

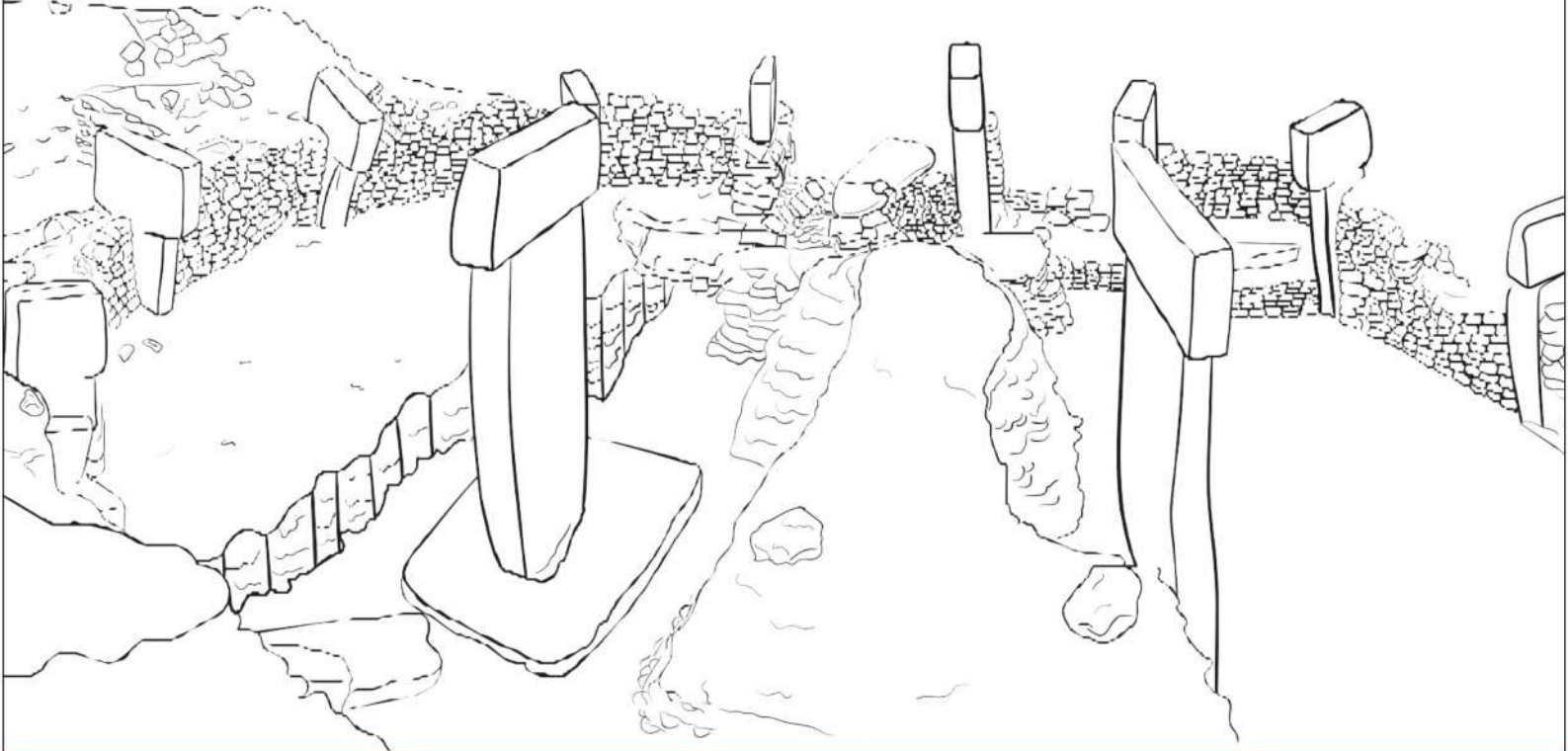


GÖBEKLİ EPE

EĞİTİM VE SPOR BİLİMLERİ DERGİSİ

CİLT: 4 SAYI:2 ARALIK 2025

G E S D



Göbeklitepe Eğitim ve Spor Bilimleri Dergisi (GESD)

İÇİNDEKİLER

Cilt: 4 Sayı: 2 , 31.12.2025

Araştırma Makalesi

1. Pertürbasyon Eğitiminin Okçuluk Atış Başarısına Etkisi

Emrah Aslan , Doğukan Arıöz

Sayfa: 23-35

2. Sporcularda Statik Germe Ve Dinamik Germe Egzersizlerinin Sprint Performansına Etkisi

Serdar Elaman , Ömer Zambak

Sayfa: 49-65

3. Farklı Kulüplerde Oynayan Sporcuların Duygusal Zekâ Durumlarının Araştırılması

İsa Çiftçi

Sayfa: 89-100

4. Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Eğitim Streslerinin Akademik Kariyer Farkındalık Düzeylerine Etkisi

