and sport*, 71(3), 280-294.
- Ostrow, A.(1996). *Directory Of Psychological Tests In The Sport And Exercise Sciences*. Morgantown: Fitness Information Technology. Inc; 1996.
- Öner, N., Le Compte, W.A. (1985). *Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri El Kitabı*. Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Özbekçi, F. (1989). *Farklı Spor Dallarında Yaşanan Müsabaka Stres Düzeylerinin Araştırılması* (Doctoral dissertation, Marmara Üniversitesi (Turkey)).
- Rimmele, U., Zellweger, B. C., Marti, B., Seiler, R., Mohiyeddini, C., Ehlert, U., & Heinrichs, M. (2007). Trained men show lower cortisol, heart rate and psychological responses to psychosocial stress compared with untrained men. *Psychoneuroendocrinology*, 32(6), 627-635.
- Sarıkabak, M., Eyüboğlu, E., Ayrancı, M. (2018). Bocce (Petank) Sporcularının Duygusal Zekâ Düzeylerinin, Akademik Erteleme Davranışları Üzerine Etkisinin İncelenmesi. *Uluslararası Kültürel Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 163-177.
- Segal, J. D., & Weinberg, R. S. (1984). Sex, sex role orientation and competitive trait anxiety. *Journal of Sport Behavior*, 7(4), 153.
- Singh, V., Punia, S.(2018). Measurement Of Competition Level Anxiety Of University Level Players By Using Scat In North Zone in India. *Measurement*, 3(2).
- Smith, R.E., Smoll, F.L. (1991). *Behavioral Research And Intervention In Youth Sports*. Behavior Therapy 1991, 22:329-344.
- Spielberger, C.D. (1970). *Manual for the State-Trait Anxiety, Inventory*. Consulting Psychologist 1970.
- Spielberger, C.D. (2013). *Anxiety And Behavior*. Academic Press; 2013.
- Spitzer, R. L., Kroenke, K., Linzer, M., Hahn, S. R., Williams, J. B., Degruy, F. V., ... & Davies, M. (1995). Health-Related Quality Of Life In Primary Care Patients With Mental Disorders: Results From The PRIME-MD 1000 Study. *Jama*, 274(19), 1511-1517.
- Stoeber, J., Otto, K., Pescheck, E., Becker, C., & Stoll, O. (2007). Perfectionism and competitive anxiety in athletes: Differentiating Striving For Perfection And Negative Reactions To Imperfection. *Personality and individual differences*, 42(6), 959-969.
- Woodman, T. I. M., & Hardy, L. E. W. (2003). The relative impact of cognitive anxiety and self-confidence upon sport performance: A meta-analysis. *Journal of sports sciences*, 21(6), 443-457.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık, 8.



Yücel, E.O. (2003) Taekwondocuların Durumluk ve Sürekli Kaygı Düzeyleri ve Müsabakalardaki Başarılarına Etkisi. . Master's thesis, Gazi University, Health Sciences Institute Ankara 2003.



Okul Sporlarına Katılan Öğrencilerin Başarı Algısı ve Sorumluluk Duygusunun İncelenmesi

Resul DURMAZ¹, Hulusi Mehmet TUNÇKOL²

¹Millî Eğitim Bakanlığı, Bartın, Türkiye
<https://orcid.org/0000-0002-8918-6977>

²Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye
<https://orcid.org/0000-0002-0478-6966>

E-mail: resul.durmaz@hotmail.com, hulusimehmet.tuncokol@deu.edu.tr

Type: Research Article (Received: 29.08.2024 - Accepted: 05.03.2025)

Öz

Bu çalışmanın amacı okul sporlarına katılan öğrencilerin başarı algısı ve sorumluluk duygusu arasındaki ilişkinin bazı demografik değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemektir. Araştırma, betimsel bir araştırma olup, ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma grubunu 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Bartın ilinde ortaokul ve liselerde okul sporlarına katılan 450 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada katılımcılara “Kişisel Bilgi Formu”, “Başarı Algısı Envanteri-(Çocuk Versiyonu)” ve “Sorumluluk Duygusu ve Davranışı Ölçeği” uygulanmıştır. Parametrik dağılım verileri için bağımsız örnek t-test ve ANOVA testi kullanılmıştır. Ölçekler arasındaki ilişkiyi belirlemek için ise Pearson Korelasyon testi kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, görev yönelimi ile spor yapma sıklığı değişkeni arasında ve sorumluluk duygusu ile yaş, sınıf, lisans yılı değişkenleri arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca başarı algısı ve sorumluluk duygusu arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir. Sonuç olarak başarı algısı ve sorumluluk duygusu katılımcıların bazı demografik özelliklerine göre değişmektedir. Bunun yanı sıra, başarı algısı ve sorumluluk duygusunun birbirini etkilediği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Başarı algısı, okul sporları, öğrenci, sorumluluk.



Examining the Perceptions of Success and the feeling of Responsibility of Students Participating in School Sports

Abstract

The aim of this study is to determine whether the relationship between the perception of success and the sense of responsibility of students participating in school sports differs in terms of some demographic variables. The research is descriptive research and was conducted in the relational survey model. The research group consisted of 450 students participating in school sports in secondary and high schools in Bartın province in the 2022-2023 academic year. In this study, "Personal Information Form", "Perception of Success Inventory - (Child Version)" and "Sense of Responsibility and Behavior Scale" have been applied by the participants. Independent sample t-test and ANOVA test have been used for parametrically distributed data. Pearson Correlation test has been used to determine the relationship between the scales. According to the analysis results, it has been determined that there was a significant difference between task orientation and the frequency of doing sports variables, and between the sense of responsibility and the variables of age, grade, and licence year. Also, it has been observed that there is a positive relationship between perception of achievement and sense of responsibility. As a result, the perception of success and the sense of responsibility vary according to some demographic characteristics of the participants. In addition to these results it can be said that it the perception of success and the sense of responsibility affect each other.

Keywords: Perception of success, responsibility, school sports, student.



Giriş

Geçmişten günümüze kadar başarının ne olduğuyla ilgili birden çok tanımın olduğu görülmektedir. Turner (2007), başarının kişi için önemli olan planlanmış hedefleri devamlı olarak gerçekleştirmek olduğunu söylemiştir. Başarının hedefe ulaşmak olmadığını, hedefe ulaşmak için çekilen zorlukların başarı olduğunu ifade etmiştir. Başar (2001), başarıyı şu şekilde tanımlamıştır; kişinin arzu etmesine, kendini inandırıp güdülemesine ve istikrarlı bir şekilde planlı, programlı çalışıp çaba sarf ederek amacına ulaşmasıdır. Kaya (2011)'nın yapmış olduğu tanımda ise başarının, sonuca ulaşmak olmadığı, hayat boyu devam eden bir yolculuk olduğu dile getirilmiştir. Öte yandan Kurtuldu (2010) başarıyı, insanın arzu ve isteği yolunda kendini bir işin üstesinden gelebileceğine inandırarak güdülemesi ve kararlı bir şekilde rasyonel, metotlu çalışması ve gayret göstererek hedefine varması şeklinde ifade etmiştir. Bu tanımlamalardan yola çıkarak çocukların başarılı olma duygusunu yaşamasında etken olan birçok faktör vardır denilebilir. Bunlardan birkaçı sağlıklı beslenme, vaktinde uyuma, özünü tanıma, doğru hedefe odaklanma, verimli çalışma, sorumlu davranma, özgüven, zekâ, çaba, güçlü irade, okul sevgisi, başarılı birey olma hevesi ve kişinin kendine olan başarısına inanmasıdır (Atmaca, 2010; Ertuğrul, 2012; Başgil, 2012; Temiz, 2014).

Başarı algısı, yapısal olarak ele alındığında, iki kelimenin birleşmesiyle meydana gelmiş bir kavramdır. Algılama, birtakım duyuların bir araya gelip bir neticeye varması şeklinde ifade edilebilir (Cüceloğlu, 2005). Başarı algısının çeşitli yönleri ve birçok nedeni vardır. Başarı algısını etkileyen etmenler arasında, zekâ durumu, çalışma şekli ve sorumluluk duygusu olduğu ifade edilebilir (Tezcan, 1985). Sporda başarı algısı kavramı, bireyin özel olarak görevlerini ve hedeflerini kapsamlı bir şekilde içerisine dâhil eder. Sporda başarı algısı kuramı, sporcu bireylere uygulandığında, bu bireylerin hedef yönelimlerine ilaveten öz güvenlerini eş güdümlü bir şekilde ele alır (Altıntaş vd., 2012). Sporun özünde var olan yarışma ve rekabet durumunun başarı güdülenmesinden kaynaklandığı söylenebilir (Tiryaki ve Gödelek, 1997). Spor ortamlarında amaçlara varma ve başarıya güdülenmede iki başlıca yönelim vardır. Bunlar; görev yönelimi ve ego yönelimi diye ikiye ayrılmıştır (Toros, 2002). Görev yönelimiyle ego yönelimi birbirine karşıt ifadeler gibi görünse de aslında birbiri ile sıkı sıkıya ilişkilidir. Ayrıca bu ifadeler bireyin becerilerini anlama ve yorumlama biçimleriyle alakalı farklı düşünceler sunar (Daşdan vd., 2012). Görev yönelimine sahip sporcular açısından başarı, beceri ve emek, çaba, güç gibi içselleştirilmiş etmenlerle ilişkilendirilmektedir (Aktop, 2002). Sporcular, ego yönelimine sahip olduklarında daha az emek, gayret, güç ile başarı elde etme peşindedirler (Tenenbaum ve Eklund, 2007).

Hayatın birçok alanına etki eden sorumluluk olgusu ise çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Glover (1970)'e göre sorumluluk; bireyin hem kendisiyle hem de çevresiyle ilgili olay veya durumların ayırımında olması ve bu olay veya durumları hem sosyal hem de yasal düzeyde kabul etmesi ve üstlenmesidir. Yavuzer (2006)'e göre sorumluluk; bireylerin, erken çocukluğun başlangıcından itibaren yaşamları süresince cinsiyet, gelişim ve yaş seviyelerine orantılı görevlerini gerçekleştirmesidir. Cüceloğlu (2001)'na göre ise sorumluluk; bireyin kendi hudutlarında tanık olduğu vaka ve hâlleri savunmaya hazır hale gelmesidir. Bir başka tanımlamaya göre ise sorumluluk; "bireyin hayata uyum göstermesi, kendisiyle alakalı bütün görevleri gerçekleştirmesi ve kendisiyle alakalı bir hadisenin başkası üzerindeki yankılarının neticelerini göğüslemesi, başka bireylerin de haklarına saygı duyması ve kendi eylemlerinin neticelerini sahiplenmesidir" şeklindedir (Sezer, 2008). Sorumluluk, bazı çalışmalarda bir duygu durumu şeklinde ele alınırken; bazı çalışmalar da ise bir yetenek şeklinde ele alınmıştır (Flowers ve Mabry, 2001). Yine kimi kaynaklarda sorumluluk, kişisel sorumluluk ve



toplumsal sorumluluk olmak üzere iki kısma ayrılmıştır (Nelson ve Low, 2004). İnsan, hayatında karşılaştığı bazı sosyal durumlar neticesinde sorumlulukla ilgili olarak iki yeni faktör ile karşılaşmıştır. Bunlar kişinin sorumluluk duygu seviyesi ve bununla beraber sorumluluk davranış seviyesidir. Duygu faktörü sosyal problemler karşısında devreye giren sorumluluk duygusunu belirtirken, davranış faktörü de bu duygudan dolayı meydana gelen sorumluluk davranışını belirtir (Glover, 1970).

Bireye, okulla birlikte ilerleyen yaşlarda kazandırılması amaçlanan başarı ve sorumluluk birbiri ile etkileşim halindedir. Hayatın tüm alanlarında başarılı olmanın yolu, bireyin sorumluluk sahibi biri olmasıyla alakalıdır denilebilir (Tepecik, 2008). Sorumluluğu üstlenen ve üstlendiği sorumluluğu gerçekleştiren bireyin okuldaki başarısı ve çevresi ile olan ilişkisi de pozitif yönde ilerlemektedir (Baker, 2003). Spor müsabakalarına katılan öğrencilerin, anne ve babaları tarafından en üst seviyede geliştirilmesi beklenen davranışın da başarı ve sorumluluk olduğu ifade edilebilir (Karahan, 2021). Bu ortamı sağlayan en etkili dersin beden eğitimi dersi olduğu söylenebilir. Beden eğitimi kişilerin fiziksel etkinliklere katılım koşuluyla davranışlarında eğitim sisteminin istediği biçimde değişim oluşturma sürecidir (Tuzcu, 2019). Beden eğitiminin sağladığı gelişimler onun dünyanın birçok ülkesinde olduğu gibi ülkemizde de ders müfredatlarına girmesine neden olmuştur (Cirit, 2020). Çeşitli kademelerde okuyan öğrencilerimizin azımsanmayacak büyük bir bölümünün yer aldığı spor etkinlikleri, beden eğitimi dersinin devamı ve tamamlayıcısıdır (Sezen, 2019). Okul sporları beden eğitimi dersinin bütün akademik hedeflerini yerine getirmekle birlikte, sporun yarışma tarafını ve bunun eğitsel kazanımlarını aynı sürede içinde barındırmaktadır. Bu bağlamda, okul spor faaliyetlerine katılım sağlayan öğrenciler katılım sağlamayanlara göre ders başarısında, okula devamda, okulu terk etmeme ve disiplinsiz davranışlarda bulunmama da önde oldukları anlaşılmaktadır (NFHS, 2002). Okullar arası yarışmalar, öğrencilerin ilgileri ve ihtiyaçları doğrultusunda beceri ve yeteneklerini üst seviyelere taşıdığı gibi yine öğrencilere planlı ve disiplinli çalışma alışkanlığı da edindirir (Akgül vd., 2012).

Literatür incelendiğinde sporun başarı algısını ve sorumluluğu etkilediği gözlenmektedir (Papaioannou ve Theodorakis, 1996; Sinnott ve Biddle, 1998; Cervelló ve Santos-Rosa, 2001; Bortoli vd., 2010; Karabulut, 2010; Bozkurt, 2014; Sinan, 2015; Aydoğdu, 2017; Başoğlu, 2017; Dereceli, 2019; Karahan, 2021; Shayani vd., 2021; Topaloğlu, 2021; Yaykiran, 2021; Akdağ, 2022; Arslan ve Taş, 2022; Bahrampour vd., 2022).

Bu bağlamda çalışmanın amacı, okul sporlarına katılan öğrencilerin başarı algısını ve sorumluluk duygusunu incelemektir.

Materyal ve Metod

Etik Kurul İzni

Araştırma, Bartın Üniversitesi'nin 09.02.2023 tarih ve E-23688910-050.01.04-2300014534 sayılı etik kurul kararı alındıktan sonra uygulamaya konulmuştur.

Araştırma Modeli

Bu araştırma okul sporlarına katılan öğrencilerin başarı algısını ve sorumluluk duygusunu konu edinen betimsel bir araştırmadır. Çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Betimleme, çalışma konusuna yönelik “nedir” sorusunun cevaplandırılmasıyla ilgili olup, bir değişkene ait sayısal verilerin toplanması, betimlenmesi ve sunulmasına imkân sağlayan istatistiksel işlemlerdir (Büyüköztürk, 2010). İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla



değişken arasındaki ilişkileri belirlemek ve neden-sonuç durumları ile ilgili ipuçları elde etmek amacıyla yapılan bir araştırma türüdür (Büyüköztürk vd., 2012).

Araştırma Grubu

2022-2023 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde Bartın ilindeki Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında okuyan, okul sporlarına katılan ortaokul ve lise öğrencileri bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem seçiminde, ‘okul sporlarına katılma’ ölçütlerini taşıyan öğrencilerden tesadüfî olmayan örneklem yöntemlerinden kolayda örneklem yöntemi uygulanmıştır. Bu niteliklere sahip 236’sı kadın ve 214’ü erkek olmak üzere toplam 450 katılımcı araştırmanın örneklemi oluşturmuştur.

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu

Katılımcıların kişisel özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulan; yaş, cinsiyet, sınıf, branş, spor yapma yılı, spor yapma sıklığı, müsabakalara katılım, lisans yılı, kardeş sırası, kendine ait odası olup olmadığı şeklinde 10 sorudan oluşan kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Başarı Algısı Envanteri (Çocuk Versiyonu) (BAE-Ç)

Roberts vd. (1998) tarafından geliştirilmiştir. Geçerlik ve güvenirlik çalışmasını Kazak Çetinkalp (2006) yaparak Türkçeye uyarlamıştır. Envanter; yargıların 5 değerlendirme aşamasına göre yapıldığı altısı ‘görev yönelim’, altısı “ego yönelim” olacak şekilde on iki madde ve iki alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğe ait ifadeler beşli Likert tipinde olup ‘1-Kesinlikle Katılıyorum’, ‘2-Katılıyorum’, ‘3-Kararsızım’, ‘4-Katılmıyorum’ ve ‘5-Kesinlikle Katılmıyorum’ biçimindedir. Ölçeğin orijinal geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılarak Cronbach’s alfa katsayısı “görev yönelim” alt boyutunda .87, “ego yönelim” alt boyutunda .84 olarak tespit edilmiştir (Roberts vd., 1998). Temel bileşenler faktör analizi kullanılarak ölçeğin yapı geçerliliği test edilmiştir. Madde ayırt ediciliği için alt ölçeklerin her birindeki maddelerin madde-toplam test korelasyonuna bakıldığında, değerlerin pozitif ve yüksek olduğu tespit edilmiştir. Cronbach alpha değerleri, “görev yönelimi” alt ölçeği için 0.79 ve “ego yönelimi” alt ölçeği için ise 0.77 olarak tespit edilmiştir (Kazak Çetinkalp, 2006).

Sorumluluk Duygusu ve Davranışı Ölçeği (SDDÖ)

Özen (2013) tarafından geliştirilmiştir. 18 maddeden oluşan ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Ölçekteki ifadeler dördümlü Likert tipinde olup, ‘Her Zaman-(4 puan)’, ‘Sıklıkla-(3 puan)’, ‘Çok Nadir-(2 puan)’ ve ‘Hiçbir Zaman-(1 puan)’ şeklindedir. Ölçekten en yüksek 72, en düşük 18 puan alınabilir. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılarak Cronbach’s alfa katsayısı “Duygu” boyutunda 0,85, “Davranış” boyutunda 0,77 ve ölçeğin tümünde 0,82 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin genelinden ulaşılan puanın aritmetik ortalaması ortaya çıkarılır ve ortalaması 36 puanın altında olanlar için sorumluluk duygusu ve davranışının düşük seviyede olduğu ifade edilir. Ölçek on yaş ve üzeri çocuklar için uygulanabilir. Tüm maddeler sorumluluk ölçeğinin “duygu” boyutunu ve “davranış” boyutunu değerlendirmeye yönelik olarak düzenlenmiştir. “Duygu” boyutunda, sosyal ortamda yaşanan sorumluluk duygusu ifade edilirken “davranış” boyutunda, bu duyguyla ortaya çıkan sorumluluk davranışının gerçekleşme sıklığı ifade edilmektedir (Özen, 2013).

Verilerin Analizi



Veri analizinde SPSS 26.00 paket programı tercih edilmiştir. Araştırma sonucu oluşan veriler ortalama, standart sapma ve yüzde olarak gösterilmiştir. Veriler normal dağılım gösterdiğinden parametrik testler uygun görülmüştür. Grupların karşılaştırılmasında bağımsız örneklem t-testi ve One Way Anova testi kullanılmıştır. Post-hoc LSD testi kullanılarak gruplar arasında tespit edilen istatistiksel farkın hangi gruplar arasında olduğu belirlenmiştir. Ölçeklerin birbiri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson Korelasyon Analizinden faydalanılmıştır. Elde edilen sonuçlar % 95'lik güven aralığında ve anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak kabul edilmiştir.

Bulgular

Araştırmada toplanan veriler kapsamında yapılan analizler aşağıda raporlanmıştır.

Tablo 1: Örneklem grubunun demografik değişkenlere göre dağılımı

Değişken	Grup	f	%
Yaş	10-13	230	51.1
	14-17	220	48.9
Cinsiyet	Erkek	214	47.6
	Kadın	236	52.4
Sınıf	Ortaokul	223	49.6
	Lise	227	50.4
Branş	Bireysel	181	40.2
	Takım	269	59.8
Spor Yapma Yılı	1 yıl	159	35.3
	2-3 yıl arası	125	27.8
	4 yıl ve üzeri	166	36.9
Müsabakalara Katılım	Evet	236	52.4
	Hayır	214	47.6
Lisans Yılı	1 yıl	173	38.4
	2-3 yıl arası	78	17.3
	4 yıl ve üzeri	199	44.2
Spor Yapma Sıklığı	1-2 gün	218	48.4
	3-4 gün	164	36.4
	5-6 gün	68	15.1
Kardeş Sırası	En küçük	166	36.9
	Ortanca	65	14.4
	En büyük	180	40.0
	Tek çocuk	39	8.7
Kendine Ait Odası Olması	Evet	332	73.8
	Hayır	118	26.2

Tablo 1’de katılımcıların demografik özellikleri verilmiştir. Katılımcıların % 51,1’i 10-13 yaş aralığında, % 52,4’ü kadın, % 50,4’ü lise öğrencisi, % 59,8’i takım sporlarıyla uğraşan, % 36,9’u en az 4 yıldır spor yapan, % 52,4’ü müsabakalara katılım gösteren, % 44,2’si en az 4 yıldır lisanslı olan, % 48,4’ü haftanın 5-6 günü spor yapan, % 40,0’i en büyük kardeş olan ve % 73,8’i kendine ait odası bulunan olarak tespit edilmiştir.

Tablo 2: BAE-Ç ve SDDÖ ile yaş değişkenine ilişkin T-Testi sonuçları

Boyutlar	Yaş	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
BAE-Ç (Görev Yönelim)	10-13	230	26.85	2.90	448	-.752	.452
	14-17	220	27.07	3.18			



BAE-Ç (Ego Yönelim)	10-13	230	24.74	3.99	448	-.222	.824
	14-17	220	24.83	4.42			
SDDÖ	10-13	230	64.69	6.32	448	4.923	.000*
	14-17	220	61.59	6.98			

p<0,05

Tablo 2’de katılımcıların BAE-Ç ve SDDÖ puanları ile “yaş” değişkeni arasındaki farklılığı incelemek için yapılan bağımsız t-testi sonuçları verilmiştir. Buna göre, yapılan t-testi analizinde “yaş” değişkeni ile SDDÖ puanları arasında anlamlı bir farklılığa ulaşılmıştır ($t_{(448)}=4,923$ p<0,05). Bu bağlamda; katılımcılardan 10-13 yaş grubunda olanların ortalamaları 14-17 yaş grubunda olanların ortalamalarına göre daha yüksektir.

Tablo 3: BAE-Ç ve SDDÖ ile sınıf değişkenine ilişkin T-Testi sonuçları

Boyutlar	Sınıf	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
BAE-Ç (Görev Yönelim)	5-8	223	26.82	2.92	448	-.978	.329
	9-12	227	27.10	3.16			
BAE-Ç (Ego Yönelim)	5-8	223	24.85	3.90	448	.327	.744
	9-12	227	24.72	4.48			
SDDÖ	5-8	223	64.75	6.26	448	4.980	.000*
	9-12	227	61.63	7.01			

p<0,05

Tablo 3’de katılımcıların BAE-Ç ve SDDÖ puanları ile “sınıf” değişkeni arasındaki farklılığı incelemek için yapılan bağımsız t-testi sonuçları verilmiştir. Buna göre, yapılan t-testi analizinde “sınıf” değişkeni ile SDDÖ puanları arasında anlamlı bir farklılığa ulaşılmıştır ($t_{(448)}=4,980$ p<0,05). Bu bağlamda; katılımcılardan 5-6-7-8. sınıflarda olan öğrencilerin ortalamaları 9-10-11-12. sınıflarda olan öğrencilerin ortalamalarına göre daha yüksektir.

Tablo 4: BAE-Ç ve SDDÖ ile lisans yılı değişkenine ilişkin ANOVA testi sonuçları

Boyutlar	Varyans kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlılık (LSD)
BAE-Ç (Görev Yönelim)	G. Arası	4.416	2	2.208	.237	.789	
	G. İçi	4159.941	447	9.306			
	Toplam	4164.358	449				
BAE-Ç (Ego Yönelim)	G. Arası	102.094	2	51.047	2.910	.056	
	G. İçi	7841.426	447	17.542			
	Toplam	7943.520	449				
SDDÖ	G. Arası	541.158	2	270.579	5.930	.003*	1-3 2-3
	G. İçi	20394.832	447	45.626			
	Toplam	20935.989	449				

p<0,05

Grup 1: 1 yıl, Grup 2: 2-3 yıl, Grup 3: 4 yıl ve üzeri.

Tablo 4’de katılımcıların BAE-Ç ve SDDÖ puanları ile “lisans yılı” değişkeni arasındaki farkı incelemek amacıyla yapılan ANOVA testi sonuçları verilmiştir. Buna göre, yapılan analiz sonucunda katılımcıların SDDÖ puanları ile “lisans yılı” değişkeni arasında anlamlı bir farklılığa ulaşılmıştır ($F_{(5,930)}$; p<0,05). Hangi gruplar arasında fark olduğunu tespit etmek için yapılan Post Hoc LSD testi sonucuna göre “1 yıl” ve “2-3 yıl arası” lisanslı olan sporcuların “4 yıl ve üzeri” lisanslı olan sporculara göre puan ortalamalarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.



Tablo 5: BAE-Ç ve SDDÖ ile spor yapma sıklığı değişkenine ilişkin ANOVA testi sonuçları

Boyutlar	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlılık (LSD)
BAE-Ç (Görev Yönelim)	G. Arası	92.148	2	46.074	5.057	.007*	3-1
	G. İçi	4072.210	447	9.110			
	Toplam	4164.358	449				
BAE-Ç (Ego Yönelim)	G. Arası	7.877	2	3.939	.222	.801	
	G. İçi	7935.643	447	17.753			
	Toplam	7943.520	449				
SDDÖ	G. Arası	202.341	2	101.171	2.181	.114	
	G. İçi	20733.648	447	46.384			
	Toplam	20935.989	449				

p<0,05

Grup 1: 1-2 gün, Grup 2: 3-4 gün, Grup 3: 5-6 gün.

Tablo 5’de katılımcıların BAE-Ç ve SDDÖ puanları ile “spor yapma sıklığı” değişkeni arasındaki farkı incelemek amacıyla yapılan ANOVA testi sonuçları verilmiştir. Buna göre, yapılan analiz sonucunda katılımcıların sadece “görev yönelim” alt boyutu ile “spor yapma sıklığı” değişkeni arasında anlamlı bir farklılığa ulaşılmıştır ($F_{(5,057)}$; $p<0,05$). Hangi gruplar arasında fark olduğunu tespit etmek için yapılan Post Hoc LSD testi sonucuna göre haftada “5-6 gün” spor yapanların “1-2 gün” yapanlara göre puan ortalamalarının daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Tablo 6: BAE-Ç ve alt boyut puanlarıyla SDDÖ puanları arasındaki ilişki

	Görev yönelim	Ego yönelim	SDDÖ
BAE-Ç (Görev Yönelim)	r 1	,611**	,203**
BAE-Ç (Ego Yönelim)	r	1	,126**
SDDÖ	r		1

**p<,01, *p<,05

Tablo 6’da görüldüğü üzere Görev ve Ego yönelim alt boyutu ile SDDÖ arasındaki ilişkiyi ölçmek amacıyla yapılan Pearson Korelasyon analizi sonucunda; “Görev Yönelim” alt boyutu toplam puanı ile “Ego Yönelim” alt boyutu toplam puanı arasında yüksek düzeyde pozitif bir ilişki gözlemlenmiştir ($r=611$, $p<,01$). “Görev Yönelim” alt boyutu toplam puan ile “SDDÖ” toplam puanı arasında düşük düzeyde pozitif bir ilişki gözlemlenmiştir ($r=203$, $p<,01$). “Ego Yönelim” alt boyutu toplam puanı ile “SDDÖ” toplam puanı arasında düşük düzeyde pozitif bir ilişki gözlemlenmiştir ($r=126$, $p<,01$).

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada elde edilen bulgular ışığında araştırmanın konusu ile benzer çalışmaların sonuçları karşılaştırılmış ve tartışmalara yer verilmiştir.

Tablo 2’de katılımcıların SDDÖ puanlarında yaş değişkeni bakımından istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır ($p<0,05$). Bu bağlamda; katılımcılardan 10-13 yaş grubunda olanların ortalamaları 14-17 yaş grubunda olanların ortalamalarına göre daha



yüksektir. Bu durum, ortaokul öğrencilerinin lise öğrencilerine göre üstlenmesi gereken sorumlulukları daha fazla yerine getirdikleriyle açıklanabilir. Literatür incelendiğinde, Kumru (2022)'nin çalışmasında gençlerde utanç, özgüven ve suçluluğun sorumluluk duygu ve davranışı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışması 83 erkek ve 217 kadın olmak üzere toplam 300 kişiden meydana gelmiştir. Çalışmanın sonucunda yaş değişkeni bakımından sorumluluk duygusunda anlamlı farklılık görülmüştür ($p<0,05$). Kumru (2022)'nin çalışması ile mevcut çalışma örtüşmektedir. Tapşın ve Karagün (2017)'ün çalışmasında, katılımcıların yaş değişkenine göre bireysel ve sosyal sorumlulukları incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda katılımcıların bireysel ve sosyal sorumluluk duygusu puanlarında yaşları büyüdükçe artış görüldüğü, bu artışın ileri seviyede anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$). Yaşla birlikte anlamlı farkın yakalanmasından dolayı bu çalışma mevcut çalışma ile benzerlik göstermektedir. Dereceli (2019)'nin ilköğretim öğrencilerini ele aldığı çalışmasında, sporcu ve sporcu olmayan öğrenciler arasında SDDÖ puanlarında yaş grubuna göre anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır ($p>0,05$). Bu çalışmaya göre öğrencilerin sorumluluk duygusu ve davranışında yaş değişkeninin etkili olmadığı ifade edilebilir. Ancak mevcut çalışmada yaş değişkeni bakımından SDDÖ puanlarında anlamlı bir farklılığa ulaşılmıştır ($p<0,05$). Bu bakımdan iki çalışma örtüşmemektedir. Karahan (2021)'in futbol eğitimi alan çocuklarla yürüttüğü çalışmasında, SDDÖ puanlarında yaş değişkeni açısından anlamlı farklılık oluşmamıştır ($p>0,05$). Karahan (2021)'in çalışması ile mevcut çalışma da örtüşmemektedir.

Tablo 3'de katılımcıların SDDÖ puanlarında sınıf değişkeni bakımından istatistiksel açıdan anlamlı farklılığa rastlanmıştır ($p<0,05$). Buna göre ortaokul öğrencilerinin ortalama puanları lise öğrencilerin ortalama puanlarından daha yüksek olduğu saptanmıştır ($p<0,05$). Bu durum, yine yaşla doğru orantılı olarak ortaokul öğrencilerinin lise öğrencilerine göre gelişim hedeflerine daha uygun davrandıkları ile açıklanabilir. Literatür incelendiğinde, Kumru (2022)'nin çalışmasında gençlerde utanç, özgüven ve suçluluğun sorumluluk duygu ve davranışı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışması 83 erkek ve 217 kadın olmak üzere toplam 300 kişiden meydana gelmektedir. Çalışmanın sonucunda eğitim durumu değişkeni ile sorumluluk duygusu arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür ($p<0,05$). Kumru (2022)'nin çalışması ile mevcut çalışma örtüşmektedir. Ateş (2020)'in öğrencilerin özgüven ve sorumluluk duygusunu incelediği çalışmasında, sınıf düzeyine göre sorumluluk ölçeği puanlarının anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür ($p<0,05$). Bu yönüyle çalışmalar örtüşmektedir. Sezer ve Çoban (2016)'in çalışmasında, sınıf seviyesi yükseldikçe sorumluluk değerlerinin azaldığı ortaya çıkmıştır ($p<0,05$). Bu çalışma ile mevcut çalışma arasında benzerlik vardır. Şahan (2011)'in, çalışmasında, 5. sınıf öğrencilerinin sorumluluk değerleri ortalama puanlarının 8. sınıfa giden öğrencilerin ortalama puanlarından daha yüksek derecede olduğu ortaya çıkmıştır ($p<0,05$). Bu çalışmada da görüldüğü gibi sınıf seviyeleri arttıkça sorumluluk değerleri azalmaktadır. Sonuçların mevcut çalışma ile benzerlik gösterdiği söylenebilir. Özyürek ve arkadaşları (2020)'nin çalışmasında, sınıf seviyesine göre SDDÖ puanlarının anlamlı farklılık oluşturduğu ($p<,001$); dördüncü sınıftakilerin SDDÖ alt boyut puanlarının birinci sınıftakilerin aynı puanlarından anlamlı ölçüde yüksek olduğu görülmüştür ($p<,001$). Özyürek ve arkadaşları (2020)'nin çalışmasıyla mevcut çalışma örtüşmektedir. Bu çalışmalardan farklı olarak; Özdemir (2019)'in çalışmasında, ortaokula devam eden öğrencilerinin sınıf değişkenine göre sorumluluk ölçek puanları değerlendirildiğinde, istatistiksel açıdan sınıflar arasında anlamlı bir fark oluşmadığı saptanmıştır ($p>0,05$). Çalışma mevcut araştırma ile benzerlik göstermemektedir. Karahan (2021)'in futbol eğitimi alan çocuklarla yürüttüğü çalışmasında, SDDÖ puanlarında sınıf değişkeni bakımından anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($p>0,05$). Karahan (2021)'in çalışması ile mevcut



çalışma örtüşmemektedir. Kesici (2018)'nin lisede okuyan öğrencilerin sorumluluk seviyelerini ele aldığı araştırmasında, sınıf değişkenine göre sorumluluk seviyelerinin farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$). Kesici (2018)'nin çalışması mevcut çalışma ile örtüşmemektedir. Arslan ve Taş (2022)'in ortaokul öğrencilerinde oyun bağımlılığını incelediği çalışmalarında, sınıf değişkenine göre SDDÖ puanları ele alındığında anlamlı farklılık saptanmamıştır ($p>0,05$). Bu nedenle Arslan ve Taş (2022)'in çalışmaları mevcut çalışma ile örtüşmemektedir.

Tablo 4'de katılımcıların SDDÖ puanlarında lisans yılı değişkeni açısından anlamlı farklılığa rastlanmıştır ($p<0,05$). Bu bağlamda; 1 yıl ve 2-3 yıl arası lisanslı olan sporcuların 4 yıl ve üzeri lisanslı olan sporculardan daha sorumlu oldukları görülmektedir. Literatürde benzer değişkene ait sonuçlara istinaden yapılmış çalışmaya rastlanamamıştır. Bu bağlamda; öğrencilerin lisanslı geçirdikleri süre arttıkça sorumlu davranma durumlarında azalma meydana gelmektedir denilebilir. Burada iki durumdan bahsedebiliriz. Birincisi; acemilikte hata yapmaktan korkan sporcu daha sorumlu davranış eğilimi göstermekte ve görev odaklı davranmaktadır. Sporcu henüz yolun başında olduğu için başarıyı hedeflemektedir ve bunun yolunun disiplinli bir şekilde çalışmaktan geçtiğini bilmektedir. Bu da sorumlu hissetmeyi ve davranmayı gerektirmektedir. İkincisi ise; lisanslı geçirdiği süre artan sporcunun doyum olarak üst seviyelere ulaşmasından dolayı başarıya veya başarısızlığa alışma durumu oluşmuştur. Sabah antrenmanlarına erkenden gelen sporcu artık bunu önemsememekte ve standart davranmaktadır. Kısacası özgüven arttıkça sorumlu davranma eğilimlerinde azalma meydana gelmektedir denilebilir.

Tablo 5'de katılımcıların "Görev yönelimi" alt boyutu puanlarında spor yapma sıklığı değişkeni bakımından istatistiksel açıdan anlamlı farklılığa rastlanmıştır ($p<0,05$). Bu bağlamda; haftada "5-6 gün" spor yapan öğrencilerin "1-2 gün" yapanlara göre puan ortalamalarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ancak "Ego yönelim" alt boyutu puanlarında spor yapma sıklığı değişkeni açısından anlamlı farklılığa rastlanmamıştır ($p>0,05$). Bu durum, görev yönelimine sahip başarılı bir sporcunun veya öğrencinin, her zaman disiplinli çalışarak yapabildiğinin en iyisini ortaya koyması gerektiğiyle dolayısıyla yeteri kadar hatta daha fazla çalışarak bunun gerçekleşeceğine inanmasıyla açıklanabilir. Literatür incelendiğinde, Sinan (2015)'in spor ile uğraşan lise öğrencileri ile yaptığı çalışmada, spor yapma sıklığına göre "Ego ve Görev yönelimi" puan sonuçlarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($p>0,05$). Bu netice "Görev yönelimi" bakımından mevcut çalışma ile örtüşmemektedir. Ancak "Ego yönelimi" bakımından sonuç mevcut çalışma ile örtüşmektedir. Ulubaş (2022), judo sporcuları ile yaptığı çalışmada antrenman saati değişkenine göre, "Ego ve Görev yönelimi" puanlarında anlamlı farklılığa rastlanmamıştır ($p>0,05$). Ulubaş (2022)'in çalışmasını spor yapma sıklığı bakımından mevcut çalışma ile karşılaştırdığımızda "Ego yönelim" bakımından çalışmalar benzerlik göstermektedir; "Görev yönelimi" bakımından ise örtüşmemektedir. Karahan (2021)'in futbol eğitimi alan çocuklarla yürüttüğü çalışmasında, "Görev yönelim" ve "Ego yönelim" puanlarında spor yapma sıklığı değişkeni bakımından anlamlı farklılığa rastlanılmıştır ($p<0,05$). Karahan (2021)'in çalışması "Görev yönelimi" alt boyutunda mevcut çalışma ile benzerlik göstermektedir. Ancak "Ego yönelim" alt boyutunda mevcut çalışmadan ayrışmaktadır.

Tablo 6'da "Görev yönelim" alt boyutu ile "Ego yönelim" alt boyutu arasındaki ilişkiye bakılmış ve yüksek seviyede pozitif bir ilişki gözlemlenmiştir ($r=611$, $p<,01$). "Görev yönelimi" ile SDDÖ arasında ($r=126$, $p<,01$) ve "Ego yönelimi" ile SDDÖ arasında ($r=203$, $p<,01$) ise düşük seviyede bir pozitif ilişki gözlemlenmiştir. Karabulut (2010)'un ilköğretim 5.



sınıf öğrencilerini araştırdığı çalışmada, “Ego yönelim” ve “Görev yönelim” alt boyutları arasında pozitif yönde bir ilişkinin olduğu saptanmıştır ($p<,01$). “Görev yönelim” puanları yükseldikçe “Ego yönelim” puanlarının da yükseldiği görülmüştür. Sinan (2015)’ın spor yapan lise öğrencileri ile yaptığı çalışmada, “Ego yönelimi” ile “Görev yönelimi” arasında yüksek seviyede pozitif bir ilişki olduğu saptanmıştır ($p<,01$). Bu yönüyle Karabulut (2010) ve Sinan (2015)’ın çalışmasıyla mevcut çalışma örtüşmektedir. Dereceli (2019)’nin ilköğretim öğrencilerini ele aldığı çalışmada, spor ile uğraşan öğrencilerde başarı algısı ve sorumluluk duygusu arasında düşük seviyede bir pozitif ilişki olduğu tespit edilmiştir ($p<,01$). Spor ile uğraşmayan öğrencilerde de benzer şekilde başarı algısı ve sorumluluk duygusu arasında düşük seviyede pozitif bir ilişkinin olduğu saptanmıştır ($p<,01$). Bu yönüyle Dereceli (2019)’nin çalışmasıyla mevcut çalışma örtüşmektedir.

Sonuç olarak, Okul sporlarına katılan öğrencilerin yaş, sınıf, lisans yılı ve spor yapma sıklığı değişkenlerinde farklılıklar ortaya çıkmıştır. Başarı algısı alt boyutları arasında yüksek düzeyde pozitif bir ilişki görülürken, başarı algısı ve sorumluluk duygusu arasında düşük düzeyde pozitif bir ilişki meydana gelmiştir. Bu bağlamda; yaş, sınıf, lisans yılı değişkeninin sorumluluğu etkilediği; spor yapma sıklığı değişkeninin ise başarı algısını etkilediği söylenebilir. Ayrıca başarı algısı alt boyutlarının birbirlerini etkiledikleri yine başarı algısı alt boyutlarının sorumluluk duygusu ile birbirlerini etkiledikleri söylenebilir.

Öneriler

Okul sporlarına katılan öğrencilerin başarı algısı ve sorumluluk duygusunun incelendiği bu araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak ileride yapılacak araştırmalara ve alanda yapılabilecek uygulamalara dair öneriler şöyledir:

- Bu çalışmada ele alınmayan farklı değişkenler ile başka çalışmalar geliştirilebilir.
- Bu çalışma sadece bölge müsabakalarına veya sadece Türkiye şampiyonasına katılan öğrencilerle uygulanabilir.
- Bu çalışma okul sporlarına katılan sadece kız veya sadece erkek öğrencilere uygulanabilir.
- Araştırmaya okul yöneticileri ve veliler de dâhil edilebilir.
- Çalışma okul sporlarında sadece bir branşı kapsayacak şekilde ele alınabilir.
- Çalışma başka illerde daha fazla katılımcı ile yapılabilir.

****Bu çalışma birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.***



KAYNAKLAR

- Akdağ, M. (2022). Kilis ve Gaziantep İllerinde Bocce ve Dart Sporunu ile Uğraşan Sporcuların Katılım Güdüsü ve Başarı Algılarının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Bayburt Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalı, Bayburt.
- Akgül, S., Göral, M., Demirel, M., Üstün, ÜD. (2012). İlköğretim Öğrencilerinin Okul İçi ve Okullar Arası Sportif Etkinliklere Katılma Nedenlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Araştırılması. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 1 (32): 13-22.
- Aktop, A. (2002). Spora Özgü Başarı Motivasyonu İle Psikolojik ve Yapısal Özellikler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi; Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Altıntaş, A., Bayar-Koruç, P., Akalan, C. (2012). Sporcuların Hedef Yönelimleri, Algılanan Gündüsel İklimleri ve Algılanan Fiziksel Yeterliklerinin Cinsiyete ve Deneyim Düzeyine Göre Karşılaştırılması. Türkiye Klinikleri Spor Bilimleri Dergisi, 4 (1): 1-15.
- Arslan, A., Taş, İ. (2022). Ortaokul Öğrencilerinde Oyun Bağımlılığı ile Sorumluluk Duygusu-Davranışı ve Sosyal Beceriler. Yaşadıkça Eğitim, 36 (3): 716-731.
- Ateş, A. (2020). Öğrencilerin Özgüven ve Sorumluluk Duygusunun Akademik Başarı Üzerindeki Rolü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Atmaca, A. (2010). Gençler Başarı Uzak Değil: Yalnızca 20 Adım. Nesil Yayınları, İstanbul.
- Aydoğdu, A. (2017). İlkokul Öğrencilerinde Spor Başarı Algısı ve Matematik Kaygısının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bahrampour, S., Abdoshahi, M., Rahimian Mashhadi, M. (2022). The Role of Personality Types, Perception of Success and Regulation of Sports Behavior in Motivation of Sports Participation in Non-Athlete Female Students: a self-determination theory Approach. Sport Psychology Studies (ie, mutaleat ravanshenasi varzeshi), 11 (41): 195-220.
- Baker, EK. (2003). Caring for ourselves: A therapist's guide to personal and professional well-being. American Psychological Association.
- Başar, M. (2001). Ailelerdeki Yanlış Başarı Algılamasının Öğrenciler Üzerindeki Etkileri. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2 (2): 115-124.
- Başgil, AF. (2012). Gençlerle Baş başa. Yağmur Yayınevi, İstanbul.
- Başoğlu, B. (2017). Grekoromen Yıldız Erkek Güreş Millî Takım Oyuncularının Başarı Algısı ve Öz Yeterlilik Düzeylerinin İncelenmesi. Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi, 2 (1): 31-40.
- Bortoli, L., Bertollo, M., Messina, G., Chiariotti, R., Robazza, C. (2010). Augmented feedback of experienced and less experienced volleyball coaches: 87 A preliminary investigation. Social Behavior and Personality: an international journal, 38 (4): 453-460.
- Bozkurt, Ş. (2014). Okul Sporlarına Katılan Öğrencilerin Katılım Motivasyonu, Başarı Algısı ve Öz Yeterliklerinin İncelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Akdeniz Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Antalya.



- Büyüköztürk, Ş. (2010). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. Pegem Akademi Yayınları, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2012). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.
- Cervelló, EM., Santos-Rosa, FJ. (2001). Sporda motivasyon: Genç İspanyol rekreasyonel sporcularda başarı hedefi perspektifi. *Algısal ve motor beceriler*, 92 (2): 527-534.
- Cirit, B. (2020). 10-14 Yaş Grubu Öğrencilerinin Beden Eğitimi Öğretmenine Karşı Metaforik Algı Düzeyinin Araştırılması. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Afyonkarahisar.
- Cüceloğlu, D. (2001). Savaşçı. Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Cüceloğlu, D. (2005). İnsan ve Davranışı. Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Daşdan, EN., Aşçı, FH., Kazak Çetinkalp, FZ., Altıparmak, ME. (2012). Durumsal Gündülenme Ölçeğinin (DGÖ) Beden Eğitimi Ders Ortamı İçin Geçerlik ve Güvenirliği. *Spormetre, Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 10 (1), 7-12.
- Dereceli, Ç. (2019). İlköğretim Öğrencilerinin Başarı Algısı ve Sorumluluk Duygusunun Spor Yapma Değişkenine Göre İncelenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 21 (3): 138-147.
- Ertuğrul, H. (2012). İlk ve Ortaöğretimde Öğrencinin Başarı Kılavuzu. Nesil Yayınları, İstanbul.
- Flowers, B., Marby, NK. (2001). A New Team Approach To Teaching Responsible Behavior. *Foundations Of The Singer's Art*. 3 (8): 424-425.
- Glover, J. (1970). On Responsibility. Humanities Press, New York.
- Karabulut, G. (2010). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Oyun Tercihlerine ve Spora Katılımlarına Göre Kaygı Düzeylerinin ve Başarı Algılarının İncelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Karahan, SD. (2021). Futbol Eğitimi Alan Çocuklarda Sorumluluk Duygusu ve Başarı Algısının İncelenmesi (BJK Futbol Okulları Örneği). Master's Thesis, Kocaeli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kocaeli.
- Kaya, Y. (2011). Anne-Baba ve Öğretmenler için Öğrenci Motivasyonu. Gerekli Kitap Yayınevi, İstanbul.
- Kazak Çetinkalp, Z. (2006). Başarı Algısı Envanterinin Çocuk Versiyonu-BAE-Ç'nun Türk Sporcuları İçin Geçerlik ve Güvenirlik çalışması. *Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi Bildiri Kitabı*, 1325.
- Kesici, A. (2018). Lise Öğrencilerinin Sorumluluk Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38 (3): 965-985.
- Kumru, M. (2022). Genç Yetişkinlerde Sorumluluk Duygusunun Özguven, Suçluluk ve Utanç Bağlamında İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı, İstanbul.