Mustafa Kemal Deniz , Eyyüp Yıldırım , Mahmut Altun

Sayfa: 66-88

Sistemik Derlemeler ve Meta Analiz

1. Türkiye’de Sporda Şiddet Araştırmalarının Derlemesi: 2015–2025 Yılları Arası Tezlerin Analizi

Işıl Güneş

Sayfa: 1-22

Derleme

1. Antrenörlük Felsefesinin Sporcu Performansına Etkisi: Bütüncül Bir Değerlendirme

Emre Yamaner

Sayfa: 36-48

Türkiye’de Sporda Şiddet Araştırmalarının Derlemesi: 2015–2025 Yılları Arası Tezlerin Analizi

Işıl Güneş^a

Geliş Tarihi: 11 Temmuz 2025 Kabul Tarihi: 28 Ekim 2025 Yayın Tarihi: 31 Aralık 2025

Özet

Sporda şiddet olayları tarih boyunca var olmuştur, ancak spordaki şiddetin alanı yıllar geçtikçe önemli ölçüde genişlemiştir. Ancak yıllara göre bu alanda yapılan çalışmalar bazen artış gösterirken bazen de düşüş göstermiştir. Bu çalışmanın amacı, spor alanında yapılmış olan sporda şiddet araştırmalarının derlemesini yaparak, bu konu ile ilgili olan durum hakkında ayrıntılı ve güncel bir görünüm sunmaktır. Bu amaç doğrultusunda Ulusal Tez Merkezi veri tabanından yararlanılmıştır. Tarama yapılırken “şiddet”, “spor” anahtar kelimeleri kullanılmıştır. 2015 Ocak ile 2025 Mayıs tarihleri arasını kapsayan dönemde, PRISMA Bildirimi kriterlerine uygun biçimde gerçekleştirilen tarama sonucunda 21 tez çalışması incelemeye alınmıştır. Bulgular, sporda şiddet çalışmalarını incelediğimizde örneklem grubu olarak en çok kullanılan değişkenin öğrenciler olduğunu göstermiştir. Ayrıca en çok yüksek lisans seviyesinde sporda şiddet konusunun çalışıldığı görülmüştür. Bu sonuçlar, araştırmacılara sporda şiddet konusundaki çalışmalara genel bir bakış sağlamakta ve sonuçların değerlendirilmesine yardımcı olacak bir yol haritası sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Spor, Şiddet, Saldırganlık, PRISMA Bildirimi

A Review of Sports Violence Research in Turkey: An Analysis of Theses from 2015 to 2025*

Abstract

Events of violence in sports have existed throughout history, but the area of violence in sports has significantly expanded over the years. Studies conducted in this field have sometimes shown an increase and at other times a decrease. The aim of this study is to review the research on violence in sports and provide a clear overview of the current situation. Keywords such as “violence,” “sport,” and “sports violence” were used during the search. A review was conducted in accordance with the PRISMA guidelines between January 2015 and May 2025, evaluating 21 thesis studies. The findings indicate that the majority of studies on sports violence involve students. Additionally, it has been observed that the topic of sports violence has been researched in many Master's theses. This study aims to provide a general overview of the research on sports violence and serve as a roadmap for evaluating the results.

Key Words: Sports, Violence, Aggression, PRISMA Notification

Giriş

Sporda şiddet, yalnızca sportif rekabetin doğal bir uzantısı olarak değerlendirilmemesi gereken, bireysel, toplumsal ve kurumsal düzeyde ciddi sonuçlar doğuran bir olgudur. Günümüzde sporun evrensel barış, kardeşlik ve fair play ilkelerini temsil eden bir alan olması

^a Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, gunesisil6@gmail.com, ORCID; 0009-0004-7286-9714

gerekirken, zaman zaman bu değerlerin aksine şiddet eylemlerine sahne olduğu görülmektedir. Bu durum, sporun toplumsal işlevini zedelediği gibi, spor kültürünün ahlaki temellerine de zarar vermektedir. Özellikle son yıllarda, gerek ulusal gerekse uluslararası düzeyde yaşanan şiddet olayları, sporun yalnızca fiziksel bir mücadele alanı değil, aynı zamanda psikolojik, sosyal ve kültürel çatışmaların da yansıtıldığı bir platform hâline geldiğini göstermektedir.

Bu bağlamda, sporda şiddet olgusunun temel nedenlerinin belirlenmesi ve çözüm yollarının geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Türkiye’de sporda şiddet konusuna yönelik çeşitli tez çalışmaları yürütülmesine karşın, bu çalışmaların genel eğilimlerini, yöntemsel özelliklerini ve içerik yönelimlerini bütüncül biçimde ortaya koyan sistematik analizlerin sınırlı olduğu görülmektedir. Bu durum, alandaki bilgi birikiminin derinleştirilmesi ve gelecekte yapılacak araştırmalara yön verilmesi açısından önemli bir boşluk oluşturmaktadır.