- Kurtuldu, MK. (2010). Comparing The Achievement Perception of The Piano Students According to The Class, Success Level and Graduation Variables. *Fine Arts*, 5(3): 164-171.
- National Federation of State High School Association [N.F.S.H]. (2002). The Case For High School Activities, <https://www.nfhs.org/articles/the-case-for-high-schoolactivities/> (20 Nisan 2019).
- Nelson, DB., Low, GR. (2004). Personal Responsibility Map (PRM). Oakwood Solutions, LLC.
- Özdemir, M. (2019). Lise ve Ortaokul Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersi Sportmenlik Davranışları ile Sorumluluk Duygu ve Davranışları Arasındaki İlişki. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Binali Yıldırım Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Erzincan.
- Özen, Y. (2013). Sorumluluk Duygusu Ölçeğinin Geliştirilmesi; Geçerlik ve Güvenirliği. *Journal of European Education*, 3 (2): 17-23.
- Özyürek, A., Kürtüncü, M., Sezgin, E., Aylin, K. (2020). Üniversite Öğrencilerinde Çocuğa Yönelik Şiddete Duyarlık ile Sorumluluk Duygusu ve Davranışı Arasındaki İlişki. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 13 (1): 19-24.
- Papaioannou, A., Theodorakis, Y. (1996). A Test of Three Models For The Prediction of Intention For Participation In Physical Education Lessons; *International Journal Of Sport Psychology*; 27(4): 383-399.
- Roberts, GC., Treasure, DC., Balague, G. (1998). Achievement Goals in Sport: The Deveelopment and Validation Of The Perception Of Success Questionnaire. *Journal of Sport Secince*, 16, 337-347.
- Sezen, MS. (2019). Beden Eğitimi ve Spor Dersinin Uygulanmasında Karşılaşılan problemler; Okul Yöneticileri ve Öğretmen Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi, Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalı, Trabzon.
- Sezer, A., Çoban, O. (2016). Ortaokul Öğrencilerinin Sorumluluk Değeri Algıları. *Uşak Üniversitesi, Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2 (1): 22-39.
- Sezer, T. (2008). İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Sorumluluk Değeri'nin Öğretimine İlişkin Öğretmen Görüşleri. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Shayani, H., Zeidabadi, R., Hamboushi, L. (2021). Sporcuda Spor Farkındalığı ile Başarı Algısı Arasındaki İlişki: Egzersize Bağlılığın Aracı Rolü. *Spor Psikolojisi*, 1400 (2): 29-44.
- Sinan, S. (2015). Spor Yapan Lise Öğrencilerinin Güdülenme Profilleri ve Başarı Algısı Özelliklerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sinnott, K., Biddle, S. (1998). Changes in attributions, perceptions of success and intrinsic motivation after attribution retraining in children's sport. *International Journal of Adolescence and Youth*, 7 (2): 137-144.
- Şahan, E. (2011). İlköğretim 5. ve 8. Sınıf Ders Programlarındaki Sorumluluk Eğitime Dönük Kazanımların Gerçekleşme Düzeyleri. Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.



- Tapşın, F., Karagün, E. (2017). Lise Öğrencilerinde Spor Durumuna Göre Bireysel-Sosyal Sorumluluk Duygusu: Adapazarı Örneği. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6 (2).
- Temiz, N. (2014). Başarmak İstiyorum: Başarısızlık Sebepleri ve Başarma Yöntemleri. İskenderiye Kitap, İstanbul.
- Tenenbaum, G., Eklund, RC. (2007). *Handbook of Sport Psychology*. Third Edition. John Wiley & Sons, 84-109.
- Tepecik, B. (2008). Sosyal Bilgiler Dersinde Sorumluluk Değerinin Kazandırılmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Tezcan, M. (1985). *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Ankara.
- Tiryaki, S., Gödelek, E. (1997). Spora Özgü Başarı Motivasyonu Ölçeğinin Türk Sporcuları İçin Uyarlanması Çalışması. *Uluslararası Spor Psikolojisi Sempozyumu*, Bildiri Kitapçığı. Bağırhan Yayinevi, Ankara.
- Topaloğlu, ÖF. (2021). Kendini Fiziksel Tanımlama, Öz-Yeterlik ve Başarı Algısı; Dans Etkinliği Üzerine Bir Çalışma. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, İzmir.
- Toros, T. (2002). Elit ve Elit Olmayan Erkek Basketbolcularda Hedef Yönelimi, Güdüşel (Motivasyonel) İklim ve Yaşam Doyumu. *H.Ü. Spor Bilimleri Dergisi*, 13 (3): 24-36.
- Turner, C. (2007). Herkes Doğuştan Başarılidir, (G. Tümer (Çev.)). HYB Yayıncılık, Ankara.
- Tuzcu, G. (2019). Farklı Branş Öğretmenleri ile Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algılarının Karşılaştırması. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gaziantep Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Gaziantep.
- Ulubaş, A. (2022). Judo Sporcularının Başarı Algısı ve Mutluluk Düzeylerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Spor Yöneticiliği Anabilim Dalı, Manisa.
- Yavuzer, H. (2006). *Çocuk Eğitimi El Kitabı*. Remzi Kitabevi Yayınları, İstanbul.
- Yaykiran, E. (2021). Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zeka İle Kişisel Ve Sosyal Sorumlulukları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.



Öğretmen Adaylarının Akademik Mükemmeliyetçilik Düzeyleri İle Topluluk Karşısında Konuşma Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki

İzzet ŞEREF¹, Emine TOKER²

¹ Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas, Türkiye
<https://orcid.org/0000-0002-2379-1373>

² Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas, Türkiye
<https://orcid.org/0009-0003-4565-9140>

Email: izzetseref@cumhuriyet.edu.tr, etoker895@gmail.com

Türü: Araştırma Makalesi (Alındı: 11.02.2025 - Kabul: 26.05.2025)

Öz

Bu çalışmanın amacı öğretmen adaylarının akademik mükemmeliyetçilik düzeyleri ile topluluk karşısında konuşma kaygı seviyeleri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaktır. Çalışmada nicel araştırma desenlerinden ilişkisel araştırma deseni tercih edilmiştir. Araştırmanın örneklemini İç Anadolu Bölgesi'nde bulunan bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim gören 295 dördüncü sınıf öğretmen adayları oluşturmaktadır. Çalışmanın verileri, Akademik Mükemmeliyetçilik Ölçeği (AMÖ) ile Topluluk Önünde Konuşma Kaygısı Ölçeği (TÖKKÖ) aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde öğretmen adaylarının AMÖ ve TÖKKÖ düzeylerini tespit etmek için t testi kullanılmıştır. AMÖ ile TÖKKÖ arasındaki ilişkinin yönünü belirlemek amacıyla ise basit doğrusal regresyon analizi tercih edilmiştir. Analizler sonucunda öğretmen adaylarının AMÖ ve TÖKKÖ seviyelerinin orta düzeyde olduğu, iki değişken arasındaki ilişkinin anlamlı olmasına rağmen etkinin oldukça az olduğu ($R=.128$, $R^2=.016$) belirlenmiştir. Bir başka ifadeyle akademik mükemmeliyetçilik arttıkça kaygının çok az arttığı ifade edilebilir. Bu sonuçtan hareketle farklı bir örnekleme iki değişken arasındaki ilişkinin belirlenmesi önerilebilir. Ayrıca akademik mükemmeliyetçilik ile topluluk karşısında konuşma kaygısı arasındaki ilişkiyi derinlemesine ele almak amacıyla nitel araştırmalar yapılabilir. Diğer yandan öğretmen adaylarının topluluk önünde konuşma kaygısını etkileyebileceği varsayılan farklı değişkenlerle ilişkinin test edildiği çalışmalar da gerçekleştirilebilir.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen adayları, akademik mükemmeliyetçilik, topluluk önünde konuşma kaygısı, ilişkisel araştırma.



Relationship Between Academic Perfectionism Levels of Teacher Candidates and Their Public Speaking Anxiety Levels

Abstract

The aim of this study is to reveal the relationship between pre-service teachers' academic perfectionism levels and their public speaking anxiety levels. Relational research design, one of the quantitative research designs, was preferred in the study. The sample of the study consisted of 295 fourth grade pre-service teachers studying at the faculty of education of a state university located in the Central Anatolia Region. The data of this study were collected through the Academic Perfectionism Scale (APS) and the Public Speaking Anxiety Scale (PSAS). In the analysis of the data, t-test was used to determine the levels of pre-service teachers' APS and PSAS. Simple linear regression analysis was preferred in order to determine the direction of the relationship between the APS and the PSAS. As a result of the analyses, it was determined that the levels of pre-service teachers' APS and PSAS were at a moderate level, and although the relationship between the two variables was significant, the effect was quite small ($R=.128$, $R^2=.016$). In other words, it can be stated that anxiety increases slightly as academic perfectionism increases. Based on this result, it can be suggested to determine the relationship between the two variables in a different sample. In addition, qualitative research can be conducted to examine the relationship between academic perfectionism and public speaking anxiety in depth. On the other hand, studies testing the relationship with different variables that are assumed to affect pre-service teachers' public speaking anxiety can also be conducted.

Keywords: Prospective teachers, academic perfectionism, public speaking anxiety, correlational research.



Giriş

Mükemmeliyetçilik, bireyin başkaları ya da kendisi için yüksek standartlar belirleyerek bu standartlara ulaşabilme amacıdır (Hewitt ve Flett, 1991). Özgüngör (2003) mükemmeliyetçilik kavramını kişilerin akademik olarak yüksek puan almak için güdüleyen kişilik özelliği olarak ifade etmiştir. Mükemmeliyetçilik büyük oranda kabul edilme isteği, onaylanma amacıyla başlamıştır ve mükemmeliyetçi bireyleri yönlendiren düşük orandaki öz saygıdır (Tuncer ve Voltan-Acar, 2006). Frost vd. (1990) mükemmeliyetçiliğin -kişisel standartlar, hata yapmaktan kaçınma, aile beklentileri, aile eleştirisi, düzenlilik, şüphecilik-boyutlarının hem olumlu hem de olumsuz yanlarının olduğunu belirterek akademik anlamda yüksek standartları amaç edinmenin başarıyı motive edebileceğini ancak hata yapma korkusu, aile baskısı ve aşırı öz eleştiri gibi unsurların bireyde psikolojik sıkıntılara neden olabileceğini ifade etmişlerdir. Diğer yandan akademik mükemmeliyetçiliğin, öğrencilerde ve akademisyenlerde daha yüksek başarı sağlayacak bir motivasyon kaynağı olabileceği fakat bunun uyumsuz bir şekle dönüşmesi hâlinde bireyin psikolojik sağlığı ve akademik başarısı üzerinde olumsuz etkilerinin olabileceği belirtilmiştir (Stoeber ve Otto, 2006). Kayacan ve Öztapak (2024) da akademik mükemmeliyetçiliğin okul tükenmişliğini etkileyen kişisel faktörlerden olduğunu ifade etmektedirler.

Konuşma, dilin sesli kısmında ortaya çıkan dil becerisidir ve sesler aracılığıyla dilin iletişim kurma ve aktarma yöntemiyle günlük ilişkilerini sürdürmesine olanak sağlamaktadır (Pestil ve Özden, 2018; Çakan ve Gül, 2018; Hamzadayı vd., 2018; Yolcusoy ve Çetinkaya, 2021). Katrancı ve Kuşdemir (2015) konuşma kaygısını herhangi bir topluluk karşısında konuşmacının hissettiği tedirginlik ve başarısızlık duygusu içerisinde olması şeklinde ifade etmişlerdir. Beatty ve Behnke (1991) konuşma kaygısının kalp atış hızındaki artışa sebep olarak kişide strese yol açtığını belirtmişlerdir. Topluluk önünde konuşma kaygısı, sosyal korku türlerinden biridir ve kişinin konuşma esnasında aşağılanma, olumsuz değerlendirilme veya utanç verici bir duruma düşme endişesiyle ortaya çıkar (Bodie, 2010). Bu kaygı türü, kişilerin gündelik hayatlarını olumsuz etkileyebilir ve profesyonel başarıları üzerinde de etki yaratabilir (Daly vd., 2009). Topluluk önünde konuşma kaygısının nedenleri arasında genetik yatkınlık, kişinin çocukluk çağındaki sosyal deneyimleri, çocuklukta aşırı eleştirici veya katı ebeveynlerin olması sosyal kaygının gelişmesine etki eder (Stein vd., 2001).

Topluluk önünde konuşma kaygısı yaşayan kişilerde kalp atışının hızlanması, terleme, titreme ve mide bulantısı gibi fizyolojik tepkiler kişinin performansını olumsuz etkilemektedir (Ayres ve Hopf, 1993). Bandura'nın (1986) Öz Yeterlilik Kuramı'na göre, bir kişi bir işi başarıp başaramayacağına dair inancı zayıfsa o iş karşısında daha fazla kaygı yaşar, bu nedenle öz yeterlilik eksikliği de topluluk önünde konuşma kaygısını artıran faktörlerden biridir. Bilişsel-davranışçı terapi yöntemi, kişilerin olumsuz düşüncelerini değiştirerek korkularıyla yüzleştirmeyi amaç edinir ve nefes alma, gevşeme gibi tekniklerle hem fizyolojik hem de psikolojik olarak topluluk önünde konuşma kaygısını azaltmada yardımcı olmaktadır (Hofmann, 2008). Daly vd. (2009) topluluk önünde konuşma kaygısının kontrol altına alınabilmesinin kişideki performans ve başarıyı artırdığını ifade etmişlerdir.

İşcan ve Karagöz (2016) konuşmacı olan öğrencinin konuşma kaygısı yaşadığını ifade etmişler ve bunun nedenini ise konuşmacının kendini bilgi yönünden yetersiz hissetmesi, öz güven eksikliği ve topluluk karşısında konuşmaya alışık olmama şeklinde açıklamaktadırlar. Suroğlu Sofu (2012) öğretmen adaylarının konuşma kaygılarını incelediği araştırmasında sosyoekonomik düzeyi düşük olanların, yüksek olanlara göre; yaşı küçük olanların, yaşı büyük olanlara nazaran daha yüksek konuşma kaygısı duyduğunu ortaya koymuştur. Yine



farklı bir çalışmada konuşma kaygısını azaltan veya artıran çeşitli faktörlerden bahsedilmektedir. Yaş, cinsiyet, ailenin eğitim durumu, sosyoekonomik durumu vb. faktörler sonucunda yaş değişkeninin konuşma kaygı düzeyi üzerinde önemli bir etki yarattığını; yaşı küçük olan öğretmen adaylarının çoğunlukla yaşı büyük olanlara nazaran daha yüksek konuşma kaygısı yaşadıkları belirtilmektedir (Demir, 2023).

Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarını elen bir çalışmada söz konusu örneklemin orta düzeyde konuşma kaygısı duydukları tespit edilmiştir (Demir, 2023). Ayhan vd.'nin (2022) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının mesleki kaygılarını istatistiki açıdan anlamlı bir biçimde ortaya koyduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada alanyazınında daha önce ele alınmayan akademik mükemmeliyetçilik ile topluluk önünde konuşma kaygısı değişkenlerinin ilişkisi incelenmiştir. Bununla ilişkili olarak yüksek akademik mükemmeliyetçilik düzeyine sahip olan öğretmen adaylarının hiçbir konuda ve hiçbir zaman hata yapılmaması gerektiği inancını taşıdıkları ifade edilmektedir (Er ve Aydemir, 2022). Hiçbir zaman hata yapılmamasına inanan öğretmen adaylarının topluluk önünde konuşurken konuşma kaygısı gütmekten kendinden emin olarak konuşması gerektiğine inanabilecekleri de düşünülebilir. Bu noktada bilimsel bir bilgi sunmak için bu çalışma planlanmıştır. Araştırma konusu bağlamında alanyazını taraması yapıldığında belirlenen konuda bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmanın önemi alanyazınındaki boşluğu doldurarak yeni bir bilgi kazandırmaktır. Bu araştırma öğretmen adaylarının akademik mükemmeliyetçilik düzeyleri ile topluluk karşısında konuşma kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu hedefle ilişkili olarak çalışmada, “Öğretmen adaylarının akademik mükemmeliyetçilikleri onların topluluk karşısında konuşma kaygılarını anlamlı bir biçimde yordamakta mıdır?” sorusunun cevabı bulunmaya çalışılmıştır.

Materyal ve Metod

Etik Kurul İzni

Bu çalışmanın Etik Kurul Onayı, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Araştırma Önerisi Etik Değerlendirme Kurulunun 14.06.2024 tarihli, E-50704946-050.04-439539 sayılı kararı ile alınmıştır. Bu izin, çalışmada etik ilkelere uyulduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada nicel araştırma desenlerinden ilişkisel araştırma deseni tercih edilmiştir. İlişkisel (korelasyonel) araştırma deseni, iki veya daha çok değişken arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmak ve neden ve sonuca dair ipuçlarına ulaşmak amacıyla gerçekleştirilir (Büyüköztürk vd., 2023). İlişkisel (korelasyonel) araştırma deseninin yordayıcı ve açıklayıcı olmak üzere iki türü bulunmaktadır (Creswell, 2020). Bu kapsamda “Öğretmen adaylarının akademik mükemmeliyetçilik düzeyleri, onların topluluk karşısında konuşma kaygı düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı var mıdır?” sorusu ele alındığından ilişkisel araştırma deseni tercih edilmiştir. Bu araştırmanın amacı akademik mükemmeliyetçiliğin topluluk karşısında konuşma kaygı seviyesini yordayıcılığını tespit etmek olduğundan veriler bu bakımdan çözümlenmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın örneklemini İç Anadolu Bölgesi’nde bulunan bir devlet üniversitesindeki 4. sınıf öğretmen adayları oluşturmaktadır. GPower basit doğrusal regresyonda güç analizi yapılarak araştırma öncesinde .80 güclüğü 55 kişi olarak belirtilmiş olup toplam 295 kişi araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. İlişkisel araştırmalarda erişilen bulguların evrene genellenebilir



olması amaçlandığından değişkenlerin gözlenebileceği ve test edilebileceği bireylerden mümkün olduğunca seçkisiz yöntemler tercih edilmesi ve geniş örneklem seçilmesi önerilmektedir (Tekbıyık, 2015). Bu nedenle bu çalışmada seçkisiz örneklem yöntemlerinden basit seçkisiz örneklem araştırma problemi için uygun görülmüştür. Basit seçkisiz örnekleme, örnekleme seçilecek birimlerin eşit seçilme olasılığının ele alındığı yöntemdir (Büyüköztürk vd., 2023). Örnekleme alınan 295 öğretmen adayına ilişkin tanımlayıcı veriler Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Öğretmen adaylarına ilişkin tanımlayıcı veriler

Cinsiyet		N	%
Kadın		224	75.93
Erkek		71	24.06
Bölüm		N	%
Türkçe Öğretmenliği		128	43.4
İlköğretim Matematik Öğretmenliği		44	14.9
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği		31	10.5
İngilizce Öğretmenliği		26	8.8
Okul Öncesi Öğretmenliği		24	8.1
Fen Bilgisi Öğretmenliği		20	6.7
Sınıf Öğretmenliği		15	5.1
Özel Eğitim Öğretmenliği		7	2.4

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın verileri, Akademik Mükemmeliyetçilik Ölçeği (AMÖ) ve Topluluk Önünde Konuşma Kaygısı Ölçeği (TÖKKÖ) aracılığıyla derlenmiştir.

Akademik Mükemmeliyetçilik Ölçeği (AMÖ)

Odacı vd. (2017) tarafından 352 üniversite öğrencisinin çalışmaya katılmasıyla geliştirilen AMÖ’ne açımlayıcı faktör analizi yapıldığında toplam varyansın %52.36’sını açıklayan üç faktörlü yapı elde edilmiştir. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı .82 olarak hesaplanmıştır. En az iki faktörden meydana gelen ölçeklerde, ikinci seviye doğrulayıcı faktör analizinin kullanılması tavsiye edilmektedir (Meydan ve Şeşen, 2011). Bu ölçeğin ikinci seviye doğrulayıcı faktör analizinin iyi düzeyde uyumlu olduğu belirtilmiştir ($\chi^2= 144.24$ (N= 352, sd= 61), $p<.001$; $\chi^2/sd=2.36$; RMSEA=.06 (%90 CI=.04-.07); CFI=.94; AGFI=.91; NNFI=.89; SRMR=.05). Akademik Mükemmeliyetçilik Ölçeği 5’li likert skalalı (1: Kesinlikle Katılmıyorum, 2: Katılmıyorum, 3: Kararsızım, 4: Katılıyorum, 5: Kesinlikle Katılıyorum) toplam 13 madde yer almaktadır. AMÖ’nün çalışmada kullanılabilmesi için ölçeği geliştiren araştırmacılardan el-mek aracılığıyla uygulama izni alınmıştır. Ölçek, öğretmen adaylarının akademik mükemmeliyetçiliklerini ölçmek için kullanılmıştır.



Topluluk Önünde Konuşma Kaygısı Ölçeği (TÖKKÖ)

Bartholomay ve Houlihan'ın (2016) geliştirdiği TÖKKÖ'nün Türkçeye uyarlanması bağlamındaki incelemeler Doğru-Çabuker, Balcı-Çelik ve Aldemir'in (2020) araştırmalarında gerçekleştirilmiştir. Veriler, 198 üniversite öğrencisinden elde edilmiştir. Bu öğrencilerin 138'i kadın, 60'ı ise erkektir. Ölçekteki alt faktörler bilişsel, davranışçı ve psikolojik olarak adlandırılmıştır. Topluluk Önünde Konuşma Kaygısı Ölçeği'nde 5'li likert skalalı (1: Asla, 2: Çok Az, 3: Kısmen, 4: Çok, 5: Aşırı Derecede) toplam 16 madde yer almaktadır. Ölçeğin genelini .93, alt faktörlerde iç tutarlılığın bilişsel boyut .88, davranışsal boyut .69 ve psikolojik boyut .86 olduğu belirtilmiştir. DFA'da rapor edilen uyum indekslerine bakıldığında istatistiki olarak kabul edilebilir düzeydedir ($\chi^2=211.55$, $p<.000$, $\chi^2/sd=2.18$, GFI=.88, IFI=.947, SRMR=.063 RMSEA=.077). TÖKKÖ'nün çalışmada kullanılabilmesi için ölçeği geliştiren araştırmacılar el-mek aracılığıyla uygulama izni alınmıştır. Ölçek, öğretmen adaylarının topluluk önünde konuşma kaygı düzeylerini belirlemek amacıyla tercih edilmiştir.

Verilerin Toplanması

Bu araştırmada veriler, Google Formlar aracılığıyla çevrim içi olarak toplanmıştır. Öncelikle bu ortamda öğretmen adaylarına yazılı olarak araştırmanın konusu, yanıtların gizli tutulacağı, katılımın gönüllülük esasına dayalı olduğu ve katılımcılara istedikleri anda yanıtlamayı bırakacakları belirtilmiştir. Sonrasında AMÖ ve TÖKKÖ'nün maddeleri ilgili ortama aktarılmıştır. Söz konusu form tamamlandıktan sonra forma erişimi sağlayan bağlantı uzantısı öğretmen adaylarıyla paylaşılmıştır. Uygulanan ölçeklere 295 dönüt verilmiştir.

Veri Analizi

Erişilen veriler öncelikle bir Excel uzantılı dosyaya aktarılmıştır. Bu dosya üzerinde veriler kodlanarak sayısallaştırılmıştır. Sonrasında kodlanan veriler SPSS 20.0 istatistik programına aktarılmıştır. İlişki analizlerine geçmeden önce AMÖ ve TÖKKÖ aracılığıyla derlenen veriler üzerinde normallik analizleri ve iç tutarlılık analizi gerçekleştirilmiştir. Ulaşılan iç tutarlılık düzeyinin beklenen seviyede olması (AMÖ= .88, TÖKKÖ= .86) bu ölçeklere verilen cevapların tutarlı bir görüntü ortaya koyduğunu göstermektedir. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini anlayabilmek için merkezî eğilim ölçüleri, çarpıklık ve basıklık değerlerini belirlemek amacıyla analizler yapılmıştır (AMÖ: ortalama=2.78, medyan=2.76, mod=2.69, çarpıklık=.054, basıklık=-.27; TÖKKÖ: ortalama=2.83, medyan=2.75, mod=3.00, çarpıklık=.24, basıklık=-.34). Analizler sonucunda erişilen değerler, verilerin normal bir dağılıma sahip olduğunu ortaya koymuştur. Daha açık bir anlatımla merkezî eğilim değerlerinin birbirlerine yakın (Can, 2017) ve çarpıklık değerinin +1 ila -1 arasında olması (Hair vd., 2014) verilerin normal bir dağılıma sahip olduğunu ifade etmektedir.

Bu çalışmada bağımsız değişkeni temsil eden AMÖ'den alınan toplam puan iken; bağımlı değişken ise TÖKKÖ'den alınan puandır. Öğretmen adaylarının Akademik Mükemmeliyetçilik Ölçeği'nden aldıkları puanın Topluluk Önünde Konuşma Kaygısı Ölçeği'nden aldıkları puanı yordayıp yordamadığını tespit etmek amacıyla basit doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır. Basit doğrusal regresyon analizi ile ulaşılan veriler, SPSS 20.0 paket programı aracılığıyla çözümlenmiştir. Anlamlılık düzeyi $p<.001$ olarak alınmıştır. Gerçekleştirilen analizler neticesinde erişilen veriler araştırma problemi doğrultusunda tablolandırılmıştır.

Geçerlilik ve Güvenirlilik



Bu çalışmada, veri elde etmek için kullanılan AMÖ ve TÖKKÖ'ye ilişkin geçerlilik ve güvenilirlik değerlerine, veri toplama araçları ve verilerin analizi başlıkları içinde değinilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde öğretmen adaylarının akademik mükemmeliyetçilik düzeylerine ilişkin t testi sonuçları, topluluk önünde konuşma kaygı düzeylerine ilişkin t testi sonuçları ve bu iki değişken arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yapılan basit regresyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir. İlk olarak Tablo 2'de cinsiyet değişkenine göre akademik mükemmeliyetçilik düzeylerine dair veriler sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre AMÖ düzeylerine ilişkin t testi sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Kadın	224	37.12	8.85	293	-2.851	.005
Erkek	71	33.52	10.52			

Tablo 2'ye göre öğretmen adaylarının akademik mükemmeliyetçilik seviyelerinin orta düzeyde olduğu söylenebilir. Kadın öğretmen adaylarının ortalamalarının erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek ($\bar{X}=37,12$; $p=,005$) olduğu ifade edilebilir. Çalışmanın ilerleyen bölümünde öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre topluluk önünde konuşma kaygı düzeylerine dair t testi analiz sonuçları yer almaktadır (Tablo 3).

Tablo 3. Öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre TÖKKÖ düzeylerine ilişkin t testi sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Kadın	224	45.74	11.30	293	-1.720	.086
Erkek	71	43.02	12.48			

Tablo 3'e dikkat edildiğinde öğretmen adaylarının topluluk önünde konuşma kaygı seviyelerinin ortalama düzeyde olduğu görülmektedir. Erkek ve kadın öğretmen adaylarının ortalamalarının birbirine yakın olduğu anlaşılmaktadır. Tablo 4'te cinsiyet değişkenine göre TÖKKÖ alt boyutlarına ilişkin veriler paylaşılmaktadır.

Tablo 4. Öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre TÖKKÖ alt boyutlarına ilişkin t testi sonuçları

No	Alt Boyut	Cinsiyet	Ortalama	P
1.	Bilişsel Boyut	Erkek	2.74	.245
		Kadın	2.85	
2.	Davranışsal Boyut	Erkek	2.71	.063
		Kadın	2.91	
3.	Psikolojik Boyut	Erkek	2.59	.055
		Kadın	2.81	

Tablo 4'e göre TÖKKÖ alt boyutlarında erkek öğretmen adaylarının ortalama puanları daha düşüktür. Cinsiyete göre bakıldığında alt boyutlarda erkek ve kadın öğretmen adaylarının puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Araştırmanın devamında öğretmen adaylarının akademik mükemmeliyetçilik düzeylerinin topluluk önünde konuşma kaygı seviyelerinin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını tespit etmek için basit doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır. Analiz sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 5'te sunulmaktadır.



Tablo 5. AMÖ ile TÖKKÖ arasındaki ilişkiye dair basit doğrusal regresyon analizi bulguları

TÖKKÖ	B	SHB	B	t	p
Sabit	31.588	2.177		14.508	.000
AMÖ	.104	.047	.128	2.215	.028

n=295, R=,128, R²=,016, F=4,906, p<,028

Tablo 5'e bakıldığında korelasyon katsayısının (R=,128) düşük olduğu, akademik mükemmeliyetçiliğin toplam varyansın %1,6'sını açıkladığı anlaşılmaktadır. Ancak regresyon modelinin genel olarak anlamlı olduğu gözlenmiştir (p=,028). Bu veriler akademik mükemmeliyetçilik değişkeninin öğretmen adaylarının topluluk önünde konuşma kaygı düzeyleri üzerinde anlamlı olsa da etkisinin küçük olduğunu göstermektedir. Yani öğretmen adaylarının akademik mükemmeliyetçilik düzeyleri arttıkça topluluk önünde konuşma kaygı düzeyleri de artmaktadır. Ancak bu artış oldukça düşüktür.

Tartışma ve Sonuç

Bu nicel araştırmada öğretmen adaylarının akademik mükemmeliyetçilik düzeylerinin topluluk önünde konuşma kaygı seviyelerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır, değil midir sorusuna yanıt bulmak hedeflenmiştir. Bu kapsamda öncelikle akademik mükemmeliyetçilik düzeyleri ile ilgili t testi sonuçları paylaşılmıştır. Buna göre öğretmen adaylarının akademik mükemmeliyetçilik düzeylerinin orta seviyede olduğu, kadın öğretmen adaylarının daha mükemmeliyetçi oldukları ifade edilebilir. Daha önce farklı alanlarda yapılan çalışmalarda da öğretmen adaylarının ve üniversite öğrencilerini akademik mükemmeliyetçilik düzeylerinin ortalama değerde olduğu belirlenmiştir (Asan ve Özer, 2024; Ulu Kalın, 2020; Tekin, 2022). Sonrasında ise öğretmen adaylarının topluluk önünde konuşma kaygı düzeylerine ilişkin t testi sonuçları sunulmuştur. Yapılan analizler neticesinde öğretmen adaylarının topluluk önünde konuşma kaygı seviyelerinin orta düzeyde olduğu, bu durumun cinsiyete göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Deringöl (2018) de benzer bulguyu elde etmiştir. Alanyazınında kadınların konuşma kaygısı ortalamalarının daha yüksek olduğunu ortaya koyan araştırmalara da rastlanmaktadır (Bozkurt, 2004; Rosenthal ve Schreiner 2000; Taşgın, 2006). Katrancı ve Kuşdemir'in (2015) araştırmalarında ise kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre konuşma kaygı düzeylerinin daha düşük olduğu belirlenmiştir. Yani son yıllarda kadınların topluluk önünde konuşma kaygılarının azaldığı, kendilerine bu konuda daha çok güvendikleri anlaşılmaktadır. Bu durumun kadınların okullaşma oranının artmasıyla ve eskiye nazaran toplumda daha fazla öne çıkmalarıyla ilişkili olduğu ifade edilebilir.

Topluluk önünde konuşma kaygısı nedenleri ve bununla ilişkili olabilecek değişkenleri belirleme odaklı farklı araştırmalar da vardır. Erdoğan (2018) üniversite öğrencilerinin topluluk önünde konuşma kaygı nedenlerini nitel bir bakışla belirlemek istemiştir. Bunun nedeninin özellikle çocuklukta karşılaşılan olumsuz ebeveyn tutumları ve okul deneyimleri olduğunu ortaya koymuştur. Ensar ve Gündüz (2022), öğretmen adaylarının psikolojik sağlamlıklarının topluluk önünde konuşma kaygılarıyla ilişkisini inceledikleri çalışmalarında, bu iki değişken arasında anlamlı bir ilişkinin bulunduğunu ifade etmektedirler. Diğer yandan öğretmen adaylarının, konuşma kaygılarıyla ilişkili olarak öğretmenlik durumlarını etkileyecek bir kaygı yaşamadıkları belirtilmiştir (Karalı vd., 2021). Katrancı (2014) öğretmen adaylarının konuşma becerisine yönelik öz yeterlilik algılarının cinsiyet ve öğrenim görülen programa göre anlamlı farklılıklar gösterdiği ancak sınıf düzeyinin anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Türkçe öğretmen adaylarıyla yapılan bir çalışmada ise hazırlıklı konuşma yapmanın konuşma kaygısını azalttığı yönünde anlamlı bir fark yarattığı ifade edilmektedir (Özdemir, 2018). Genel olarak yapılan çalışmalara bakıldığında, öğretmen



adaylarının konuşma kaygı düzeylerinin çok yüksek olmadığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının yapılacak konuşmalara yönelik hazırlık yapması, psikolojik olarak kendilerini iyi hissetmeleri, öz güven duygusunun yüksek olması gibi çeşitli faktörler, konuşma kaygısını azaltmakta hatta bazı durumlarda kaygı duymamalarını sağlamaktadır.

Araştırmanın ana hedefi doğrultusunda uygulanan basit doğrusal regresyon analizi neticesinde öğretmen adaylarının akademik mükemmeliyetçilik düzeylerinin topluluk karşısında konuşma kaygı düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu fakat etkisinin oldukça küçük olduğu ortaya konulmuştur. Elde edilen bu bulgu, öğretmen adaylarının akademik mükemmeliyetçilik düzeyleri arttıkça topluluk karşısında konuşma kaygı düzeylerinin çok az artma eğiliminde olduğunu göstermektedir. Bu durum, akademik mükemmeliyetçilik ile kaygı arasındaki ilişkinin daha derinlemesine incelenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Alanyazınında akademik mükemmeliyetçilik üzerine yapılmış birçok çalışma bulunmaktadır. Ulu Kalın (2020) tarafından yapılan çalışmada, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akademik mükemmeliyetçilik düzeylerinin lise türü ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir çalışmada, okul öncesi öğretmen adaylarının akademik mükemmeliyetçiliğinin akademik başarılarına katkı sunarak artırdığı ama diğer yandan özellikle sosyal yaşantı bakımından yıpratıcı bir role sahip olduğu ifade edilmiştir (Demiriz ve Engin, 2023). Asan ve Özer (2024) tarafından yapılan bir başka çalışmada ise öğretmen adaylarının akademik mükemmeliyetçilik ile bilişsel esneklik düzeyleri incelenmiş ve yaş arttıkça bilişsel esneklik düzeylerinin de arttığı, kadınların erkeklere göre daha akademik mükemmeliyetçi oldukları belirtilmiştir. Bu çalışmalar incelendiğinde akademik mükemmeliyetçiliğin farklı alanlarda etkilerinin ve ilişkilerinin çeşitli boyutlarda ele alındığı anlaşılmaktadır. Yapılan çalışmalarda genel bulgular, akademik mükemmeliyetçilik ile diğer faktörler arasında anlamlı bir fark bulunamadığını ortaya koymaktadır.

Akademik mükemmeliyetçilik ve topluluk önünde konuşma kaygısı arasındaki ilişki ile ilgili araştırmacıların yaptığı varsayımlar, bu çalışmanın bulgularıyla kısmen çelişmektedir. Çünkü bu araştırma, akademik mükemmeliyetçilik arttıkça konuşma kaygısının çok az bir artış gösterdiğini ortaya koymaktadır. Yani bir olasılık olarak akademik mükemmeliyetçiliğin öğretmen adaylarını daha fazla hazırlıklı olmaya ittiği ve bu durumun kaygıyı çok az artırdığı söylenebilir. Öte yandan mükemmeliyetçilik ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi araştıran 37 çalışmanın meta analizinde mükemmeliyetçi çabaların potansiyel olarak yardımcı olduğu ve mükemmeliyetçi kaygıların öğrencilerin akademik başarısını potansiyel olarak engellediği görülmektedir (Madıgan, 2019). Yani mükemmeliyetçilikle ilgili kaygının akademik başarıyı olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmış fakat bu çalışmada mükemmeliyetçiliğin konuşma kaygısını çok az artırdığı ortaya çıkmıştır. Bu durum, akademik mükemmeliyetçiliğin kaygı üzerinde daha karmaşık bir etkiye sahip olabileceğini düşündürmektedir. Bununla ilişkili olarak Saracoğlu vd. (2016) sosyal problem çözme becerilerinde, içsel akademik kontrol odaklı kişilerin, probleme olumlu yaklaşım, akılcı problem çözme tarzı gibi daha olumlu ve yapıcı yaklaşımlar benimsediklerini ifade etmişlerdir. Bir başka ifadeyle akademik mükemmeliyetçiliği yüksek düzeyde olan bir bireyin, sosyal bir beceri olarak topluluk önünde konuşma kaygısının düşük olması beklenen bir durum olarak değerlendirilebilir. Çünkü bu özelliklere sahip olan bireyler yaşayacağı kaygıyı öngörebilir ve bununla nasıl baş edebileceği noktasında gerekli bilgi ve yeterliliğe genellikle sahiptirler.

Öneriler

Bu çalışmanın öğretmen adaylarının akademik mükemmeliyetçilik düzeyleri ile konuşma kaygı seviyeleri arasındaki ilişkiyi ilk kez inceleyerek alanyazınındaki önemli bir boşluğu



doldurduğu düşünülmektedir. Çalışma, bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim gören 295 dördüncü sınıf öğretmen adayından alınan verilerle sınırlıdır. Gelecek araştırmalarda aynı değişkenler arasındaki ilişki farklı örneklemelerde yeniden test edilebilir, hem bu araştırmada bulgulanan hem de yapılacak çalışmalarda ortaya çıkacak sonuçları daha iyi irdeleyebilmek amacıyla nitel araştırmalar yürütülebilir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının akademik mükemmeliyetçilik ve konuşma kaygısı arasındaki ilişkiyi nasıl ele aldıkları ve deneyimledikleri hakkındaki görüşleri ortaya konulabilir. Diğer yandan öğretmen adaylarının topluluk önünde konuşma kaygısını etkileyebileceği varsayılan farklı değişkenlerle ilişkinin test edildiği çalışmalar da gerçekleştirilebilir. Ek olarak bu araştırmada akademik mükemmeliyetçilik düzeyinin konuşma kaygısını belirgin bir şekilde artırmadığı sonucundan hareketle öğretmenlere akademik mükemmeliyetçiliğin konuşma kaygısını artıran bir neden olarak görmemeleri ve çalışmalarını bu doğrultuda gerçekleştirmeleri önerilebilir.



KAYNAKLAR

- Asan, S., & Özer, B. (2024). Öğretmen adaylarının akademik mükemmeliyetçilik ile bilişsel esneklik düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Social Sciences (Ijoess)*, 15(57), 1148-1161. <http://dx.doi.org/10.35826/ijoess.4469>
- Ayhan, S. N., Demirci, S. S., & Göktentürk, T. (2022). Öğretmen adaylarının mesleki kaygılarını öngören bir faktör olarak konuşma kaygılarının incelenmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 10(4), 242-252. <https://doi.org/10.29228/ijlet.65020>
- Ayres, J., & Hopf, T. (1993). *Coping with speech anxiety*. Norwood: Ablex Publishing.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. *Prentice-Hall*.
- Bartholomay, E. M., & Houlihan, D. D. (2016). Public Speaking Anxiety Scale: Preliminary psychometric data and scale validation. *Personality and Individual Differences*, 94, 211-215. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.01.026>
- Beatty, M.J., & Behnke, R.R. (1991). Effects of public speaking trait anxiety and intensity of speaking task on heart rate during performance. *Human Communication Research*, 18(2), 147-176.
- Bodie, G. D. (2010). A racing heart, rattling knees, and ruminative thoughts: Defining, explaining, and treating public speaking anxiety. *Communication Education*, 59(1), 70-105.
- Bozkurt, N. (2004). Bir grup üniversite öğrencisinin depresyon ve kaygı düzeyleri ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiler. *Eğitim ve Bilim*, 29(133), 52-59.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Erkan Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2023). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (34. Baskı, s. 22). Pegem Akademi, Ankara.
- Can, A. (2017). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (5. baskı). Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2020). *Eğitim araştırmaları*. İstanbul: EDAM Eğitim Danışmanlığı ve Araştırmaları Merkezi.
- Çakan, M., & Gül, G. (2018). Ses eğitiminde kullanılan nefes ve ses egzersizlerinin konuşma bozukluklarının giderilmesinde kullanılabilirliği. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Akademik Müzik Araştırmaları Dergisi*, 4(8), 50-63. <https://doi.org/10.5578/amrj.67099>
- Daly, J. A., Vangelisti, A. L., & Lawrence, S. G. (2009). Public speaking anxiety. *Communication Research*, 16(3), 261-275.
- Demir, S. (2023). Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi. *Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 131-150.
- Demiriz, S., & Engin, K. (2023). Okul öncesi öğretmen adaylarının akademik erteleme ve akademik mükemmeliyetçilik durumları. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26(50), 523-540. <https://doi.org/10.31795/baunsobed.1095593>
- Deringöl, Y. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının konuşma kaygıları. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(03), 23-35. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.465705>



- Doğru-Çabuker, N., Balcı Çelik, S. & Aldemir, A. (2020). Topluluk Önünde Konuşma Kaygısı Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(76), 1601-1610. <https://doi.org/10.17755/esosder.674060>
- Ensar, F., & Gündüz, A. (2022). Öğretmen adaylarının psikolojik sağlamlıklarının topluluk önündeki konuşma kaygılarıyla ilişkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(1), 266-276. <https://doi.org/10.16916/aded.946373>
- Er, E., & Aydemir, A. (2022). Eğitim fakültesi öğrencilerinin proaktif kişilik özellikleri ile öz kontrol ve akademik mükemmeliyetçilikleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (12), 409-425. <https://doi.org/10.21733/ibad.1005392>
- Erdoğan, Ö. (2018). Üniversite öğrencilerinde topluluk önünde konuşma kaygısının nedenleri ve geliştirilen baş etme mekanizmaları. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, (47), 351-367.
- Frost, RO, Marten, P., Lahart, C. & Rosenblate, R. (1990). Mükemmeliyetçiliğin boyutları. *Bilişsel Terapi ve Araştırma*, 14(5), 449-468.
- Hair, J. F. Jr., Black, W. C., Babin, B. J., and Anderson, R. E. (2014). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Pearson Education: Upper Saddle River.
- Hamzadayı, E., Bayat, N., & Gölpınar, Ş. (2018). Konuşma kaygı düzeyi ile konuşma başarımları arasındaki ilişki. *Journal of Language Education and Research*, 4(2), 75-85. <https://doi.org/10.31464/jlere.425224>
- Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(3), 456-470.
- Hofmann, S. G. (2008). Cognitive-behavioral therapy for anxiety disorders: Efficacy and dissemination. *Dialogues in Clinical Neuroscience*, 10(3), 345-355.
- İşcan, A., & Karagöz, B. (2016). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi: Gaziosmanpaşa Üniversitesi örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 193-206.
- Karalı, Y., Şahin, T. G., Şen, M. & Aydemir, H. (2021). Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi: İnönü Üniversitesi örneği. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 2277-2296. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1006027>
- Katrancı, M. & Kuşdemir, Y. (2015). Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi: Sözlü anlatım dersine yönelik bir uygulama. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* (24), 415-445. <https://doi.org/10.14582>
- Katrancı, M. (2014). Öğretmen adaylarının konuşma becerisine yönelik öz yeterlik algıları. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 3(2), 174-195. <https://doi.org/10.14686/BUEFAD.201428177>
- Kayacan, İ., & Öztürk, M. Ü. (2024). Üniversite öğrencilerinin akademik mükemmeliyetçilik düzeyleri ile okul tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Sustainable Education Studies*, 5(2), 83-97.
- Madigan, D. J. (2019). A meta-analysis of perfectionism and academic achievement. *Educational Psychology Review*, 31, 967-989. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09484-2>



- Meydan, C. H. & Şeşen, H. (2011). *Yapısal eşitlik modellemesi AMOS uygulamaları*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Odacı, H., Kalkan, M. & Çikrıkci, Ö., (2017). Akademik mükemmeliyetçilik ölçeğinin geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18(1), 353-366.
- Özdemir, S. (2018). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarını gidermede hazırlıklı konuşmaların rolü. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 361-374. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018.-360001>
- Özgüngör, S. (2003). Mükemmeliyetçilik ve özerklik destekleyici davranışların amaç tarzları ile ilişkisi. *Eğitim ve Bilim*, 28(127).
- Pestil, A. D., & Özden, M. G. (2018). Ana dilde konuşma becerisini ölçme ve değerlendirme. *Journal of Awareness*, 3(5), 557-570. <https://doi.org/10.26809/joa.2018548667>
- Rosenthal, B. S. & Schreiner, A. C. (2000). Prevalence of psychological symptoms among undergraduate students in an ethnically diverse urban public college. *Journal of American College Health*, 49(1), 12-18.
- Saracoğlu, A. S., Altay, B. & Eken, M. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının sosyal problem çözme becerilerini yordayan değişkenler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (23), 680-722. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.88693>
- Stein, M. B., Jang, K. L., & Livesley, W. J. (2001). Heritability of social anxiety-related concerns and personality characteristics: A twin study. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 189(3), 154-160.
- Stoeber, J. & Otto, K. (2006). Mükemmeliyetçiliğin olumlu kavramları: Yaklaşımlar, kanıtlar, zorluklar. *Kişilik ve Sosyal Psikoloji Dergisi*, 10(4), 295-319. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr1004_2
- Suroğlu Sofu, M. (2012). *Öğretmen adaylarının konuşma kaygıları* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Taşgın, Ö. (2006). Beden eğitimi ve spor yüksekokulunda okuyan öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 14(2), 679-686.
- Tekbıyık, A. (2015). İlişkisel araştırma yöntemi. M. Metin (Ed.), *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (s. 99-114). Pegem Akademi Yayınları.
- Tekin, M. (2022). Tıp fakültesi öğrencilerinin akademik mükemmeliyetçilik ve bilişsel esneklik düzeyleri. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 21(65), 95-108. <https://doi.org/10.25282/ted.1135315>
- Tuncer, B., & Voltan-Acar, N. (2006). Kaygı düzeyleri farklı üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin mükemmeliyetçilik özelliklerinin incelenmesi. *Kriz Dergisi*, 14(2), 1-15.
- Ulu Kalın, Ö. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarında mükemmeliyetçilik. *Studies in Educational Research and Development*, 4(1), 1-25.
- Yolcusoy, Ö. & Çetinkaya, G. (2021). Sorularla konuşma eğitimi. Ö. T. Kara (Ed.) *Sorularla Türkçe eğitimi içinde* (s. 11-165). Asos Yayınları.



Rekreasyon Bağlamında Boş ve Serbest Kelimelerinin Semantik Analizi

Ferdi ERİŞKİN¹, Taner BOZKUŞ² Mehmet YÖNAL³

¹Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye
<https://orcid.org/0000-0003-4648-2458>

²Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye
<https://orcid.org/0000-0002-4096-773X>

³Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye
<https://orcid.org/0000-0002-1789-6320>

Email: ferdieriskin@hotmail.com, tanerbozkus@yahoo.com, mehmetyonal@bayburt.edu.tr

Türü: Derleme Makalesi (Alındı: 12.12.2024 - Kabul: 04.06.2025)

Öz

Bu çalışmanın amacı rekreasyon bağlamında kullanılan boş zaman (leisure) ve serbest zaman (free time) kavramlarının Türk Dilindeki anlam karşılıklarını semantik ve etimolojik olarak analiz etmendir. Bu çalışmada kelimelerin etimolojik kökenlerini baz alınarak, geçmişten günümüze farklı anlamlarda kullanılan boş ve serbest kelimeleri felsefi, dilbilimsel ve mantıksal olarak değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, “boş” kelimesi zaman bağlamında temel anlamıyla (dolu karşıtı) kullanıldığında zamanın kişiye özgün kullanılabileceği, günlük zamandaki doldurulabilen, değerlendirilebilen zaman dilimini ifade ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Mecaz anlamıyla kullanılan “boş” kelimesinin yarattığı negatif anlamların gerçek (somut) anlamına uygun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. “Serbest” kelimesi ise serbest zaman bağlamında bireyin çalışmaya bağımlı olduğu zamandan özgürlüğüne ithaf edildiği ve günlük zaman dilimindeki bağlayıcılardan (iş-ulaşım-ibadet) muaf olunan zaman dilimini kastettiği sonucuna ulaşılmıştır. Ek olarak serbest kelimesinin tek anlam ifade ederek özgürlüğü ve muafiyeti belirttiği, boş kelimesinin ise birden fazla anlam kaymalarına uğradığı, temel anlamıyla kullanımının dolu karşıtı olarak belirtildiği bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: Boş Zaman, Serbest Zaman, Rekreasyon, Semantik



The Semantic Analysis of the Words Leisure and Free

Abstract

The aim of this study is to analyze the semantic and etymological meanings of the concepts of leisure and free time used in the context of recreation in the Turkish language. In this study, by considering the etymological origins of the words, the terms "leisure" (boş) and "free" (serbest), which have been used with different meanings from past to present, are evaluated philosophically, linguistically, and logically. According to the findings, when the word "leisure" (boş) is used in its basic sense (as the opposite of "full") in the context of time, it indicates that time can be utilized uniquely by individuals, referring to a period that can be filled or evaluated during daily life. It is concluded that the negative connotations of the metaphorical use of the word "leisure" (boş) do not align with its literal (concrete) meaning. The word "free" (serbest), in the context of free time, is found to refer to the time when individuals are liberated from work obligations and exempt from daily constraints (work-commute-worship). Additionally, it is determined that the word "free" (serbest) has a singular meaning, denoting freedom and exemption, whereas the word "leisure" (boş) experiences multiple shifts in meaning, with its primary use signifying the opposite of "full."

Keywords: Leisure, Free Time, Recreation, Semantics



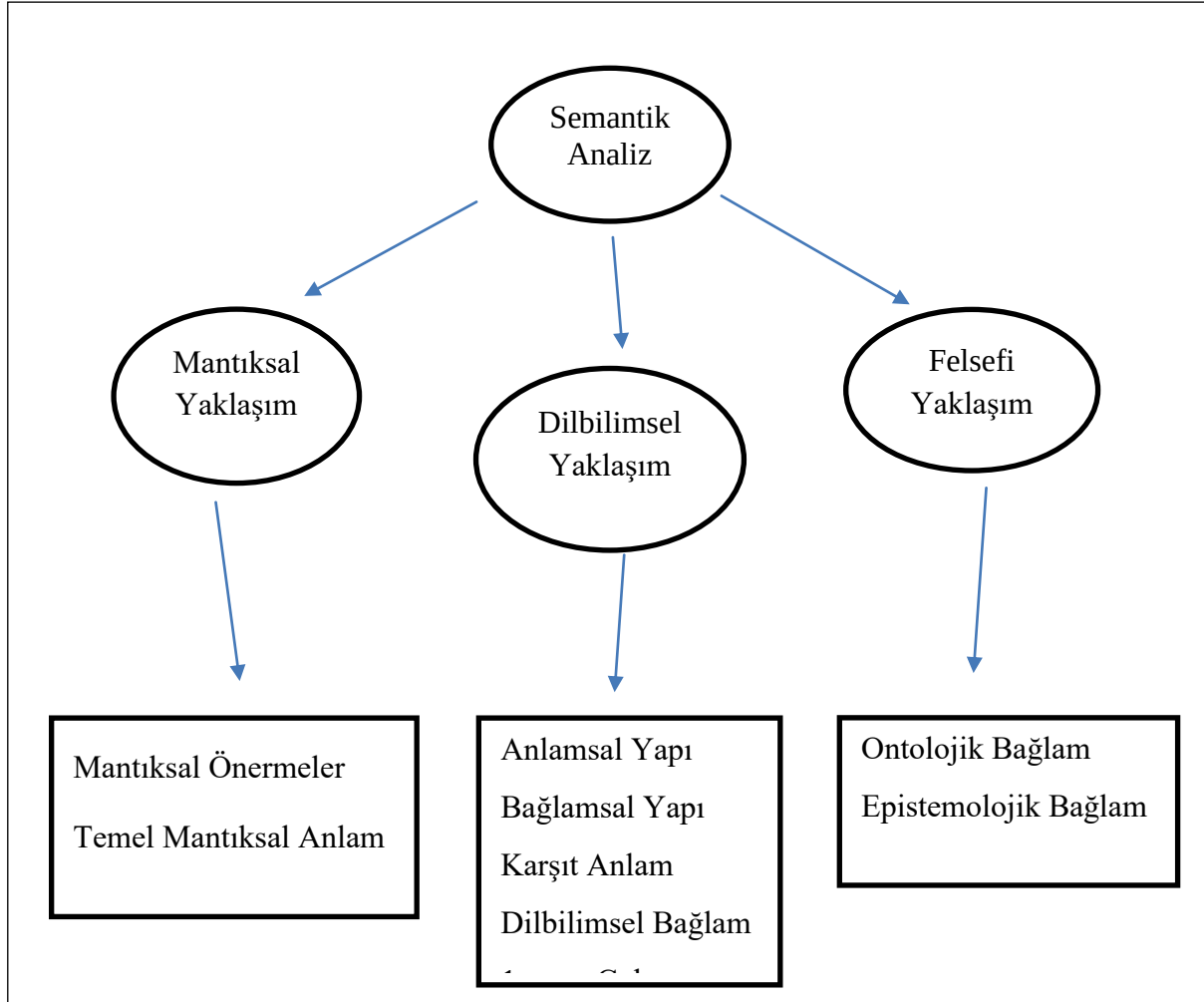
Giriş

Türkiye’de sosyoloji, rekreasyon, iktisat gibi çalışma alanlarında boş zaman ve serbest zaman hakkında yapılan çalışmalar 20. Yüzyılın sonlarından itibaren hız kazanmıştır. Ancak yabancı literatürlerde kullanılan “free time” ve “leisure” kelimelerinin Türk dilindeki anlam karşılıkları genel kabul görmemiş ve ortak terim kullanımı yapılan çalışmalarda farklılık göstermektedir (Akyıldız, 2013; Ardahan & Lapa, 2010; Arslan, 2011; Aytaç, 2005; Demir ve Demir, 2014; Demirel vd., 2022). Mevcut durumun yarattığı problem, İngilizcede “Leisure” olarak kullanılan kavramın Türkçe’de hem serbest zaman hem de boş zaman anlamında kullanılmasıdır. Bazı çalışmalarda “leisure” kelimesine karşılık olarak “boş zaman” kullanımı uygun görülmüş, Bazı çalışmalarda ise “serbest zaman” kullanımı tercih edilmiştir (Ağaoğlu vd., 2006; Arslan, 2011; Çağırkan vd., 2021; Çakırcı, 2020; Güngörmüş, 2012; Sevinç ve Aktan, 2017; Terekli, 2020; Yerlisu Lapa ve Köse, 2021). Belirtilen sorunların önüne geçmek için çeviriden kaynaklanan çatışmaları önlemek ve literatüre hizmet etmek amacıyla öncelikle bahsi geçen “free time” ve “leisure” kavramlarını İngilizcedeki anlamını incelemek ve Türk dilindeki anlam karşılığını bulabilmek için semantik analiz yapmak, kavramların dil bilimsel, mantıksal ve felsefi açıdan analiz etmek mevcut çatışmaları engelleyebilir ve gelecek çalışmalara yön verebilir. Dolayısıyla bu çalışmada ki temel amaç Türk Dilinde kullanılan boş ve serbest kelimelerinin zaman bağlamında kullanımlarını analiz etmektir. Boş zaman ve serbest zaman kavramlarının doğru şekilde açıklanmasıyla rekreasyon çalışmalarındaki kavram tartışmasını çözümleyeceği düşünülmektedir. Araştırmada boş ve serbest kelimelerinin Türkçe literatürde nasıl kullanıldığı erişilebilen kaynaklar çerçevesinde sınırlandırılmıştır. Erişim imkânı bulunmayan, yayından kaldırılmış, eski dilde yazılan ve Türkçeye çevrilmeyen metinler üzerinden analiz yapılmamıştır. Boş ve serbest kelimelerinin incelendiği kaynaklar Türkçe olması koşulu ile analize dahil edilmiştir.

Araştırmanın Yöntemi

Semantik, Dil bilgisi çalışmalarında ses, şekil ve cümle bilgisinden sonra anlamın anlamını inceleyen bilim dalıdır (Ergenç & Bekar, 2020; Hazar, 2013; Karaağaç, 2013; TDK, 1998). Diğer bir tanıma göre “Sözcüklerin ve seslerin anlamları ile bu anlamların, diğer sözcük, kavram ve terimlerin anlamlarıyla ilişkilerini incelemeyi konu edinen disiplindir” (Demir & Acar, 2002: s. 37). Sembol, gönderge, sözcükler ve sözlükbilim, düz anlam, yan anlam, dolaylı anlatım, iki anlamlılık, mecaz, teşbih, anlam bilgisi alanları, eş anlamlılık, zıt anlamlılık, eş dizimlik, ifade ve deyim, anlam değişikliği, köken bilgisi çok anlamlılık, eşadlılık, eş yazımlık ve sözlükçülük” anlam bilimiyle bağlantılı konulardan bazılarıdır (Aksan, 2009; Hazar, 2013; Korkmaz, 2010). Bu çalışmada kullanılan Semantik Analiz Yöntemi, boş ve serbest kelimelerinin etimolojisini inceleyerek modern kullanım anlamlarını karşılaştırmak sonucunda anlamsal semantik yöntemiyle sınırlandırılmıştır. Anlamsal Semantik Analizinde kelimelerin etimolojik kökenlerini incelenmeli, zaman içinde anlam değişimlerini belirlenmeli ve modern kullanım anlamlarını değerlendirilmesi gerektiği olduğu için kullanılan yöntemde Semantik Analiz yoluyla dilbilimsel, mantıksal ve felsefi inceleme yapılmıştır (Cruse, 1986; Leech, 1981; Lyons, 1995; Ogden ve Richards, 1946; Palmer, 1981; Saussure, 1959). Semantik Analiz yapılırken sadece kelimenin kök anlamına değil, kelimenin tarih içinde yaşadığı anlam daralması, anlam genişlemesi ve anlam kayması gibi anlam değişimi olaylarını da tespit etmek gerekmektedir (Aksan, 2006; Ergin, 2009). Semantik analizin temel olarak yapılma nedeni olası kavram karmaşalarının önlemesini amaçlamaktadır (Gezgin, 2015: 405-407). Semantik Analiz Metodu özellikle teoloji çalışmalarında sıklıkla kullanılmaktadır (Çetinel, 2018; Keskin, 2017; Yılmaz, 2003). Aynı zamanda edebiyat,

psikoloji, mühendislik, jeodezi, mimarlık ve eğitim bilimleri alanlarında da kullanılmıştır (Candaş, 2022; Çelik, 2016; Çolak, 2004; Kibar, 2011; Tekir, 2010; Yıldırım, 2019).



Şekil 1. Semantik analizin temel yaklaşımları

Not. Bu şekil, semantik analiz sürecinde üç temel yaklaşım olan mantıksal, dilbilimsel ve felsefi yaklaşımları göstermektedir. Her yaklaşımın kendi içindeki kavramsal odakları da belirtilmiştir. Yazarlar tarafından oluşturulmuştur. İçerik geliştirilirken aşağıdaki kaynaklardan faydalanılmıştır.

(Aksan, 2009; Cruse, 1986; Ergenç ve Bekar, 2020; Ergin, 2009; Hazar, 2013; Karaağaç, 2013; Korkmaz, 2010; Leech, 1981; Lyons, 1995; Ogden & Richards, 1946; Palmer, 1981; Saussure, 1959; TDK, 1998).

Leisure ve Free Time Kavramları

İngilizce literatür incelendiğinde yapılan çalışmalarda leisure ve free time kavramlarının birbirinden farklı olduğu belirtilmiştir (Chick, 2016; de Grazia, 1962; Kraus, 1985; Stebbins, 2017; Torkildsen, 2005). Türkçedeki leisure için Belirtilen çeviriden kaynaklı anlam sorunu, sadece Türkçede değil İngilizcede de mevcut bir karmaşa yaratmıştı. Sebastian De Grazia 1962 yılında yayımladığı eserini “free time” ve “Leisure” kavramlarının birbirinden farklı olduğunu anlatmaya adanmıştı (de Grazia, 1962). De Grazia’ya göre “leisure” sadece işin ve



sorumlulukların olmadığı zaman değildi. Daha yüksek bir varoluş durumu, kişisel gelişimlerine katkı sağladıkları ve zihnin geliştirilmesi gibi anlamlı etkinliklere katılma faaliyetlerinin sağlandığı bir durumdu. De grazia, “free time” kelimesini ise çalışma zamanından sonra kişinin günlük zaman diliminde yapmakla mükellef olduğu görevleri kapsayan zaman olarak belirtmişti. Free time kavramının çalışma dışı zamanda olması, yani çalışma zamanında özgürlüğü ifade etmesi anlam bakımından potansiyel özgürlük sunan bir zaman dilimini betimler. Sartre’ın (1943) varoluşçu özgürlük kavramıyla ilişkilendirilebilir. Sartre’a göre insan kendi özgürlüğünü tanımlayan seçimleri yapma hakkına sahip olmalıdır (Sartre, 1943). Dolayısıyla free time’ın içeriği kişinin o anki seçimleri ve kararlarına bağlıdır. Free time kavramı bazı çalışmalara göre fiziksel ve zihinsel dinlenme zamanı olarak addedilmiştir (Gershuny, 2000; Goodin vd., 2005). Bireyin kendini yeniden üretmeye hazırlandığı bir süreç olarak belirtilirken, bu zaman dilimi serbestçe kullanılabilir gibi görünse de bireyin üretkenliğini arttırmaya yönelik düzenlenmiştir (Gershuny, 2000; Goodin vd., 2005). Literatürde leisure ve free time kavramlarının birbirinden farklı olduğu anlatılmış ve kabul görmüştür (Csikszentmihalyi, 1990; Cushman vd., 2005; Dumazedier, 1967; Haworth ve Veal, 2004; Holder vd., 2009; Pieper, 1952; Veal, 2017). Free time genellikle zamanın niceliksel bölümüyle ilgili olduğu gibi aynı zamanda çalışma zamanının sonlanmasıyla ortaya çıkan serbestlik halinin olduğu da ifade edilebilir. Free time ve leisure kavramlarının anlam bakımından birbirinden farklı olduğunun betimlemeleri, bu çalışmanın Türkçe literatürü belirlemede görevinde oldukça önemli bir referanstır. Dolayısıyla günlük zaman diliminde free time ve leisure kelimelerine karşılık gelen anlamları çözümlemek açısından literatürdeki referanslar dikkate alınmalıdır. Günlük zaman diliminde (24 saat) free time ve leisure kavramlarını belirleyip irdeleyebilmek için en büyük bağlayıcı olan çalışma zamanından muaf olunan zamanı incelemek gerekmektedir.

Boş ve Serbest Kelimelerinin Etimolojik Kökenleri ve Değişimi

Boş kelimesinin literatürde bilindiği kadarıyla ilk kullanımı milattan sonra. 900 öncesinde Orhun harfleriyle eski Türkçe yazılmış bir dizi kehanetler hakkındaki el yazmasında geçmektedir (Güranlı, 2017: 33 ve Tekin, 1993: 16). Yana tokuz on boş kony utmuş “üstelik doksan boş koyun kazanmış” boş kelimesinin buradaki anlamı başıboş (aidiyeti bulunmayan), serbest, kaybolmuş anlamında kullanılmıştır. Diğer bir kullanım örneği MS. 1071 Dîvânu Lugâti’t-Türk’de görülmektedir (TDK, 1985: 210). “Idhu berüp boşuttum, tawer yoluğ taşuttum” yani “serbestlik verip bıraktım, kendini kurtarmak için mal bulsun diye dışarı çıkarttım” ifadesi geçmektedir. Boş kelimesi bu kullanımında da serbestlik, muafiyet ve özgürlük anlamında ifade edilmiştir. Diğer bir edebi metinlerden 14-15.yy’da yazıldığını düşünülen dede korku hikayelerinde boş kelimesi daha farklı anlamlarda kullanılmıştır (Gökyay, 1980; MEB, 2017). “Kara Tekfur, yine adamlarının boş geldiğini görünce büsbütün çığırından çıkmış”, “Bakmış ki pınar başı, boş değil”, “Dış Oğuzları gezmişler. Boş dönmüşler”, “Boşa koymuş dolmamış. Doluya koymuş almamış” “Kara çekik gözlerinden yaş boşanmış”, buradaki kullanımlarında boş kelimesi anlam kaymalarına ve anlam genişlemelerine uğramıştır ve daha farklı anlamlarda türemiştir. Ancak yazılan anlamlara göre dolu karşıtı olarak kullanımının da olduğu bilinmektedir “pınar başının boş olması” yani orada birilerinin olmaması, boş olması (dolu karşıtı) anlamı taşımaktadır. Ek olarak “elî boş dönmek” de yine dolu karşıtı anlamında kullanılmıştır. “Boşanmak” anlamında kullanımı evlilikten ayrılmak veya elde tutulan bir şeyin istem dışı elden kayması durumu, yani serbest kalması anlamına gelmektedir. Bu incelemeye göre boş kelimesi birçok anlama geldiği



belirtilebilir. İhtimal dahilinde serbest kelimesinin literatüre girmeden önce, boş kelimesinin serbestlik anlamında kullanılması oldukça muhtemeldir.

Serbest kelimesini bilindiği kadarıyla Türkçede ilk kullanan kişi Sultan II. Mehmet'tir. Kanunname-i Ali Osman'da 2. Mehmet'in kullanımı "çavuş ve kâtip timarı beğler zincirinden serbestdir, meger ki umûr-ı muazzama vâkı ola" çavuş ve kâtip tımarının beyler zincirinden ayrılmasıyla -kast sisteminden muafiyeti- sonucunda çok güzel bir olay olmuştur anlamı vardır (Özcan, 2011). Serbest kelimesi Farsçadan Türkçeye geçmiş, bazı kurallara bağlı olmayan, muaf olma durumu, hiçbir şarta bağlı olmayan, istediği gibi davranabilen, tutuklu olmayan, hür, zamanını istediği gibi kullanabilen anlamına gelmektedir (TDK, Türkçe Sözlük, 1998). Dolayısıyla Serbestlik kelimesinin literatüre eklenmesi ve günlük kullanımının yaygınlaşmasından sonra "boş" kelimesinin serbestlik anlamı kazandığı çoğu ifade kullanım yerini serbest kelimesi devralmıştır.

Boş ve Serbest Kelimelerinin Semantik Analizi

Mantıksal Yaklaşım

Boş kelimesi temel mantıksal anlamında "içerisinde bir şey olmayan" anlamına geldiği belirtilmiştir (TDK Türkçe Sözlük, 1998). Örnek olarak boş şişe veya boş otobüs ifadelerinde fiziksel bir içeriğin eksikliği vurgulanmaktadır. Mantıksal açıdan buradaki nesneler bir içeriğe sahip değildir. Boş kelimesi doğrudan dolu kelimesinin karşıtı olarak tanımlanmaktadır. Dolayısıyla bu iki karşıt anlam mantıksal bir zıtlık ilişkisi oluşturmaktadır. Boş kelimesi boş iş, boş insan gibi mecaz anlamıyla kullanıldığında da mantıksal açıdan eksiklik durumunu soyut bir kavrama veya kişisel değerlere uyarlamaktadır (Korkmaz, 2010). Örnek olarak "boş insan" ifadesinde insanda "değerli" olan bir niteliğin eksik olduğu vurgusu vardır. Zaman bağlamındaki anlamında ise "boş zaman" ifadesi kişinin meşguliyetinin bulunmadığı bir zaman dilimini ifade eder. Ancak bu anlamda boşluk, bir içerik eksikliği değil, belirtilen zaman diliminde belirli bir işlevin yapılmadığı, bir boşluğun olduğu anlamına gelmektedir. Dolayısıyla Mantıksal açıdan boş zaman (meşgul olunmayan zaman) bir eylemsizlik halini belirtmemektedir. Serbest kelimesi temel anlamında serbest bırakmak, serbest kalmak gibi ifadeler belirli sınırlamalardan kurtulmayı ifade etmektedir (TDK, Türkçe Sözlük 1998). Mantıksal açıdan sınırsızlık, kısıtsızlık olarak anlamlandırılabilir. Zaman bağlamında kullanıldığında kişinin yapması gereken bir işi olmadığını yani çalışma zamanından serbest kaldığını, kişinin zamanını nasıl kullanacağı konusunda özgürlük verir. Mantıksal açıdan serbest zamanın boş zaman ile aynı anlama gelmediği ayrımı burada belirginleşmektedir. Serbest zaman çalışmadan ve sorumluluklardan özgürlüğü belirtirken boş zaman içeriğin eksikliğini yani serbest zaman içerisinde boşluğu ifade etmektedir. Sonuç olarak iki kelime karşılaştırıldığında ortaya çıkan çelişki; boş kelimesi içeriksizliği ifade ederken serbest kelimesi özgürlüğü ifade eder. Dolayısıyla bu iki kelimenin anlam dünyaları birbirinden farklıdır. Mantıksal olarak, bu iki kelime zıt anlamlar taşır: Boş kelimesi eksikliği vurgularken, serbest kelimesi özgürlüğü vurgular. Mevcut durum serbest kelimesinin kullanımındaki temel anlam ile ilgili olup, boş kelimesinde gözlemlendiği gibi anlam kaymaları yaşamamasından dolayıdır. Her iki kelime zaman bağlamında kullanılırsa mantıksal açıdan ortak anlama gelerek iş yapılmayan zamanı ifade eder. Bu nedenle temel düzeyde benzerlik gösterir. Ancak serbest zaman ve boş zaman olarak ifade edilen kavramlar birbirlerinden farklıdır.

p: "Boş zaman" (belirli bir zaman diliminin içerisindeki boşluk, doldurulabilir zaman dilimi)



q: "Serbest zaman" (belirli bir zaman diliminden ayrılan, serbest kalan zaman, özgür kalan zaman).

Önerme: $p \neq q$ "Serbest zaman boş zaman değildir"

Zaman kavramı ile bağlamsal kullanımında serbest zamanın oluşabilmesi için belirli bir zorunluluktan veya bağlayıcıdan özgürleşme gerekir. Kastedilen en büyük bağlayıcı çalışma zamanından muafiyettir. Boş zamanın (zaman dilimi içerisindeki boşluk) oluşabilmesi için öncelikle bağlayıcıdan özgürlük gerekir, yani serbest olması gerekir. Belirtilen önermede boş zamanın oluşması için serbest zamanın sağlanması gerekmektedir.

Felsefi Yaklaşım

Boş ve serbest kelimelerinin semantik analizini yaparken felsefi açıdan incelemek için kelimelerin hangi bağlamda kullanıldığını belirlemek anlam kaymalarının önüne geçmektedir. Dolayısıyla bu bölümde boş ve serbest kelimeleri zaman bağlamında incelenecektir. Boş zaman ve serbest zaman kavramlarının felsefi açıdan semantik analizinde insan yaşamında nasıl anlam kazandığını, bireyin varoluşsal ve etik boyutlarına nasıl dokunduğunu incelemeyi gerektirmektedir. İncelemeler dahilinde varsayım olarak "leisure" kelimesini boş zaman, "free time" kelimesini ise serbest zaman anlamına geldiği kabul edilirse her iki kavramın ortak noktası bireyin çalışma zamanının (work) dışında kaldığı bilinmektedir (de Grazia, 1962; Stebbins, 2017). Eğer iki kavram da bireyin çalışma zamanının dışında kalan zamanı ifade etmekteyse, aralarında temel bir farkın oluşması için iki kavramdan birisinin, diğerinden daha geniş bir yelpaze sunması gerekmektedir. Günlük 24 saat zaman dilimi içerisinde belirli bir saat dilimi çalışma için ayrılıyorsa, çalışma dışına çıkan birey çalışma zamanından özgürleşir. Çalışmadan özgürleşme durumu çalışma dışında kalan boşluğu değil serbestliği ifade etmektedir. Dolayısıyla bu bağlamda serbest zamanın, boş zamandan daha geniş bir anlam ifade ettiği kabul edilebilir. Sonuç olarak serbest zaman potansiyel olarak boş bir alan sunmaktayken, ortaya çıkan boş zaman değerlendirilebilir, doldurulabilir zaman dilimini ifade etmektedir. Gerard Fain'e (1991) göre Leisure kavramı "kişinin nasıl yaşaması gerektiğini seçme özgürlüğüdür". Fain'in retorik ifadesindeki kullandığı anlama göre, kişinin tüm yaşamını seçme özgürlüğünü, çalışma dışındaki serbest zaman içerisinde yer alan boş zaman değerlendirme tercihleriyle bağlantılıdır.

Dilbilimsel Yaklaşım

Boş kelimesi temel anlamı ile kullanıldığında içerisinde bir şey bulunmayan veya içeriğinin olmadığı anlamı belirtmektedir (TDK Türkçe Sözlük 1998). Örneğin boş şişe, boş oda, boş sınıf, boş otobüs gibi kullanımlar bir nesnenin veya mekânın içerisinden yoksun olduğunu ifade eder. Temel anlamında eksiklik ve yoksunluk olarak kullanılır. Ancak boş kelimesi insanı betimlemek veya soyut bir kavramı betimlemek için kullanıldığında tamamen anlam kayması yaşar ve mecaz hale gelir. Boş insan, boş adam, boş kadın, boş iş, boş laf, gibi örnekler bu kullanım için verilebilir. Zaman bağlamında kullanılması meşgul olmamak anlamına gelmektedir. Boş zaman ve boş durmak gibi örnekler verilebilir. Ancak boş zamanın, boş durmak ile aynı anlamı ifade etmediğini belirtmek gerekir. Boş durmak bir eylemsizlik halini belirtir. Duygu ifadesi olarak kullanımında kişinin hissettiği bir duygu durum halini belirtir. Örnek olarak "kendimi boş hissediyorum" ifadesi kişinin duygusal ve ruhsal eksikliğini vurgulamaktadır.

Serbest kelimesi en yaygın ve temel kullanımıyla "özgür" "bağımsız" "muaf" olmayı ifade etmektedir. Bir kişinin veya nesnenin dış etmenler tarafından bağımsız olduğunu belirtir.



Serbest bırakmak, serbest kalmak, serbest olmak bu anlamlardan bazılarıdır. Zaman bağlamında kullanımı “serbest zaman” ifadesi, kişinin yapacak bir işinin olmaması, işten serbest olduğu zamanı ifade eder. Boş kelimesinin temel anlamı (dolu karşıtı) olarak kullanımında verilebilecek tüm örnekler somut ifadeler oluşturur. Örnek olarak boş ev, boş araba, boş oda, boş tencere, boş kitaplık, boş kumbara, boş cüzdan vb. bunlardan bazılarıdır. Dolayısıyla boş kelimesi temel anlamıyla somut ifadeler oluştururken pozitif olarak betimlenebilmektedir. Serbest kelimesi ise gerçek anlamıyla kullanıldığında (muaf, özgür) anlamına gelmektedir (Korkmaz, 2010; TDK Türkçe Sözlük, 1998). Herhangi bir kısıtlayıcıdan özgür kalma durumu olarak addedilebilir. Örnek olarak, serbest insan, serbest tavuk, serbest yol bunlardan bazılarıdır. Ancak serbest kelimesi mecaz anlamıyla kullanımı bulunmasa bile soyut anlam kazandığı bazı durumlar mevcuttur. Serbest piyasa, serbest meslek, vb. örnek olarak verilebilir. Meslek, ekonomi, vb. kavramlar belirli sistemleri oluşturan değişkenlere verilen isimler olduğu söylenebilir. Dolayısıyla soyut kavramlar olduğunu söylemek yanlış olmaz. Buradan yola çıkaran “boş zaman” ve “serbest zaman” kavramlarını somut mu? yoksa soyut mu? olduğunu belirlemek önemlidir.

Zamanın Ölçülebilirliği Üzerine Somutluk Olgusu

Zaman kavramı yüzyıllar boyunca felsefe, edebiyat ve fizik konularında uzay zaman ve hissedilen zaman olarak çeşitli perspektiflerle tartışılmıştır (Aristotle, 1984; Broad, 1923; Einstein, 1920; Kant, 1998; McTaggart, 1908; Barbour, 2009; Callender, 2017; Le Poidevin 2011; Rovelli, 2018; Westphal, 2016). Zamanın soyut veya somut bir kavram olarak değerlendirilmesindeki etmenler zaman kavramına hangi açıdan yaklaşıldığı ile değişiklik göstermektedir. Fiziksel dünyada doğrudan var olmayan olaylar arasındaki değişimin ölçülmesiyle var olduğu düşünülür. Broad’a (1923) göre zaman 4. Boyut olarak nitelendirilir. Zaman, fiziksel nesneler gibi var olmayan yalnızca ölçülebilen bir yapıdadır. Dolayısıyla kendi başına bağımsız bir varlık olmadığı ifade edilmiştir. Zaman somut bir kavram olarak ele alındığında bu yaklaşım daha çok fiziksel bilimler aracılığı ile gerçekleştirilmiştir. Einstein’ın görelilik kuramına göre zamanın uzayla birleşik bir yapıda olduğu, maddenin bu yapıyı büktebildiğini dolayısıyla zamanın somut bir gerçeklik olduğunu yani fiziksel olarak var olduğunu ifade ederek doğrudan madde ve enerji ile ilişkilendirilmiştir (Einstein, 1920). Zamanın hem somut hem de soyut bir kavram olduğu görüşünü öne süren melez yaklaşımlarda vardır (McTaggart 1908; Rovelli, 2018). Rovelliye göre zaman bir yandan ölçülebilir ve gözlemlenebilir gerçeklik ifade ederken diğer yandan insan algısına dayalı olarak soyutlanabilmektedir. Serbest zaman ve boş zaman olarak tartışılan kavramlar gündelik zaman dilimine ait ifadeler olduğu ve belirli ölçüm yöntemleriyle hesaplandığından dolayı bu çalışma için zaman kavramı somut olarak kabul edilmesine uygun görülmüştür. Zamanın ölçüm aracıyla saat, gün, ay, yıl olarak belirli periyodlara bölündüğü bilinmektedir. Zaman’da değişim ve akış söz konusu olduğundan dolayı ve benzer olarak ağırlığın ölçümü, mesafenin ölçümü, sıvının ölçümü gibi, zamanın ölçülmesi sonucuyla ortaya çıkan verinin somut olduğunu ifade etmek mümkündür. 100 metre apartman, 80 kg insan, 25 m³ su, somut örneklerdir. Tüm dünyada nerede olursa olsun 24 saat, 1 günü oluşturmaktadır. Amerika’da yaşayan bir insan için de İran’daki veya Japonya’daki bir insan için de 24 saat aynı ölçüyü belirler. Dolayısıyla zamanın ölçülmesi somut bir anlam oluşturur ve gerek free time gerekse leisure kavramı için zamanın ölçülmesi ve belirlenmesi gerekliliktir. ‘Boş’ kelimesi temel anlamı hariç yan anlam ve anlam kayması sonucu kullanımlarında negatif algı ve anlam oluşturduğu semantik analiz sonucunda bilinmektedir. Örnek olarak boş insan, boş iş, boş laf, boş fikir bunlardan bazılarıdır. Ancak “boş zaman” kavramında betimlenen olgu mecaz



anlam değil, somut-gerçek anlamıyla “dolu karşıtı” olarak, zamanın doldurulması, yani çalışma dışında kalan zamanın yarattığı serbestlik içerisinde kalan bir serbest zaman içerisindeki boşluğun doldurulabilirliği anlamında kullanılmaktadır. Serbest kelimesi gerçek anlamıyla kullanıldığı ve mecaz anlam ifade etmek sebebiyle betimlenmediği için somut ve soyut kullanımlarına bakmak gerekmektedir. Serbest insan somut kullanıma, serbest piyasa soyut kullanıma örnek olarak verilebilir. Somut veya soyut kullanım fark etmeksizin serbest kelimesinin herhangi bir negatif anlamda kullanıldığı belirlenememiştir. Dolayısıyla serbestliğin pozitif bir olgu olduğunu söylemek mümkündür.

Rekreasyon bağlamında Boş Zaman ve Serbest Zaman

Türk Dil Kurumuna göre “*Rekreasyon, insanların boş zamanlarını eğlence ve spor amacı ile gönüllü olarak katıldıkları etkinlikler*” ifadesiyle açıklanmıştır (TDK Türkçe Sözlük, 1998). Diğer tanımlara göre: Rekreasyon, bireylerin boş zamanlarında, fiziksel, sosyal, kültürel ve zihinsel ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla gönüllü olarak katıldıkları, dinlendirici, eğitici veya eğlendirici faaliyetlerdir (Karaküçük, 2018). Bu tür faaliyetler, doğada yapılan etkinliklerden sportif aktivitelere, sanat ve kültür etkinliklerine kadar oldukça geniş bir yelpazeyi kapsamaktadır (Godbey, 2020; Kraus ve Curtis, 2014; Roberts, 2006). Rekreasyon bağlamında boş zaman ve serbest zamanın önemi rekreasyonun boş zamanda mı yoksa serbest zamanda mı yapıldığı ile ilgilidir. İngilizce literatürde rekreasyon, “leisure time” içerisinde yapıldığı kabul edilmiştir (Kraus, 1985; Mclean, 2006; Mclean vd., 2008; Torkildsen, 2005). Dolayısıyla aynı bağlamda Türkçe literatürde de rekreasyonel aktiviteler serbest zaman içerisinde değil, boş zaman içerisinde yer almalıdır (de Grazia, 1962; Stebbins, 2007).

Sonuç

Bu çalışmanın ilk versiyonu 7.Uluslararası Avrasya Spor, Eğitim ve Toplum Kongresi kapsamında 11-13 Kasım 2024 tarihinde Kars, Türkiye’de bildiri olarak sunulmuş olup geliştirilmiş, gözden geçirilmiş, genişletilmiş ve hakem değerlendirmesine sunulmuştur. İngilizce literatürde kullanılan free time ve leisure kavramlarının, Türkçe karşılıklarını belirlemek için yapılan incelemeler sonucunda “boş” ve “serbest” kelimelerinin öncelikle bağlamdan bağımsız anlamları incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre boş kelimesinin Türkçede kullanımı ms. 900’lü yıllara dayandığı için zaman içerisinde çok fazla anlam kaymalarına uğradı düşünülmektedir. Serbest kelimesi Türkçe literatüre eklendikten sonra boş kelimesinin bazı kullanım alanlarını devralmıştır. Temel olarak her iki kavramında kullanımı zaman bağlamında benzerlik göstermektedir. Ancak Boş zaman kavramı serbest zaman kavramından daha farklı anlam katmanlarına sahiptir. Boş zaman sadece serbest zaman içerisindeki boşluğu değil aynı zamanda bu zaman diliminin nasıl değerlendirileceğini de kapsamaktadır (Cohen-Gewerc, 2016). İncelenen dokümanlar ve yapılan semantik analiz sonucunda ulaşılan sonuçlara göre İngilizcede Leisure ve free time kavramları birbirinden belirli ölçüde farklı oldukları anlaşılmıştır. Dolayısıyla free time ve leisure kavramlarının Türkçe çevirilerinde her iki kavram için tek bir kelime kullanılamaz. Farkın oluşmasındaki etken free time ve leisure kavramlarının hem birbirinden anlam bakımından farkı hem de içeriği ve felsefesinden kaynaklanmaktadır. Boş zaman serbest zamandan farklı olarak bir ruh hali ve varoluş biçimi olarak tanımlanabilmektedir (Allen, 1989). Ancak serbest zaman, her zaman kişinin içsel olarak rahatlamış veya tatmin olmuş olduğu bir anlama gelmez (Cohen-Gewerc, 2016). Araştırmada ana problem bu kavramların Türkçe karşılığını ve yerine kullanılabilecek kavramları belirlemek olduğundan dolayı free kavramının özgürlük, serbestlik belirtmesine sebep gösterilerek free time için serbest zaman kavramı uygun olduğu düşünülmüştür. Leisure kavramına karşılık gelen kavram bulma çabasında, boş kelimesi,



temel anlamında boşluktan kaynaklanan eksiklik belirttiği sebebiyle belirli bir zaman içerisindeki doldurulabilir olan zamanı kastettiği sonucuna ulaşılmıştır. Zaman kavramının somut olduğu önermesiyle birlikte boş zaman ve serbest zaman ifadeleri belirli ölçme yöntemiyle tespit edilebilir sayısal değerler barındıran zaman dilimlerini kapsamaktadır. Aralarındaki benzerlik ve farkı diğer bir ifadeyle açıklamak gerekirse her boş zaman durumu bir serbest zaman durumu gerektirir. Ancak her serbest zaman durumu bir boş zaman yaratamayabilir çünkü kişinin bu zamanı nasıl değerlendirdiği de önemlidir (Iwasaki vd., 2015; Pestana vd., 2020). Ek olarak free time kavramının leisure kavramından daha geniş bir yelpaze sunması, leisure kavramının free time içerisinde yer alması durumunun sonucunda, serbest zaman içerisinde belirli bir şeyler yapılması için boşluğun bulunması gerekli olduğundan boş zamanın serbest zaman içerisinde yer alan bir zaman dilimi olduğu anlaşılmaktadır. Bu ifadeyi güçlendirmek açısından her bir bireyin serbest zamana sahip olabilmesi oldukça muhtemeldir, ancak her bir birey boş zamana sahip olmayabilir. Dolayısıyla hem boş hem de serbest zaman çalışma zamanının süresi haricinde olsa bile, serbest zamana sahip olan bir birey kendisine boş zaman yaratamayabilir. Tüm yapılan incelemeler dahilinde boş zaman ve serbest zamanın birbirinden farklı kavramlar olduğu ve bu neticede leisure kavramı için boş zaman, free time kavramı içinse serbest zaman kullanılmasının uygun olduğu düşünülmektedir.



KAYNAKLAR

- Ağaoğlu, Y. S., Taşmektepligil, M. Y., Albay, F., Bayrak, M., & Paktaş, Y. (2006). Serbest zaman eğitimi ve önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 34(170), 206-217.
- Aksan, D. (2009). *Her Yönüyle Dil: Ana Çizgileriyle Dilbilim* (8. baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Akyıldız, M. (2013). Boş Zamana "Ciddi" Bir Bakış: Boş Zaman Araştırmalarında Ciddi Boş Zaman Teorisi. *Pamukkale Journal of Sports Sciences*, 2013 vol.4, no.2, Pg:46-59.
- Allen, R. T. (1989). Leisure: The purpose of life and the nature of philosophy. In T. Winniffrith & C. Barrett (Eds.), *The philosophy of leisure* (pp. 42–56). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-1-349-19731-6_3
- Aristotle. (1984). *The complete works of Aristotle: The revised Oxford translation* (J. Barnes, Ed.; Vol. 1). Princeton University Press.
- Ardahan, F., & Lapa, T. Y. (2010). Üniversite Öğrencilerinin Serbest Zaman Tatmin Düzeylerinin Cinsiyete ve Gelire Göre İncelenmesi. *Spor Bilimleri Dergisi*, 21(4), 129-136.
- Arslan, S. (2011). Serbest zaman kullanımı: Sıradan serbest zaman etkinlikleri ve sistemli serbest zaman etkinlikleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 1-10.
- Aytaç, Ö. (2005). Kapitalizm ve Boş Zaman. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 1-22.
- Barbour, J. (2009). *The nature of time*. arXiv. <https://arxiv.org/abs/0903.3489>
- Broad, C. D. (1923). *Scientific thought*. Kegan Paul, Trench, Trubner & Co.
- Cambridge Dictionary. (2024). Free Time. <https://dictionary.cambridge.org/tr/s%C3%B6zl%C3%BCk/ingilizce/free-time>
- Candaş, A.B. (2022). Multipurpose semantic analysis of construction text documentation. Doktora Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İnşaat Mühendisliği Ana Bilim Dalı, Yapı Yönetimi Bilim Dalı.
- Callender, Craig, *What Makes Time Special?* (Oxford, 2017; online edn, Oxford Academic, 20 July 2017), <https://doi.org/10.1093/oso/9780198797302.001.0001>, accessed October 2024.
- Çağırkan, B., Bilek, G., & Telli, H. (2021). Üniversite öğrencilerinin serbest zaman algısı ve somut tarihi kültürel miras farkındalığı. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(3), 914-922.
- Çakırcı, S. (2020). Bir insan hakkı olarak serbest zaman: Türkiye'deki hukuki durum üzerine bir araştırma. *Sportive*, 8(2), 123-145. <https://doi.org/10.17644/sportive.123456>
- Çelik, R. (2016). Semantik analiz ve gömülü teori çerçevesinde sağlığın kültürleşmesi. Doktora Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sağlık Kurumları Yönetimi Ana Bilim Dalı.



- Çetinel, H. (2018). Dini kavramların semantik analiz yoluyla öğretiminin imkân ve sınırları. Doktora Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalı, Din Eğitimi Bilim Dalı.
- Chick, G. (2016). Leisure. In Jafari, J., & Xiao, H. (Eds.), *Encyclopedia of Tourism*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-01384-8_317
- Cohen-Gewerc, E. (2016). *Leisure: A Philosophical View About Leisure, Personal Freedom, and Politics*. In M. Peters (Ed.), *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*. Springer.
- Cruse, D. A. (1986). *Lexical Semantics*. Cambridge University Press.
- Cushman, G., Veal, A. J., & Zuzanek, J. (2005). *Free time and leisure participation: International perspectives*. CABI Publishing.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper Perennial.
- De Grazia, S. (1962). *Of Time, Work, and Leisure*. Princeton University Press.
- Demir, Ö., & Acar, M. (2002). *Sosyal Bilimler Sözlüğü*. 3. Basım, Ankara, Vadi Yayınları.
- Demir, M., & Demir, S. S. (2014). İşgörenlerin Serbest Zaman Gereksinimi ve Serbest Zaman Doyumunu Etkileyen Faktörler. *İşletme ve İktisat Çalışmaları Dergisi*, 2(3), 74-84.
- Demirel, M. A., Vapur, M., Yavuz, E., Aydın, İ. (2022). Serbest Zaman Nostaljisinin Serbest Zaman Motivasyonuna Etkisi. *Turizm Akademik Dergisi*, 9(1), 219-231.
- Einstein, A. (1920). *Relativity: The special and general theory* (R. W. Lawson, Trans.). Methuen & Co.
- Ergenç, İ., & Bekar, İ.P. (2020). *Türkçenin Ses Dizgesi*. 2. Basım (2020) İstanbul. Seçkin Yayıncılık.
- Ergin, M. (2009) *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul, Bayrak Yayınları.
- Gershuny, J. (2000). *Changing times: Work and leisure in postindustrial society*. Oxford University Press.
- Godbey, G. (2020). *Leisure in Your Life: An Exploration* (11th ed.). Venture Publishing.
- Goodin, R. E., Rice, J. M., Bittman, M., & Saunders, P. (2005). The time-pressure illusion: Discretionary time vs. free time. *Social Indicators Research*, 73(1), 43-70. <https://doi.org/10.1007/s11205-004-4642-9>
- Gezgin, A. G. (2015). *Tefsirde Semantik Metod*. S. 405-407. 2. Basım, Rağbet Yayınları, İstanbul.
- Göksel, A., & Kerslake, C. (2005). *Turkish: A Comprehensive Grammar*. London: Routledge.
- Güngörmüş, H. A. (2012). Serbest zaman nostaljisinin serbest zaman motivasyonuna etkisi. *Acarindex*, 7(4), 55-74.
- Hazar, M. (2013). Türkiye Türkçesindeki Anlam Bilimi Bibliyografı. *Dil, Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*, 2013 Yıl:1, Sayı:2, Sayfa:137-173.
- Haworth, J. T., & Veal, A. J. (2004). *Work and leisure*. Routledge.



- Holder, M. D., Coleman, B., & Sehn, Z. L. (2009). The contribution of active and passive leisure to children's well-being. *Journal of Health Psychology*, 14, 378–386.
- Iwasaki, Y., Messina, E., Coyle, C., & Shank, J. (2015). Role of Leisure in Meaning-Making for Community-dwelling Adults with Mental Illness: Inspiration for Engaged Life. *Journal of Leisure Research*, 47(5), 538–555.
- Karaağaç, G. (2013). *Anlam Bilimi ve İletişim*. İstanbul, Kesit Yayınları.
- Karaküçük, S. (2018). *Rekreasyon: Boş Zamanları Değerlendirme*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Kant, I. (1998). *Critique of pure reason* (P. Guyer & A. W. Wood, Trans.). Cambridge University Press. (Original work published 1781).
- Keskin, M. (2017). *Kur'an'da h-k-m kökünün semantik analizi*. Doktora Tezi. Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temel İslam Bilimleri Ana Bilim Dalı, Tefsir Bilim Dalı.
- Kibar, A. (2011). *Tedarik zinciri yönetimi yazılımlarının semantikleştirilmesi*. Doktora Tezi. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Ana Bilim Dalı, Üretim Yönetimi ve Pazarlama Bilim Dalı.
- Korkmaz, Z. (2010). *Gramer Terimleri Sözlüğü*. (4. Basım) Ankara, Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Kraus, R. G. (1985). *Recreation Program Planning Today*. Scott Foresman and Company, London.
- Kraus, R. G., & Curtis, J. E. (2014). *Recreation and Leisure in Modern Society* (9th ed.). Jones & Bartlett Learning.
- Leech, G. (1981). *Semantics: The Study of Meaning* (2nd ed.). Penguin Books.
- Le Poidevin, R. (2011). The experience and perception of time. In C. Callender (Ed.), *The Oxford handbook of philosophy of time* (pp. 334-354). Oxford University Press.
- Lyons, J. (1995). *Linguistic Semantics: An Introduction*. Cambridge University Press.
- McLean, D. J. (2006). *Philosophy and Leisure*. Human Kinetics (Ed., Introduction to Recreation and Leisure içinde). Human Kinetics, USA., 37-51.
- McLean, D., Hurd, A., Rogers, N. (2008). *Kraus' Recreation And Leisure In Modern Society*. Jones and Barlett Publishers, Sudbury, MA.
- McTaggart, J. M. E. (1908). The unreality of time. *Mind*, 17(68), 457-474.
- Ogden, C.K., & Richards, I.A. (1946). *The Meaning of Meaning*. Eighth edition 1946. A Harvest Book Harcourt, Brace & World, Inc. NEW YORK.
- Özcan, A. (2011). Fatih'in Teşkilat Kanûnamesi ve Nizam-ı Âlem İçin Kardeş Katli Meselesi. *Tarih Dergisi* (33), 7-56.
- Palmer, F. R. (1981). *Semantics* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Pestana, J. V., Codina, N., & Valenzuela, R. (2020). *Leisure and Procrastination: A Quest for Autonomy in Free Time Investments*. *Frontiers in Psychology*, 10.
- Pieper, J. (1952). *Leisure: The Basis of Culture* (G. Malsbary, Trans.). Pantheon Books.



- Roberts, K. (2006). *Leisure in Contemporary Society* (2nd ed.). CABI Publishing.
- Rovelli, C. (2018). *The order of time* (E. Segre & S. Carnell, Trans.). Penguin Books.
- Sartre, J. P. (1943). *Being and Nothingness: A Phenomenological Essay on Ontology*. Washington Square Press.
- Saussure, F. de. (1959). *Course in General Linguistics* (W. Baskin, Trans.). McGraw-Hill.
- Sevinç, O. S., & Aktan, O. (2017). Üniversite öğrencilerinin serbest zaman aktiviteleri. *Asian Journal of Instruction*, 5(1), 28-43. <https://doi.org/10.17644/asian.675321>
- Stebbins, R. A. (2017). *Leisure and the Motive to Volunteer: Theories of Serious, Casual, and Project-Based Leisure*. Palgrave Macmillan.
- Stebbins, R. A. (2007). *Serious leisure: A perspective for our time*. Transaction Publishers.
- TDK Türkçe Sözlük Cilt 2 K-Z. (1998). Türk Tarih Kurumu Basım Evi, Ankara.
- Tekir, S. (2010). *Semantik bilginin analizi ve modellenmesi*. Doktora Tezi. Ege Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Bilgisayar Mühendisliği Ana Bilim Dalı.
- Terekli, S. (2020). Serbest zaman davranışlarının kuşaklar arası farklılıklar açısından incelenmesi. *Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 167-189.
- Torkildsen, G. (2005). *Leisure and Recreation Management*. (5th edition). Routledge, London & Newyork.
- Türk Dil Kurumu. (1985). *Dîvânü Lugâtî't-Türk Cilt 1*. Ss.210 (Çev: Besim Atalay). Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara.
- Veal, A. J. (2017). *Leisure, sport and tourism, politics, policy and planning* (4th ed.). CABI.
- Westphal, K. R. (2016). *Kant's transcendental proof of realism*. Cambridge University Press.
- Yıldırım, T. (2019). *Bilgi işlemede duygusal ve semantik önceliğin incelenmesi*. Doktora Tezi. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Ana Bilim Dalı, Psikoloji Bilim Dalı.
- Yerlisu Lapa, T., & Köse, E. (2021). Geçmişten günümüze serbest zaman çalışmalarının bibliyometrik analizi: *Journal of Leisure Research* örneği. *Spor Bilimleri Dergisi*, 32(1), 38-52. <https://doi.org/10.17644/sbd.790765>
- Yılmaz, H. (2003). *Kur'an kelime ve ifadelerini anlamada kavram tefsiri ve semantik analiz yöntemi*. Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temel İslam Bilimleri Ana Bilim Dalı.



Spor Bilimleri Öğrencilerinin E-Sağlıklı Beslenme Okuryazarlığı Düzeylerinin İncelenmesi

Hüsniye ÇELİK¹

¹Bayburt Üniversitesi, Bayburt, Türkiye

<https://orcid.org/0000-0001-8022-4466>

Email: hbulbul@bayburt.edu.tr

Türü: Araştırma Makalesi (Alındı: 16.10.2024 - Kabul: 16.06.2025)

Öz

Bu çalışmada spor bilimleri alanında öğrenim gören öğrencilerin e-sağlıklı beslenme okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada veri elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulan kişisel bilgi formu ve E-Sağlıklı Beslenme Okuryazarlığı Ölçeği kullanılmıştır. Veriler SPSS 26 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Betimsel istatistikten ve normallik testinden yararlanılmıştır. Normal dağılan verilerde parametrik testlerden “T-testi” ve “Varyans Analizi (ANOVA)” testi ile LSD testi kullanılmıştır. Veri değerlendirmesi .05 anlamlılık düzeyine göre yorumlanmıştır. Çalışmada yapılan analiz sonucunda öğrencilerin kişisel gelir düzeyleri, vücut kitle indeksi (VKİ), sağlıklı beslenme eğitimi alma durumu ve sporcu beslenme eğitimi alma durumu değişkenlerinde anlamlı farklılık olduğu, bölüm, yaş ve cinsiyet değişkenlerinde ise anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Sonuç olarak bu çalışma spor bilimleri öğrencilerinin E-sağlıklı beslenme okuryazarlık düzeyinin incelenmesinde öğrencilerin sağlıklı beslenme bilgi düzeyinin ve dijital ortamlarda sağlıklı beslenmeye yönelik okuryazarlığın önemli olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin sağlıklı beslenme yönelik bilgi düzeyleri ve dijital ortamlarda sağlıklı beslenmeye yönelik okuryazarlık düzeyi arttıkça spor yaşamlarında ve sağlıklı beslenmeye yönelik tutum ve davranışlarının da etkili olduğu görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Beslenme, E-Sağlıklı Beslenme, Okuryazarlık, Spor Bilimleri



Examination of E-Health Literacy Levels of Sports Science Students in Healthy Nutrition

Abstract

This study aimed to examine the e-health literacy levels of students studying in the field of sports sciences. In the study, a researcher-created personal information form and the E-Health Literacy Scale for Healthy Eating were utilized to obtain data. Data were analyzed using SPSS 26 software package. Descriptive statistics and tests of normality were employed. For normally distributed data, parametric tests such as the t-test, Analysis of Variance (ANOVA), and LSD test were used. Data evaluation was interpreted at a significance level of .05. The analysis revealed significant differences in students' personal income levels, body mass index (BMI), status of receiving healthy eating education, and status of receiving athlete nutrition education variables, while no significant differences were found in department, age, and gender variables. As a result, this study has highlighted the importance of students' knowledge levels in healthy eating and literacy in digital environments related to healthy eating when examining e-health literacy levels among sports science students. It has been revealed that as students' knowledge levels in healthy eating and literacy in digital environments related to healthy eating increase, their attitudes and behaviors towards healthy eating in sports life also improve.

Keywords: Nutrition, E-Healthy Eating, Literacy, Sports Science



Giriş

Beslenme, bir bireyin yaşamını devam ettirmesi, büyümesi ve gelişmesi, uzun süre sağlıklı bir şekilde yaşaması için gerekli olan besin maddelerini yeterli ve dengeli düzeyde vücutta kullanılmasıdır (Müftüoğlu, 2003). Beslenme, kişinin hayat kalitesini arttırmakta önemli rol oynamaktadır (Göral ve Yıldırım, 2022; Ferreira-Pego, 2021). Sağlıklı Beslenme ise; tüketilen besin kaynaklarından zevk alarak, çeşitli ve dengeli beslenerek, bütün besin öğelerinin kişiye özel ihtiyaç duyulan miktarda tüketilmesi ve dengeli vücut ağırlığının korunarak sürdürülebilmesidir (Besler ve Rakıcıoğlu, 2015). Üniversite yaşamına başlamak bireylerde için mesleki bir kimliğe sahip olmakla beraber bireylerin; sosyo kültürel ve ekonomik alanlarda da değişim ve gelişim yaşamaya başladıkları bir süre olarak karşılırlarına çıkmaktadır. Bu süre içerisinde bireyler ileride yapmak istedikleri meslekler hakkında eğitim almakta ve akademik olarak bir sorumluluğu yüklenmektedirler (Kaya ve Arslan-Şeker, 2022). Aynı zamanda ailelerinden uzakta yaşamları da öğrencilerin besin konusunda farklı seçimler yapmalarına ve kolayca sağlıksız beslenme alışkanlıkları edinmelerine neden olmaktadır. Öğrencilerin sağlıksız beslenme alışkanlıklarını ortadan kaldırmak için sağlıklı beslenme konusunda bilgi sahibi olmaları ve beslenme okuryazarlıklarını arttırarak sağlıklı, dengeli ve yeterli beslenme konusunda bilgi düzeylerini geliştirmeleri gerekmektedir (Ünal, 2020).

Beslenme okuryazarlığı bir bireyin; sağlıklı besin tercihi yapabilmesine, doğru beslenme bilgisine sahip olmasına ve öğrendiği bilgilerin bütününe davranışa yansıtılma gibi becerilere sahip olmasını sağlar (Özüpek ve Arslan, 2021). Beslenme okuryazarlığı; bireylerin beslenmeye ait öğrendikleri bilgileri anlayarak ve kavrayarak bu bilgiler doğrultusunda besin seçimini doğru bir biçimde gerçekleştirebilmesi olarak tanımlanmaktadır (Zoellner ve ark., 2009). Amerika Sağlık Bakanlığı'na göre beslenme okuryazarlığı ise, kişinin beslenme kararı alırken doğru ve sağlıklı besinleri tercih etmesi, beslenme bilgisine sahip olması becerisidir (Gibbs ve ark., 2018). Spor bilimleri alanında eğitim alan öğrencilerin beslenme okuryazarlık düzeyleri ile spor alanında ortaya koydukları performansları arasında önemli bir ilişki olduğu görülmektedir (Göral ve Yıldırım, 2022; Özdenk, 2020). Bu alandaki öğrenciler eğitim programları ile antrenmanlarına göre sağlıklı beslenme alışkanlığı oluşturmak için birçok sorunla karşılaşmaktadırlar ve bunların başında da maddi problemler, düzensiz beslenme alışkanlıkları, besinlere ulaşmada sıkıntı yaşama ve yetersiz beslenme gibi problemler gelmektedir (Göral ve Yıldırım, 2022; Deliens ve ark., 2014; Sogari ve ark., 2018). Bu problemlerde öğrencilerin ve sporcuların performanslarını olumsuz yönde etkilemektedir. Bu problemin ortadan kalkması ve performanslarını arttırmak için sporcuların iyi planlanmış bir beslenme alışkanlığı edinmesi ve planlamalarını günlük yapmaları gerekmektedir. Bu sebeple beslenme, öğrencilerin ve sporcuların antrenman planlamasının ayrılmaz bir parçası olarak görülmektedir (Birkenhead ve Slater, 2015). Sağlıklı, dengeli ve yeterli beslenme konusunda alanında uzman kişiler tarafından eğitimler verilerek öğrenci ve sporcularda beslenme okuryazarlık düzeyini ve tutumunu geliştirebiliriz.

Bu doğrultuda çalışmanın amacı, spor bilimleri alanında öğrenim gören öğrencilerinin E-sağlıklı beslenme okuryazarlık düzeylerinin incelenmesidir. Sağlıklı beslenme okuryazarlığı, sağlıklı beslenme ile ilgili bilgileri anlayabilme, değerlendirebilme ve bu bilgileri günlük yaşamlarında uygulayabilme becerisidir. E-sağlıklı beslenme okuryazarlığı ile insanlar, besinlerin içeriği ve sağlık üzerindeki etkiler hakkında doğru etkilere sahip olurlar. Bu durum bireylerin kendileri için sağlıklı besin seçimleri için önemlidir.



Materyal ve Metod

Etik Kurul İzni

Araştırmada yer alan öğrenciler ilk olarak gönüllü onam formunu doldurmuştur. Araştırmada yer alan ölçek sorumlusuna ulaşılarak gerekli kullanım izini alınmıştır. Mevcut araştırmanın uygulanmasında “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” ne göre hareket edilmiştir. Araştırma Bayburt Üniversitesi’nin 13.03.2024 tarihli E-15604681-100-193689 sayılı etik kurul kararı alındıktan sonra uygulanmıştır.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada araştırma modellerinden ilişkisel tarama modelinden yararlanılmıştır. İlişkisel tarama modeli “iki ve daha fazla sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi hedefleyen araştırma modeli” olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 2007).

Çalışma Grubu

2023-2024 Eğitim öğretim yılının bahar döneminde spor bilimleri fakültesinde öğrenim görmekte olan 145 kadın ve 162 erkek olmak üzere toplam 307 spor bilimleri fakültesi öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırma; kolayda örnekleme yöntemi kullanılarak yapılmıştır (Coşkun ve ark., 2017).

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmada kişisel bilgilerin (cinsiyet, yaş, bölüm, kişisel gelir seviyesi, VKİ, sağlıklı beslenme eğitimi ve sporcu beslenmesi eğitimi alma) ve kullanılacak verilerin analiz edilmesi amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

E-Sağlıklı Beslenme Okuryazarlığı Ölçeği (E-SBOÖ): 5’li likert tipi olan ölçek 4 alt boyut (Erişim, Anlama, Değerlendirme ve Uygulama) ve 11 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte değerlendirme; Erişim alt boyutunda hiç (1) günlük (5) şeklindedir. Değerlendirme alt boyutunda kesinlikle katılmıyorum (1) kesinlikle katılıyorum (5) şeklindedir. Uygulama alt boyutunda hiçbir zaman (1) her zaman (5) şeklinde iken Anlama alt boyutunda evet (5) hayır/bilmiyorum (1) puan şeklinde değerlendirilmektedir. Ölçeğin toplam puanı bütün maddelere verilen cevapların puanlarının toplanmasıyla hesaplanmaktadır (Onbaşı ve Türker, 2023).

Verilerin Analizi

Araştırmada istatistiksel analizler yapılmadan önce, ilk olarak verilerle ilgili tanımlayıcı istatistikler ve verilerin normal dağılıp dağılmadığı gibi varsayımlar kontrol edilmiş ve hangi varsayımların olduğu konusunda istatistiksel bilgiler verilmiştir. Bu bilgiler ışığında analiz teknikleri seçiminde yapılan tercihler ve tercih edilmeyen yöntemlerin nedenleri gerekçelendirilmiştir (Tozoğlu ve Dursun, 2020). Araştırmada, ölçek ile toplanılan verilerin analizi için verilerin kayıt altın alınması ile ilgili uygulamalar yapılmıştır. Bunun için öncelikle, öğrencilerin doldurduğu kişisel bilgi formu ve “E-Sağlıklı Beslenme Okuryazarlığı Ölçeği” detaylı olarak kontrol edilmiştir. Sonrasında araştırma için uygun olan veriler analiz için değerlendirilmeye alınmıştır. Araştırmada SPSS 26.0 analiz programından yararlanılmıştır. Verilerin analizinde tanımlayıcı analiz teknikleri, bağımsız örneklem için T-testi, alt boyutlarla ilgili farklılaşma için tek yönlü varyans analizi ve LSD testinden faydalanılmıştır. Sonuçlar $p < 0.05$ önem düzeyine göre değerlendirilmeye alınmıştır.



Bulgular

Tablo 1. Öğrencilerin demografik bilgilere yönelik bulguları

		n	%
Cinsiyet	Kadın	145	47.2
	Erkek	162	52.8
Yaş	19-22 yaş	224	73.3
	23 yaş ve üstü	82	26.7
Okuduğunuz Bölüm	Beden Eğitimi Öğretmenliği	50	16.3
	Antrenörlük	140	45.16
	Spor Yöneticiliği	60	60.0
	Rekreasyon	57	18.6
Kişisel Gelir Düzeyi	1.000-15.000 TL	239	77.9
	15.001 TL ve üstü	68	22.1
Sağlık Beslenme Eğitimi Aldınız mı?	Evet	131	42.7
	Hayır	176	57.3
Sporcu Beslenmesi Eğitimi Aldınız mı?	Evet	168	54.7
	Hayır	139	45.3
Vücut Kitle İndeksi	Zayıf	46	15.0
	Normal	261	85.0

Araştırmaya katılan öğrencilerin (n=307) %47,2'sinin kadın ve %52,8'inin erkek; yaş dağılımlarının %73,3'ünün 19-22 yaş aralığında ve %26,7'sinin 23 yaş ve üstü olduğu; %16,3'ünün Beden Eğitimi Öğretmenliği, %45,16'sının Antrenörlük Eğitimi, %60,0'ının Spor Yöneticiliği ve %18,6'sının Rekreasyon bölümünde okuduğu; kişisel gelir düzeyinin %77,9'unun 1000-15.000 TL arasında ve %22,1'inin 15.001 TL ve üstü olduğu; vücut kitle indekslerinin %15,0'inin zayıf ve %85'inin normal olduğu; %42,7'sinin sağlıklı beslenme eğitimi aldığı ve %57,3'ünün sağlıklı beslenme eğitimi almadığı; %54,7'sinin sporcu beslenmesi eğitimi aldığı ve %45,3'ünün sporcu beslenmesi eğitimi alamadığı tespit edildi.

Tablo 2. Öğrencilerin E-sağlıklı beslenme okuryazarlığı ölçeği ile tanımlayıcı, normallik ve ölçek güvenirlik analizi sonuçları

Ölçek	Ölçek Alt Boyutları	n	$\bar{X}$	Skewness	Kurtosis	Cronbach's Alpha
E-Sağlıklı Beslenme Okuryazarlığı Ölçeği (E-SBOÖ)	Erişim	3	2.48	0.225	-1.120	0.752
	Anlama	4	1.88	0.108	-0.709	0.714
	Değerlendirme	2	3.48	-0.511	-0.751	0.708
	Uygulama	2	3.09	0.291	-0.648	0.723

Tablo 2 incelendiğinde; araştırmada kullanılan ölçeğin alt boyut verilerinin basıklık ve çarpıklık değerlerinin +1.5 ve -1,5 değerleri arasında yer aldığı görülmüştür (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu nedenle araştırmamızda parametrik testler uygulanmıştır. Araştırmamızda kullanılan ölçeğin güvenirlik analizi sonucuna göre; Cronbach's Alpha katsayı değerlerinin $0.60 < R^2 < 0.80$ değerleri arasında olması araştırmada yer alan ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir (George ve Mallery, 2010; Özdamar, 2002).

Tablo 3. Öğrencilerin E-sağlıklı beslenme okuryazarlığı ölçeği ile cinsiyet değişkenine ait test analizi sonuçları



Ölçek Alt Boyutları	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Ss	t	p
Erişim	Kadın	145	2.45	1.24	-0.352	0.725
	Erkek	162	2.50	1.12		
Anlama	Kadın	145	1.87	0.35	-0.553	0.581
	Erkek	162	1.90	0.40		
Değerlendirme	Kadın	145	3.50	1.13	0.356	0.722
	Erkek	162	3.45	1.17		
Uygulama	Kadın	145	3.16	1.21	1.095	0.274
	Erkek	162	3.02	1.02		

Tablo 3 incelendiğinde; araştırmada yer alan öğrencilerin cinsiyet değişkenine ait analiz sonuçlarına baktığımızda öğrencilerin E-sağlıklı beslenme okuryazarlık düzeylerinde herhangi anlamlı farklılık görülmemiştir ($p < 0.05$).

Tablo 4. Öğrencilerin E-sağlıklı beslenme okuryazarlığı ölçeği ile VKİ değişkenine ait test analizi sonuçları

Ölçek Alt Boyutları	VKİ	n	$\bar{X}$	Ss	t	p
Erişim	Zayıf	46	2.61	1.23	0.846	0.398
	Normal	261	2.45	1.17		
Anlama	Zayıf	46	2.10	0.35	4.279	0.000*
	Normal	261	1.85	0.37		
Değerlendirme	Zayıf	46	3.60	1.03	0.808	0.420
	Normal	261	3.45	1.17		
Uygulama	Zayıf	46	2.98	0.91	-0.812	0.420
	Normal	261	3.11	1.15		

* $p < 0.05$

Tablo 4 incelendiğinde; VKİ değişkeni analiz sonuçlarında öğrencilerin E-sağlıklı beslenme okuryazarlık düzeylerinde ölçek alt boyutlarından anlama alt boyutunda anlamlı farklılık bulunurken diğer alt boyutlarda herhangi anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür ($p < 0.05$).

Tablo 5. Öğrencilerin E-sağlıklı beslenme okuryazarlığı ölçeği ile sağlıklı beslenme eğitimi alma durumuna ait test analizi sonuçları

Ölçek Alt Boyutları	Sağlıklı Beslenme Eğitimi Alma	n	$\bar{X}$	Ss	t	p
Erişim	Evet	131	2.66	1.21	2.325	0.021*
	Hayır	176	2.34	1.14		
Anlama	Evet	131	1.82	0.38	-2.443	0.015*
	Hayır	176	1.93	0.37		
Değerlendirme	Evet	131	3.31	1.11	-2.233	0.026*
	Hayır	176	3.60	1.16		
Uygulama	Evet	131	3.01	1.11	-1.123	0.262
	Hayır	176	3.15	1.11		

* $p < 0.05$



Tablo 5 incelendiğinde; öğrencilerin sağlıklı beslenmeye yönelik eğitim alma durumları değişkeni analiz sonuçlarında, öğrencilerin E-sağlıklı beslenme okuryazarlık düzeylerinde ölçek alt boyutlarından erişim, anlama ve değerlendirme alt boyunda anlamlı farklılık görülürken uygulama alt boyutunda anlamlı fark görülmemiştir ($p<0.05$).

Tablo 6. Öğrencilerin E-sağlıklı beslenme okuryazarlığı ölçeği ile sporcu beslenmesi eğitimi alma durumuna ait test analizi sonuçları

Ölçek Alt Boyutları	Sporcu Beslenmesi Eğitimi Alma	n	$\bar{X}$	Ss	t	p
Erişim	Evet	168	2.59	1.16	1.826	0.069
	Hayır	139	2.34	1.18		
Anlama	Evet	168	1.83	0.36	-2.762	0.006*
	Hayır	139	1.95	0.38		
Değerlendirme	Evet	168	3.41	1.15	-1.194	0.233
	Hayır	139	3.56	1.14		
Uygulama	Evet	168	2.98	1.09	-1.833	0.068
	Hayır	139	3.22	1.13		

* $p<0.05$

Tablo 6 incelendiğinde; öğrencilerin sporcu beslenmesine yönelik eğitim alma durumları değişkeni analiz sonuçlarında, öğrencilerin E-sağlıklı beslenme okuryazarlık düzeylerinde ölçek alt boyutlarından anlama alt boyutunda anlamlı fark bulunurken erişim, değerlendirme ve uygulama alt boyutlarında herhangi anlamlı fark tespit edilmemiştir ($p<0.05$).

Tartışma ve Sonuçlar

Bu bölümde, öğrencilerin E-sağlıklı beslenme okuryazarlık düzeyleri üzerine elde edilen bulguların değerlendirilmesi yapılacaktır.

Tablo 3 incelendiğinde; araştırmada yer alan öğrencilerin cinsiyet değişkenine ait analiz sonuçlarına baktığımızda öğrencilerin E-sağlıklı beslenme okuryazarlık düzeylerinde herhangi anlamlı farklılık görülmemiştir ($p>0.05$). Literatürde bu bulgudan farklı olarak, Ertürk (2023) ün Spor bilimleri alanında öğrenim gören öğrencilerinin beslenme okuryazarlığı ve sağlıklı beslenmeye yönelik tutumları üzerine yapmış olduğu çalışmaya 147 öğrenci dahil edilmiş ve çalışmanın sonucunda cinsiyete göre beslenme okuryazarlık düzeyleri incelendiğinde araştırmaya katılan kadınların sadece ‘okuduğunu anlama’ boyutunda anlamlı fark bulunmazken öteki alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir ($p<0.05$). Yeşildemir (2023) tarafından yetişkinlerde E-sağlıklı beslenme okuryazarlığı üzerine yapılan çalışmasına 212 birey katılmıştır. Çalışma sonucunda cinsiyetler arasında temel beslenme bilgi düzeyinde kadınlar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmüştür. Yetişkin bireyler üzerinde yapılan bir başka çalışmada ise kadınların E-sağlıklı Beslenme Okuryazarlık düzeyleri erkeklerden daha yüksek olarak bildirilmiştir. Onbaşı (2022) yapmış olduğu çalışmaya 158 yetişkin bireyle katılmış ve istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmasa da kadınların E-sağlıklı beslenme okuryazarlık düzeyleri erkeklerden daha yüksek bulunmuştur. Özcan (2023) tarafından Sağlık Bilimleri öğrencilerinin sağlık ve dijital sağlıklı diyet okuryazarlığı ve bilgi okuryazarlığının değerlendirilmesi üzerine yaptığı çalışmasında kadın öğrencilerde beslenme okuryazarlığı puanının daha yüksek olduğu görülürken erkek öğrencilerde dijital sağlıklı diyet okuryazarlığı puanı daha yüksek tespit edilmiştir ($p<0.05$). Bağcı ve ark. (2024) spor yapan öğrencilerin beslenme bilgi düzeyleri



üzerine yaptıkları çalışmalarında öğrencilerin cinsiyetleri ile beslenme bilgi düzeyleri arasında anlamlı fark olduğu bulunmuştur. Bu bulgu sonucunda, kadınların temel beslenme düzeyinin erkeklerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Şahin ve Taşkıran (2020) Yelken sporcularının beslenme bilgisi ve alışkanlıklarının değerlendirilmesi üzerine yapılan çalışmada, kadın sporcuların temel beslenme bilgi seviyelerinin erkek sporculardan fazla olduğunu bulmuşlardır. Batmaz (2018) yetişkinlerin beslenme bilgi düzeyi üzerine yaptığı çalışmada kadınların beslenme bilgi düzeylerinin erkeklerden daha düşük olduğunu tespit etmiştir. Araştırmamızda cinsiyet değişkenine göre E-sağlıklı beslenme okuryazarlığı düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak, literatürde yer alan diğer birçok çalışma, genellikle kadınların erkeklere kıyasla daha yüksek beslenme okuryazarlığına sahip olduğunu göstermektedir. Yapılan araştırmalarda çıkan sonuçlar çalışma örneklemini, yaş grubu, eğitim alanı, kullanılan ölçekler ve kültürel/sosyal faktörler gibi etkenlere bağlı olarak değişkenlik gösterebilir.

Tablo 4 incelendiğinde; vücut kitle indeksi (VKİ) değişkeni analiz sonuçlarında öğrencilerin E-sağlıklı beslenme okuryazarlık düzeylerinde ölçek alt boyutlarından anlama alt boyutunda anlamlı farklılık bulunurken diğer alt boyutlarda herhangi anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür ($p < 0.05$). Literatürde analiz sonucunu destekler nitelikteki sonuçlara baktığımızda Yeşildemir (2023) tarafından yetişkinlerde E-sağlıklı beslenme okur yazarlığı üzerine yapılan çalışmada temel beslenme bilgi düzeyi ile Beden Kitle İndeksi (BKİ) değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmamıştır. Özenoğlu ve ark. (2021) yetişkinlerde beslenme okuryazarlığı ve sağlıklı beslenme tutumları üzerine yaptıkları çalışmalarında eğitim değişkeni ile araştırmada kullanılan ölçeğe ait toplam puanda anlamlı farklılık görülmezken BKİ değeri zayıf ve normal olan kişilerin okuryazarlık düzeylerinin diğer gruplardan daha yüksek olduğu aynı zamanda beslenme okuryazarlık düzeyinin sağlıklı beslenme tutumunu ve beden kitle indeksini pozitif yönde olumlu etkilediği tespit edilmiştir.

Tablo 5 incelendiğinde; öğrencilerin sağlıklı beslenmeye yönelik eğitim alma durumları değişkeni analiz sonuçlarında, öğrencilerin E-sağlıklı beslenme okuryazarlık düzeylerinde ölçek alt boyutlarından erişim, anlama ve değerlendirme alt boyunda anlamlı farklılık görülürken uygulama alt boyutunda anlamlı fark görülmemiştir ($p < 0.05$). Literatürde bu bulgudan farklı olarak, Bağcı ve ark. (2024) spor yapan öğrencilerin beslenme bilgi düzeyleri üzerine yaptıkları çalışmalarında çalışma sonucunda öğrencilerin beslenme bilgi düzeyleri ile daha önce beslenme eğitimi alma değişkeni arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Çalışmamızı destekleyen bir diğer çalışmada Tizar ark. (2022) bireysel ve takım sporları ile ilgilenen sporcuların sağlıklı yaşam düzeyleri üzerine yaptığı çalışmada sporculardan kişisel gelir düzeyi yüksek olanların sağlıklı beslenme tutum puanlarının daha yüksek olduğu ve sağlıklı beslenmeye yönelik eğitim alan sporcuların sağlıklı beslenme puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 6 incelendiğinde; öğrencilerin sporcu beslenmesine yönelik eğitim alma durumları değişkeni analiz sonuçlarında, öğrencilerin E-sağlıklı beslenme okuryazarlık düzeylerinde ölçek alt boyutlarından anlama alt boyutunda anlamlı fark bulunurken erişim, değerlendirme ve uygulama alt boyutlarında herhangi anlamlı fark tespit edilmemiştir ($p < 0.05$). Literatürde bu analiz sonucunu destekler nitelikte Adatepe ve Çelik (2022) futbolcular üzerinde yaptıkları çalışmalarında futbolcuların sporcu beslenmesine yönelik eğitim alma durumları ile araştırmada kullanılan ölçek alt boyutlarından beslenme hakkında bilgi boyutunda farklılık olduğunu bulmuşlardır.



Araştırma sonucunda, spor bilimleri öğrencilerinin E-sağlıklı beslenme okuryazarlık düzeyinin incelenmesinde öğrencilerin sağlıklı beslenme bilgi düzeyinin ve dijital ortamlarda sağlıklı beslenmeye yönelik okuryazarlığın önemli olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin sağlıklı beslenme yönelik bilgi düzeyleri ve dijital ortamlarda sağlıklı beslenmeye yönelik okuryazarlık düzeyi arttıkça spor yaşamlarında ve sağlıklı beslenmeye yönelik tutum ve davranışlarının da etkili olduğu görülmüştür. Spor bilimleri öğrencilerinin E-sağlıklı beslenme okuryazarlık düzeylerinde kişisel gelirin, vücut kitle indeksinin, sağlıklı beslenmeye yönelik eğitim alma ve sporcu beslenmesi ile ilgili eğitim alma durumlarının öğrencilerin E-sağlıklı beslenme okuryazarlık düzeylerinde önemli rol oynadığı görülmektedir.

Günümüzde beslenme okuryazarlık düzeyini arttırmakta dijital ortamlar yaygın olarak kullanılmaktadır. E-sağlıklı beslenme okuryazarlık düzeyinin artırılmasına yönelik çalışmalar yapılarak bu konunun önemi vurgulanmalıdır. Bu sebeple, sağlıklı beslenme eğitimleri yaygınlaştırılmalı, sporcular için sporcu beslenmesi eğitimleri verilmeli ve beslenme eğitimlerinin içerisinde sağlıklı beslenmenin sürdürülebilirliğine yer verilmelidir. Bu konuda sağlıklı beslenme ve okuryazarlığa yönelik bilgi sunan dijital ortamların, devlet kurumları tarafından oluşturulması ve denetlenmesi gerekmektedir.



KAYNAKLAR

- Adatepe, E., & Çelik, H. (2022). “Amatör futbolcuların sağlıklı beslenmeye ilişkin tutumlarının incelenmesi”. *Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi*, 5 (Özel Sayı 1), 217-229. <https://doi.org/10.38021/asbid.1199506>
- Bağcı, A., Azimli, P., Uluçay, H., & Keskin, A. (2024). “Spor yapan öğrencilerin beslenme bilgi düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi”. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 4(2), 942-953.
- Batmaz, H. (2018). “Yetişkinler için beslenme bilgi düzeyi ölçeği geliştirilmesi ve geçerlik-güvenirlilik çalışması”. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Besler, H. T., & Rakıcıoğlu, N. (2015). “Türkiye’ye özgü besin ve beslenme rehberi”. Ankara: merdiven reklam tanıtım. The international olympic committee and the international society for sports nutrition. *South African journal of clinical nutrition*, 26(1).
- Birkenhead, K. L. & Slater, G. (2015). “A review of factors influencing athletes’ food choices”. *Sports Medicine*, 45(11), 1511–1522. Erişim adresi: <https://doi.org/10.1007/s40279-015-0372-1>
- Coşkun, R., Altunışık, R., & Yıldırım, E. (2017). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri SPSS uygulamalı*. Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Deliens, T., Clarys, P., De Bourdeaudhuij, I. & Deforche, B. (2014). “Determinants of eating behaviour in university students: A qualitative study using focus group discussions”. *BMC Public Health*, 14(53), 1–22. Erişim adresi: <http://www.biomedcentral.com/1471-2458/14/53%0ARESEARCH>
- Ertürk Yaşar, H. (2023). “Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin sağlıklı beslenmeye ilişkin tutumları ve beslenme okuryazarlığı”. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(3), 1150-1158. Doi:10.33206/mjss.1248108
- George, D., & Mallery, P. (2010). “SPSS for windows step by step: a simple guide and reference 17.0” Update (10th Edition). Boston: Pearson.
- Gibbs, H. D., Ellerbeck, E. F., Gajewski, B., Zhang, C. & Sullivan, D. K. (2018). “The nutrition literacy assessment instrument is a valid and reliable measure of nutrition literacy in adults with chronic disease”. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 50(3), 247-257.e1. Erişim adresi: <https://doi.org/10.1016/j.jneb.2017.10.008>
- Göral, K., & Yıldırım, D. (2022). “Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin sağlıklı beslenmeye ilişkin tutumlarının branş farklılıklarına göre araştırılması”. *Celal Bayar Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 17(1), 58–69. Erişim adresi: <https://doi.org/10.33459/cbubesbd.1114833>
- Karasar, N. (2007). “Bilimsel araştırma yöntemi” (17. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Kaya, Y., & Arslan-Şeker, S. (2022). “Hemşirelik öğrencilerinde akran zorbalığı ile ilişkili faktörler ve kendini kabul arasındaki ilişki”. *Manas Sosyal Araştırma Dergisi*, 11(4), 1641-1661.
- Monteiro, M., Fontes, T. & Ferreira-Pêgo, C. (2021). “Nutrition literacy of portuguese adults—A pilot study”. *International Journal of Environmental Research and Public Health*,



18(6), 1-9. Erişim adresi: <https://doi.org/10.3390/ijerph18063177>

Müftüoğlu, O. (2003). “*Yaşasın hayat*”. İstanbul: Doğan Kitapçılık AŞ.

Onbaşı Ö. (2022). “*E-sağlıklı beslenme okuryazarlığı (E-SBO) ölçeğinin Türkçe ‘ye uyarlanması ve yetişkin bireylerde Covid-19 pandemi öncesi ve sırasında E-SBO düzeyleri ile beslenmeye ilişkin parametreler arasındaki ilişkinin belirlenmesi*”. (Doktora Tezi). Başkent Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Onbaşı, Ö., & Türker, P.F. (2023). “E-sağlıklı beslenme okuryazarlığı ölçeğinin geçerlik ve güvenirliğinin incelenmesi”. *Beslenme ve Diyet Dergisi*, 51(2), 24-33.

Özcan, E. (2023). “*Trakya üniversitesi sağlık bilimleri fakültesi'nde sağlık ve dijital sağlıklı diyet okuryazarlığı ile bilgi okuryazarlığı arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*”. (Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Edirne.

Özdamar, K. (2002). “*Paket programları ile istatistiksel veri analizi- 2' (Çok değişkenli analizler)*”. Ankara: Kaan Kitapevi.

Özdenk, S. (2020). “Genç sporcuların beslenme okuryazarlığı düzeylerinin incelenmesi (Sinop ili örneği)”. *International Sport Science Student Studies*, 2(1), 16-24.

Özenoğlu, A., Gün, B., Karadeniz, B., Koç, F., Bilgin, V., Bembeyaz, Z., & Saha, B. S. (2021). “Yetişkinlerde beslenme okuryazarlığının sağlıklı beslenmeye ilişkin tutumlar ve beden kütle indeksi ile ilişkisi”. *Life Sciences*, 16(1), 1-18.

Özüpek, G., & Arslan, M. (2021). “Popüler diyet uygulama, beslenme okuryazarlığı ve beden kütle indeksi ilişkisinin değerlendirilmesi: beslenme ve diyetetik öğrencileri üzerine bir çalışma”. *Türkiye Diyabet ve Obezite Dergisi*, 5(3), 340-350.

Sogari, G., Velez-Argumedo, C., Gómez, M. I. & Mora, C. (2018). “College students and eating habits: A study using an ecological model for healthy behavior”. *Nutrients*, 10(12), 1-16. Erişim adresi: <https://doi.org/10.3390/nu1012182>

Şahin, M. A., & Taşkiran, A. (2020). “Yelken sporcularının beslenme bilgisi ve alışkanlıklarının incelenmesi”. *Journal of Health and Sport Sciences*, 3(2), 47-54.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). “*Using multivariate statistic*” (6th ed.), Boston: Allyn and Bacon.

Tizar, E., Erdoğan, R., & Ayhan, S. (2022). “Bireysel ve takım sporcularının sağlıklı yaşam düzeylerinin karşılaştırılması”. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 7(3), 229-245.

Tozoğlu, E., & Dursun, M. (2020). “*Spor bilimlerinde bilimsel araştırma süreci*”, Editör; Gökmen, Ö. Spor & Bilim, İstanbul: Efe Akademi Yayınevi.

Ünal, G. (2020). “*Beslenme eğitiminin lise öğrencilerinde beslenme okuryazarlığı, diyet kalitesi ve beslenme durumu üzerine etkisi*”. (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Van Duong, T., Chiu, C. H., & Lin, C. Y. (2021). “E-healthy diet literacy scale and its relationship with behaviors and health outcomes in Taiwan”. *Health Promotion International*, 36(1), 20-33.

Yeşildemir, Ö. (2023). “Yetişkin bireylerde sürdürülebilir ve sağlıklı yeme davranışları ile e-sağlıklı beslenme okuryazarlığı ve beslenme bilgi düzeyi arasındaki ilişkinin



değerlendirilmesi”. *Celal Bayar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 10(3), 250-260. <https://doi.org/10.34087/cbusbed.1307125>

Zoellner, J., Connell, C., Bounds, W., Crook, L. S. & Yadrick, K. (2009). “Nutrition literacy status and preferred nutrition communication channels among adults in the lower Mississippi Delta”. *Preventing Chronic Disease*, 6(4). Erişim adresi: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/19755004/>.



Uluslararası Öğrencilerin Boş Zaman Değerlendirme Biçimleri

Abdulaziz Abdulrahman Noman ABDULLAH¹, Tebessüm AYYILDIZ DURHAN²

¹Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye
<https://orcid.org/0009-0000-7630-2919>

²Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye
<https://orcid.org/0000-0003-2747-6933>

Email: azizbduh@gmail.com, tebessum@gazi.edu.tr

Türü: Araştırma Makalesi (Alındı: 04.02.2025 - Kabul: 17.04.2025)

Özet

Bu çalışmanın amacı, uluslararası öğrencilerin üniversite yaşamlarındaki boş zaman değerlendirme biçimlerini belirlemektir. Aynı zamanda Türkiye'deki ve kendi ülkelerinde katıldıkları boş zaman faaliyetlerini karşılaştırmak, katılım sıklıklarını ölçmek ve karşılaşılan engelleri tespit etmek hedeflenmiştir. Bütünsel tek durum yaklaşımıyla nitel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmada, Türkiye'de kalış süreleri 1 ila 11 yıl arasında olan, yaşları 18-32 arasında değişen 12 katılımcıyla (6 erkek ve 6 kadın) yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla veri toplanmıştır. Verilerin tematik analizi, katılımcıların fiziksel, rekreasyonel, kültürel ve sosyal faaliyetlere çeşitli şekillerde katıldıklarını ortaya koymuştur. Dans ve spor gibi fiziksel aktivitelerin hem fiziksel sağlığı hem de sosyal entegrasyonu desteklediği görülmüştür. Okuma ve dizi izleme gibi eğlence ve dinlenme faaliyetleri kültürel anlayışı ve kişisel gelişimi zenginleştirirken, sanatsal ve sosyal faaliyetler yaratıcılığı ve toplumsal katılımı desteklemiştir. Bununla birlikte, özellikle kültürel adaptasyonun erken dönemlerinde motivasyon eksikliği ve psikolojik zorluklar gibi bireysel zorluklar da dahil olmak üzere, boş zaman katılımının önünde çeşitli engeller ortaya çıkmıştır. Ekonomik kısıtlamalar ve yeterli ulaşımın olmaması gibi çevresel kısıtlamalar da katılımı engelleyen unsurlar arasındadır. Dil engelleri de sosyal izolasyona katkıda bulunmuş ve katılım fırsatlarını azaltmıştır. Katılımcılar, bu zorlukların üstesinden gelmek için rutinleri iyileştirmek, motivasyonu artırmak ve boş zaman fırsatlarına erişimi geliştirmek gibi stratejiler önermiştir. Bulgular, uluslararası öğrencilerin boş zaman deneyimlerini geliştirmek için hem bireysel hem de sistematik yaklaşımların önemini altını çizmektedir. Üniversiteler ve politika yapıcılar, kişisel ve yapısal engelleri ele alarak öğrencilerin refahını, kültürel entegrasyonunu ve genel akademik başarısını daha iyi desteklemek yönünde tedbirler almalıdır.

Anahtar Kelimeler: Boş zaman, Rekreasyon, Uluslararası öğrenci



An Investigation of International Students' Leisure

Abstract

The aim of this study is to determine the leisure time utilization patterns of international students in their university life. At the same time, it is aimed to compare the leisure time activities they participate in Turkey and in their home countries, to measure their frequency of participation and to identify the obstacles encountered. Using a qualitative research method with a holistic single-case approach, the study collected data through semi-structured interviews with 12 participants (6 men and 6 women) aged between 18-32, whose length of stay in Turkey ranged from 1 to 11 years. Thematic analysis of the data revealed that participants engaged in physical, recreational, cultural and social activities in a variety of ways. Physical activities such as dancing and sports were seen to promote both physical health and social integration. Recreational and leisure activities such as reading and watching series enriched cultural understanding and personal development, while artistic and social activities supported creativity and community engagement. However, several barriers to leisure participation emerged, including individual challenges such as lack of motivation and psychological difficulties, especially in the early stages of cultural adaptation. Economic constraints and environmental constraints, such as lack of adequate transportation, are also barriers to participation. Language barriers also contributed to social isolation and reduced opportunities for participation. Participants suggested strategies to overcome these challenges, such as improving routines, increasing motivation and improving access to leisure opportunities. The findings underline the importance of both individual and systematic approaches to enhance international students' leisure experiences. Universities and policymakers should take measures to better support students' well-being, cultural integration and overall academic success by addressing personal and structural barriers.

Keywords: Leisure, Recreation, International student



Giriş

Günümüzde çok sık olarak kullanılan zaman kavramı aslında insanoğlunun yarattığı bir sistem içerisinde hayatın akışını yürütmek amacı ile oluşturulmuş ve kullanılmaktadır. İnsanlar çalışma saatlerini, dinlenme saatlerini, tatillerini, yemek saatlerini, uyku saatlerini ve yaşamlarını belli bir düzene oturtmak için zamanı kullanmaktadırlar. İnsanın gelişiminde, hayatın akışının şekillenmesinde, günlük faaliyetlerin düzenlenmesinde ve hangi alanda olursa olsun mesleki başarıda zaman anlayışının payı büyüktür. İş hayatını, sosyal ilişkilerini, eğlence ve dinlenme alışkanlıklarını bu anlayış içinde düzenleyen toplumlar diğerlerine göre daha gelişmiştir (Karaküçük, 2014). Bu noktada zamanın nasıl değerlendirileceği büyük önem taşımaktadır. Zaman israf edilirse ilerleme ve gelişme sağlanamaz. Zamanı iyi kullanmak, kişinin kendisine ayırdığı zaman birimleri ile çalışma hayatı, sosyal hayat, dinlenme ve eğlenme, biyolojik ve fizyolojik ihtiyaçlarını karşılama arasında iyi bir denge kurabilmesine bağlıdır (Karaküçük, 2014). Biyolojik ve Fizyolojik ihtiyaçlar ile çalışma hayatı için ayrılan zamanın dışında kalan ve tamamen kendine ait olan zaman için serbest zaman kullanılabilmektedir. Boş zaman, serbest zamanın bir parçasıdır ve belirli uğraşlarla geçirilmektedir (Vanhove, 2022).

Gelişmiş ülkelerin zamanlarını bilinçli bir şekilde harcadıkları ve bunun farkında oldukları düşünülürken, gelişmekte olan veya az gelişmiş ülkeler için gelişmiş ülkelere farklılıklarını vurgulamak oldukça etkili bir yöntemdir. Etkili zaman yönetimi, fizyolojik ve fiziksel ihtiyaçların karşılanmasına ne kadar zaman ayrıldığına yanı sıra, çalışma hayatına, dinlenmeye, öz bakıma, rekreasyona ve bunların uyumuna ne kadar zaman ayrıldığına bağlıdır (Şahin, 2023). Dolayısıyla, zamanın aktif ve başarılı bir şekilde kullanıldığında değer kazanacağı düşünülmektedir. Bunun da ancak eğitim ve refahın geliştirilmesi ile mümkün olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca zaman, insanların eğitim ve yaşam koşullarını değerlendirmek için de kullanılabilmektedir.

Boş zaman daha çok insanların zamanlarını en iyi şekilde nasıl değerlendirecekleri konusunda bilinçlenmeleri ile ortaya çıkacak bir kavramdır. Zamanını hazırlayarak ve önemseyerek en iyi şekilde değerlendirmek isteyen çağdaş insanın bunun bilincinde olduğunu söylemek mümkündür. Dolayısıyla birey, boş zamanın kendisine ait olduğunu ve uygun gördüğü şekilde değerlendirebileceğini bilmelidir (Karaküçük ve Akgül, 2016).

Rekreasyon ise genel anlamda boş zaman etkinlikleri olarak tanımlanmaktadır (Uğurlu vd., 2017). Rekreasyon için temel ihtiyaçları şu şekilde sınıflandırmıştır; yeni deneyimler, macera, rahatlama, kaçış ve fantezi, tanınma ve kimlik, susuzluk, açlık veya acıdan uzak olma, başkalarını yönlendirmek veya çevresini kontrol etmek için hakimiyet, tepki ve sosyal etkileşimler, başkalarıyla ilişki kurma ve tepki verme, algılama ve anlama için zihinsel aktivite, yaratıcılık, başkalarına hizmet etme, ihtiyaç duyulma ihtiyacı, fiziksel aktivite ve zindelik (Tillman, 1974). Rekreasyonel faaliyetler hem rahatlatıcı hem de yaratıcı işlevleri yerine getirerek bireysel refah için gereklidir. İş hayatının stresine ve boğulmuş yaratıcılığına karşı koyarak bireylerin gizli yeteneklerini keşfetmelerine, yeni beceriler kazanmalarına ve yeni ortamlarda sosyalleşmelerine olanak tanımaktadır. Bu da yaşam memnuniyetinin artmasına ve bireylerin kendilerine özgü benliklerini keşfetmelerine yardımcı olarak mutluluğa katkıda bulunmaktadır. Bu nedenle, rekreasyon temel bir bireysel ihtiyaçtır (Kayantaş ve Söyler, 2020). Buna bağlı olarak, insanların çeşitli nedenlerle rekreasyon ve boş zaman etkinliklerine katıldıkları ve oynadıkları görülmektedir. Bu nedenlerden bazıları, bunlarla sınırlı olmamakla birlikte, aşağıdakileri kapsamaktadır (Torkildsen, 2005):



1. Eğlence,
2. Prestij,
3. Ait olma ihtiyacı,
4. Rekabet arzusu,
5. Kazanma veya başarıma arzusu,
6. Psikolojik düzenleme ve stres yönetimi,
7. Fiziksel uygunluk ve genel sağlık için çaba göstermek,
8. Kişiler arası ilişkilerin ve grup uyumunun güçlendirilmesi.,
9. Sosyal etkileşimin ve toplumsal katılımın kolaylaştırılması,
10. Kişinin kendi sosyal grubu içerisindeki benlik kavramını artırmaya çalışması.

Dünyada her alanda olduğu gibi eğitim alanındaki gelişmelerin de teknoloji ile birlikte hızla yenilendiği ve yapılandırıldığı görülmektedir. Bu durumla birlikte öğrencilerin kendi ülkeleri dışında bir ülkede eğitim alma imkânları da artmaktadır. Her yıl ülke bazında uluslararası öğrenci sayısında artış olduğu görülmektedir (Yılmaz, 2018). Öğrenci hareketliliği, eğitimin kalitesini ve çeşitliliğini artırarak üniversitelerin şekillenmesine yol açmaktadır. Zira üniversiteler artık ulusal imajlarının yanı sıra uluslararası imajlarına da dikkat etmek zorundadır. Ülkeler arası öğrenci hareketliliği, ülke eğitiminin dünyada tanınması ve uluslararası diplomalar sayesinde farklı ülkelerde iş imkânı bulabilmenin yanı sıra ülkelerin ekonomileri için de bir kazanç olarak görülmekte ve ilgili üniversitelerin nitelik ve nicelik açısından göstergelerini yükselttiği görülmektedir (Yıldırım vd., 2016).

Uluslararası öğrenci tanımı; “Türk vatandaşı olmayan ve Türkiye’de kurulu bir yükseköğretim kurumundaki bir programda burslu ya da burssuz olarak eğitim gören kişiler uluslararası öğrenci olarak tanımlanmaktadır” (Kadioğlu vd., 2015). Uluslararası öğrenciler, üniversite topluluğunun dinamik ve çeşitliliğe sahip bir parçasıdır ve zengin bir kültür, bakış açısı ve deneyim getirmektedirler. Ancak kültürel uyum, vatan hasreti ve izolasyon gibi zorluklarla karakterize edilen yeni bir mesleki ve sosyal çevreye geçiş zor olabilmektedir. Bu bağlamda boş zaman etkinlikleri, sosyal etkileşim, akran desteği ve kişisel gelişim fırsatları sağlayarak uluslararası öğrencilerin entegrasyonunu ve uyumunu kolaylaştıracak önemli bir mekanizma görevi görebilmektedir (Yılmaz, 2018). Bu bağlamda, uluslararası öğrenciler için rekreasyonel faaliyetlerin faydaları, öğrencilerin üniversitedeki boş zamanlarının bir parçası olarak rekreasyonel faaliyetlere katılımları yoluyla bazı gerçek yaşam kazanımları (deneyimleri) elde edebilmektedirler. Çeşitli çalışmalarda rekreasyonel ve boş zaman etkinliklerine katılımlarının bir neticesi olarak üniversite öğrencileri için başka fayda ve avantajlardan da bahsedilmiştir (Davies, 1989; Kanter ve Forester, 1997; Nesbitt, 1998; Ragheb ve McKinney, 1993). Bu avantajlardan bazıları bunlarla sınırlı olmamak üzere şunlardır:

1. Farklı insan türleri ile deneyimler,
2. Akademik çalışmalarında iyileşme,
3. Stres seviyeleri önemli ölçüde azalır,
4. Fiziksel uygunluk ve sağlık açısından kazanımlar,
5. Yeni arkadaşlar edinmek,
6. Yüksek özsaygı gelişimi,
7. Diğer öğrenciler ve katılımcılar arasında daha iyi bir destek ağı kurulması.



Uluslararası öğrencilerin boş zaman faaliyetleri hakkındaki bilgilerinin, akademik yaşamlarının zorunlu bileşenlerinden ayrı olarak zamanlarını istedikleri gibi kullanmalarına olanak tanıyan özgürce seçilmiş faaliyetler fikriyle doğrudan ilişkili olduğu görülmektedir.

Öğrenciler rekreasyonel faaliyetler aracılığıyla rahatlayabilir, kaynaşabilir ve akademik yükümlülükleri dışındaki ilgi alanlarının peşinden gidebilmektedir. Bu durum, yeni bir sosyal ve kültürel ortama uyum sağlama, evden uzakta olma ve dil engellerini aşma gibi ekstra baskılarla baş etmek zorunda kalacak olan uluslararası öğrenciler için önemli görünmektedir. Bu bağlamda, makalede hedeflenen amaç, uluslararası öğrencilerin üniversite yaşamındaki boş zaman değerlendirme biçimlerini belirleyerek boş zaman faaliyetlerin yaşamlarına etkisini incelemektir. Ayrıca, öğrencilerin Türkiye’de ve kendi ülkeleri arasında boş zaman faaliyetleri karşılaştırmak, faaliyetlere katılım sıklıklarını öğrenmek, boş zaman değerlendirme süreçlerine yönelik engellerin belirlenmesi ve son olarak da boş zaman değerlendirme süreçlerine katkı sağlayan faktörler ve öğrencilerin önerilerini öğrenmeye hedeflenmiştir.

Yöntem

Etik Kurul İzni

Mevcut çalışma Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu 14.01.2025 tarih ve 01 sayılı toplantısında görüşülmüş ve araştırma 2025 - 121 koduyla ilgili komisyon onayını almıştır.

Araştırmanın Modeli

Uluslararası öğrencilerin boş zaman değerlendirme biçimlerine ilişkin görüşlerini elde etmek ve derinden anlamak için nitel araştırma kapsamında bütünsel tek durum yaklaşımından yararlanılmıştır. Nitel araştırma, katılımcıların bakış açılarına odaklanır ve olayları ve durumları içeriden birinin bakış açısıyla anlamak için kullanılmaktadır. Bu süreçte elde edilen nitel veriler, karmaşık durumları açıklamak için güçlü bir potansiyele sahiptir ve araştırmacılara zengin bir içerik sunmaktadır. Üstelik, nitel verilerin potansiyeli ve içeriği doğru analiz edildiğinde ortaya çıkarak araştırmacılara derinlemesine bilgiler sağlamaktadır (Miles ve Huberman, 2016). Bu doğrultuda nitel araştırma gözlem, görüşme ve belge analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik bir araştırma türünü ifade etmektedir (Yıldırım, 2011). Mevcut çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır.

Katılımcılar

Bu çalışmada, farklı yaş gruplarından ve demografik özelliklere sahip Ankara’da eğitim gören toplam 12 uluslararası öğrenci yer almıştır. Katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1’de açıklanmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Katılımcılardan demografik bilgiler, boş zaman değerlendirme etkinlikleri, bu etkinliklere katılım sıklığı, karşılaştıkları engeller ve iyileştirme önerilerine ilişkin veriler toplanmıştır. Katılımcıların boş zaman etkinliklerine ilişkin yanıtları uzman görüşleri çerçevesinde hazırlanan yarı-yapılandırılmış soruların yöneltildiği görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Veriler yazarlar tarafından birebir görüşme aracılığıyla toplanmıştır. İlgili formda cinsiyet, yaş, Türkiye’de kalınan süre ve Türkçe seviyesi gibi çeşitli soruların yanı sıra açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Yöneltilen sorulara katılımcıların verdiği yanıtlar ses kaydı alınarak



muhafaza edilmiş ve analiz edilmek üzere elektronik ortama aktarılmıştır (Creswell, 2012). Yarı yapılandırılmış sorular aşağıda yer almaktadır.

1. Boş zamanlarınızı nasıl değerlendiriyorsunuz?
2. Kendi ülkenizle karşılaştırdığınızda boş zaman değerlendirme süreçlerinize dair nasıl bir farklılık görüyorsunuz?
3. Boş zaman değerlendirme faaliyetlerine katılım sıklığınız hakkında bilgi verir misiniz?
4. Boş zaman değerlendirme süreçlerinize yönelik engellerin neler olduğunu düşünüyorsunuz?
5. Boş zaman değerlendirme süreçlerinize katkı sağlayacağını düşündüğünüz önerileriniz var mı?

Veri Analizi

Veriler, içerik analizinin yanı sıra tematik analiz yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Braun ve Clarke'ın (2006) tematik analiz yaklaşımı rehberliğinde şu adımlar izlenmiştir:

1. Verilerin incelenmesi.
2. Kodlama yapılması.
3. Temaların belirlenmesi.
4. Temaların gözden geçirilmesi.
5. Temaların adlandırılması ve tanımlanması.
6. Bulguların raporlanması.

Verilerin analizinde Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen güvenilirlik formülü kullanılmıştır. Bu formül tematik analiz gibi nitel çalışmaların güvenilirliğini hesaplamak için kullanılmaktadır. Formül, kodlayıcılar arasındaki anlaşma oranını hesaplamaya dayanmaktadır. Güvenirlik = Anlaşma Sayısı / (Anlaşma Sayısı + Anlaşmazlık Sayısı) formülüne göre hesaplama yapılmıştır. Bu çalışma kapsamında 5 uzmana kodlama yaptırılmış ve kodlama sonucunda uzmanların %98 oranında hemfikir oldukları belirlenmiştir. Mevcut araştırmada yer alan güvenilirlik hesaplaması bulgusuna göre hesaplanan güvenilirlik değeri %98'dir. Bu oran, nitel çalışmalar için kabul edilen eşik değer olan %70'in çok üzerindedir ve çalışmanın kodlama sürecinde yüksek bir tutarlılık sağlandığını göstermektedir.

Bulgular

Araştırma Grubu

Çalışma grubu, Türkiye'de öğrenim gören üniversite uluslararası öğrencilerden oluşmaktadır. Toplamda 12 katılımcı ile görüşülmüş ve açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar toplanmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin cinsiyet, yaş, Türkiye'de kaldıkları süre ve Türkçe seviyelerine ait bulgularına ilişkin bilgiler Tablo 1 de görülmektedir. Araştırmanın bulguları saptanırken görüşme yapılan gönüllü kadın katılımcılar "K.K" kodu ile, erkek katılımcılar için ise "K.E" olarak kodlanmıştır.



Tablo 1. Katılımcıların demografik özellikleri ve bireysel görüşme süreci

Katılımcı Kodu	Cinsiyet	Yaş	Türkiye’de Kaldığı Süre	Türkçe Seviyesi
K.K 1	Kadın	24	3 Yıl	Başlangıç
K.K 2	Kadın	32	8 Yıl	İleri
K.K 3	Kadın	27	2 Yıl	Orta
K.K 4	Kadın	25	3 Yıl	İleri
K.K 5	Kadın	22	4 Yıl	İleri
K.K 6	Kadın	23	1 Yıl	Başlangıç
K.E 7	Erkek	29	11 Yıl	İleri
K.E 8	Erkek	32	9 Yıl	İleri
K.E 9	Erkek	28	10 Yıl	Orta
K.E 10	Erkek	18	4 Yıl	İleri
K.E 11	Erkek	31	7 Yıl	Orta
K.E 12	Erkek	27	9 Yıl	İleri

Katılımcıların cinsiyet dağılımı, kadın (6 katılımcı) ve erkek (6 katılımcı) olarak eşit bir şekilde temsil edilmektedir. Katılımcıların yaşları 18 ile 32 arasında değişmektedir. En genç katılımcı 18 yaşında iken, en yaşlı katılımcı 32 yaşındadır. Ortalama yaş 27 civarındadır. Katılımcıların Türkiye’de kalma süreleri 1 yıl ile 11 yıl arasında değişmektedir. Daha uzun süre kalan katılımcıların Türkçe seviyesi ileri düzeydedir.

Tablo 2. Tema 1: Boş zaman etkinlikleri

Kategori	Kodlar	Katılımcı Örnekleri
Fiziksel Aktiviteler	Spor Salonu ve Egzersiz, Dans ve Hareket	K.K 1: 'Her gün spor salonuna gidiyorum...', K.K 4: 'Hip-hop dansı yapmak benim için...'
Eğlence ve Dinlenme	Kitap Okuma, Dizi ve Film İzleme	K.K 2: 'Kitap okumak, beni farklı dünyalara götürüyor...', K.E7: 'Türk dizilerini izlemek...'
Kültürel ve Sosyal Etkinlikler	Fotoğrafçılık ve Sanatsal Hobiler, Sosyal Buluşmalar	K.E 8: 'Fotoğraf çekmek için Türkiye’nin doğal manzaraları...', K.K 3: 'Arkadaşlarımla vakit geçiriyorum...'

Tablo 2’de görüldüğü üzere, boş zaman etkinlikleri farklı alt kategorilere ayrılmaktadır. Fiziksel aktiviteler, katılımcıların hem fiziksel hem de zihinsel sağlıklarını destekleyen temel bir tercih olarak öne çıkmıştır. Özellikle dans ve spor salonu etkinlikleri, sosyal çevre ile bağ kurmayı da mümkün kılmaktadır. Eğlence ve dinlenme kategorisinde, kitap okuma ve dizi izleme, bireysel ve kültürel deneyimleri zenginleştiren etkinlikler arasında yer almaktadır.



Kültürel ve sosyal etkinlikler, katılımcıların sanatsal yaratıcılıklarını ifade etmelerini sağlarken, aynı zamanda sosyal bütünleşmeye de katkıda bulunmaktadır.

Tablo 3. Tema 2: Karşılaşılan engeller

Kategori	Kodlar	Katılımcı Örnekleri
Bireysel Engeller	Motivasyon Eksikliği	K.K 5: 'Bazen tembellik ya da motivasyon eksikliği...', K.E 11: 'Psikolojik yorgunluk...'
Çevresel Engeller	Maddi Sorunlar, Trafik ve Zaman Sıkıntısı	K.K 6: 'Spor salonuna gitmek için yeterli bütçem yok...', K.E 8: 'Trafik nedeniyle boş zaman...'
Dil ve Kültürel Engeller	Dil Bariyeri	K.E 7: 'Türkçe konusunda başlangıç seviyesindeyim...', K.E 12: 'Kültürel farklar...'

Tablo 3'ye göre, bireysel ve çevresel engeller uluslararası öğrencilerin boş zaman değerlendirme süreçlerini önemli ölçüde etkilemektedir. Motivasyon eksikliği ve psikolojik sorunlar gibi bireysel faktörler, özellikle kısa süreli kültürel adaptasyon döneminde daha fazla hissedilmektedir. Maddi sorunlar ve trafik gibi çevresel engeller ise, öğrencilerin sosyal etkinliklere katılımını kısıtlamaktadır. Dil bariyerleri, sosyal çevre oluşturmayı zorlaştırarak bireysel yalnızlık hissini artırabilir.

Tablo 4. Tema 3: İyileştirme önerileri

Kategori	Kodlar	Katılımcı Örnekleri
Kendi Kendini Motive Etme	Rutin Oluşturma	K.K 1: 'Günlük bir rutin belirlemek...', K.E 10: 'Küçük hedeflerle başlıyorum...'
Toplumsal Destek	Uygun Fiyatlı Aktiviteler	K.K 6: 'Öğrenciler için uygun fiyatlı kurslar...', K.E 9: 'Bütçe dostu etkinlikler...'
İçsel Gelişim	Bilinçli Yaşam Tarzı	K.K 4: 'Zamanımı daha verimli kullanmak için...', K.E 11: 'Dikkat dağınıcılığı azaltıyorum...'
Çevresel İyileştirmeler	Ulaşım Kolaylıkları	K.E 7: 'Trafik sorunları çözülürse...', K.E 12: 'Etkinlik alanlarının ulaşımı...'

Tablo 4, iyileştirme önerilerinin çeşitliliğini ortaya koymaktadır. Katılımcılar, bireysel motivasyonu artırmaya yönelik stratejilerle birlikte, toplumsal altyapının güçlendirilmesine dair öneriler sunmuştur. Özellikle rutin oluşturma ve bilinçli yaşam tarzı, bireylerin kendilerini motive etme çabalarını yansıtırken, uygun fiyatlı aktiviteler ve ulaşım kolaylıkları gibi öneriler, sistematik düzenlemelere duyulan ihtiyacı vurgulamaktadır. Elde edilen bulgular, kişisel ve toplumsal çözüm yollarının bir arada değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Sonuç ve Tartışma



Araştırma kapsamında uluslararası öğrencilerin üniversite yaşamlarındaki boş zaman değerlendirme biçimlerini belirlemek, aynı zamanda öğrencilerin Türkiye'deki ve kendi ülkelerindeki boş zaman faaliyetleri arasındaki farkları karşılaştırmak, boş zaman faaliyetlerine katılım sıklıklarını ölçmek ve boş zaman değerlendirme süreçlerinde karşılaştıkları engelleri tespit etmek hedeflenmiştir. Elde edilen bulgular, temel demografik özellikleri, boş zaman etkinliklerini, katılımın önündeki engelleri ve katılımcıların deneyimlerine dayalı iyileştirme önerilerini ortaya koymaktadır.

Literatür incelendiğinde Yıldırım vd. (2016)'da Karabük Üniversitesinde yabancı uyruklu lisans öğrencilere yönelik durum analizi gerçekleştirmiştir. Uluslararası öğrencilerin dil bilme durumlarına ilişkin çoğu öğrencinin Türkçe ve İngilizce dillerini bildiği belirlenmiştir. Aynı zamanda üniversite, uluslararası öğrencilere sunduğu Türkçe Öğretim Merkezi (TÖMER) aracılığıyla, bölümleri Türkçe olan öğrencilerin bir yıl boyunca Türkçe eğitimi almalarını sağlamaktadır. Bu sayede, uluslararası öğrencilerin Türkçe konusunda zorluk yaşamadıkları belirlenmiştir. Söz konusu çalışmada elde edilen bulgular mevcut çalışmanın bulgusunu destekler niteliktedir. Dolayısıyla uluslararası öğrencilere dil desteği sağlanmasına yönelik yapılandırılan kursların olumlu etkileri olduğu söylenebilir.

Bir diğer çalışmada, Leung ve Stahura (2010), Amerikan üniversitelerindeki Çinli uluslararası öğrencilerle çalışma yapılmıştır. Araştırmada katılımcılarda sosyo-kültürel adaptasyonun, akademik ihtiyaçlara uyum sağlamaktan yeni toplumsal ortamlarda kültürel faktörlerle başa çıkmaya kadar birçok değişken arasında uluslararası öğrenciler için önemli bir parametre olduğunu ifade etmektedir. Bu doğrultuda boş zaman faaliyetleri önemli bir araç görevini üstlenmektedir. Mevcut çalışmada katılımcılar fiziksel, eğlence ve dinlenme, kültürel ve sosyal faaliyetler olarak kategorize edilen çeşitli boş zaman faaliyetlerinde yer almışlardır. Fiziksel faaliyetler, katılımcıların boş zamanlarının merkezi bir yönü olarak ortaya çıkmış ve birçoğu dans ve spor gibi faaliyetleri tercih etmiştir. Bu faaliyetler yalnızca fiziksel sağlık için faydalı görülmekle kalmayarak, aynı zamanda sosyal etkileşim için de fırsatlar sağlamıştır. Eğlence ve dinlenme kategorisinde, kitap okumak ve dizi izlemek, katılımcıların bireysel ve kültürel deneyimlerini zenginleştiren yaygın faaliyetler değerlendirilebilmektedir. Ayrıca, sanatsal, kültürel ve sosyal faaliyetler, sosyal entegrasyon ve yaratıcılığın desteklenmesinde önemli bir rol oynamıştır.

Akyüz'ün (2020) yılında yaptığı rekreasyon bölümü öğrencilerinin rekreasyon fayda ve yaşam doyumu düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi adlı araştırmasının bulgusunda; aktif spor yapan kişilerin, rekreasyonel etkinliklerden elde ettikleri toplam fayda ve bu etkinliklerin sosyal yönünden aldıkları fayda, spor yapmayanlara göre daha fazla bulunmuştur. Aynı zamanda, bireylerin boş zamanlarını sportif faaliyetlerle değerlendirmeleri streslerini azaltmalarına, daha mutlu olmalarına ve özgüvenlerini artırmalarına katkı sağlamaktadır. Bu durum, sportif aktivitelere katılan bireyler olumsuz alışkanlıklardan uzaklaştırılabilir, sosyal bir ortamda vakit geçirme fırsatı bulabilir ve bu etkinliklere katılarak bireylerin daha sosyal olmalarına yardımcı olmakta olduğu söylenebilmektedir. Farklı bir çalışmada, öğrencilerin etkinlik tercihlerinin, rekreasyonel eğilimlerini ve boş zamanlarını değerlendirme biçimlerini yansıttığı belirlenmiştir. Eğlence, sanatsal, sportif, dini ve kültürel etkinlikler en çok tercih edilen aktivite türleridir. Bu tercihler, öğrencilerin rekreasyonel davranışlarını şekillendirirken, aynı zamanda etkinliklerden elde ettikleri tatmin ve faydayı değerlendirme süreçlerini etkilediği tespit edilmiştir. Özellikle eğlence türü etkinliklere olan yüksek yönelim, bu tür faaliyetlerin öğrenciler için öncelikli bir rekreasyon biçimi olduğunu göstermiştir. Bu bağlamda, öğrencilerin tercihleri hem bireysel gelişimlerine hem de sosyal yaşamlarına katkı



sağlayan önemli bir etken olarak öne çıkmaktadır (Aydemir, 2023). Diğer bir araştırma bulgusunda, rekreasyonel etkinliklere katılan yabancı öğrencilerin, etkinliklere katılmayan öğrencilere kıyasla fizyolojik, sosyal ve psikolojik boyutlarda önemli ölçüde daha yüksek yaşam memnuniyeti ve boş zaman memnuniyeti düzeylerine sahip olduğunu göstermiştir (Hakkı vd., 2017). Bir diğer çalışmada, uluslararası öğrencilerin en çok katıldıkları boş zaman etkinliklerinin sanatsal ve kültürel etkinlikler olduğu belirlenmiştir (Zerengök, 2016). Bütün bu bulguların çalışma bulgusunu desteklediği söylenebilir.

Boş zaman katılımının önünde çeşitli engeller tespit edilmiştir. Motivasyon eksikliği ve psikolojik zorluklar gibi bireysel faktörler özellikle kültürel adaptasyonun ilk aşamalarında belirgin durumdadır. Maddi kısıtlamalar ve ulaşım ile ilgili sorunlar gibi çevresel engeller de sosyal ve rekreasyonel faaliyetlere katılımı sınırlayan önemli faktörler olarak dikkat çekmektedir. Bunların yanı sıra, dil engelleri, öğrencilerin sosyal bağlantılar kurmasını engelleyerek yalnızlık ve izolasyon duygularına katkıda bulunduğundan bir zorluk olarak ortaya çıkmaktadır. Aydemir'in (2023) elde ettiği bulgulara göre, uluslararası öğrencilerin etkinliklere katılımını sınırlayan başlıca engeller arasında ekonomik sorunlar ve dil bariyerleri bulunmuştur. Bu durum, öğrencilerin sosyal ve rekreasyonel etkinliklere erişimini olumsuz etkileyerek katılım düzeylerini düşürmekte olduğu belirtmiştir. Bir başka bir çalışmada, öğrencilerin özellikle son yıllarında mezuniyet hedeflerine odaklanarak boş zaman etkinliklerine katılımı arka plana attıkları görülmüştür. Bu bulgu aracılığı ile, bireylerin akademik baskı altında kaldıklarında sosyal ve rekreasyonel etkinliklere daha az zaman ayırdığı söylenebilmektedir. Ayrıca, araştırmaya katılan uluslararası öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun kendi imkânlarıyla eğitim aldıkları ve evde kaldıkları tespit edilmiştir. Bu durum, ekonomik zorluklar ve barınma sorunlarının öğrencilerin serbest zaman etkinliklerine katılımını sınırlayan önemli faktörlerden biri olduğunu doğrulamaktadır (Zerengök, 2016). Dolayısıyla ekonomik yetersizliklerin üniversite öğrencilerinin boş zaman değerlendirme etkinliklere katılımını olumsuz etkilediğini ortaya koymakta olup mevcut çalışma bulgularını destekler niteliktedir. Tüm bu bilgilerden hareketle ekonomik koşullar, uluslararası öğrencilerin rekreasyonel etkinliklerden yeterince faydalanmalarını engelleyen önemli unsurlar arasında yer almakta ve bu durum, bireylerin sosyal ve psikolojik gelişimini sınırlamaktadır.

Diğer bir çalışmanın bulgularında, uluslararası öğrencilerin büyük çoğunluğunun maddi zorluklarla karşılaştığı ve ailelerinin yardımıyla eğitimlerine devam ettikleri tespit edilmiştir. Aynı zamanda, neredeyse tüm yabancı öğrencilerin vatan hasreti çektiği ve ailelerini, arkadaşlarını ve memleketlerini özledikleri ortaya çıkmıştır. Yabancı öğrencilerin çoğu ilk geldiklerinde Türk kültürüne uyum sağlamakta zorluk çekmiş, ancak zamanla uyum sağlayabilmekte olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin neredeyse tamamı gelenek ve göreneklerle ilgili bir sorun yaşamamıştır çünkü kendi ülkeleri ile Türkiye birbirine benzemekte olduğu belirlenmiştir (Kıroğlu vd., 2010). Bu durumda, bu çalışmanın bulgusunun mevcut araştırma ile aynı doğrultuda sonuç verdiği söylenebilir. Zerengök'ün (2016) çalışmasında elde ettiği bulgular; uluslararası öğrencilerin yaşadığı önde gelen engeller üniversiteye yeni geldiklerinde yaşadıkları yalnızlık duygusu, sosyal bağlılık ve aidiyet duygusu yoksunluğu olarak belirlenmiştir. Aynı zamanda uluslararası öğrenciler için farklı bir ülkede eğitim almak ve farklı bir kültüre uyum sağlama ek bir güçlük olduğu saptanmıştır. Bu engeller, uluslararası öğrencilerin akademik başarılarını etkilemektedir. Başkan ve Karaküçük'ün (2015) yılında yaptığı farklı kültürlerde boş zaman davranışlarına yönelik çalışmada; bireylerin çoğunluğu bölgelerindeki olumsuz çevre koşulları nedeniyle herhangi



bir rekreasyon faaliyetine katılmadığı ifade edilmektedir. Aynı zamanda yaşadıkları yer, şehir merkezinden uzak olduğu için insanlar boş zamanlarını etkin bir şekilde değerlendirememektedir. Ancak en önemli faktör, ekonomik durumlarının sadece kişisel geçimlerini sağlamaya yetmesi; dolayısıyla ekonomik kısıtlamalar nedeniyle çok sayıda rekreasyon faaliyetine katılamadıklarını belirtmişlerdir. Bu durum ekonomik sorunların boş zaman değerlendirme biçimini doğrudan etkilediği göstermektedir.

Katılımcılar, boş zaman değerlendirme biçimlerini iyileştirmek için birtakım öneriler sunmuştur. Bireysel düzeyde, birçok katılımcı motivasyonu artırmak için rutinler oluşturmanın ve bilinçli bir yaşam tarzı benimsemenin önemini vurgulamıştır. Sosyal altyapı da iyileştirme için kilit bir alan olarak tanımlanmış, katılımcılar daha uygun fiyatlı faaliyetlere ve gelişmiş ulaşım seçeneklerine ihtiyaç olduğunu belirtmiştir. Bulgular, sistematik değişiklikler yoluyla hem kişisel motivasyonların hem de sosyal faktörlerin ele alınmasının, uluslararası öğrencilerin genel boş zaman deneyimlerini geliştirmeye yardımcı olabileceğini göstermektedir. İnce ve Koçak (2018) çalışmasında, uluslararası ve yerli olmayan öğrencilerin Türk öğrencilerle yaşam boyu, kısmen ya da dışarıdan entegrasyonunu sağlayacak grup çalışmaları, etkinlikler, projeler ve bunun gibi uygulamaların hayata geçirilmesi gerekli olduğu belirtilmiştir. Bu tür girişimlerin özellikle uluslararası öğrencilerin Türkiye'ye geldikleri ilk dönemlerde yapılmasının daha faydalı olacağı düşünülmüştür. Ayrıca sorunlarının, istek ve beklentilerinin tespit edilmesi, periyodik olarak toplantılar düzenlenmesi ve bu öğrencilerin donanımlı kişiler tarafından motive edilmesinin önemli olduğu değerlendirilmiştir.

Bulguların hem üniversite yöneticileri hem de politika yapıcılar için çeşitli pratik sonuçları bulunmaktadır. İlk olarak, üniversiteler uluslararası öğrencilerin sosyal ve kültürel olarak entegre olmalarına yardımcı olmayı amaçlayan daha fazla destek sistemi uygulamayı düşünebilir. İlgili bulgular, daha kapsayıcı etkinlikler düzenlemeyi, dil kursları sağlamayı ve uygun fiyatlı boş zaman etkinliklerine erişimi kolaylaştırmayı işaret etmektedir. Öğrencilerin fiziksel ve kültürel faaliyetlere katılmaları için fırsatlar yaratmak oldukça önemlidir. Ayrıca, çalışmanın bulguları, boş zaman katılımının önündeki bireysel ve çevresel engellerin ele alınmasının gerekliliğini vurgulamaktadır. Üniversiteler ve yerel yönetimler, erişilebilir faaliyetler sunarak, ulaşım imkanlarını geliştirerek ve psikolojik destek vererek uluslararası öğrencilerin bazı engelleri aşmalarına yardımcı olabilir.

İleride yapılacak çalışmalar, özellikle sosyal etkileşim ve eğlence için sanal platformlara artan bağımlılık göz önüne alındığında, dijital teknolojilerin ve çevrimiçi toplulukların uluslararası öğrencilerin boş zaman etkinliklerini şekillendirmedeki rolünü araştırabilir. Ayrıca, uzun vadeli çalışmalar, bir öğrencinin akademik yolculuğu boyunca boş zaman kullanımındaki değişiklikleri izleyebilir ve öğrenciler ev sahibi ülkelere daha fazla entegre oldukça boş zaman etkinliklerinin nasıl geliştiğine dair daha fazla bilgi sağlayabilir.



KAYNAKLAR

- Akyüz, H. (2020). Rekreasyon bölümü öğrencilerinin rekreasyon fayda ve yaşam doyum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Turkish Studies-Social*, 15(5), 2323-2336.
- Aydemir, H. (2023). Rekreasyon kısıtlayıcılarından göç unsurunun türkiye’de bulunan uluslararası üniversite öğrencileri açısından etkisinin değerlendirilmesi: bir uygulama. Yüksek Lisans Tezi, Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Rekreasyon Yönetimi Anabilim Dalı, Ankara.
- Başkan, A. H., Karaküçük, S. (2015). Farklı kültürlerde boş zaman davranışları: ermeniler örnekleme. *Sportif Bakış: Spor ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 10-22.
- Braun, V., Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Creswell, J. W. (2012). Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research. (4th edition). Boston, MA: Pearson.
- Davies, D. (1989). Psychological factors of self-esteem. Philadelphia, Pa: Farmer Press.
- Hakkı, U., Enes, B., İhsan, K., Yunus, B. (2017). Examine the relationship between the levels of life satisfaction and leisure time satisfaction of foreign students study at erciyes university, turkey. *European Journal Of Physical Education And Sport Science*, 3(12).
- İnce, M., Koçak, M. C. (2018). Social and cultural problems of foreign students who study at universities in turkey. *Electronic Turkish Studies*, 13(10), 371-385
- Kadıoğlu, F., Özer, Ö., Yalçın, S., Şahin, M. (2015). Yükseköğretimin uluslararasılaşması çerçevesinde türk üniversitelerinin uluslararası öğrenciler için çekim merkezi haline getirilmesi, araştırma projesi raporu. T.C Kalkınma Bakanlığı, Kalkınma Araştırmaları Merkezi, Yayın No: 2936.
- Kanters, M. A., Forester, S. (1997). The motivations and self-esteem of intramural sports participants. *Nirsa Journal*, 21(3), 3-4.
- Karaküçük, S. (2014). Rekreasyon: boş zamanları değerlendirme. (7.Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Karaküçük, S., Akgül, B. (2016). Ekorekreasyon, rekreasyon ve çevre. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Kayantaş, İ., Söyler, M. (2020) sporda akademik yaklaşımlar-6. Ankara: Gece Kitaplığı.
- Kıroğlu, K., Kesten, A., Elma, C. (2010). Türkiye’de öğrenim gören yabancı uyruklu lisans öğrencilerinin sosyo-kültürel ve ekonomik sorunları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 26-39.
- Leung, Y., Stahura, K. (2010). A grounded theory of chinese students’ leisure behavior in american university. University of Nevada, Las Vegas: Caesars Hospitality Research Summit.
- Mieczkowski, Z. (1990). World trends in tourism and recreation. New York: Peter Lang Publishing.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis: an expanded sourcebook. London: SAGE Publications.



- Miles, M. B., Huberman, A. M. (2016). Nitel veri analizi (S. Akbaba Altun ve A. Ersoy, Çev.Ed). Ankara: Pegem Akademi.
- Nesbitt, G. M. (1998). Qualitative study of differences in benefits of sport club participation versus other extracurricular involvement. *Nirsa Journal*, 22(2), 24-27.
- Ragheb, M. G., Mckinney, J. (1993). Campus recreation and perceived academic stress. *Journal Of College Student Development*, 34(1), 5-10.
- Şahin, A. (2023). Sınıf öğretmenlerinin rekreasyon faaliyetlerine ilişkin görüşlerinin ve rekreasyon aktivitelerine katılım sıklıklarının değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Elazığ.
- Tillman, A. (1974). The program book for recreation professionals. Palo Alto, Ca. :National Press Books.
- Torkildsen, G. (2005). Leisure and recreation management. (5th edition). London: Routledge publishing.
- Uğurlu, A., Erman, K. A., Turan, E. B., Öksüz, T., Güngör, A. (2017). Investigation of meaning of leisure activities and the satisfaction with life of students in the faculty of sport sciences: an example of akdeniz university. *Journal of Education and Training Studies*, 5(13), 32-36.
- Vanhove, N. (2022). The economics of tourism destinations: theory and practice. New York: Routledge.
- Yıldıran, C., Özkan, D., Büyük Yılmaz, O. (2016). Yabancı uyruklu lisans öğrencilerinin durum analizi: karabük üniversitesi. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (IBAD)*, 1(1), 20-34.
- Yıldırım, A. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, D. V. (2018). Studying abroad: experiences of international students in a turkish university. *Yükseköğretim Dergisi*, 8(1), 23-32.
- Zerengök, D. (2016). Uluslararası öğrencilerin serbest zaman etkinliklerine aktif katılımları yoluyla sosyal uyumlarının analizi. Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rekreasyon Anabilim Dalı, Manisa.



Sınıf Öğretmenliği Branşından Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Branşına Geçiş Yapan Öğretmenlerin Yeterlikleri**

Tayfun AKBABA¹, Mehtap YILDIZ²

¹MEB, Turkey

<https://orcid.org/0000-0002-3683-8425>

²Necmettin Erbakan University, Konya, Turkey

<https://orcid.org/0000-0001-8553-7154>

Email: tayfunakbaba85@hotmail.com, yildizmehtap77@gmail.com

Türü: Araştırma Makalesi (Alındı: 13.02.2025 - Kabul: 05.06.2025)

Öz

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenliği branşından beden eğitimi ve spor öğretmenliği branşına geçiş yapan öğretmenlerin yeterliklerinin araştırılmasıdır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden görüşme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan aşırı veya aykırı durum örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırma grubunu Hatay ilinde görev yapan sınıf öğretmenliği branşından beden eğitimi ve spor öğretmenliği branşına geçiş yapan 13 (12 erkek, 1 kadın) öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu ve görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada veriler içerik analizi yöntemi ile değerlendirilmiştir. İçerik analizinde veriler kavramsallaştırılarak mantıklı bir şekilde düzenlenmiş daha sonra verileri açıklayan tema ve kodlar belirlenmiştir. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin, beden eğitimi ve spor dersini yürütebilecek bilgi, beceri ve uygulama yeterliklerinin sınırlı olduğu, beden eğitimi ve spor dersini verimli bir şekilde işleyemedikleri ve dersin hedeflerine ulaşamadığı, yükseköğretimde beden eğitimi ve spor dersine ilişkin çok sınırlı bir eğitim aldıkları, bu nedenle hem hizmet öncesi hem de hizmet içi eğitim programları ile desteklenmeleri gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, alan değişikliği yapan sınıf öğretmenlerinin yeterlik açısından desteklenmesi gerektiğini göstermektedir. Beden eğitimi ve spor öğretmenliği branşına geçen sınıf öğretmenlerine daha etkin, başarılı ve yeterli olabilmeleri için uzmanlar tarafından yarışma ve oyun kuralları, sporcu sağlığı, spor mevzuatı gibi konularda teorik eğitimler, halk oyunları, takım ve bireysel sporlar ile ilgili konularda uygulamalı olarak destekleyici eğitimler verilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sınıf Öğretmenliği, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, Yeterlik



Competencies of Teachers Transitioning from Classroom Teaching to Physical Education and Sports Teaching

Abstract

The purpose of this research is to investigate the competencies of teachers who transitioned from classroom teaching to physical education and sports teaching. In the research, interview method, one of the qualitative research designs, was used. The research group was determined using extreme or anomalous case sampling, which is one of the purposeful sampling methods. The research group consists of 13 (12 male, 1 female) teachers who transferred from classroom teaching to physical education and sports teaching in Hatay province. A personal information form and an interview form developed by the researchers were used as data collection tools. In research, the data were evaluated using the content analysis method. In content analysis, the data were conceptualized and arranged in a logical manner, and then themes and codes explaining the data were determined. As a result of the research, it was concluded that the knowledge, skills and practical competencies of the classroom teachers to conduct the physical education and sports course were limited, they could not conduct the physical education and sports course efficiently and the objectives of the course could not be achieved, they received very limited education regarding the physical education and sports course in higher education, therefore they should be supported with both pre-service and in-service training programs. These results show that classroom teachers who change their fields should be supported in terms of competence. It is recommended that classroom teachers who transition to physical education and sports teaching should be given theoretical training by experts on subjects such as competition and game rules, athlete health, sports legislation, and practical supportive training on subjects related to folk dances, team and individual sports so that they can be more effective, successful and competent.

Keywords: Classroom Teaching, Physical Education and Sports Teaching, Competence



Giriş

Eğitimin kalitesinin yüksek olması öğretmenlerin kalitesine ve yeterliliğine bağlıdır. Eğitim verilen ortamların kalite standartlarını yukarı çekmek için fiziksel ortamları iyileştirmek gerekmektedir. Bu süreçte nitelikli öğretmenlerin katkı sağlaması da zorunludur. Buradan hareketle okulların niteliğini arttıracak en önemli unsurun öğretmen olduğu ifade edilebilir (Maulana, Opdenakker ve Bosker, 2016; Telli, Brok ve Çakıroğlu, 2008).

Yeterlik, verilen görevi yerine getirme ve bu görevin gerektirdiği sorumlulukları uygulamak için kişide bulunması gereken bilgi, beceri ve deneyimleri belirten kavram olarak nitelendirilmektedir. Bu kavram görevi istenilen ölçüde yapabilme kapasitesinin olup olmadığını belirler (Akar, 2007). Öğretmen yeterliği, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yükümlülükleri uygularken olması gereken bilgi, beceri ve deneyime sahip olarak, öğretmenlik rolünü yerine getirebilme olarak ifade edilebilir (Brundrett, 2000).

Beden eğitimi ve spor derslerinin genel olarak ilkökul düzeyinde istenilen düzeyde ve yeterli verimliliğe ulaşmadan öğrencilere verildiği görülmektedir. Bunun nedeni dersi işleyen sınıf öğretmenlerinin yeterli donanım ve beceriye sahip olmamasıdır. Sınıf öğretmenlerinin üniversitede almış oldukları beden eğitimi ve spor derslerinin yetersiz olması ve bu şekilde mezun olmaları, onların ilköğretimde derslerin uygulanma noktasında zayıf olmalarına neden olduğu söylenebilir. Bu durumu önlemek için sınıf öğretmenlerinin üniversitede yeterli düzeyde eğitim almaları sağlanmalıdır (Yıldız, 2010).

Çocuklar genel olarak beden eğitimi ve spora karşı olumlu tutum sergilese de, gelişimleri ve aktif olarak sportif faaliyetlere katılmaları için gerekli imkanlar net olarak sağlanamamaktadır (Trudeau ve Shephard, 2005). Bu durum bedensel etkinliklere olan ilgisinin giderek azalmasına ve bu faaliyetlerin eğitim süreçlerinde geri planda kalmasına neden olmaktadır (Siedentop, 2004). Okullar, çocukların bedensel ve zihinsel gelişimlerini arttıracak faaliyetlere yer vermemektedir (Pangrazi ve Hastad, 1989). Beden eğitimi ve spor faaliyetlerinin çocukların akademik gelişimlerine pozitif yönde etkisi olduğu bilinse de, okullarda beden eğitimi ve spor derslerine olan ilginin azaldığı görülmektedir (Nye, 2008). Çünkü beden eğitimi ve spor dersleri çok yönlü ve donanımlı sınıf öğretmenlerinin bile zorlanacağı bir alandır (Quay ve Peters, 2008).

Beden eğitimi ve sporun çocuklar için faydalı olduğu ve gelişimlerini olumlu yönde etkilediği yıllardır vurgulanmasına rağmen sınıf öğretmenlerinin çoğu bunları dikkate almadan, dersi verimli biçimde işleyecek güven ve yetersizliği hissettiğinden beden eğitimi ve spor derslerini uygun biçimde yürütememektedirler (Morgan ve Bourke, 2004). Beden eğitimi ve spor dersini işleyen sınıf öğretmenleri, alan ile alakalı yenilikleri ve uygulamaları kendi öğretim modeline eklemeyi kabul etmemekte veya bu uygulamaları dikkate almadan güncel olmayan uygulamaları derslerde öğrencilere göstermektedir (Barnes, 2002). Sınıf öğretmenlerinin bilgi, beceri, yetenek ve deneyim konusunda eksiklikleri beden eğitimi ve spora olan bakış açılarını etkilemekte ve beden eğitimi ve spora katılım konusunda çekimser olmalarına neden olmaktadır. Bu durumu ortadan kaldırmak için öğretmenlerin kendilerini yenilemeleri, olumlu tutum sergilemeleri ve yeterli donanım ve beceriye sahip olabilmek için bilgi düzeylerini arttırmaları gerektiği söylenebilir (Roth, 2005).

Bu araştırmanın yapılma gerekçesi şu şekilde açıklanabilir. MEB Personel Genel Müdürlüğü'nün 21.09.2012 tarihli 2012 Yılı Öğretmenlerin İl İçi Alan Değişikliği Kılavuzunda, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 12.09.2012 tarihli ve 5110 sayılı görüşü gerekçe gösterilerek norm fazlası olarak görünen sınıf öğretmenlerine alan değişikliği



izni verilmiştir. Bu kapsamda 1999 yılı ve öncesinde yüksekokul ya da üniversitelerden mezun ve diplomalarında yan alanı beden eğitimi yazılı olan sınıf öğretmenlerine ortaokul ve liselerde beden eğitimi ve spor öğretmenliğine geçiş hakkı tanınmıştır. MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı'nın 28.12.2012 tarih ve 249512 sayılı yazısında 23.559 sınıf öğretmenin alan değişikliği yoluyla farklı alan öğretmenliklerine geçiş yaptıkları bildirilmiş (Akkaş, 2013), 4.270 sınıf öğretmenin beden eğitimi ve spor öğretmenliği branşına geçiş yaptığı açıklanmıştır (Kamudan, 2012).

Yapılan alan yazın taramasında, sınıf öğretmenlerinin ilkokullarda yürüttükleri beden eğitimi dersine yönelik tutumlarını, yeterliklerini, uygulamalarını ve karşılaştıkları problemleri araştıran çalışmaların olduğu tespit edilmiştir (Yıldız ve ark., 2021; Çıldır, 2019; Cebeci, 2018; Güven ve Yıldız, 2014; Yıldız, 2010; Morgan ve Bourke, 2008; Çiçek, 2008; Kara, 2007; Decorby ve ark., 2005; Tortop, 2005; Ceylan, 2006; Tsangaridou, 2004; Parks, 2003; Faucette ve ark., 2002; Barnes, 2002). Ancak sınıf öğretmenliği branşından beden eğitimi ve spor öğretmenliği branşına geçen öğretmenlerin yeterlikleri konusunda bir araştırma (Erdoğan, 2014), karşılaştıkları problemlere ilişkin ise bir araştırma (Yıldız ve Yıldız, 2019) yapıldığı görülmüştür. Araştırma konusuna ilişkin sınırlı sayıda çalışmanın olması nedeniyle araştırmanın alan yazına önemli katkılar sunacağı düşünülmektedir. Özellikle sınıf öğretmenlerinin lisans eğitimlerinde beden eğitimi ve spor dersine ilişkin almış oldukları eğitimin nasıl olduğunun tespit edilmesi, sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve spor ile alakalı beceri düzeylerinin belirlenmesi, beden eğitimi ve spor öğretmenliği branşına geçen öğretmenlerin dersi verimli düzeyde işleyip işleyemediğinin saptanması, gelecekte beden eğitimi ve spor derslerinin daha verimli hale gelmesine ve branş değiştiren öğretmenlerin beden eğitimi ve spor derslerini amacına uygun bir şekilde işlemesine ve öğretmenlerin yeterli niteliğe ulaşmasına yardımcı olması açısından oldukça önemlidir. Bu bağlamda, araştırmanın amacı, sınıf öğretmenliği branşından beden eğitimi ve spor öğretmenliği branşına geçiş yapan öğretmenlerin yeterliklerinin araştırılmasıdır.

Materyal ve Metot

Etik Kurul İzni

Bu çalışmanın etik kurul onayı araştırma öncesinde 10.02.2023 tarih, 2023/60 Karar numarası ile Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu Başkanlığı'ndan alınmıştır.

Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel araştırma yöntem ve teknikleri tercih edilmiştir. Nitel araştırmanın amacı, bireylerin yaşantılarındaki olaylara karşı bir anlayış geliştirip bu süreçte yaşanan durumlara ne tür yorum yaptıklarını belirlemektir. Buradaki önemli olan durum, olayları araştırmacı penceresinden değil de katılımcının bakış açısından tespit edebilmektir (Merriam, 2018).

Araştırma Grubu

Araştırma grubunu, 2023-2024 Eğitim-Öğretim Yılında Hatay ilinde görev yapan sınıf öğretmenliği branşından beden eğitimi ve spor öğretmenliği branşına geçiş yapan 13 (12 Erkek, 1 Kadın) öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırmada nitel araştırmalarda sık olarak kullanılan olasılıksız örneklem stratejilerden amaçlı örnekleme yöntemi tercih edilmiştir (Merriam, 2018). Amaçlı örnekleme yönteminde, araştırma evrenini yansıtabileceği düşünülen ölçütler doğrultusunda örneklem tercih



edilmekte (Tavşancıl ve Aslan, 2001), belirlenen konu ile alakalı örneklem planlanmış bir şekilde uygulanmaktadır (Punch, 2005). Araştırmada derinlemesine bir inceleme yapılacağı, sınırlı sayıda ancak aynı ölçüde bilgi açısından zengin durumlar araştırılacağı için amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan aşırı veya aykırı durum örnekleme kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Veri Toplama Araçları

Araştırma Kişisel Bilgi Formu ile yarı yapılandırılmış Görüşme Formu yoluyla değerlendirilmiştir. Kişisel bilgi formunda öğretmenlerin cinsiyeti, sınıf öğretmenliği hizmet süresi, görev yaptıkları okul, mezun oldukları üniversitelere ilişkin 4 soru yer almaktadır.

Görüşme formunda ise katılımcılara sırasıyla şu sorular yöneltilmiştir:

1. Sınıf öğretmeni olarak yetişmiş bir öğretmen olarak beden eğitimi ve spor öğretmenliğine geçiş yaptıktan sonra beden eğitimi ve spor dersini yürütmeniz ile ilgili neler söylemek istersiniz?
2. Beden eğitimi ve spor derslerini yeterli düzeyde ve verimli bir şekilde işlemeye yönelik neler söylemek istersiniz?
3. Beden eğitimi ve spora ilişkin bilgi ve becerinizi nasıl buluyorsunuz?
4. Beden eğitimi ve spor derslerini yürütürken karşılaştığınız problemler nelerdir?
5. Üniversite eğitiminiz sürecinde sınıf öğretmenliği bölümünde almış olduğunuz beden eğitimi ve spora yönelik eğitim-öğretimi, size sağladığı mesleki bilgi ve beceriler bakımından nasıl değerlendirirsiniz?

Görüşme Formunun Geçerlik Güvenirlik Süreci

Nitel araştırmaların geçerlik durumları verilerin tutarlı olup olmaması ile ilgilidir. Araştırmanın en önemli aşamaları araştırmada çıkacak sonucun geçerli olması, yöntemin seçilmesi, yöntemin geçerliği ve veri analizinin uygun olup olmaması şeklinde sıralanmaktadır. Bu aşamalar niteliksel bir çalışmanın geçerliği bakımından oldukça önemlidir (Leung, 2015). Ayrıca elde edilen verilerin rapor edilerek bulgulara nasıl ulaşıldığının açıklanması geçerliğin sağlanması bakımından önemli kriterlerdir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmanın dış geçerliği için verilerin toplanma süreci ve analizlerin yapılması tüm ayrıntısıyla ortaya konulmuştur. İç geçerliği için ise alan yazın taranmış, uzman görüşlerine başvurulmuştur. Formun kapsam geçerliği için spor bilimleri alanından 2, Türkçe eğitimi alanından 2, ölçme ve değerlendirme alanından 2 olmak üzere toplamda 6 eğitimci görüşüne sunularda değerlendirme yapılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Saha Uygulama Süreci

Görüşmelerin yapılabilmesi için gerekli olan izinler alınmış ve katılımcılar ile randevulara 2024 yılının Şubat ayında görüşmelere başlanmış, yapılan görüşmelerde elde edilen verilerin korunması ve daha sonra analiz edilebilmesi için kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Görüşmeler gönüllülük esasına dayanılarak yapılmış ve ortalama 20-25 dakikada tamamlanmıştır. Elde edilen verilerin sadece bilimsel çalışmalar için kullanılacağı katılımcılara aktarılmıştır. Görüşmeler sonucunda kayıt altına alınan veriler yalın şekliyle yazıya aktarılmış ve 53 sayfalık doküman elde edilmiştir.

Verilerin Analizi



Verilerin değerlendirilmesi içerik analizi yöntemi yoluyla yapılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). İçerik analizi genel olarak yazılı dokümanların ve teknolojinin kullanılmasıyla birlikte, elde bulunan metin veya içeriklerin kullanım bağlamlarına, geçerli ve tekrarlanabilir sonuçlara ulaşabilmek amacıyla tercih edilen bir yöntem olarak ifade edilebilir (Krippendorff, 2018). İçerik analizinde en başta veriler kavramsallaştırılıp, daha sonra mantıklı bir şekilde düzenlenerek verileri açıklayan temaların belirlenmesi amaçlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Buradan hareketle, katılımcılardan elde edilen görüşler, en ayrıntılı bir şekilde analiz edilerek kodlar oluşturulmuştur. Daha sonra oluşturulan kodlar, anlam bakımından yakın olan diğer kodlarla birleştirilip sadeleştirilmiştir. Sade bir hal alan kodlar anlam bakımından ilişkili olan kodlarla birlikte genel başlık altına alınmış ve bu başlıklar anlam benzerliğine göre birleştirilerek tema haline getirilmiştir.

İçerik analizinin güvenilirliğinin en önemli aşaması kodlama bölümüdür (Miles ve Huberman, 1994). Sevilmiş ve Yıldız (2021) kodlayıcılar arası güvenilirliğin çeşitli şekillerde hesaplanabileceğini ve yüzdelik esnekliğin her formülde farklılık gösterebileceğini, kodlayıcılar arası güvenilirliğin farklı kişilerin aynı veriyi kullanmasındaki tutarlılığı ifade edeceğini ortaya koymuştur. Bu çalışmada ise veriler üç farklı uzmana verilerek belirledikleri kodlar arasındaki korelasyona bakılmıştır.

Miles ve Huberman (1994)'a göre güvenilirlik: *Görüş birliği sağlanan tema / Görüş birliği + Görüş ayrılığı sağlanan tema x 100* formülü aracılığıyla hesaplanabilir.

Kodlama işlemini gerçekleştiren 3 uzman arasındaki tutarlılığı sağlamak için uygulanan formül sonucunda, uzmanların önerisi ile 175 koddan 161'i onay almış, kodlamaların uygun olup olmadığı konusunda $161/175 \times 100 = 92$ oranında görüş birliği sağlanmıştır.

Bulgular

Araştırmanın örneklemini oluşturan sınıf öğretmenliği branşından beden eğitimi ve spor öğretmenliği branşına geçiş yapan öğretmenlerin takma isimlerine, cinsiyetlerine, sınıf öğretmenliği hizmet sürelerine, görev yaptıkları okullara, mezun oldukları üniversitelere ve görüşme tarihlerine ilişkin dağılıma yönelik bulgular Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Katılımcıların takma isimlerine, cinsiyetlerine, sınıf öğretmenliği hizmet sürelerine, beden eğitimi ve spor öğretmenliği hizmet sürelerine, görev yaptıkları okullara, mezun oldukları üniversitelere ve görüşme tarihlerine ilişkin dağılımı

Katılımcıların Takma İsimleri	Cinsiyet	Sınıf Öğretmenliği Hizmet Süresi	Görev Yaptıkları Okul	Mezun Oldukları Üniversite	Görüşme Tarihi
Gökhan	Erkek	16	Ortaokul	Niğde	02.02.2024
Ümit	Erkek	16	Lise	Van 100. Yıl	02.02.2024
Lütfü	Erkek	16	Ortaokul	Süleyman Demirel	04.02.2024
Emir	Erkek	18	Lise	Gazi	06.02.2024
Rıfat	Erkek	20	Ortaokul	Atatürk	09.02.2024
Aytekin	Erkek	16	Ortaokul	Gazi	10.02.2024
Hakan	Erkek	15	Lise	Niğde	12.02.2024
Mustafa	Erkek	19	Ortaokul	Mustafa Kemal	16.02.2024
Emine	Kadın	17	Lise	Mustafa Kemal	17.02.2024
Turgay	Erkek	13	Ortaokul	18 Mart	19.02.2024
Arif	Erkek	15	Ortaokul	Mustafa Kemal	23.02.2024
Enes	Erkek	15	Ortaokul	Mustafa Kemal	25.02.2024
Giray	Erkek	15	Lise	Mustafa Kemal	26.02.2024



Katılımcıların sınıf öğretmeni olarak yetişmiş öğretmenlerin beden eğitimi ve spor öğretmenliğine geçiş yaptıktan sonra beden eğitimi ve spor dersini yürütmelerine yönelik bulgular Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Katılımcıların sınıf öğretmeni olarak yetişmiş bir öğretmen olarak beden eğitimi ve spor öğretmenliğine geçiş yaptıktan sonra beden eğitimi ve spor dersini yürütmeleri hususundaki görüşlerine ilişkin bulgular

Tema	Kod	Frekans (f)	Yüzde (%)
Deneyim ve Eğitim	Spor Geçmişi Sayesinde Zorluk Çekmeme	6	33.3
	Destek Alarak Çözüm Üretme	4	22.2
	Üniversite Eğitimi Sayesinde Problem Yaşamama	2	11.1
Niteliksel Eksiklik	Uygulama ve Teoride Problem Yaşama	4	22.2
	Araç Gereç Eksikliğinden Dolayı Yetersizlik Hissine Kapılma	2	11.1
	Toplam	18	100

Katılımcıların "Deneyim ve Eğitim" teması altında en sık ifade ettikleri durum "*Spor Geçmişi Sayesinde Zorluk Çekmeme*" kodu olmuş ve görüşmelere yönelik örnek ifadeler aşağıda verilmiştir:

“...Zaten amatör olarak da spor yaptığım için. Daha önce de okul takımında da atletizm takımında da olduğum için dersi yürütmeye pek bir zorluk çekmedim. Açıkçası rahat oldum yani...” (Rıfat)

“Açıkçası ben bu konuda hiçbir problem yaşamadım. Çünkü aktif olarak sürekli sporun içindeyim...” (Arif)

Katılımcıların "Deneyim ve Eğitim" teması altında sık ifade ettikleri durumlardan bir diğeri "*Destek Alarak Çözüm Üretme*" kodu olmuş ve görüşmelere yönelik örnek ifadeler aşağıda verilmiştir:

“...Ben zorluk yaşamıyordum. Bunun sebebi ise 6 tane beden eğitimi öğretmeniyle birlikte olmam benim için bir avantajdı. Her şeyi onlara sorarak yapıyor ve yavaş yavaş ben de öğrenmiş oluyordum...” (Ümit)

“...Ben kendi adıma ilk başladığım okulda 2 tane tecrübeli beden eğitimi öğretmeni arkadaşlarla birlikte çalıştım. Eksik olduğum konularda çok yardımlarını gördüm...” (Aytekin)

Katılımcıların "Deneyim ve Eğitim" teması altında en az sıklıkla ifade ettikleri durum "*Üniversite Eğitimi Sayesinde Problem Yaşamama*" kodu olmuş ve görüşmelere yönelik örnek ifadeler aşağıda verilmiştir:

“...Ayrıca üniversitede 1,5 yıl beden eğitiminin bazı derslerini gördük. Bundan kaynaklı şu an hiçbir problem yaşamıyorum...” (Turgay)

“Üniversitede beden eğitimi branşına yönelik aldığımız dersler dolayısıyla bu dersi yürütmek benim için daha kolay oldu...” (Enes)

Katılımcıların "Niteliksel Eksiklik" teması altında en sık ifade ettikleri durum "*Uygulama ve Teoride Problem Yaşama*" kodu olmuş ve görüşmelere yönelik örnek ifadeler aşağıda verilmiştir:

“Uygulama alanında sıkıntılar olabilirdi ama teorik anlamda birtakım şeyler halledilebiliyordu... Mesela spor branşları anlamında kurallarla ilgili onları takip etmekte



çok zorlanıyorum. Tabi bizim öğrendiğimiz zamanla şimdiki arasında fark var. Bu sebep ile dersi yürütmede sıkıntı yaşıyorum diyebilirim.” (Ümit)

“...Aslında tam olarak yeterli olduğumu düşünmüyorum. Ders işlerken mutlaka uygulama ve bilgi eksikliği, kural eksikliğini hissettim kendimde...” (Lütfü)

“...Beden eğitimindeki arkadaşların uygulama ve teorik bilgisi çok fazladır. Bütün dersleri almışlardır branşlarla ilgili... Beden eğitimine geçtikten sonra bunun zorluğunu yaşadım çünkü antrenman bilgisi bilmek lazım, fizyoloji bilmek lazım, birçok şeyi bilmek lazım diğer branşlarla ilgili. Öyle bir zorluğu oldu benim için...” (Hakan)

“...Kendimi kesinlikle yeni öğretmenliğe başlamış stajyer bir öğretmen gibi hissettim özellikle bu branşta. Çünkü bu derse yönelik uygulama ve bilgi olarak yani çok yeterli değilsin...” (Emine)

Katılımcıların "Niteliksel Eksiklik" teması altında en az sıklıkla ifade ettikleri durum "*Araç Gereç Eksikliğinden Dolayı Yetersizlik Hissine Kapılma*" kodu olmuş ve görüşmelere yönelik örnek ifadeler aşağıda verilmiştir:

“...Araç gereç yetersizliklerinden, çeşitli imkânsızlıklardan zaman zaman boş geçiyormuş ya da yürütme hususunda yetersizlik hissine kapıldığımız oluyor...” (Aytekin)

“Araç gerek sıkıntısı çekiyoruz bir de para toplamak resmiyette yasak. Ama bizde her şeyde malzemeye dayanıyor. Bu yüzden malzeme temininde zorlanıyoruz. Ders boş geçince de dersi yürütme konusunda yetersizlik hissine kapılıyoruz ister istemez...” (Mustafa)

Katılımcıların beden eğitimi ve spor dersini yeterli düzeyde ve verimli bir şekilde işleme hususundaki düşüncelerine ait bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Katılımcıların beden eğitimi ve spor dersini yeterli düzeyde ve verimli bir şekilde işleme hususundaki görüşlerine ilişkin bulgular

Temalar		Frekans (f)	Yüzde (%)
Beden Eğitimi ve Spor Dersinin Verimliliğini Arttıracak Çözüm Önerileri	Yeterli Altyapı ve Materyaller Sağlanmalı	6	30.0
	Etkinlikler Çeşitlendirilmeli	6	30.0
	Ders Sayısı Arttırılmalı	2	10.0
	Severek ve Vicdan Duygusuyla Yapılmalı	2	10.0
	Küçük Ölçekli Okullar Yaygınlaştırılmalı	1	5.0
	Konular Açıklayıcı ve Uygulamalı Biçimde Aktarılabilmeli	1	5.0
	Öğrenciler ile Yetenek Düzeylerine Göre Bireysel Olarak İlgilenilmeli	1	5.0
	Popüler Spor Dallarında Öğrencilerin Bilgi Sahibi Olmaları Sağlanmalı	1	5.0
Toplam		20	100

Katılımcıların "Beden Eğitimi ve Spor Dersinin Verimliliğini Arttıracak Çözüm Önerileri" temasında sıklıkla ifade ettikleri durum "*Yeterli Altyapı ve Materyaller Sağlanmalı*" kodu olmuş ve görüşmelere yönelik örnek ifadeler aşağıda verilmiştir:

“Gerek ders işleyişi gerekse öğrenciler bakımından öncelikle her okula bir salon olması şart... Okullarda salon olmadığından ve yeterli malzeme olmadığından dolayı beden eğitimi derslerinde biraz verim daha düşük... Alanımız zaten bahçe dolayısıyla kış şartları olduğunda hava yağmurlu veya soğuk. Yazın ise hava çok sıcak olduğundan beden eğitimi derslerini işlemek biraz zahmetli bir iş...” (Turgay)



“...Materyal ve ders işleyecek alanla beraber malzeme eksiği, yani öncelikle bunların temininin çözülmesi gerektiğini düşünüyorum...” (Enes)

“... çalıştığımız okullarda zaten malzeme ve alan olarak çok fazla sıkıntımız var. Yani hemen hemen okulların tamamında altyapı sıkıntıları görülür... Yani böyle bir ortamda birçok teçhizatın veya spor alanlarının eksikliğinden dolayı dersin tam anlamıyla verimli olabilmesi biraz zor...” (Giray)

Katılımcıların "Beden Eğitimi ve Spor Dersinin Verimliliğini Arttıracak Çözüm Önerileri" teması altında sıklıkla ifade ettikleri durumlardan diğeri "*Etkinlikler Çeşitlendirilmeli*" kodu olmuş ve görüşmelere yönelik örnek ifadeler aşağıda verilmiştir:

“Yani öğrencileri sıkmadan aslında 1 ders işliyoruz, konumuzu anlatıyoruz 2. ders onlarla etkinlik yapıyoruz, faaliyet yapıyoruz daha verimli geçmesi için eğlenceli olması için bu yönde ders işliyoruz... Yani bu konuda öğrencilerin eğlenmesi ve derslerin yeterli ve verimli geçmesi açısından bu gibi şeylerin daha da çeşitlendirilmesi ve uygulanması lazım...” (Emir)

“...En azından teorik de olsa derslerimizi anlatıyoruz. 1. derste çocuklara uygulama yaptırıyoruz ve anlatıyoruz. 2. ders serbest bırakıyoruz, gördüklerini yapsınlar veya çocukları gözlemliyoruz, ikinci ders işte hangi branşta iyiler, neleri var. Onları gözlemek, yeteneklerini keşfetmek için ikinci dersimiz serbest ya da çeşitli etkinlikleri yaptırarak geçiyor. Yani bu etkinlikler sayesinde verimli ders işlenebiliyor...” (Rıfat)

Katılımcılar "Beden Eğitimi ve Spor Dersinin Verimliliğini Arttıracak Çözüm Önerileri" teması altında az sıklıkla ifade ettikleri durumlardan biri "*Ders Sayısı Arttırılmalı*" kodu olmuş ve görüşmelere yönelik örnek ifadeler aşağıda verilmiştir:

“...Düşünün hocam 2 saat haftada her sınıfa dersiniz var... 30 kişilik ortalama bir sınıfta başarılı olmaya çalışıyorsunuz, kazanımları vermeye çalışıyorsunuz ama bakıyorsunuz kazanım 2 ders saatinde 6-7 tane kazanım var. O 6-7 tane kazanımı 2 saatte nasıl verebilirsiniz ki çok zor. Kazanımları kazandırmada çok çok zorlanıyorsunuz. Bu yüzden ders sayılarının tıpkı Avrupa ülkelerindeki gibi artırılması gerektiğini düşünüyorum.” (Emine)

Katılımcılar "Beden Eğitimi ve Spor Dersinin Verimliliğini Arttıracak Çözüm Önerileri" teması altında az sıklıkla ifade ettikleri durumlardan bir diğeri "*Severek ve Vicdan Duygusuyla Yapılmalı*" kodu olmuş ve görüşmelere yönelik örnek ifadeler aşağıda verilmiştir:

“...İnsanın severek ve vicdanen yaptığı her işin bence performans ve verimlilik açısından gerekli olduğunu düşünüyorum.” (Lütfü)

Katılımcılar "Beden Eğitimi ve Spor Dersinin Verimliliğini Arttıracak Çözüm Önerileri" temasında en az sıklıkla ifade ettikleri kodlardan biri "*Küçük Ölçekli Okullar Yaygınlaştırılmalı*" olmuş ve görüşmelere yönelik örnek ifadeler aşağıda verilmiştir:

“... kendi okulum bazında düşündüğün zaman kalabalık. Onun için uygulama anlamında sıkıntılarımız var. Daha küçük bir okul olsaydı ders daha verimli geçebilirdi ama sınıfların kalabalık olması aynı anda 4 sınıfın beden eğitimi dersinin olması sıkıntı bizim için... Dersin işleniş anlamında aynı anda işte 4 sınıf 5 sınıf 40 öğrenciden yaklaşık 200 kişiyle bir ders işleniyor işte. Bu anlamda çözülmesi gereken sıkıntılar var.” (Ümit)

Katılımcılar "Beden Eğitimi ve Spor Dersinin Verimliliğini Arttıracak Çözüm Önerileri" temasında en az sıklıkla ifade ettikleri kodlardan diğeri "*Konular Açıklayıcı ve Uygulamalı Biçimde Aktarılabilmeli*" olmuş ve görüşmelere yönelik örnek ifadeler aşağıda verilmiştir:



“...Plandaki konulara ilişkin gerekli açıklayıcı bilgileri araştırarak ve uygulanarak öğrencilere aktarılması gerektiğini düşünüyorum. Ben de bu konuda yeterli olduğuma inanıyorum...” (Lütfü)

Katılımcılar "Beden Eğitimi ve Spor Dersinin Verimliliğini Arttıracak Çözüm Önerileri" temasında en az sıklıkla ifade ettikleri kodlardan bir diğeri "*Öğrenciler ile Yetenek Düzeylerine Göre Bireysel Olarak İlgilenilmeli*" olmuş ve görüşmelere yönelik örnek ifadeler aşağıda verilmiştir:

“... beden eğitimi dersi bir yetenek dersi... Belirli hareketleri herkes aynı düzeyde yapamıyor aynı verimi alamıyorsunuz. Mesela çocuk yapamıyor çünkü koordinasyon isteyen bir ders. Ben burada zorlanıyorum... Ben verimli işlemeye çalışıyorum ama çocuklara verimli oluyor mu bilmiyorum... Ben mesela yeteneği varsa bir kişinin onunla özel ilgilenip dersin dışında, onu daha yukarı bir seviyeye çekebiliyoruz. Yeteneksizse herkesi bulunduğu noktadan bir adım ileriye götürme adına özel olarak onunla da ilgileniyorum. Verimlilik böyle mümkün olur bence...” (Hakan)

Katılımcılar "Beden Eğitimi ve Spor Dersinin Verimliliğini Arttıracak Çözüm Önerileri" temasında en az sıklıkla ifade ettikleri kodlardan bir diğeri "*Popüler Spor Dallarında Öğrencilerin Bilgi Sahibi Olmaları Sağlanmalı*" olmuş ve görüşmelere yönelik örnek ifadeler aşağıda verilmiştir:

“...Beden eğitimi öğretmenlerinin popüler ve evrensel olan branşlarda çocuklara aktif anlamda bir şeyler vermesi gerektiğine inanıyorum. Basketbol bilgisini, futbol bilgisini ne bileyim masa tenisi, cimnastik gibi branşlarda... Bunların en azından kurallarını öğretmesi gerektiğine inanıyorum... İlla aktif o oyunu oynaması gerekmiyor o çocuğun dolayısıyla beden eğitimi dersinde en azından popüler sporların bilgilerinin verilmesi gerekir...” (Arif)

Katılımcıların beden eğitimi ve spora ilişkin bilgi ve becerilerini nasıl buldukları hususundaki düşüncelerine yönelik bulgular Tablo 4’te yer almaktadır.

Table 4. Katılımcıların beden eğitimi ve spora ilişkin bilgi ve becerilerini nasıl buldukları hususundaki görüşlerine ilişkin bulgular

Tema	Kod	Frekans (f)	Yüzde (%)
Yetenek Düzeyi	Profesyonel Olmasa da Yeterli Olunduğunun Düşünülmesi	10	50.0
	Eksikliklerin Olması Ama Giderilmesi İçin Uğraşılması	9	45.0
	Beceri ve Yetenek Allah Vergisi	1	5.0
	Toplam	20	100

Katılımcıların "Yetenek Düzeyi" teması altında en sık ifade ettikleri durum "*Profesyonel Olmasa da Yeterli Olunduğunun Düşünülmesi*" kodu olmuş ve görüşmelere yönelik örnek ifadeler aşağıda verilmiştir:

“... çocuklara yetecek kadar olduğunu düşünüyorum. Tam profesyonel değil ama çocuklarla iç içe yani yeterli olduğunu düşünüyorum. Açıkçası çevremde diğer arkadaşlar da beni kabullendiler... Turnuvalarda olsun görevler veriyorlar, güveniyorlar. Kendimi kanıtladığımı düşünüyorum...” (Gökhan)

“...Bir beden eğitimi öğretmeni kadar olmasa da onlara yakın olduğumu düşünüyorum.” (Rıfat)



“Şimdi elbette bilgi ve teknik anlamda beden eğitimi okuyan ya da sonradan bu kadroya yan alandan dolayı giren bir insan bilgi anlamında kıyaslanmaz tabii ki ama bilgi ve beceri anlamında kendimi yeterli görüyorum doğrusu...” (Giray)

Katılımcılar "Yetenek Düzeyi" teması altında sıklıkla ifade ettikleri durumlardan diğeri "*Eksikliklerin Olması Ama Giderilmesi İçin Uğraşılması*" kodu olmuş ve görüşmelere yönelik örnek ifadeler aşağıda verilmiştir:

“...Eksiğimiz var tabii asıl branşı beden eğitimi olan öğretmenlerden daha gerideydik diyebilirim o anlamda sıkıntılarımız oluyor tabii dersin işleniş anlamında sıkıntılarımız oldu. Şu an bu eksiklerimizi gidermek için uğraşıyoruz... Tabii bu bir süreç hiçbir zaman bitmeyecektir insanın eksikleri ya da yeni yeni alanlar branşlar çıktığı zaman onları takip etmek gerekiyor. O anlamda eksiklerimiz olabilir.” (Ümit)

“Tabii ki bilgi bazında beden eğitimi okumuş olanların daha iyi olduğuna inanıyorum. Çünkü 4 yıl sürekli aynı şeyi görüyorlar... O yüzden bilgi bazında eksikliğim olabilir...” (Mustafa)

Katılımcılar "Yetenek Düzeyi" temasında en az sıklıkla ifade ettikleri durum ise "*Beceri ve Yetenek Allah Vergisi*" kodu olmuş ve görüşmelere yönelik örnek ifadeler aşağıda verilmiştir:

“...Beceri mi? Beceri ve yetenek Allah vergisidir. Ben bunu kendimde fazlasıyla görüyorum zaten.” (Ümit)

Katılımcıların beden eğitimi ve spor dersini yürütürken karşılaştığı problemlere yönelik düşüncelerine ait bulgular Tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 5. Katılımcıların beden eğitimi ve spor dersini yürütürken karşılaştıkları problemler hususundaki görüşlerine ilişkin bulgular

Tema	Kod	Frekans (f)	Yüzde (%)
Spor Bilincinin Olgunlaşmaması	Fiziki Koşullar ve Araç-Gereç Yetersizliği	8	32.0
	Bilgi Eksikliği	5	20.0
	Beden Eğitimi Dersinin Angarya Bir Ders Olarak Görülmesi	3	12.0
	Görev Tanımında Olmayan İşlerin Yapılmak Zorunda Kalınması	2	8.0
	Ders Saatinin Yetersizliği	1	4.0
	Destek Verilmemesi	1	4.0
Sınıf Yönetimi	Açık ve Geniş Alanda Öğrencileri Kontrol Etmenin Zor Olması	2	8.0
	Ergenlik Dönemindeki Öğrencileri Yönetmede Zorlukların Olması	2	8.0
	Davranışların Beden Eğitimi Öğretmenleri Gibi Olmaması	1	4.0
	Toplam	25	100

Katılımcıların "Spor Bilincinin Olgunlaşmaması" teması altında en sık ifade ettikleri kod "*Fiziki Koşullar ve Araç-Gereç Yetersizliği*" olmuş ve görüşmelere yönelik örnek ifadeler aşağıda verilmiştir:

“Fiziki koşullar ve malzeme sıkıntımız var...” (Gökhan)

“... Kesinlikle okullarımızda fiziki koşullar çok çok eksik... Bir çocuğu gerçekten hayata hazırlamak istiyorsak bu alt yapıların oluşturulması gerek...” (Emine)



“...Benim genelde yaşadığım problem dışarıda ders işlenmesi, kışın havanın çok soğuk ve yağışlı olması. Ayrıca yazın havanın çok sıcak olması sebebiyle çok problem yaşıyoruz okulun fiziki şartları nedeniyle...” (Turgay)

Katılımcıların "Spor Bilincinin Olgunlaşmaması" teması altında sıklıkla ifade edilen kodlardan diğeri "*Bilgi Eksikliği*" olmuş ve görüşmelere yönelik örnek ifadeler aşağıda verilmiştir:

“Şimdi beden eğitimi dersinde özellikle uygulama noktalarında çok fazla uygulama yapmadığımızdan dolayı bir de üniversitede temelini çok görmediğimizden çok büyük bilgi eksikimiz var...” (Lütfü)

“...Şu anda ülkemizde beden eğitimi dersinin işlenişi anlamında alanında üst düzey arkadaşlarım var. Onları da biliyorum işinin tam ehli olan insanlar var, şimdi ben onlar gibi bir bilgiye sahibim dersem yalan olur...” (Aytekin)

Katılımcıların "Spor Bilincinin Olgunlaşmaması" temasında en az sıklıkla ifade edilen kodlardan biri "*Beden Eğitimi Dersinin Angarya Bir Ders Olarak Görülmesi*" olmuş ve görüşmelere yönelik örnek ifadeler aşağıda verilmiştir:

“...Öğrencilerin veya diğer öğretmenlerin beden eğitimi dersine bakış açısını değiştirmemiz lazım. Bu dersi boş bir ders olarak görüyorlar.” (Turgay)

“...gidin 10 tane veliye sorun beden eğitimi de ders mi derler. Hiç kimse eğitimin öğretimden önce geldiğini göz önünde bulundurmaz. Yani bu benim için problem...” (Giray)

Katılımcıların "Spor Bilincinin Olgunlaşmaması" temasında en az sıklıkla ifade edilen kodlardan diğeri "*Görev Tanımında Olmayan İşlerin Yapılmak Zorunda Kalınması*" olmuş ve görüşmelere yönelik örnek ifadeler aşağıda verilmiştir:

“... Sahayı boya diyorlar, sahayı boyuyorum potayı boya diyorlar, onu da yapıyorum. Yani üstüme vazife olmayan şeyleri yapıyorum...” (Mustafa)

Katılımcıların "Spor Bilincinin Olgunlaşmaması" temasında en az sıklıkla ifade edilen kodlardan diğeri "*Ders Saatinin Yetersizliği*" olmuş ve görüşmelere yönelik örnek ifadeler aşağıda verilmiştir:

“...Ders saatimizin az olması bizi biraz daha yoruyor. Yani 2 saatte ben bir sürü öğrenciyle kazanım vermek için uğraşmak zorundayım. Haftada 2 saat çok az...” (Emine)

Katılımcıların "Spor Bilincinin Olgunlaşmaması" temasında en az sıklıkla ifade edilen kodlardan diğeri "*Destek Verilmemesi*" olmuş ve görüşmelere yönelik örnek ifadeler aşağıda verilmiştir:

“...Tabi desteklenmek çok önemli bu işte destek görmediğimiz zaman biraz sıkıntı yaşıyoruz. Antrenmanlar konusunda, çalışmalar konusunda sıkıntı yaşıyoruz...” (Emir)

Katılımcıların "Sınıf Yönetimi" temasında en sık ifade edilen kod "*Açık ve Geniş Alanda Öğrencileri Kontrol Etmenin Zor Olması*" olmuş ve görüşmelere yönelik örnek ifadeler aşağıda verilmiştir:

“...Sıkıntı şu yani o çocukları geniş bir alanda susturmak, disipline sokmak, davranışlarını kontrol altında tutmak, etkinlikler yapılırken o sınıfı zapt etmek gerçekten sıkıntı yani...” (Emine)



Katılımcıların "Sınıf Yönetimi" temasında en sık ifade edilen kodlardan diğeri "*Ergenlik Dönemindeki Öğrencileri Yönetmede Zorlukların Olması*" olmuş ve görüşmelere yönelik örnek ifadeler aşağıda verilmiştir:

"...Sınıf öğretmeniye okullarda gece gündüz diğeri bir deyişle deve cüce oynatılır. Yani bunu ergenlik çağına girmiş bir öğrenciye oynatmak onu bir ciddiyetsizliğe sevk eder. Bu açıdan onlara uymak, onların seviyelerine inebilmek çok zor oluyor." (Giray)

Katılımcıların "Sınıf Yönetimi" temasında en az sıklıkla ifade edilen kod "*Davranışların Beden Eğitimi Öğretmenleri Gibi Olmaması*" olmuş ve görüşmelere yönelik örnek ifadeler aşağıda verilmiştir:

"...Davranışlarımız bir beden eğitimi öğretmeni gibi değil de bir sınıf öğretmeni gibi devam ediyor..." (Mustafa)

Katılımcıların üniversite eğitimi sürecinde sınıf öğretmenliği bölümünde almış olduğu beden eğitimi ve spora yönelik eğitim-öğretimi sağladığı mesleki bilgi ve beceriler bakımından nasıl değerlendirdiklerine yönelik düşüncelerine yönelik bulgular Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. Katılımcıların üniversite eğitimi sürecinde sınıf öğretmenliği bölümünde almış olduğu beden eğitimi ve spora yönelik eğitim-öğretimi sağladığı mesleki bilgi ve beceriler bakımından nasıl değerlendirdikleri hususundaki görüşlerine ilişkin bulgular

Tema	Kod	Frekans (f)	Yüzde (%)
Donanım Yetersiz	Eğitim Yetersiz Ama Kişisel Gelişim Önemsenmeli	10	40.0
	Beden Eğitimi Öğretmenleri Gibi Olunması Mümkün Değil	4	16.0
	Kolay Geçilen Bir Ders Olduğu İçin Bu Yan Dalın Seçilmesi	2	8.0
	Alınan Eğitimin Ortaokul Kademesi İçin Yeterli Olması	1	4.0
	Yetersizlik Hissi Nedeniyle Branşına Tekrar Dönenlerin Olması	1	4.0
	Beden Eğitimi Öğretmenleri Kadar İyi Yetiştirildiklerine İnanılması	3	12.0
Yeterli Hissetme	Sporun İçinde Olmanın Faydasının Görülmesi	3	12.0
	Faydasının Olduğunun Düşünülmesi	1	4.0
	Toplam	25	100

Katılımcıların "Donanım Yetersiz" teması altında en sık ifade ettikleri durum "*Eğitim Yetersiz Ama Kişisel Gelişim Önemsenmeli*" kodu olmuş ve görüşmelere yönelik örnek ifadeler aşağıda verilmiştir:

"...Eğitim yeterli değildi ama yine temel dersleri aldık kendimizi de bu yönde geliştirmeye çalıştık..." (Emir)

"... okul dışında aradan 20 yıllık bir süre de geçti onun için unuttuk diyelim. Yine tekrar biz kendi kendimizi geliştirmeye çalışıyoruz... Aldığımız eğitim yeterli de değildi. Bence hiçbir branş için verilen eğitim yeterli değil zaten..." (Ümit)

"...Mesleki olarak bence yeterli eğitim aldığımızı düşünmüyorum. Mesleki olarak yeterli bilgi donanımı vermediler... (Hakan)

"... Ben bana bir katkısı olduğunu düşünmüyorum. Ders sayısı zaten çok azdı. Genelde de temel dersleri aldık. Kendimi geliştirmeye çalışarak bunu gidermeye çalışıyorum..." (Giray)



Katılımcıların "Donanım Yetersiz" teması altında sıklıkla ifade ettikleri durumlardan biri *"Beden Eğitimi Öğretmenleri Gibi Olunması Mümkün Değil"* kodu olmuş ve görüşmelere yönelik örnek ifadeler aşağıda verilmiştir:

"... açıkçası yani tam anlamı ile bir beden eğitimi akademisinde yetişen öğrenciler gibi olmadığımız kesin ve onlarla kıyaslama yapmak yanlış. O konuda bir bilgi beceri eksikliği vardır diye düşünüyorum çünkü siz sınıf öğretmenisiniz siz ona göre yetişiyorsunuz..." (Lütfü)

"...Bedenci kadar bedenci misin? Bilgi bazında değilim. Başta da söyledim kıyaslanamaz bile bilgi beceri olarak..." (Mustafa)

Katılımcıların "Donanım Yetersiz" temasında en az sıklıkla ifade edilen kodlardan biri *"Kolay Geçilen Bir Ders Olduğu İçin Bu Yan Dalın Seçilmesi"* olmuş ve görüşmelere yönelik örnek ifadeler aşağıda verilmiştir:

"...Yok, yeterli bir katkı olmadı. Yani o dönemlerde hatırlıyorum arkadaşlar kolay ders diye beden eğitimi seçiyorlardı. Kolay geçirim diye seçiyorlardı. Şimdi sen böyle seçtiğin bir dersten çok faydalanabilir misin? Kesinlikle faydalanamazsın..." (Hakan)

Katılımcıların "Donanım Yetersiz" temasında en az sıklıkla ifade edilen kodlardan diğeri *"Alınan Eğitimin Ortaokul Kademesi İçin Yeterli Olması"* olmuş ve görüşmelere yönelik örnek ifadeler aşağıda verilmiştir:

"...Ortaokul seviyesinde ders verilebilecek kadar eğitim aldık... Liselere doğru belki açık verme şansın daha fazla çünkü branş dalları fazla cimmastik mesela. Daha ağır derecede bütün bunların biraz daha uygulamasını dersinde almak gerekir diye düşünüyorum. Daha ayrıntılı alınması gerektiğini düşünüyorum, daha üst kademelerde ders verebilmek için..." (Lütfü)

Katılımcıların "Donanım Yetersiz" temasında en az sıklıkla ifade edilen kodlardan diğeri *"Yetersizlik Hissi Nedeniyle Branşına Tekrar Dönenlerin Olması"* olmuş ve görüşmelere yönelik örnek ifadeler aşağıda verilmiştir:

"... çok yeterli olmayan arkadaşlarımızda vardı bu işin içinde, tabi hepsi çok yeterli diyemiyorum. Zorluk yaşayan arkadaşlarımızda oldu. Onlar sınıf öğretmenliğine geri geçti zaten... Yani kendilerini yeterli görmediler herhalde ondan dolayı geri sınıf öğretmenliğine geçenler oldu." (Emir)

Katılımcıların "Yeterli Hissetme" temasında en sık ifade edilen kodlardan biri *"Beden Eğitimi Öğretmenleri Kadar İyi Yetiştirildiklerine İnanılması"* olmuş ve görüşmelere yönelik örnek ifadeler aşağıda verilmiştir:

"...Gayet donanımlı hocalarımız vardı, spor salonunda yapıyorduk derslerimizi ve ön lisans diplomasını hak ederek aldık. Beden eğitimi öğretmeni olarak da stajımızı ortaokullara götürüp yaptırıldılar, yani pratikte de yaşadık, iyi bir eğitim aldık... Kendimle ilgili bir sorun olmayınca iyi de bir eğitim alınca çok ciddi bir sıkıntı yaşamadım..." (Enes)

Katılımcıların "Yeterli Hissetme" temasında en sık ifade edilen kodlardan diğeri *"Sporun İçinde Olmanın Faydasının Görülmesi"* olmuş ve görüşmelere yönelik örnek ifadeler aşağıda verilmiştir:

"...Üniversitede okurken okul takımlarında, kulüp takımlarında oynadığım için daha çok bunun faydasını gördüm. Bu yönde birazda kendimi şanslı hissediyorum aslında..." (Lütfü)



Katılımcıların "Yeterli Hissetme" temasında en az sıklıkla ifade edilen kod "*Faydasının Olduğunun Düşünülmesi*" olmuş ve görüşmelere yönelik örnek ifadeler aşağıda verilmiştir:

“Okulda yani bazı branşlarda bilgi aldık. 540 saatlik bir eğitim aldık son 2 yıl içerisinde... Tabi faydası oluyor illaki. Yani en azından göz attığımız konuları hatırlayabiliyoruz, geçmişte gördüğümüz eğitim biraz daha hatırlanabiliyor. Bize desteği oluyor yani...” (Ümit)

Tartışma ve Sonuç

Tablo 2’deki sonuçlara bakıldığında, katılımcılar sınıf öğretmeni olarak yetişmiş bir öğretmen olarak beden eğitimi ve spor öğretmenliğine geçiş yaptıktan sonra beden eğitimi ve spor dersini yürütmeleri hususundaki düşüncelerinde, öğretmenlerin yarıya yakını herhangi bir spor dalıyla uğraştıklarından, spor geçmişinin getirmiş olduğu avantajla birlikte beden eğitimi ve spor derslerini yürütürken zorlanmadıklarını, bazı öğretmenler teori ve uygulamada zorlandıklarını ve bu durumlarda okuldaki diğer beden eğitimi ve spor öğretmenlerinden destek alarak dersi yürütmeye çalıştıklarını, bazı öğretmenler lisans eğitimi esnasında beden eğitimi ve spor ile alakalı eğitimler sayesinde derslerde problem yaşamadıklarını, bazı öğretmenler araç-gereç, malzeme ve spor alanlarının olmaması nedeniyle kendilerini yetersiz hissettiklerini belirtmişlerdir. Beden eğitimi ve spor öğretmenliğine geçiş yapan sınıf öğretmenlerinin spor geçmişinin olması beden eğitimi ve spor dersinin gereklerini yerine getirebilecekleri, bir spor dalı ile uğraşmış olmaları diğer spor dallarını da bildikleri ve bu spor dallarının nasıl öğretileceği ile bilgi sahibi oldukları anlamını taşımamaktadır. Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin norm kadro fazlası olmaktan kurtulmak, ilçelerden il merkezlerine geçebilmek, okulda idareci olarak kalabilmek, eş durumu tayinini yapabilmek gibi nedenlerle geçiş yaptıkları ve dışarıda yapılan eğlenceli bir ders olarak gördükleri beden eğitimi ve spor dersini yürütürken eksikliklerini gizlemek amacıyla spor geçmişlerini ve araç gereç eksikliklerini ifade ettikleri düşünülmektedir. Bu yorumu destekleyecek araştırmalarda, Kaya ve ark. (2013), Ersözlü ve ark. (2014), Gökyer ve ark. (2014), Korkmaz ve Serin (2014) sınıf öğretmenlerinin tayin yoluyla yer değiştirme problemi yaşamaları, norm fazlası olma korkusu, idareci olarak kalma, sınıf öğretmenliğinin yorucu olması ve alan değişikliği yoluyla mutlu olacaklarını düşünme, aile bütünlüğünü koruma gibi nedenlerle alan değişikliği yaptıklarını tespit etmişlerdir. Yıldız ve Güven (2021) sınıf öğretmenlerinde beden eğitimi ve spor dersini işleyebilecek bilgi, beceri ve donanım düzeyinin olmadığını saptamışlardır. Çiçek (2008) sınıf öğretmenlerinin dersin işlenmesinde yetersiz kaldığını belirlemiştir. Humphries ve Ashy (2002) sınıf öğretmenlerinin nitelikli eğitim almadıklarını, aldıkları eğitimin yetersiz olduğunu ve deneyim konusunda kendilerini geliştirmek adına yeterli ve faydalı eğitimlerin alınması gerektiğini ifade etmişlerdir. Brumbaugh (1987) sınıf öğretmenlerinin üniversitede beden eğitimi ve spora ilişkin aldığı derslerin, beden eğitimi ve spor dersini uygulamaya katkısının olmadığını ve dersi işlemede kolaylık sağlamadığını tespit etmiştir. Ceylan (2006) sınıf öğretmenlerinin lisans eğitimlerinde almış oldukları beden eğitimi ve spor derslerinin, dersin öğretiminde yeterli olmadığını belirtmiştir.

Araştırma bulgularına benzer çalışmalarda, Kara (2007) sınıf öğretmenlerinin eğitim fakültelerinde almış oldukları beden eğitimi ile alakalı bilgi ve eğitimlerin yeterli düzeyde olduğunu, ayrıca bu sayede beden eğitimi ile alakalı bir problem yaşamadığını saptamıştır. Sallis ve ark. (1997) sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin almış



oldukları eğitim sayesinde derslerini kolayca işlediklerini ve dersin öğretimini öğrencilere uygulamada zorluk çekmediklerini ve kendilerini bu alanda geliştirebildiklerini belirtmişlerdir. Decorby ve ark. (2005) sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve spor derslerini işlerken araç-gereç eksikliğinin dersin öğretim aşamasında problem yaşattığını ve bu durumun öğretmenlerin kendilerinin yetersiz olduğu algısına kapılmasına neden olduğunu ifade etmişlerdir. Çiçek (2008) beden eğitimi ve spor dersi işlenirken araç-gereç eksikliğinin çok büyük sorun olduğunu saptamıştır. Tortop (2005) beden eğitimi ve spor dersinde malzeme, araç-gereç ve uygun ortamın olmadığını, ilgili birimlerinde bu konuda destek sağlamadığını tespit etmiştir.

Tablo 3'teki sonuçlar incelendiğinde, katılımcılar beden eğitimi ve spor dersini yeterli düzeyde ve verimli bir şekilde işleme hususundaki düşüncelerinde, tesis ve araç gereç sağlanması, ders sayısının artırılması, ders içerisinde etkinliklerin çeşitlendirilmesi, dersin sevak yapılması ve verimli bir şekilde işlenmesi, öğrenciler ile bireysel olarak ilgilenilmesi ve öğrencilere popüler spor dallarının öğretilmesi gibi önerilerde bulunmuşlardır. Ancak sınıf öğretmenleri beden eğitimi ve spor dersi gibi yetenek ve uygulama gerektiren bir derste kendi hazırbulunuşlukları ile ilgili hiçbir görüş belirtmemişlerdir. Bu durum katılımcıların derse ilişkin yetersizliklerini örtme çabası olarak değerlendirilebilir. Bu yorumu destekleyecek araştırmalarda, Yıldız ve Güven (2021) sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve spor dersini verimli bir şekilde işleyemediklerini ve dersin hedeflerine ulaşamadığını saptamışlardır. Quay ve Peters (2008) beden eğitimi ve spor dersinin nitelikli sınıf öğretmenleri tarafından bile verimli biçimde işlenebilecek en zor derslerden biri olduğunu belirlemişlerdir. Pehlivan ve ark. (2003) sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve spor dersini istenilen düzeyde yürütemediklerini ifade etmişlerdir. Morgan ve Bourke (2004) sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun beden eğitimi ve spor dersini öğretim ve öz güven eksikliğinden yapmadıklarını saptamışlardır. Doğan (2000), Kangalgil (1999) ilkokullarda beden eğitimi ve spor dersini yürüten sınıf öğretmenlerinin dersi amacına uygun işlemediğini belirlemişlerdir.

Tablo 4'teki sonuçlar incelendiğinde, katılımcılar beden eğitimi ve spora ilişkin bilgi ve becerilerini nasıl buldukları hususundaki düşüncelerinde, kendilerini profesyonel olmasa da yeterli olarak gördüklerini, derse ilişkin eksiklerinin olduğunu ancak bu eksiklikleri gidermek için uğraştıklarını, becerinin ve yeteneğin Allah'ın bir lütfu olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcılar bu bölümdeki ifadelerinde de genel olarak bilgi ve beceri açısından yeterli olduklarını belirtmişlerdir. Ancak bu durum katılımcıların dersi öğrencilere topu at oynasınlar dersi olarak gördükleri, öğrencilerin başında bir büyük olarak durmalarının yeterli olduğunu düşündükleri şeklinde açıklanabilir. Bu yorumu destekleyecek araştırmalarda, Yıldız ve Güven (2021) sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin ilgi ve beceri düzeylerinin yetersiz olduğunu saptamışlardır. Roth (2005) sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve spor dersi için eğitime ihtiyaçları olduklarını belirlemiştir. Morgan ve Hansen (2007), Decorby ve ark. (2005), Hart (2005), Kim ve Taggart (2004), Tsangaridou (2004) sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve spor konusunda yetersizliklerinin ve bilgi eksikliklerinin olduğunu kabul ettiklerini tespit etmişlerdir. Çiçek (2008), Ceylan (2006), Kangalgil (1999) sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve spor dersini yürütebilecek bilgi ve yetenek düzeylerinin olmadığını saptamışlardır. Barnes (2002) pek çok sınıf öğretmenin beden eğitimi öğretimindeki temel kavramlara ilişkin bilgi düzeylerinin yeterli olmadığını ifade etmiştir.

Günümüzde etkili bir eğitimin gerçekleştirilebilmesi için istenilen kriterlere sahip donanımlı ve bilgili öğretmenlere ihtiyaç vardır. Öğretmenlerin kendi branşında eğitim aldığı alanın



gerekliliklerini yerine getirebilecek özelliklere sahip olması gerekmektedir. Beden eğitimi ve sporun yetenek ve beceri gerektiren bir alan olduğu bilinmektedir. Sınıf öğretmenliği mezunu bazı öğretmenlerin önceden almış oldukları eğitim sayesinde, bazılarının ise eksiklerini çözmek için çabalayarak beden eğitimi ve spor derslerinde verimli olmaya çalıştıkları söylenebilir. Buradan hareketle alan değişikliği yapan sınıf öğretmenleri kendilerini sürekli güncellemeli ve eksik oldukları yönlerini eğitim olarak gidermelidirler.

Araştırma bulgularını destekler araştırmalarda, Cebeci (2018) sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve spor derslerinde bilgi ve beceri bakımından yeterli olduklarını, beden eğitimi ve spor öğretimi sürecinde öz yeterliğe sahip olduklarını belirlemiştir. Yıldız ve ark. (2021) haftalık düzenli bir biçimde egzersiz yapan sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve spor dersinde daha az sorunla karşılaştıklarını tespit etmişlerdir.

Tablo 5'teki sonuçlar incelendiğinde, katılımcıların beden eğitimi ve spor dersini yürütürken karşılaştıkları problemler hususundaki düşüncelerinde, fiziki koşulların yetersiz olduğu, bilgi eksikliği hissettikleri, beden eğitimi dersinin angarya bir ders olarak görüldüğü, görev tanımında olmayan işlerin yapmak zorunda kalındığı, ders saati yetersizliği, destek verilmediği, açık ve geniş alanda öğrencileri kontrol etmenin zor olduğu, ergenlik dönemindeki öğrencileri yönetmede zorlukların olduğu, davranışların beden eğitimi öğretmenleri gibi olmadığı ifade edilmiştir. Araştırmaya katılan 13 öğretmenin 5'i bilgi eksikliğinden ve sınıf yönetiminde problem yaşadıklarından bahsetmiştir. Bu bulgulardan da anlaşılmaktadır ki öğretmenlerin yarıya yakını beden eğitimi ve spor dersi için yeterli olmadıklarını açıkça ifade etmektedir. Bu yorumu destekleyen araştırmalarda, Yıldız ve Yıldız (2019) alan değiştirerek beden eğitimi ve spor öğretmenliğine geçen sınıf öğretmenlerinin birçok sorunla baş etmek zorunda kaldıklarını ve en önemli sorun olarak ise dersi işleyecek bilgi düzeylerinin yetersizliğini ifade etmişlerdir. Erdoğan (2014) alan değişikliği yapan öğretmenlerin yeterlik algılarının beden eğitimi öğretmenlerine göre daha düşük olduğunu tespit etmiştir. Çıldır (2019) sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve spor dersi için yetersiz olduğunu ve bu dersin beden eğitimi ve spor öğretmenleri tarafından verilmesi gerektiğini belirlemiştir. Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve spor derslerini verebilmek için kapsamlı bir eğitime ihtiyaçları olduğunu vurgulayan araştırmalar bulunmaktadır (Güven ve Yıldız, 2014; Faucette ve ark., 2002; Parks, 2003; McKenzie ve ark., 1997).

Araştırma bulgularını destekler nitelikteki araştırmalarda, Ekinci (2010) ve Güven (2008) öğretmenlerin karşılaştıkları en büyük problemin yeterli araç-gereç ve spor salonu gibi imkanların yetersiz olmasını ve bu durumda öğretmenlerin ders işlerken zorlanmalarına neden olduğunu belirtmişlerdir. Boztepe (1994) ilkokuldaki çocukların sosyalleşmelerine katkısı olan beden eğitimi ve spor derslerine yeterince önem verilmediğini ve derse ayrılan sürenin çok az olduğunu ifade etmiştir. Decorby ve ark. (2005) sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunların başında araç-gereç yetersizliğinin geldiğini, bu durumu bildikleri halde idarecilerin beden eğitimi ve spor dersine destek vermediklerini tespit etmişlerdir. Barnes (2002) sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve spor derslerinde yeterli düzeyde araç-gereç, materyal ve uygun ortamların olmadığını belirttiklerini, ayrıca okul idaresinin de destek vermediğini ifade etmiştir. Yıldız (2010) beden eğitimi ve spor dersinin önemsiz bir ders olarak görüldüğünü, velilerin bu dersi sadece oyundan ibaret bir ders olarak gördüklerini ve derse gerekli desteğin verilmediğini belirlemiştir.

Araştırma bulgularının aksine, Tortop (2005) sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve spor ders saatlerinin yeterli olduğunu ve saatlerinin arttırılmaması gerektiğini ifade ettiklerini belirlemiştir. Çiçek (2008) sınıf öğretmenlerinin ders saatlerinde problem olmadığını ve ders



saatlerinin yeterli olduğunu ifade ettiklerini, okul idaresinin beden eğitimi ve spor dersine yönelik gerekli önemi ve desteği verdiklerini tespit etmiştir. Kangalgil (1999) sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve spor dersi ile alakalı okul yönetiminin beden eğitimi ve spor dersine olan ilgilerinin olumlu yönde olduğunu ve gerekli desteğin sağlandığını ifade ettiklerini saptamıştır.

Tablo 6'daki sonuçlar incelendiğinde, katılımcıların üniversite eğitimi sürecinde sınıf öğretmenliği bölümünde almış olduğu beden eğitimi ve spora yönelik eğitim-öğretimi sağladığı mesleki bilgi ve beceriler bakımından nasıl değerlendirdikleri hususundaki düşüncelerinde, eğitimin yetersiz olduğunu ancak kişisel gelişime önem verilmesi gerektiğini, beden eğitimi ve spor öğretmenleri gibi olunmasının mümkün olmadığını, üniversitede kolay geçilen bir ders olduğu için bu yan dalın seçildiğini, alınan eğitimin ortaokul kademesi için yeterli olduğunu, yetersizlik hissi nedeniyle branşına tekrar dönen öğretmenlerin olduğunu ifade ederek beden eğitimi ve spor dersi için yeterli bir donanıma sahip olmadıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca, beden eğitimi ve spor öğretmenleri kadar iyi yetiştirildiklerini, sporun içinde olmanın faydası olduğunu ifade eden öğretmenlerde olmuştur. Yükseköğretimin sınıf öğretmenliği bölümlerinde beden eğitimi ve spor dersine ilişkin alınan sınırlı sayıdaki dersler ile yan alan olarak seçilen beden eğitimi uzmanlığının sağlanması mümkün değildir. Bu nedenle alan değişikliği yaparak beden eğitimi ve spor öğretmenliğine geçen sınıf öğretmenlerinin dört yıl boyunca bir beden eğitimi ve spor öğretmeni özelliğini kazanmak için okuyan öğretmenler gibi olması beklenemez. Bu yorumu destekler nitelikteki araştırmalarda, Yıldız ve Güven (2021) sınıf öğretmenlerinin lisans programlarından beden eğitimi ve spor için yeterli olabilecek bir donanım ile mezun olmadıklarını, sınıf öğretmenliği yaparken de beden eğitimi ve spor dersine olan ilgi eksiklikleri sebebiyle kendilerini geliştirmeyi düşünmemeleri ve beden eğitimi ve spor dersine yönelik hizmet içi eğitim ihtiyacı hissetmemeleri nedeniyle beden eğitimi ve spor dersini yürütebilecek nitelikleri kazanamadıklarını tespit etmişlerdir. Roth (2005) sınıf öğretmenlerinin bilgi ve deneyim eksikliği nedeniyle beden eğitimi ve spor derslerine katılmaya çekindiklerini saptamıştır. Barnes (2002) sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve spor derslerini yürütebilmeleri için bilgi düzeylerini geliştirmeye ve güncel uygulamaları takip etmeye ihtiyaçları olduğunu, lisans eğitimlerinde bilgi, beceri ve uygulama düzeylerini geliştirecek programların uygulanması gerektiğini belirlemiştir. Morgan ve Bourke (2008) sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin deneyimlerinin yeterli olmadığını, Xiang ve ark. (2002) sınıf öğretmeni adaylarının beden eğitimi ve spor derslerini yürütebilecek bilgi ve beceri düzeyine erişemediklerini, Behets (1996) ise sınıf öğretmenlerinin yükseköğretimde beden eğitimi ve spor dersine ilişkin çok sınırlı bir eğitim aldığını belirtmişlerdir. Yıldız (2010) sınıf öğretmenlerinin üniversitede beden eğitimi ve spora ilişkin almış oldukları eğitimin yetersiz olduğunu belirtmiş, bunun da sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve spor dersini işlerken yetersizlik ve zorluk yaşamalarına neden olduğunu saptamıştır. Brumbaugh (1987) sınıf öğretmenlerinin lisans eğitimlerinde aldıkları beden eğitimi ve spora ilişkin derslerin, ilkokullarda verecekleri beden eğitimi ve spor dersleri için yeterli olmadığını ve bu eğitimlerin kendilerine herhangi bir faydasının olmadığını ifade etmiştir. Jones (1999) sınıf öğretmenlerinin üniversitede almış oldukları beden eğitimi ve spor dersine yönelik eğitimlerin yetersiz olduğunu, bilgi ve donanım açısından öğretmenlerin kendilerini yetersiz hissettiklerini tespit etmiştir. Ceylan (2006) sınıf öğretmenlerinin çoğu üniversitede almış oldukları eğitimin kendilerine bir faydasının olmadığını ve yeterli donanımı sağlayamadığından kendilerini yetersiz hissettiklerini belirtmiştir. Pehlivan ve ark. (2003)



sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu lisans eğitimlerinde almış oldukları beden eğitimi ve spor derslerinin yeterli olmadığını ifade etmiştir.

Bu sonuçların aksine, Curtner-Smith (2007) sınıf öğretmenlerinin lisans eğitimlerinde belirli düzeyde bir uygulama ile verilen beden eğitimi ve spor derslerinin yeterli olduğunu saptamıştır. Ayrıca, alınan beden eğitimi ve spor derslerinin, sınıf öğretmenlerinin ders ile alakalı bilgi-beceriye sahip olmalarına ve dersleri doğru bir şekilde uygulamalarına neden olduğunu belirtmiştir. Hart (2005) sınıf öğretmenlerinin üniversitede almış oldukları beden eğitimi ve spor öğretime yönelik eğitimlerin yeterli olduğunu tespit etmiştir.

Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin, beden eğitimi ve spor dersini yürütebilecek bilgi, beceri ve uygulama yeterliklerinin sınırlı olduğu, beden eğitimi ve spor dersini verimli bir şekilde işleyemedikleri ve dersin hedeflerine ulaşamadığı, yükseköğretimde beden eğitimi ve spor dersine ilişkin çok sınırlı bir eğitim aldıkları, bu nedenle hem hizmet öncesi hem de hizmet içi eğitim programları ile desteklenmeleri gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

Araştırma Sonuçlarına Yönelik:

1. Beden eğitimi ve spor öğretmenliği branşına geçiş yapan öğretmenlere daha etkin, başarılı ve yeterli olabilmeleri için uzmanlar tarafından yarışma ve oyun kuralları, sporcu sağlığı, spor mevzuatı gibi konularda teorik eğitimler, halk oyunları, takım ve bireysel sporlar ile ilgili konularda uygulamalı olarak destekleyici eğitimler verilmesi önerilebilir.
2. Sınıf öğretmenliği ile beden eğitimi ve spor öğretmenliğinin mesleki beceri ve yeterlilikleri farklı olduğundan branş değişikliği yapan öğretmenlerde yeni branşın yeterliklerinin, tutum ve becerilerinin oluşabilmesi için hizmet içi eğitimler verilebilir.
3. Beden eğitimi ve spor branşına geçiş yapan öğretmenlere öğrenci performansının nasıl değerlendirileceği ile ilgili bilgilendirici seminerler verilebilir.

Gelecekte Yapılacak Araştırmalara Yönelik:

1. Araştırma örnekleminin sınırlı bir bölge ile yapılmayarak Türkiye genelinde branş değişikliği yapan sınıf öğretmenleri üzerinde yapılması önerilebilir.
2. Nicel araştırma yöntemleri de kullanılarak karma yöntem araştırmaları yapılabilir.
3. Branş değişikliği yapan öğretmenlerin gözlem yoluyla değerlendirilebileceği araştırmaların yapılması önerilebilir.

**** Bu araştırma Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde 2024 yılında sunulan Yüksek Lisans Tezi'nden üretilmiştir.**



KAYNAKLAR

- Akar, E. (2007). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine verdikleri değer ve mesleki yeterlilikleri*. [Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Akkaş, M. (2013). *Alan değiştirdim ama... mutsuzum. eski alanıma dönmek istiyorum*. <https://turkegitimsen.org.tr/alan-degistirdim-ama-mutsuzum-eski-alanima-donmek-istiyorum/>.
- Barnes, K. C. (2002). *A model health-related elementary physical education program for Saipan: Teachers' knowledge, attitudes, and practices*. [Doctoral dissertation, University of San Diego]. ProQuest Dissertations & Theses.
- Behets, D. (1996). Comparing teaching behavior during active learning time among physical education specialist and nonspecialist teachers. *Journal of Classroom Interaction*, 31(2), 23-30. <https://www.jstor.org/stable/23870417>
- Boztepe, H. (1994). *İlköğretim çağındaki çocukların bedensel ve sosyal gelişmelerinde beden eğitimi ve sporun önemi* [Sözlü bildiri]. Eğitim Kurumlarında Beden Eğitimi ve Spor II. Ulusal Sempozyumu, Ankara, Millî Eğitim Basımevi, 361-367.
- Brumbaugh, J. (1987). *A view of physical education: Perceptions of five classroom teachers*. [Ed.D. dissertation, University of North Carolina]. ProQuest Dissertations & Theses.
- Brundrett, M. (2000). The question of competence: The origins, strengths and inadequacies of a leadership training paradigm. *School Leadership and Management*, 20, 125-135.
- Cebeci, Ü. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersindeki öz-yeterlik algılarının bazı parametreler açısından incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Ceylan, E. (2006). *İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersi ile ilgili bilgi tutum ve uygulamaları (Konya İli Örneği)*. [Yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Curtner-Smith, M. D. (2007). The impact of a critically oriented physical education teacher education course on preservice classroom teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26, 35-56. <https://doi.org/10.1123/jtpe.26.1.35>
- Çıldır, A. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve oyun dersine ilişkin tutumlarının incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Çiçek, R. (2008). *Uşak Karahallı ilçesi ilköğretim okulları birinci kademesinde işlenen beden eğitimi derslerinin sınıf öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi*. [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- DeCorby, K., Halas, J., Dixon, S., Wintrup, L., & Janzen, H. (2005). Classroom teachers and the challenges of delivering quality physical education. *The Journal of Educational Research*, 98(4), 208-220. <https://doi.org/10.3200/JOER.98.4.208-221>
- Doğan, E. (2000). *Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ders uygulamaları*. [Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Ekinci, A. (2010). Opinions of principals and teachers working in primary schools about their vocational problems. *Elementary Education Online*, 9(2), 734-748.



Erdoğan, Ç. H. (2014). *Beden eğitimi öğretmenlerinin ve sınıf öğretmenliğinden beden eğitimi öğretmenliğine geçiş yapan öğretmenlerin yeterlik algılarının incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Ersözlü, N, Z., Maviş, Ö, F., Özel, Ö., & Kürşadoğlu, E, A. (2014). Alan değişikliği yapan sınıf öğretmenlerinin geçtikleri alanla ilgili uyum sorunları ve çözüm önerileri. *Eğitimde Politika Analizi Dergisi*, 3(1), 8-23. <https://dergipark.org.tr/en/pub/epa/issue/48311/611627>

Faucette, N., Nugent, P., Sallis, J. F., & Mckenzie, T. L. (2002). "I'd rather chew on aluminum foil." Overcoming classroom teachers' resistance to teaching physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 287-308. <https://doi.org/10.1123/jtpe.21.3.287>

Gökkyer, N. (2014). 2012 yılında alan değişikliği yapan öğretmenlerin yeni alanlarına ve uygulamaya ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 1187-1208. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/22601/241489>

Güven, Ö., & Yıldız, Ö. (2014). Sınıf öğretmenlerinin oyun ve fizikî etkinlikler dersinden beklentileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), 525-538. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/22602/241509>

Güven, S. (2008). Sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim ders programlarının uygulanmasına ilişkin görüşleri. *Millî Eğitim Dergisi*, 177, 224-235.

Hart, M. A. (2005). Influence of a physical education methods course on elementary education majors' knowledge of fundamental movement skills. *The Physical Educator*, 62(4), 198-204. <https://www.proquest.com/openview/fee7567922afa38ea656bf86ef2c87b3/1?pq-origsite=gscholar&cbl=35035>

Humphries, C., & Ashy, M. (2002). Frequency and nature of physical education preparation of elementary education majors. *Physical Educator*, 59(1), 2-7. <https://www.proquest.com/openview/55c74c3a02eded668555254179dbf5ce/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2030480>

Jones, B. M. (1999). *The attitude of Lutheran elementary classroom teachers on the role of physical education*. [Doctoral dissertation, Saint Louis University]. ProQuest Dissertations and Theses.

Kamudan. (2012, 4 Ekim). *Hangi branşta kaç öğretmen alan değiştirdi?* <https://www.kamudan.com/egitim/hangi-bransta-kac-ogretmen-alan-degistirdi-h6440.html>

Kangalgil, M. (1999). *İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersine ilişkin görüşleri (Sivas İli Örneği)*. [Yüksek lisans tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Kara, İ. (2007). *İlköğretimde sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersi öğretimine ilişkin yeterlik düzeylerinin incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Şahin, H., Kaya, S., Fırat, A., Maden, Ö., Eruçar, İ. O., & Ceren A. (2013). 2012-2013 eğitim-öğretim yılında alan değiştiren öğretmenlerin yeni alanlarına yönelik memnuniyet durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(2), 302-335. <https://doi.org/10.7884/teke.179>



- Kim, J., & Taggart, A. (2004). Teachers' perception of the culture of physical education: Investigating the silences at Hana Primary School. *Issues in Educational Research*, 14(1), 69-84.
- Korkmaz, İ., & Serin, M. K. (2014). Alan değiştiren sınıf öğretmenlerinin yeni durumlarına ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), 497-514. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/22602/241497>
- Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Sage Publications.
- Leung, L. (2015). Validity, reliability, and generalizability in qualitative research. *Journal of Family Medicine and Primary Care*, 4(3), 324-327. file:///C:/Users/CASPER/Downloads/validity,_reliability,_and_generalizability_in.8.pdf
- Maulana, R., Opdenakker, M. C., & Bosker, R. (2016). Teachers' instructional behaviors as important predictors of academic motivation: Changes and links across the school. *Learning and Individual Differences*, 50, 147-156. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.07.019>
- McKenzie, T. L., Sallis, J. F., Kolody, B., & Faucette, F. N. (1997). Long-term effects of a physical education curriculum and staff development program: Spark. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 68(4), 280-291. <https://doi.org/10.1080/02701367.1997.10608009>
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma. Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev. Ed.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd Ed.). Sage Publications.
- Morgan, P. J., & Bourke, S. (2008). Non-Specialist teachers' confidence to teach physical education: The nature and influence of personal school experiences in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(1), 1-29. <https://doi.org/10.1080/17408980701345550>
- Morgan, P. J., & Bourke, S. F. (2004). "I know it's important but i'd rather teach something else!": An investigation into generalist teachers' perceptions of physical education in the primary school curriculum. Paper Presented at the Australian Association for Research in Education Annual Conference, Melbourne, Australia.
- Morgan, P., & Hansen, V. (2007). Recommendations to improve primary school physical education: Classroom teachers' perspective. *Journal of Educational Research*, 101(2), 99-111. <https://doi.org/10.3200/JOER.101.2.99-112>
- Nye, S. B. (2008). Fun club: A physical activity program for elementary schools. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 79(1), 36-38. <https://doi.org/10.1080/07303084.2008.10598117>
- Parks, M. A. (2003). *Collective efficacy: A framework for understanding classroom teachers' perceptions of integrating physical activity*. [Doctoral dissertation, Louisiana State University]. ProQuest Dissertations and Theses.
- Pangrazi, R. P., & Hastad, D. N. (1989). *Fitness in the elementary schools*. (2nd Ed.). AAHPERD Publications.



- Pehlivan, Z., Dönmez, B., & Yaşat, H. (2003). *Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersine yönelik görüşleri* [Sözlü bildiri]. Beden Eğitimi ve Sporda Sosyal Alanlar Kongresi, Ankara, Sim Matbaacılık, 80-87.
- Punch, K. F. (2005). *Sosyal araştırmalara giriş* (D. Bayrak, H. B. Arslan, Z. Akyüz, Çev.). Siyasal Kitabevi.
- Quay, J. & Peters, J. (2008). Skills, strategies, sport, and social responsibility: reconnecting physical education. *Journal of Curriculum Studies*, 40(5), 601-626. <https://doi.org/10.1080/00220270801886071>
- Roth, J. F. (2005). *The role of teachers' self-efficacy in increasing children's physical activity*. [Doctoral dissertation, Louisiana State University]. ProQuest Dissertations and Theses.
- Sallis, J. F., McKenzie, T. L., Alcaraz, J. E., Kolody, B., Faucette, N., & Hovell, M. F. (1997). The effects of a 2-year physical education program (spark) on physical activity and fitness in elementary school students. *American Journal of Public Health*, 87(8), 1328-1334. <https://ajph.aphapublications.org/doi/abs/10.2105/ajph.87.8.1328>
- Sevilmiş, A., & Yıldız, Ö. (2021). An approach for being able to use the options of calculating inter-coder reliability manually and through software in qualitative research of education and training in sports. *International Journal of Progressive Education*, 17(2), 369-384. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1293242>
- Siedentop, D. (2004). *Introduction to physical education, fitness, and sport*. (5th Ed.). McGraw-Hill Companies.
- Tavşancıl, E., & Aslan, E. (2001). *İçerik analizi ve uygulama örnekleri*. Epsilon Yayıncılık.
- Telli, S., Brok, P., & Çakıroğlu, J. (2008). Öğretmen ve öğrencilerin ideal öğretmen hakkındaki görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 33(149), 118-129.
- Tortop, Y. (2005). *Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersi ve eğitsel oyun uygulamaları*. [Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Trudeau, F., & Shephard, R. J. (2005). Contribution of school programmes to physical activity levels and attitudes in children and adults. *Sports Medicine*, 35(2), 89-105. <file:///C:/Users/CASPER/Downloads/TrudeauShephard-2005-Contributionofschoolprogrammestophysicalactivitylevelsandattitudesinchildrenandadults.pdf>
- Tsangaridou, N. (2004). Classroom teachers' reflections on teaching physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 24, 24-50. <https://doi.org/10.1123/jtpe.24.1.24>
- Xiang, P., Lowy, S., & McBride, R. (2002). The impact of a field-based elementary physical education methods course on preservice classroom teachers' beliefs. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 145-161. <https://doi.org/10.1123/jtpe.21.2.145>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, Ö. (2010). *Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumları ve karşılaştıkları problemler*. [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.



Yıldız, Ö., & Güven, Ö. (2021). Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumları ve karşılaştıkları problemler. *Scientific Educational Studies*, 5(1), 27-46. <https://doi.org/10.31798/ses.947820>

Yıldız, M., & Yıldız, Ö. (2019). Problems that teachers coincide with in physical education lessons who changed classroom teaching branch to physical education teaching. *Turkish Journal of Sport and Exercise*, 21(2), 386-394. <https://doi.org/10.15314/tsed.605914>

Yıldız, Ö., Aktaş, Ö., Yıldız, M., & Yıldırım, H. M. (2021). Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve oyun dersine yönelik tutumları ve karşılaştıkları problemlerin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(47), 233-251. <https://dergipark.org.tr/en/pub/mkusbed/issue/62012/881880>



Sporcuların Eleştirel Düşünme Yaklaşımları; Ölçek Geliştirme Çalışması

Taner USLU¹, Mahmut GÜLLE²

¹Freelance Researcher ,Turkey

<https://orcid.org/0009-0002-4927-3627>

²Hatay Mustafa Kemal University, Hatay, Turkey

<https://orcid.org/0000-0002-9967-0703>

Email taner.uslu53@icloud.com, mhmtgulle@gmail.com

Türü: Araştırma Makalesi (Alındı: 12.03.2025 - Kabul: 26.05.2025)

Öz

Bu çalışmada sporcuların eleştirel düşünme düzeylerini ölçmek için araştırmacılar tarafından geliştirilen ve bu araştırma kapsamında geçerlik ve güvenirlik testleri yapılarak faktör yapısı doğrulanan “Sporda Eleştirel Düşünme Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışmanın evren örneklemini Hatay Mustafa Kemal Üniversitesinde okuyan sporla ilişki olan farklı bölümlerden 546 öğrenci oluşturmuştur. Ölçekte yer alan ifadeler öğrencilerin kendi eleştirel yaklaşımlarında düşledikleri soruların geliştirilmesi sonucu ortaya koyulmuştur. Ölçeğin faktör yapısı AFA aracılığı ile tespit edildikten sonra, ortaya çıkan ölçüm modeli birinci ve ikinci düzey DFA ile sınanmıştır. Ölçeğin faktör yapılarının doğruluğunun kanıtlanmasında, uyum iyiliği kapsamında düzeltilmiş ki-kare RMSEA, RMR, SRMR, NFI, NNFI, CFI GFI ve AGFI değerlerine alınmıştır. Ayrıca yakınsak ve birleşme geçerliği açısından AVE ve CR değerleri hesaplanmıştır. Analizler IBM SPSS 22.0 ve LISREL 8.7 paket programları ile gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin yapısı başlangıç aşamasında, ilgili literatür dikkate alınarak beş (5) alt boyut (meraklılık alt boyutu, açık fikirlilik alt boyutu, analitik düşünme alt boyutu, kendine güven alt boyutu, sistematiklik alt boyutu) da toplanmış olup ve 26 ifade olarak kurgulanmıştır. Ölçekte herhangi bir ters ifade bulunmamaktadır. Araştırma sonucunda ölçeğin, toplam iç tutarlılık katsayısı ,92 olarak tespit edilmiştir. Açık fikirlilik alt boyutunun % 35,982, kendine güven alt boyutunun % 6,423, analitik düşünme alt boyutunun % 5,8 açıklayıcı faktör analizi 48, sistematiklik alt boyutunun % 5,369 ve meraklılık alt boyutunun % 4,605 oranında açıklanan varyans değerine, ölçeğin 58,226 toplam açıklanan varyans oranına sahip olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin beş alt boyutunun Cronbach’s Alpha değerleri 0,61 ile 0,83 aralığında yer alırken, ölçeğin toplam Cronbach’s Alpha değeri ise 0,92 olarak hesaplanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Eleştirel düşünme, Sporda eleştirel düşünme, Eleştirel yaklaşım



CRITICAL THINKING APPROACHES OF ATHLETES; SCALE DEVELOPMENT STUDY

Abstract

In this study, the ‘Critical Thinking in Sport Scale’, developed by the researchers to measure the critical thinking levels of athletes, and whose factor structure was confirmed by performing validity and reliability tests within the scope of this research, was used. The population sample of the study consisted of 546 students from different departments related to sports studying at Hatay Mustafa Kemal University. The items in the scale were developed due to the improvement of the questions that the students imagined in their critical approaches. After the factor structure of the scale was determined through EFA, the resulting measurement model was tested with first and second-level CFA. To prove the accuracy of the factor structures of the scale, adjusted chi-square RMSEA, RMR, SRMR, NFI, NNFI, CFI GFI and AGFI values were considered within the scope of goodness of fit. Furthermore, AVE and CR values were calculated for the validity of convergent and divergent validity. The analyses were performed with IBM SPSS 22.0 and LISREL 8.7 package programs. The structure of the scale was collected in five (5) sub-dimensions (‘curiosity’ sub-dimension, ‘open-mindedness’ sub-dimension, ‘analytical thinking’ sub-dimension, ‘self-confidence’ sub-dimension, and ‘systematicity’ sub-dimension) and was constructed as 26 statements. There is no reverse-coded item in the scale. As a result of the research, the total internal consistency coefficient of the scale was found to be .92. It was determined that the open-mindedness sub-dimension had an explained variance value of 35,982%, the self-confidence sub-dimension 6,423%, the analytical thinking sub-dimension 5,8%, the systematicity sub-dimension 5,369% and the curiosity sub-dimension 4,605%, and the scale had a total explained variance of 58,226. While the Cronbach's Alpha values of the five sub-dimensions of the scale were in the range of 0.61 to 0.83, the total Cronbach's Alpha value of the scale was calculated as 0.92.

Keywords: Critical thinking, Critical thinking in sport, Critical approach.



Giriş

Düşünme taraflı veya ön yargılayıcı ve indirgeme düzeyinde olmaması için gerekli düzeyde eleştirel düşünme becerisinin kazanılması, düşünme tarzının gelişmesine olanak sağlamaktır. Eleştirel düşünme bireylerin yargıda bulunma veya muhakeme etme gücünü geliştirmekle birlikte bireyleri anlama sürecinde önemli bir adımdır. Eleştirebilmek, düşünenler açısından önemli algı biçimi olmakla birlikte bireyleri empatik düşünce biçiminde kazanılmasına destek sağlamaktadır. Eleştirel düşünmek bireylerin mantıklı çerçevesinde ve olumlu düşünmeye fırsat sağlayan, yaşamda karşılaşılan bütün güçlüklerle karşı düşsel mücadele düzeylerini etkili bir şekilde kullanılması olarak ifade edilebilir (Gülle, 2015).

Sokrates tartışmaya sürecine inanmakla birlikte eğer oluşabilecek yanlış durumlar karşında mücadele edilirse düşünmenin bu sayede gerçeği bulunabileceğine inanırdı. İnanıklarımız için doğru savaş ortaya doydumuzda gerçek düşüncenin yolunu bulabiliriz. Bunun için öncelikle olay örgüsüne inanmak gerekmektedir. Eleştiriye olan ilgisel düşünme Sokrates zamanında başlamış bir süreçtir. Bu nedenle yanlış olay örgüsünü ortaya koymanın önemi, yararlı olana ilişkin oluşturmak istenen sayesinde çok da önemli olduğuna kanaa getirmiştir (De Bono, 2007).

Eleştirel düşüncenin kökeni tarihsel açıdan olarak antik döneme dayanmakla birlikte, orta çağ ile modern felsefenin doğuş dönemine kadar uzanmaktadır. John Dewey, Jean Piaget, Joseph Rossman, Edward Thorndike, Ernest Dimnet, Victor Noll, Henry Hazlitt, Joseph Jastrow, Karl Duncker, Graham Wallas ve Joseph Wertheimer gibi önemli bilim ve felsefe adamlarının eleştirel düşünme alanına ciddi katkılar sağladığı görülmüştür (Ruggiero 1988: 10).

Ennis (1987) eleştirel düşünmeyi amaca giden bir araç fikir olarak odaklanmıştır. İlk tanımlarda eleştirel düşünme, bilişsel düşünme olarak tanımlanmış olsada daha sonra bilişsel düşünme konsepti eğilimlerini kapsayacak şekilde ortaya konmuştur. Benzer şekilde Halpern (1998), Paul (1993) ve Facione (1990) eleştirel düşünmeyi hem beceriler hem de eğilim açısından tanımlamışlardır. Hale (2008), ancak yukarıdaki eleştirel düşünme tanımlarındaki farklılıkların daha kapsamlı bir arayışa yolu olduğunu söylemiştir. Eleştirel düşünme kavramına ilişkin kesin tanımla ilgili en iyi ifade şurada görülebilir; American Philosophical'ın himayesinde uzmanlardan oluşan bir panel tarafından fikir birliği tanımında yer almaktadır (Facione, 1990).

Eleştirel düşünme, herhangi bir konu, içerik veya problemi düşünen kişinin düşünme kalitesini arttırdığı ve problem ustaca analiz özelliğidir. Eleştirel düşünme biçimi kendi kendini yöneten, öz disiplinli, kendini denetleyen ve kendi kendini düzeltten düşünme biçidir. Mükemmellik standartlarını kabul etmeyi gerektiren, etkili iletişimle problem çözme yeteneklerinin ve aynı zamanda sorunlarımızın üstesinden gelme kararlılığı olarak karşımıza çıkmaktadır (Paul, 2004).

Şahinel (2002: 50) eleştirel düşünebilme becerisinin eğitim-öğretim alanında kullanılabilmesi gereken bir eylem haline getirebilmemiz gerektiğini ve eleştirel düşünme eylemi yoluyla öğretilecek becerilerin eğitim-öğretim müfradat programında uygulamasıyla eleştirel düşünmenin gelişeceğini ifade etmiştir. Mevcut konuda belirtmiş olduğu strateji ve tekniklerinden faydalanılması sayesinde eleştirel düşünceden verim alınacağını ifade etmiştir. Eleştirel düşünmenin geliştirilmesi öğrenme sürecinde kullanılması öğrencilerin gelişsel süreçlerine katkı sunacaktır.



SOLO taksonomisi özellikle düşünme yeteneğini ve değerlendirmeyi ölçmek için kullanılır. (Chan vd., 2002). Öğretmen SOLO taksonomisini kullanarak yerine getirmesi gereken çeşitli düzeydeki bilişsel zorlukları tasarlama, tanıma, tanımlama ve öğrenme değerlendirilmesiyle müfredatın ve kazanım standardının geliştirilmesi amacıyla yüksek beklenti ve tutarlılık oluşmasını sağlar (Mahmood vd., 2014). SOLO taksonomisi öğrenme programı içerisinde ve öğrenme sürecinde kullanılmak üzere oldukça etkilidir. Öğretme ve öğrenme sürecinde sıklıkla kullanılması gereken bir yöntem olarak kullanılabilir (Keskin vd., 2016)

Eğitimin daha üretici düşünme çabası doğrultusunda yapılandırılması, öğretmen ve eğitim görenlere yönelik bakış açısının değişmesini gerekli kılmaktadır. Üretkenliği ve devamlılığı artırmaya yönelik yapılan öğrenme faaliyetleri, öğrenen bireylerin pasif bilgi alıcı rolünde bulunmasından çok problem çözücü ve iletişimci gerçek rolün üstlenmesi beklenmektedir (Starko 2005: 20). Eğitim faaliyetlerinin çıktısı olarak, bireyin bir durumu, bir bilişsel süreci veya yaşadıklarına dair öğrendiklerini anlayıp onu yaratıcılıkla, bilgiyle ve problem ilişkisini temele alan bir yapının olduğu düşünebilmesi sonucunda eleştirel düşünmenin kendisi ortaya çıkarır (Craft 2005: 27).

Materyal ve Metod

Bu araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden betimsel model benimsenerek gerçekleştirilmiştir. Betimsel araştırmalar, belli bir konudaki herhangi bir durumu keşfetmek için yapılmaktadır (Tokay Argan vd., 2008, s. 186; Erdoğan, 1998, s. 60-61). Bu çalışmada, sporcuların eleştirel düşünme becerilerinin sağlıklı şekilde ölçülebilmesi için geliştirilen sporda eleştirel düşünme ölçeğinin faktör yapısı belirlenerek bu yapının geçerlik ve güvenirlik düzeyi açıklanma çalışılmıştır.

Etik Kurul İzni

Bu çalışmanın etik kurul onayı araştırma öncesinde 05.10.2022 tarih, 2022/19 Karar numarası ile Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Kararları'ndan alınmıştır.

Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Spor Bilimleri ve Diğer Fakültelerde öğrenim gören amatör sporcular oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini belirlenirken basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Online olarak üretilen form vasıtası ile ise gönüllü katılım esas alınarak veriler toplanmıştır. Araştırmanın örneklemini ise 546 amatör sporcu oluşturmuştur.

Veri Toplama Yöntemi Ve Ölçüm Düzeyi

Bu çalışmada veriler, birinci bölümde amatör sporcuların demografik özelliklerinin yer aldığı (cinsiyet, yaş, eğitim durumu ve spor alanı) ikinci bölümde ise araştırma kapsamında sporcuların eleştirel düşünme becerilerini ölçmeye ifadelerin yer aldığı, iki bölümden oluşan bir anket formu kullanılmıştır. Araştırmaya başlamadan önce Etik kurul kararı alınmıştır. Ölçekteki ifadelerin değerlendirilmesinde, ölçüm düzeyi olarak beş (1=Hiç Katılmıyorum = Tamamen Katılıyorum) puanlı Likert tipi aralıklı ölçekten faydalanılmıştır.

Araştırmada Kullanılan Ölçekler

Sporda Eleştirel Düşünme Ölçeği; Bu çalışmada sporcuların eleştirel düşünme düzeylerini ölçmek için araştırmacılar tarafından geliştirilen ve bu araştırma kapsamında geçerlik ve güvenirlik testleri yapılarak faktör yapısı doğrulanmış "Sporda Eleştirel Düşünme Ölçeği"



kullanılmıştır. Ölçekte yer alan ifadeler sporcuların eleştirel düşünme düzeylerini ortaya koyabilecek şekilde uzaman görüşleri ile hazırlanmıştır. Ölçeğin yapısı başlangıç aşamasında, ilgili literatür dikkate alınarak beş (5) alt boyut (meraklılık alt boyutu 1., 2., 3. ve 4'üncü, açık fikirlilik alt boyutu 5., 6., 7., 8., 9., ve 10'uncu, analitik düşünme alt boyutu (11., 12., 13., 14. ve 15'inci, kendine güven alt boyutu 16., 17., 18., 19., 20., 21. ve 22'inci, sistematiklik alt boyutu ise 23., 24., 25. ve 26'ıncı ifadeler) ve 26 ifade olarak kurgulanmıştır. Açıklayıcı faktör analizi (AFA) aşamasında, ölçek ilgili literatür kapsamında öngörülen beş faktörlü yapı ile uyum göstermiş, ancak meraklılık alt boyutundan bir (1), kendine güven alt boyutundan iki (2) ifade olmak üzere toplam üç (3) ifade ölçekten çıkarılmıştır. Ölçekte herhangi bir ters ifade bulunmamaktadır. Araştırma sonucunda ölçeğin, toplam iç tutarlılık katsayısı .92 olarak tespit edilmiştir.

Açık fikirlilik alt boyutunun % 35,982, kendine güven alt boyutunun % 6,423, analitik düşünme alt boyutunun % 5,8 açıklayıcı faktör analizi 48, sistematiklik alt boyutunun % 5,369 ve meraklılık alt boyutunun % 4,605

Verilerin Analizi

Araştırma verileri üzerinde, ilk olarak ortalama, standart sapma, frekans/yüzde gibi betimleyici analizler yapılmış, faktör analizi öncesi verilerin normallik varsayımı incelenmiş, daha sonra açıklayıcı faktör analizi (AFA), korelasyon testi, madde toplam korelasyon matrisi analizi, güvenilirlik analizi yapılmış ve son olarak doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile ölçeğin faktör yapısı doğrulanmaya çalışılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçekteki ifadelerin, AFA'dan önce normallik varsayımı incelenerek, çarpıklık değeri 2, basıklık değeri de 7 olarak baz alınmıştır, (Hong, vd., 2003, s. 642). Verilerin, faktör analizine uygunluğunu saptamak için örneklem yeterliliği testi (KMO) ve Bartlett's küresellik testi sonuçlarına bakılmıştır (Hair vd., 1995; Sipahi vd., 2006, s. 80-81). Faktör sayısı belirlenirken özdeğeri (eigenvalue) 1'den büyük değerler dikkate alınmış, kesme noktası ise 0.40 olarak belirlenmiştir (Tavşancıl, 2002).

Ölçeğin faktör yapısı AFA aracılığı ile tespit edildikten sonra, ortaya çıkan ölçüm modeli birinci ve ikinci düzey DFA ile sınanmıştır. Ölçeğin faktör yapılarının doğruluğunun kanıtlanmasında, uyum iyiliği kapsamında düzeltilmiş ki-kare (Şimşek, 2007, s. 13; Lomax ve Schumacker, 2004, s. 82; Hu ve Bentler, 1995) RMSEA, RMR, SRMR, NFI, NNFI, CFI GFI ve AGFI değerlerine ve (Schermelleh-Engel vd., 2003, s. 52). Ayrıca yakınsak ve birleşme geçerliği açısından AVE (Fornell ve Larcker, 1981, s. 46) ve CR (Hair vd., 1998) değerleri hesaplanmıştır. Analizler IBM SPSS 22.0 ve LISREL 8.7 paket programları ile gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, geliştirilen sporda eleştirel düşünme ölçeği kapsamında elde edilen veriler üzerinde yapılan AFA ve DFA bulguları raporlanmıştır.

Tablo 1. Sporcuların demografik özelliklerine göre tanımlayıcı istatistikleri

Cinsiyet	N	%	Eğitim Durumu	N	%
Kadın	242	44.3	Lisans	546	100.0
Erkek	304	55.7	Toplam	546	100.0
Toplam	546	100.0			
Yaş	N	%	Spor Alanı	N	%



Cinsiyet	N	%	Eğitim Durumu	N	%
Kadın	242	44.3	Lisans	546	100.0
Erkek	304	55.7	Toplam	546	100.0
Toplam	546	100.0			
18-20 yaş arası	154	28.7	Bireysel sporlar	345	63.2
21-23 yaş arası	229	41.4	Takım sporları	201	36.8
24 yaş ve üstü	163	29.9	Toplam	546	100.0
Toplam	546	10.0			

Sporcuların cinsiyet ve eğitim durumlarına ait dağılımları incelendiğinde %44,3'ünün kadın, %55,7'sinin erkek, çalışma grubunun %100 üniversitede eğitimi aldığı görülmektedir. Araştırmaya katılan sporcuların, yaş aralıkları %28,7 ile 18-20 yaş arasını, %41,4 ile 21-23 yaş arasını ve %29,9 ile 24 yaş ve üstünü kapsarken, sporcuların %63,2'sinin bireysel sporlarda %36,8'inin ise takım sporlarında mücadele ettiği tespit edilmiştir.

Tablo 2. Sporda eleştirel düşünme ölçeği tanımlayıcı istatistikler (Çarpıklık-Basıklık)

Ölçekteki Değişkenler	$\bar{X}$	ss	Çarpıklık	Basıklık
V1	3.90	0.93	-0.904	0.786
V2	4.13	0.85	-1.127	1.684
*V3	4.34	0.76	-1.361	2.776
V4	4.26	0.74	-1.004	1.578
V5	4.12	0.79	-0.733	0.382
V6	4.18	0.80	-0.880	0.809
V7	4.36	0.69	-0.923	1.230
V8	4.29	0.75	-1.120	1.863
V9	4.16	0.85	-1.078	1.370
V10	4.31	0.70	-0.925	1.425
V11	4.16	0.79	-0.853	0.787
V12	4.28	0.79	-1.620	3.996
V13	4.29	0.75	-0.887	0.587
V14	4.27	0.73	-1.188	2.710
V15	4.10	0.80	-0.741	0.496
*V16	4.02	0.87	-0.814	0.765
*V17	4.18	0.73	-0.769	0.960
V18	4.29	0.74	-1.022	1.622
V19	4.25	0.84	-1.413	2.728
V20	4.05	0.89	-0.730	0.200
V21	4.35	0.64	-0.855	1.903
V22	4.16	0.81	-0.804	0.423
V23	4.18	0.77	-1.057	1.858
V24	4.28	0.71	-1.157	2.915
V25	4.30	0.75	-1.002	1.053
V26	4.16	0.86	-1.194	1.751



N (546); *V3, *V16 ve *V17. değişkenler çapraz faktör yük değerinden ve 0.10 kuralını ihlal ettiği için, AFA aşamasında ölçekten çıkarılmıştır.

Tablo 2'deki basıklık ve çarpıklık değerlerine ait sonuçlara göre, Sporda eleştirel düşünme ölçeğinde yer alan 26 ifadenin çarpıklık değerlerinin 1,413 ile -0.733 arasında, basıklık değerlerinin ise 3,996 ile 0,200 arasında olduğu tespit edilmiştir.

Sporda Eleştirel Düşünme Ölçeği Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Sporda eleştirel düşünme ölçeğinin faktör yapısını saptamaya yönelik yapılan AFA sonucunda, 3., 16. ve 17. ifadeler, iki faktörde birden yer aldığı için (binişik faktör) AFA aşamasında ölçekten çıkarılarak analiz süreci yürütülmüştür. Sporda eleştirel düşünme ölçeğine ait 23 ifade ile gerçekleştirilen AFA ve güvenirlik analizi bulgularına yer verilmiştir.

Tablo 3. Sporda eleştirel düşünme ölçeği açıklayıcı faktör analizi ve güvenirlik analizi sonuçları

SEDÖ	Boyut Sayısı	Özdeğer	Açıklanan Varyans Oranı	Kümülatif Varyans Oranı	Cronbach's Alpha (α)
Açık Fikirlilik (5-6-7-8-9-10)	1	8.276	35.982	35.982	0.82
Kendine Güven (18-19-20-21-22)	2	1.477	6.423	42.405	0.83
Analitik Düşünme (11-12-13-14-15)	3	1.345	5.848	48.252	0.79
Sistematiklik (23-24-25-26)	4	1.235	5.369	53.622	0.76
Meraklılık (1-2-4)	5	1.059	4.605	58.226	0.61
KMO				0.920	
Bartlett küresellik testi sonuçları					
Ki-kare (χ^2)				4978.471	
Serbestlik derecesi (sd)				253	
Anlamlılık düzeyi (p)				0.001	
Sporda eleştirel düşünme ölçeği Cronbach's Alpha (α)					0.92

N (546)

Sporda eleştirel düşünme ölçeğinin KMO değeri 0,920 ve analize alınan ifadeler arasındaki korelasyonun anlamlı olduğu ($p=0,001$; $p<0,05$) tespit edilmiştir. Ölçeğin, özdeğerine bakıldığında 1'den büyük beş alt boyuttan oluştuğu saptanmıştır. Açık fikirlilik alt boyutunun % 35,982, kendine güven alt boyutunun % 6,423, analitik düşünme alt boyutunun % 5,848, sistematiklik alt boyutunun % 5,369 ve meraklılık alt boyutunun % 4,605 oranında açıklanan varyans değerine, ölçeğin 58,226 toplam açıklanan varyans oranına sahip olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin beş alt boyutunun Cronbach's Alpha değerleri 0,61 ile 0,83 aralığında yer alırken, ölçeğin toplam Cronbach's Alpha değeri ise 0,92 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 4. Sporda eleştirel düşünme ölçeği madde-toplam korelasyon matrisi

SEDÖ Alt Boyutlar	MN AFA	MN DFA	Faktör yükü	1	2	3	4	5
Meraklılık (1)	V1	V1	.737	.777**	.246**	.255**	.200**	.198**
	V2	V2	.719	.766**	.295**	.364**	.326**	.316**



	V4	V3	.600	.704**	.281**	.344**	.426**	.395**
	V5	V4	.554	.209**	.668**	.418**	.421**	.405**
	V6	V5	.690	.226**	.745**	.442**	.392**	.394**
Açık Fikirlilik (2)	V7	V6	.709	.237**	.749**	.436**	.457**	.370**
	V8	V7	.614	.284**	.723**	.553**	.403**	.385**
	V9	V8	.665	.273**	.733**	.442**	.461**	.363**
	V10	V9	.645	.360**	.746**	.516**	.460**	.381**
	V11	V10	.525	.364**	.521**	.722**	.392**	.433**
	V12	V11	.578	.283**	.484**	.716**	.368**	.431**
Analitik Düşünme (3)	V13	V12	.588	.294**	.483**	.741**	.523**	.435**
	V14	V13	.661	.296**	.427**	.757**	.513**	.416**
	V15	V14	.894	.324**	.454**	.761**	.456**	.455**
	V18	V15	.734	.337**	.449**	.481**	.807**	.470**
	V19	V16	.625	.345**	.416**	.487**	.770**	.421**
Kendine Güven (4)	V20	V17	.671	.329**	.434**	.440**	.767**	.375**
	V21	V18	.658	.313**	.483**	.465**	.730**	.435**
	V22	V19	.654	.260**	.518**	.473**	.778**	.474**
	V23	V20	.604	.271**	.361**	.434**	.384**	.710**
	V24	V21	.798	.255**	.406**	.429**	.433**	.786**
Sistematiklik (5)	V25	V22	.778	.288**	.379**	.427**	.422**	.794**
	V26	V23	.477	.372**	.454**	.491**	.466**	.758**

**P<0,01; N (546) (MN: Madde No, AFA: Açıklayıcı Faktör Analizi, DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi)

Sporda eleştirel düşünme ölçeğindeki ifadelerin faktör yük değerlerinin 0,477 ile 0,894 arasında değiştiği, ifadelerin hem bağlı oldukları alt boyut ile, hem de diğer alt boyutlar ile pozitif yönde ilişkiye sahip olduğu, ifadelerin bağlı oldukları alt boyut ile diğer boyutlara kıyasla istatistiksel olarak daha yüksek korelasyon içerisinde oldukları tespit edilmiştir.

Tablo 5. Sporda eleştirel düşünme ölçeğinin alt boyutlarına ait korelasyon testi sonuçları

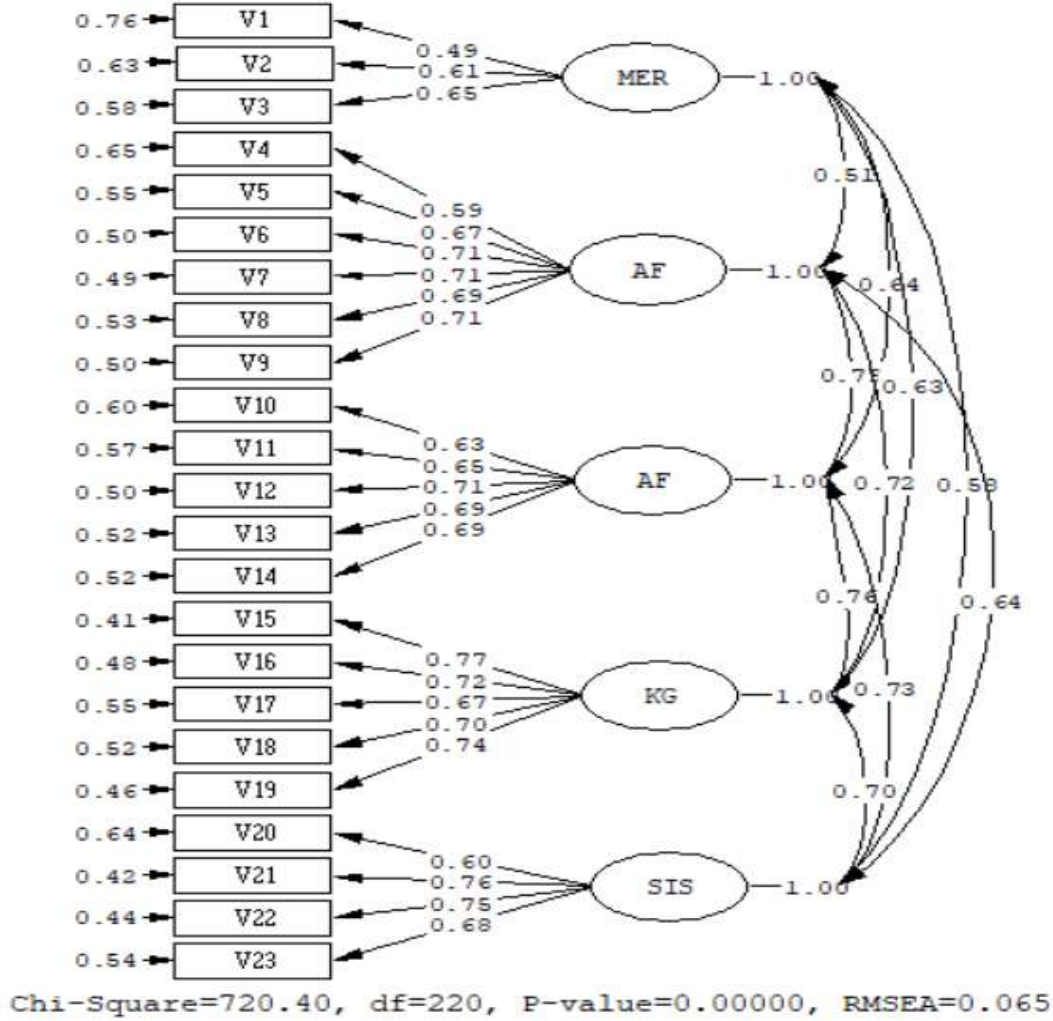
SEDÖ Alt Boyutlar	Meraklılık	Açık Fikirlilik	Analitik Düşünme	Kendine Güven
Açık Fikirlilik	.363**	.	.	.
Analitik Düşünme	.423**	.642**	.	.
Kendine Güven	.411**	.594**	.607**	.
Sistematiklik	.394**	.527**	.587**	.561**

**P<0,01; N (546)

Sporda eleştirel düşünme ölçeğinin faktör yapısını oluşturan alt boyutlar arasındaki korelasyon testi bulgularına göre, meraklılık alt boyutu ile açık fikirlilik ($r = 0,363$; $p < 0,01$), analitik düşünme ($r = 0,423$; $p < 0,01$), kendine güven ($r = 0,411$; $p < 0,01$) ve sistematiklik alt boyutları ($r = 0,394$ $p < 0,01$) arasında, açık fikirlilik alt boyutu ile analitik düşünme ($r = 0,642$; $p < 0,01$), kendine güven ($r = 0,594$; $p < 0,01$) ve sistematiklik alt boyutları ($r = 0,527$; $p < 0,01$) arasında, analitik düşünme alt boyutu ile kendine güven ($r = 0,607$; $p < 0,01$) ve sistematiklik alt boyutları ($r = 0,587$; $p < 0,01$) arasında ve kendine güven alt boyutu ile sistematiklik alt boyutları ($r = 0,561$; $p < 0,01$) arasında, istatistiksel olarak pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı ilişkinin olduğu saptanmıştır.

Sporda Eleştirel Düşünme Ölçeği Birinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Sporda eleştirel düşünme ölçeği için toplam 26 ifade ile gerçekleştirilen AFA neticesinde, ölçek önceden öngörülen model kapsamında beş alt boyuttan oluşmasına rağmen kaybına uğramış, üç ifade ölçekten çıkarılarak AFA’da belirlenen faktör yapısı kapsamında, toplam 23 ifade ile DFA gerçekleştirilmiştir. Yapılan DFA sonucunda ölçeğin 23 ifade ve beş faktörden oluşan yapısının doğrulandığı tespit edilmiştir.



Şekil 1. Sporda eleştirel düşünme ölçeği birinci düzey faktör yapısı

Sporda eleştirel düşünme ölçeğinin uyum iyiliği indeks değerlerine ait bulgular tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6. Sporda eleştirel düşünme ölçeği birinci düzey ölçüm modeline ait uyum iyiliği indeksleri

Model Uyum İndeksleri	Değerler	Sonuç
χ^2	720.40	
$\chi^2 / (sd=220)$	3.27	Kabul edilebilir uyum
Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)	0.065	Kabul edilebilir uyum
Root Mean Square Residual (RMR)	0.029	İyi uyum



Standardized RMR (SRMR)	0.047	İyi uyum
Normed Fit Index (NFI)	0.96	İyi uyum
Non-Normed Fit Index (NNFI)	0.97	İyi uyum
Comparative Fit Index (CFI)	0.97	İyi uyum
Goodness of Fit Index (GFI)	0.90	Kabul edilebilir uyum
Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI)	0.87	İyi uyum

Sporda eleştirel düşünme ölçeğinin, birinci düzey DFA bulgularına göre, düzeltilmiş ki-kare değerinin $720,40/220=3,27$, kabul edilebilir uyum (Hu ve Bentler, 1995), RMSEA değerinin 0,065 ve GFI değeri 0,90 ile kabul edilebilir uyum düzeyinde, RMR değerinin 0,029, SRMR değerinin 0,047, NFI değerinin 0,96, NNFI değerinin 0,97, CFI değerinin 0,97 ve AGFI değerinin ise 0,87 ile iyi uyum düzeyinde (Schermelleh-Engel vd., 2003) uyum iyiliği indeks değerlerine sahip oldukları belirlenmiştir.

Tablo 7. Sporda eleştirel düşünme ölçeği birinci düzey ölçüm modeli sonuçları

SEDÖ	Standardize Edilmiş Faktör Yük Değerleri	t- değeri	Standart Hata	R ²	AVE Açıklanan Ortalama Varyans	CR Yapı Güvenirliği
Meraklılık						
V1	0.49	10.18	0.76	0.24	0.35	0.61
V2	0.61	12.72	0.63	0.37		
V3	0.65	13.50	0.58	0.42		
Açık Fikirlilik						
V4	0.59	14.32	0.65	0.35	0.46	0.84
V5	0.67	16.75	0.55	0.45		
V6	0.71	17.97	0.50	0.50		
V7	0.71	18.18	0.49	0.50		
V8	0.69	17.31	0.53	0.48		
V9	0.71	18.00	0.50	0.50		
Analitik Düşünme						
V10	0.63	15.50	0.60	0.40	0.46	0.81
V11	0.65	16.09	0.57	0.42		
V12	0.71	17.99	0.50	0.50		
V13	0.69	17.39	0.52	0.48		
V14	0.69	17.37	0.52	0.48		
Kendine Güven						
V15	0.77	20.22	0.41	0.59	0.52	0.84
V16	0.72	18.37	0.48	0.52		
V17	0.67	16.78	0.55	0.45		
V18	0.70	17.59	0.52	0.49		
V19	0.74	19.00	0.46	0.55		
Sistematiklik						
V20	0.60	14.28	0.64	0.36	0.49	0.79
V21	0.76	19.32	0.42	0.58		



V22	0.75	18.86	0.44	0.56
V23	0.68	16.55	0.54	0.46

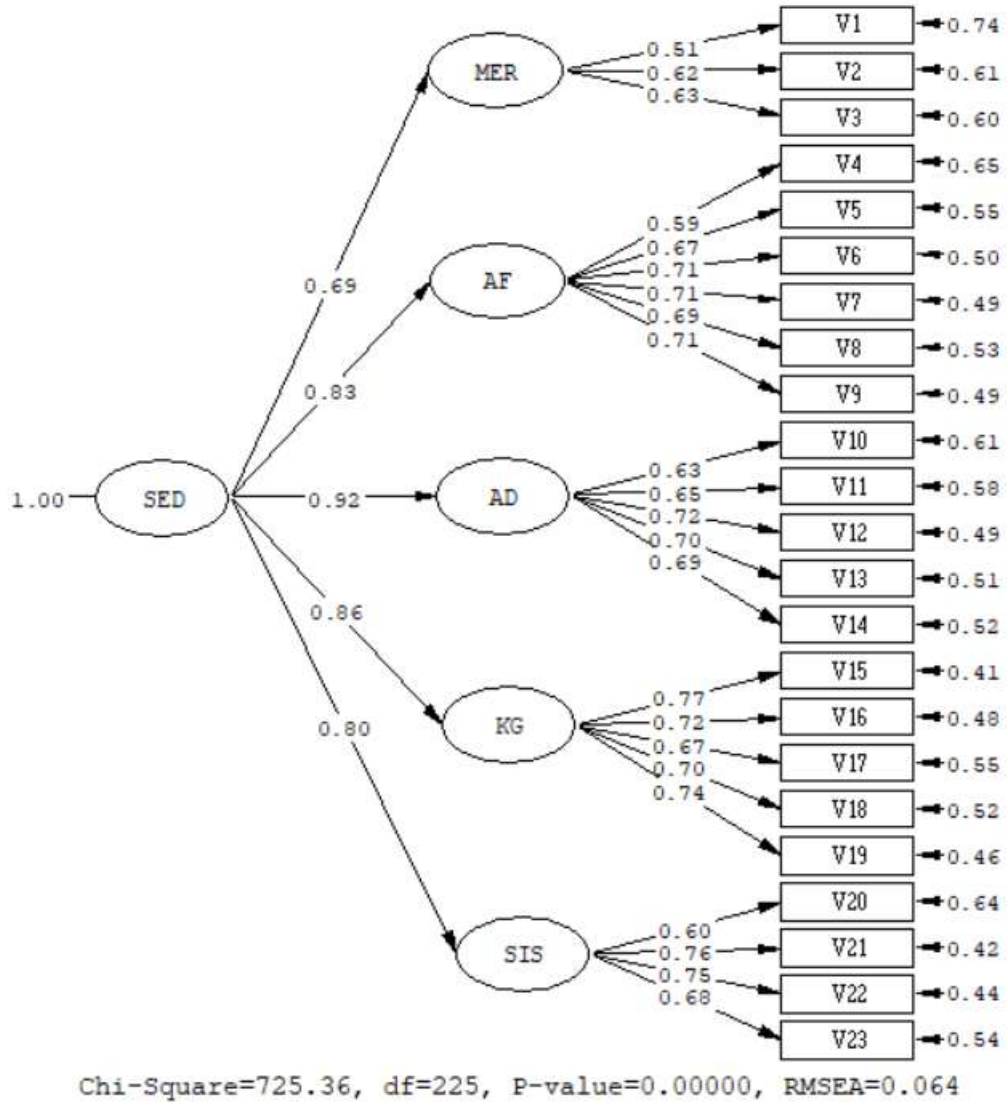
****p=0.01; t>2.56, N (546)**

Yapılan birinci düzey DFA ölçüm modeli sonuçlarına göre, sporda eleştirel düşünme ölçeğinin beş gizil değişkenine ait (meraklılık, açık fikirlilik, analitik düşünme, kendine güven ve sistematiklik) gözlenen değişkenlerin, standardize edilmiş faktör yük değerlerinin 0,49 ile 0,77 arasında değiştiği, en düşük standardize edilmiş faktör yük değerinin 0,49, en yüksek hata varyans değerinin 0,76 olduğu determinasyon katsayılarının ise, 0,24 ile 0,59 arasında değiştiği, en düşük t-değerinin 10,18 olduğu saptanmıştır. En yüksek hata varyansının 0,76 olduğu, gizil değişkenlerin AVE değerlerinin 0,35 ile 0,52 arasında değiştiği, en CR değerlerinin 0,61 ile 0,84 arasında değiştiği tespit edilmiştir.

Sporda Eleştirel Düşünme Ölçeği İkinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Sporda eleştirel düşünme ölçeğinin, birinci düzey DFA'dan sonra doğrulanan faktör yapısının, porda eleştirel düşünme gizil değişkeninin, teorik olarak öngörüldüğü gibi faktörlerle olan ilişkisinin test edilmesi amacıyla ikinci düzey DFA uygulanmıştır. Sporda eleştirel düşünme gizil değişkeninin, teorik olarak öngörüldüğü gibi faktörlerle olan ilişkisinin analizi verilmiştir.

Sporda eleştirel düşünme ait ikinci düzey DFA sonucu elde edilen faktör yapısı şekil 2'de yer almaktadır.



Şekil 2. Sporda eleştirel düşünme ölçeği ikinci düzey faktör yapısı

Tablo 8. Sporda eleştirel düşünme ölçeği DFA ikinci düzey ölçüm modeline ait uyum iyiliği indeksleri

Model Uyum İndekleri	Değerler	Sonuç
χ^2	725.36	
$\chi^2 / (sd=225)$	3.23	Kabul edilebilir uyum
Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)	0.064	Kabul edilebilir uyum
Root Mean Square Residual (RMR)	0.030	İyi uyum
Standardized RMR (SRMR)	0.049	İyi uyum
Normed Fit Index (NFI)	0.96	İyi uyum
Non-Normed Fit Index (NNFI)	0.97	İyi uyum
Comparative Fit Index (CFI)	0.97	İyi uyum
Goodness of Fit Index (GFI)	0.90	Kabul edilebilir uyum



Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI)

0.87

İyi uyum

Sporda eleştirel düşünme ölçeğinin, ikinci düzey DFA sonuçlarına göre, düzeltilmiş ki-kare değerinin $725.36/225=3,23$, kabul edilebilir uyum (Hu ve Bentler, 1995), RMSEA değerinin 0,064 ve GFI değeri 0,90 ile kabul edilebilir uyum, RMR değerinin 0,030, SRMR değerinin 0,049, NFI değerinin 0,96, NNFI değerinin 0,97, CFI değerinin 0,97 ve AGFI değerinin ise 0,87 ile iyi uyum (Schermelleh-Engel vd., 2003) gösterdiği saptanmıştır.

Tablo 9. Sporda eleştirel düşünme ölçeği birinci düzey ölçüm modeli sonuçları

SEDÖ	Standardize Edilmiş Faktör Yük Değerleri	t- değeri	R ²
Meraklılık	0.69	8.80	0.48
Açık Fikirlilik	0.83	12.76	0.67
Analitik Düşünme	0.92	14.23	0.85
Kendine Güven	0.86	16.97	0.74
Sistematiklik	0.80	12.37	0.64

**p=0.01; t>2.56, N (546)

Sporda eleştirel düşünme ölçeğine ait ikinci düzey analiz sonuçlarına göre ölçek ile faktörler arasındaki standardize edilmiş regresyon katsayılarının (β) 0,69 ile 0,92 arasında değiştiği, determinasyon katsayılarının ise 0,48 ile 0,85 aralığında olduğu ve ikinci düzey DFA ölçüm modeli için elde edilen t-değerlerine bakıldığında, sporda eleştirel düşünme ölçeği faktörlerinin tamamının ölçekle, istatistiksel olarak anlamlı ilişkiye ($t>2.56$; $p<0.01$) sahip olduğu tespit edilmiştir.

Tartışma ve Sonuçlar

Bu bölümde, araştırma kapsamında sporcuların eleştirel düşünme becerilerini ölçmek için geliştirilen, sporda eleştirel düşünme ölçeğinin faktör yapısını belirlemek ve bu faktör yapısının doğruluğunu kanıtlamak amacıyla yapılan analizlere ilişkin bulgular, teorik olarak tartışılmıştır. Sporda eleştirel düşünme ölçeğini geliştirmek için toplanan veriler örneklem yeterliliği açısından değerlendirildiğinde, literatürde faktör analizi için ölçekteki ifade sayısının 5-10 katına ulaşılmasının yeterli olduğu ifade edilmektedir (Muthen ve Muthen, 2002; Tavşancıl, 2002). Örneklem yeterliliği için ayrıca KMO (0.920 değerine bakıldığında, (Bkz. Tablo 2). örneklemin faktör analizi için mükemmel düzeyde yeterli olduğu (Hair vd., 1998) anlaşılmaktadır. Dolayısıyla bu araştırmanın örneklem sayısı (546) ve KMO değeri dikkate alındığında, araştırmanın örnekleminin yeterli olduğu söylenebilir. Sporda eleştirel düşünme ölçeğindeki ifadelerin çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde, referans noktası basıklık 2 çarpıklık 7 (Hong, vd., 2003) temel alındığında, değişkenlerin çok değişkenli normallliği sağladığı görülmektedir (Bkz. Tablo 2). Faktör analizi yapılabilmesinin ön koşullarından biri olan değişkenler arasındaki ($p<0,05$) anlamlı ilişkinin varlığı (Sipahi vd., 2006, s. 80-81) ve verilerin faktör analizi için uygunluğu için incelenen Bartlett küresellik testi bulguları değişkenler arası korelasyonun olduğunu ayrıca verilerin faktör analizi için uygunluğunu kanıtlamaktadır (Bkz. Tablo 3). Ölçeğin faktör yapısı belirlenirken, özdeğeri 1'den faktörler bir yapı olarak değerlendirilmiştir (Büyüköztürk, 2007), Sporda eleştirel düşünme ölçeği meraklılık (3. ifade) ve analitik düşünme (16. ve 17. ifadeler) alt boyutlarında ifade kaybetmesine rağmen, önceden öngörülen 5 faktörlü yapısıyla örtüşmektedir. Ölçeğin, 5 alt boyut boyut ve 23 ifadeden oluştuğu, en yüksek açıklanan varyans değerine sahip alt boyutun açık fikirlilik (35.982) alt boyutunda olduğu, dolayısıyla ölçeğin en çok açık fikirlilik alt boyutu tarafından açıklandığı, toplam açıklanan varyans değerinin %58,226 olduğu



görülmektedir. Dolayısıyla ölçeğin toplam açıklanan varyans değerinin % 30 ile % 60 aralığında olması, ölçeğin yapı geçerliliğine sahip olduğunun göstergesi olarak değerlendirilebilir (Bkz. Tablo 3).

Ölçekteki ifadelerin faktör yük değerleri incelendiğinde, en düşük faktör yük değerine sahip ifadenin sistematiklik alt boyutundaki 23. ifadede olduğu (0,477) görülmektedir (Bkz. Tablo 4). Ölçekteki ifadelerin faktör yük değerlerinin tamamının 0.40'dan büyük çıkması, ifadelerle yer aldıkları alt boyut arasındaki ilişkisinin olması, (Büyüköztürk, 2007), ayrıca ölçekteki ifadelerin yer aldıkları alt boyut ile olan ilişkilerinin, diğer alt boyutlarla olan ilişkilerinden yüksek çıkması (Bkz. Tablo 4) ölçeğin, ölçmeyi hedeflediği sporda eleştirel düşünme becerisini sağlıklı bir şekilde ölçtüğü ve birleme geçerliğinin kanıtıdır denilebilir (Bkz. Tablo 4).

Ölçeği oluşturan alt boyutlar arasındaki ilişkilerin 0,90'nın altında olması (Hair ve ark., 1998) alt boyutların birbirinden bağımsız bileşenler olduğunu (Bkz. Tablo 5), bu nedenle de bulgular birlikte değerlendirildiğinde ölçeğin ayrışma geçerliğine sahip olduğu söylenebilir (Bkz. Tablo 10). Güvenirlilik analizi sonuçları her ne kadar meraklılık alt boyutu güvenirlilik katsayısı 0,61 ile vasat gibi görülsede, 0,60 güvenirlilik katsayısı kabul edilebilir bir değer olarak önerilmektedir (Hair vd., 2009). Bu nedenle ölçeğin, sporcuların eleştirel düşünme beceri düzeylerini ölçmek için, güvenilir olduğunu göstermektedir denilebilir (Bkz. Tablo 3).

Sporda eleştirel düşünme ölçeği için yapılan birinci düzey DFA bulgularına göre, ölçekteki gözlenen değişkenlerin 5 (beş) gizil değişken oluşturduğu (Bkz. Şekil 1), düzeltilmiş ki-kare (Hu ve Bentler, 1995), GFI ve RMSEA değerlerinin kabul edilebilir uyum (Schermmelleh-Engel vd., 2003) RMR, SRMR, NFI, NNFI, CFI ve AGFI değerlerinin ise, iyi uyum düzeyinde indekse sahip olduğunu (Schermmelleh-Engel vd., 2003), dolayısıyla birinci aşama DFA sonuçlarının, ölçeğin araştırma kapsamında oluşturulan ölçme modeli ve AFA sonucu elde edilen faktör yapısının istatistiksel bakımdan uygun ve geçerli olduğu söylenebilir (Bkz. Tablo 6).

Ölçekteki ifadelerin standardize edilmiş faktör yük değerlerine ilişkin literatürde, ilgili değer 0,50'den büyük olması (Bagozzi ve Heaterton, 1994) önerilmekle birlikte farklı görüşlerde yer almaktadır. Tablo 7'ye bakıldığında meraklılık gizil değişkeninin standardize edilmiş faktör yük değeri, 0,49 olsa da, hata varyansının 0.80'den küçük olması ve faktör yük değerinin 0,32'den yüksek olması nedeniyle ölçeğin birleşme geçerliliği açısından yeterli olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Determinasyon katsayıları incelendiğinde, önerilen ölçme modelinin en çok kendine güven gizil değişkenindeki 15. ifade tarafından açıklandığı ($R^2 = 0,59$) söylenebilir. En küçük t-değerinin meraklılık gizil değişkenindeki 1. ifadede yer aldığı ($t=10,18$), tüm gözlenen değişkenlerin t-değerinin ($p=0,01$; $t>2,56$) 2,56'nın üzerinde (Hair vd., 1998) bir değere sahip olduğu, dolayısıyla ölçeğin yapıları ile gözlenen değişkenlerin 0,01 düzeyinde (Çokluk vd., 2012, s. 304) ilişkili olduğu söylenebilir (Bkz. Tablo 7).

Birinci düzey ölçüm modeli için hesaplanan en düşük AVE değerinin 0,35, CR değerinin ise 0,61 ile meraklılık gizil değişkeninde olduğu görülmektedir (Bkz. Tablo 7). Literatürde AVE değerinin 0,50'den, CR değerinin 0,70'den büyük olması önerilmektedir (Hair vd., 1998). Ancak CR değeri 0,60'tan büyükse 0,50'nin altındaki AVE değerinin kabul edilebilir olduğu nitelenmektedir (Fornell ve Larcker, 1981, s. 46). Bu sebeble ölçeğin yakınsama geçerliği ve yapı güvenirliliği açısından uygun olduğu ifade edilebilir. Yapılan analiz sonuçlarının tamamı



birlikte değerlendirildiğinde, geliştirilen ölçeğin sporcuların eleştirel düşünme becerilerini ölçmek için beş (5) boyutlu yapısının geçerli ve güvenilir olduğu kanıtlanmaktadır.

Sporda eleştirel düşünme ölçeği ikinci düzey DFA sonuçları, önerilen ölçüm modelini oluşturan gizil değişkenlerin bağlı oldukları ölçeği açıklama noktasında uygun olduğunu göstermektedir (Bkz. Şekil 2). Ölçeğin ikinci düzey uyum iyiliği değerleri incelendiğinde, düzeltilmiş ki-kare (Hu ve Bentler, 1995), GFI ve RMSEA değerlerinin kabul edilebilir uyum (Schermelleh-Engel vd., 2003) RMR, SRMR, NFI, NNFI, CFI ve AGFI değerlerinin ise, iyi uyum düzeyinde (Schermelleh-Engel vd., 2003), olduğu görülmektedir (Bkz. Tablo 8).

Sporda eleştirel düşünme ölçeğine ait ikinci düzey analiz sonuçlarına göre, t-değerleri sporda eleştirel düşünme ölçeği gizil değişkenlerinin tamamının bağlı oldukları ölçekle ilişkili olduğu, en yüksek standardize edilmiş regresyon katsayısının (β) analitik düşünme gizil değişkeninde olduğu söylenebilir (Bkz. Tablo 9). Bir başka deyişle, sporda eleştirel düşünme ölçeğinin en çok analitik düşünme gizil değişkeni tarafından açıklandığı ifade edilebilir. Araştırmanın gerekliliğini göstermek amacıyla çalışmanın kazanımları literatür bakımından önemlidir. Eleştirel düşünmeye yönelik yapılan çalışmalara bakıldığında en önemli araştırmacılardan birisi Rath (1967) tarafından yapılan araştırma olarak görülmektedir. Rath (1967), Pithers ve Soden, (2000) eleştirel düşünme yaklaşımlarının nasıl ve nerelerde kazandırılacağına ilişkin önemli çalışmalar yapmışlardır. Yaptıkları ilk çalışmanın test boyutundaki teknikleri gözlem yolu, bireysel görüşme yöntemi ve bu tekniklerin kombinasyonlarından oluşan karma sorular ile ortaya koymuşlardır. Bu yönetime ilişkin gerekli verilerin gün ışığına çıkmasında ise Norris ve Ennis (1989) yardımcı olmuştur.

Rath'dan sonra ise Cornell Eleştirel Düşünme Testi ortaya atılmıştır. Bu test Düzey X-Cornell Critical Thinking testi ile Level Z- Cornell Critical Thinking testi Robert Ennis ve Jason Millman N.T. Tomko (1985), tarafından temel eğitim seviyesi 4. Sınıftan öğrencileri ile üniversite düzeyine kadar kullanılabilecek çalışma olarak tasarlanmıştır. Ennis ve Weir (1985) Eleştirel Düşünme Yazılı Testi- Ennis-Weir Critical Thinking Essay Testini ortaokul ve yüksek öğrenim düzeyindeki bireyler için düzenlemişlerdir. Testin belli bir programın etkisini ortaya koyması için, öntest sontest şeklinde ölçek gelişimini ortaya koymuşlardır. New Jersey Akıl Yürütme Becerileri Testi- New Jersey Test of Reasoning Skills, ise daha sonra Virginia Shipman (1983) tarafından geliştirilmiştir. Bu test temel eğitim düzeyindeki 5. Sınıf öğrencileri ile üniversite düzeyindeki öğrencilere uyarlanarak hazırlanmıştır. Test maddelerinin çoğunluğu durumla ilgili “çıkarım” becerilerini ölçmeye yöneliktir. Watson ve Glaser (1980) Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Testi- Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal, ortaokul ve üstü öğrencilere yönelik hazırlanmış ölçektir. Test, soru örnekleri ve ek bilgiler de içererek kullanıcıya yardımcı olmayı amaçlamaktadır. Watson-Glaser'in eleştirel akıl yürütme gücü ölçeğini, Çıkrıkçı (1993) lise öğrencileri üzerindeki ön deneme uygulaması yaparak kullanmıştır. Yine Evcen, (2002). Watson-Glaser eleştirel akıl yürütme formunu Türkçe uyarlanması olan geçerlik ve güvenilirlik çalışması ile çalışmayı Türkçe olarak farklı boyuta taşımıştır. California Critical Thinking Dispositions Inventory, 1990 yılında Amerikanın önce gelen Felsefe Derneği'nin düzenlemiş olduğu Delphi projesinin parçası olarak ortaya çıkan bu ölçek çalışması, Facione ve Facione tarafından (1992) yılında geliştirilmiştir. Ölçeğin kuramsal anlamda belirlenmiş ve psikometrik açıdan da test edilmiş 7 alt boyutu bulunmaktadır, ancak eleştirel düşünme eğilimini belirlemek amacıyla bu ölçeklerin toplamından oluşan puanlama sistemi kullanılmaktadır.

*****Bu çalışma 2024 yılında Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsünde Yüksek Lisans Tezi olarak sunulmuştur.***



KAYNAKLAR

- Bagozzi, R. P., Heatherton, T. F. (1994). A General Approach To Representing Multifaceted Personality Constructs: Application To State Self-Esteem. *Structural Equation Modeling, A Multidisciplinary Journal*, 1(1), 35-67.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı: İstatistik Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum. 7. baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Chan, C. C., Tsui, M. S., Chan, M. Y. C., Hong, J. H. (2002). *Assess. Eval. High. Educ.* 27 511.
- Craft, A (2005). *Creativity in Schools Tensions and Dilemmas*. Routledge. USA.
- Çıkrıkçı, N. (1993). Watson-Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Ölçeğinin (Form Y M) Lise Öğrencileri Üzerindeki Ön Deneme Uygulaması, *Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 25, 2, 559-569.
- Çokluk, Ö., Şekercioglu, G., Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve LISREL Uygulamaları*. Pegem Akademi.
- De Bono, E. (2007). *Kendine Düşünmeyi Öğret*. (Çev. Arıbaş, S.). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Ennis, R., Millman, J., Tomko, T. (1985). *Cornell Critical Thinking Tests Level X and Level Z- Manual*. Pacific Grove, CA: Midwest Publ.
- Ennis, R.H., Weir, E. (1985). *The Ennis-Weir Critical Thinking Essay Test*, Midwest Publications.
- Erdoğan, İ. (1998). *SPSS Kullanımı Örnekleriyle Araştırma Dizaynı ve İstatistik Yöntemleri: Empirik Bilimsel Araştırmanın Temel İlkeleri ve Sorunları*. Emel Matbaası.
- Evcen, D. (2002). Watson-Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Testinin (Form S) Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Facione, P. A., Facione, N. C. (1992). *CCTDI: A disposition inventory*. Insight Assessment CA: California Academic Press.
- Facione, P. A. (1990). *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus For Purposes of Educational Assessment And Instruction*. Millbrae, CA: The California Academic Press.
- Fornell, C., Larcker, D.F. (1981). Evaluating Structural Equation Models With Unobservable Variables And Measurement Error. *Journal of marketing research*, 39-50.
- Gülle, M.(2015). *Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Bölümlerine Göre Eleştirel Düşünme ve Empati Kurma Düzeylerinin İncelenmesi*. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Estitüsü, *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı*. (Doctoral dissertation, (Turkey).
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., Black, W. C. (1995). *Multivariate Data Analyses With Readings*. Englewood Cliffs, New Jersey.
- Hair JF. Anderson RL. Tatham WC. *Multivariate Data Analysis With Reading*. (5.th Ed). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall, 1998.



- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., Tatham, R. L. (2009). *Multivariate Data Analyses* (7th Edition).
- Hale, E. (2008). *A Critical Analysis of Richard Paul's Substantive Trans-disciplinary Conception of Critical Thinking*. Unpublished dissertation, Union Institute and University.
- Halpern, D. F. (1988). Teaching Critical Thinking For Transfer Across Domains: Dispositions, Skills, Structure Training, And Metacognitive Monitoring. *American Psychologist*. 53(4), pp. 449-455.
- Hong, S., Malik, M. L., Lee, M. K. (2003). Testing Configural, Metric, Scalar, And Latent Mean Invariance Across Genders In Sociotropy And Autonomy Using A Non-Western Sample. *Educational And Psychological Measurement*, 63(4), 636-654.
- Hu, L., Bentler, P. M. (1995). Evaluating Model Fit. *Structural Equation Modelling: Concept, Issues And Applications*. (Ed: R. Hoyle), London: Sage Pub.
- Keskin, Y., Keskin, S. C., & Kirtel, A. (2016). Examination of the Compatibility of the Questions Used by Social Studies Teachers in the Class with the Program Achievements According to the SOLO Taxonomy. *Journal of Education and Training Studies*, 4(4), 68-76.
- Lomax, R.G., Schumacker, R. E. (2004). *A Beginner's Guide To Structural Equation Modeling*. Psychology Press.
- Mahmood, A., Ali, M. Q., & Hussain, W. (2014). Understanding of elementary school teachers of 3rd world country about levels of SOLO taxonomy. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(23), 1135.
- Muthén, L.K., Muthén, B. O. (2002). How Touse A Monte Carlo Study to decide On Sample Size And determine power. *Structural equation modeling*, 9(4), 599-620.
- Norris, S.P., Ennis, R. (1989). *Evaluating Critical Thinking*, Pasific Grove, Ca: Critical Thinking Press.
- Paul, R. (2004). The State of Critical Thinking Today: The Need for a Substantive Concept of Critical Thinking. Available from <http://www.criticalthinking.org/pages/the-state-of-critical-thinking-today/523>.
- Paul, R.W. (1993). *Critical thinking: What Every Person Needs To Survive In A Rapidly Changing World*. Santa Rosa, CA: Foundation For Critical Thinking.
- Pithers, R.T., Soden, R. (2000). Critical Thinking In Education: A Review, *Educational Research*, vol 42, num 3, p 237-249.
- Raths, L. E. (1967) *Teaching for Thinking: Theory and Application*. Charles Merrill, Inc.: Columbus, Ohio.
- Ruggiero, V. (1988). *Teaching Across Curriculum*. New York: Harper and Row.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., Müller, H. (2003). Evaluating the Fit of Structural Equation Models: Tests of Significance and Descriptive Goodness-Of-Fit Measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Shipman, V. (1983). *New Jersey Test of Reasoning Skills Form B*.
- Sipahi, B., Yurtkoru, E. S., Çinko, M. (2006). *Sosyal Bilimlerde SPSS ile Veri Analizi*. Beta Basım A.Ş., İstanbul.



Starko, A.J. (2005) Creativity in The Classroom Schools of Curious Delight. Third Edition. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. Mahwah, New Jersey London.

Şahinel, S. (2002) Eleştirel Düşünme. Pegem A Yayıncılık.

Şimşek, Ö. F. (2007) Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş: Temel İlkeler ve LISREL Uygulamaları. Ankara: Ekinoks Yayınları. 315-337.

Tavşancıl, E. (2002) Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi. Nobel Yayıncılık, Ankara.

Tokay, Argan, M., Argan, M., Kurulgan M.(2008). Kitaplara İlişkin Biçimsel Özelliklerin Okuyucu Tutumları Üzerine Etkisi. Bilgi Dünyası, 9(1), 179-206.

Watson, G., Glaser, M. Watson-Glaser Critical Thinkiag Appraisal (1980). The Psychological Corporation, Harcourt, Brace Jovanovich.

Ölçek İfadelerinde yer alması gereken soru ve likert boyutu aşağıda verilmiştir.

1=Hiç Katılmıyorum 1-3 Meraklılık / 4-9 Açık Fikirlilik / 10-14 Analitik Düşünme

2=Katılmıyorum 15-19 Kendine Güven / 20-23 Sistemlilik

3=Kararsızım

4=Katılıyorum

5=Tamamen Katılıyorum

1. Bazı becerileri işime yaramasa da öğrenmek isterim.

2. Branşımla alakalı olmayan teknikleri izlemeyi ve öğrenmeyi severim.

3. Yeni bir beceri öğrenme konusunda çok meraklıyım.

4. Sportif faaliyetlerle ilgili olumlu/olumsuz görüşlerimi gereken yerlere iletebilirim.

5. Gerekğinde arkadaşlarımı ve antrenörümü eleştirebilirim.

6. Takım arkadaşlarıma fikirlerimi açık bir dille söyleyebilirim.

7. Müsabaka esnasında arkadaşımın yaptığı olumsuz davranışı uygun bir dille belirtirim.

8. Takımla ilgili her düşüncemi açıklıkla konuşabilirim.

9. Spor alanında doğru bilinen yanlışlar hakkında fikirlerimi ifade etmekten çekinmem.

10. Sportif bir beceriyi öğrenirken bütün-parça ilişkisini kullanırım.

11. Antrenman esnasında yaşanan problemlerin nedenini önce anlamaya çalışır, daha sonra çözümleme yoluna giderim.

12. Müsabakada bana gerek duyulduğunda, sonuca ulaşmak için hızlı ve olumlu karar veririm.

13. Karşılaştığım problemlere karşı pratik çözümler üretirim.



14. Müsabaka yaşayacağım sorunları önceden öngörür ve ona göre hazırlık yaparım.
15. Müsabakalarda bana verilen görevi layıkıyla yapacağımdan şüphe duymam.
16. Sorumluluk almaktan kaçınmam.
17. Yapılması zor hareketleri yapmaktan çekinmem.
18. Müsabakalarda verdiğim kararların arkasında dururum.
19. Kendime olan özgüvenim tamdır, bu yüzden müsabakada çok rahat başarıya ulaşabilirim.
20. Bir beceri öğrenirken öğrenme süresini dikkate alırım.
21. Antrenman esnasında belirli düzen çerçevesinde çalışırım.
22. Spor yapmaya başladığımda sistemli çalışmaya özen gösteririm.
23. Müsabaka esnasında yapmak istediklerimi daha önceden planlar ve uygularım.