Sporda şiddet, genellikle spor karşılaşmalarında veya sporla ilişkili etkinliklerde ortaya çıkan, fiziksel ya da psikolojik şiddet eylemlerini ifade eder. Topluma ve bireye zarar vermeyi amaçlayan davranışlardır. Bu tür davranışlar, sadece sporcular arasında değil, taraftarlar, hakemler, teknik ekipler ve hatta medya mensupları arasında da görülebilir. Sporda şiddeti önlemek için çeşitli yollar aranmaktadır. Şiddetin çıkış kaynağını ve insanları tetikleyen nedenleri bularak şiddete karşı nasıl bir çözüm bulabileceğimizi anlayabiliriz. Bu çözüm yollarını bulurken şiddetin sadece bireysel bir sorun olmadığını aslında biyolojik, psikolojik, çevresel ve sosyal gibi nedenlerin de sorun olduğunu anlamamız gerekmektedir.

Bu tür şiddet olaylarının ortaya çıkış sebepleri farklılık gösterebilir. Sporcuların saha içinde gereğinden sert veya hatalı oynamaları, seyircilerin olumsuz tutum ve davranışları, hakemlerin yanlış kararları, yöneticilerin düşüncesiz açıklamaları, stadyum amigolarının kışkırtıcı tezahüratları ve medyanın provoke edici haberleri gibi etkenler, müsabaka sırasında şiddet ve saldırganlık olaylarının yaşanmasına zemin hazırlamaktadır (Gül, 2022).

Organizasyonlarda görülen şiddet ve saldırganlık davranışlarının temelinde kaybetme riski, performans düşüklüğü, haksızlığa uğradığı düşüncesi ve duygusal yaralanma gibi etkenler yer alabilir. Bireyin bu tür etkenlerle hayal kırıklığı yaşaması, şiddet içeren davranışlara yönelme eğilimini artırmaktadır (Tenenbaum ve ark., 1997).

Spor etkinliklerinde ortaya konan saldırgan tutumlar, hem sporun asıl amacına zarar verir hem de düzenlenen organizasyon üzerinde olumsuz etkiler bırakır. Bu tür saldırgan davranışlar genellikle uygunsuz tezahüratlar ve fiziksel müdahaleyi de içerebilen taşkınlıklar şeklinde kendini gösterir (Yücel ve ark., 2015).

Spor

Spor; insanın doğayla mücadelesi sırasında geliştirdiği araçlı ya da araçsız mücadele yöntemlerini ve edindiği temel becerileri, boş zamanlarının artmasına bağlı olarak bireysel ya

da toplu bir şekilde, barışçıl ve benzetim temelli bir biçimde oyun, eğlence ve işten uzaklaşma amacıyla kullanmasına dayanan estetik, teknik, fiziksel ve rekabete dayalı toplumsal bir süreci ifade etmektedir (Fişek, 1998).

Spor, insanın sosyal, fiziksel ve ruhsal gelişimine destek sağlayan bir uğraş olup, doğayla olan mücadelesinden doğan bir olgudur. Evrensel ilkelere ve kurallara dayanan bir oyun niteliği taşıyan spor, daha güçlü ve daha yükseğe ulaşma hedefiyle verilen büyük bir çabadır. Aynı zamanda spor, rekabeti ve rakipliği barındırmakla birlikte, sevgi, barış ve kardeşliği de temsil eder (Yetim, 2010). Spor eğitimi bir kültürlenme faaliyetidir ve süreç sonunda bireylerin davranışlarında arzu edilen değişikliği oluşturur (Kale ve Dumangöz, 2021).

Spor, içsel ve dışsal etkenlerle motive olmuş bireylerin, fiziksel çaba ya da görece karmaşık fiziksel beceriler kullanmasını gerektiren, kurumsallaşmış ve rekabete dayalı etkinlikler bütünüdür. Aynı zamanda spor, bireyin hem fizyolojik hem de psikolojik sağlığını destekleyen, sosyal davranışlarını şekillendiren, motor ve zihinsel becerilerini belirli bir seviyeye ulaştıran biyolojik, eğitsel ve toplumsal bir olgudur. Spor, insan gücünün sağlıklı biçimde geliştirilmesini amaçlayan faaliyetlerin, oyun, eğlence ve rekabet çerçevesinde yürütülmesiyle, ekonomik, kültürel ve sosyal kalkınmanın temel unsurlarından biri hâline gelmiştir (Yetim, 2005).

Şiddet

Şiddet, her dönemde sporun hayatında var olmaktadır. Tarihteki ilk spor etkinlikleri genellikle savaş ya da savaşa hazırlık amacıyla düzenlenmiştir. Her ne kadar spor, eğlence ve oyun amaçlı yapılsa da içerisinde daima savaşçı kuralları barındırmıştır. Spor kültürü, zaman zaman yaralanma, sakatlanma hatta ölüme varabilecek unsurları da içerebilmektedir (Gülahmetoğlu, 2015).

Araştırmacılara göre, sporda şiddet eğilimi, öğrenilen bir davranış olarak kabul edilmektedir ve çevreyi gözlemleyerek, taklit yoluyla ya da sosyal çevrenin etkisiyle kazanılan bir tutumdur (Erşen, 2000).

Birçok faktör şiddet veya saldırganlık oluşturabilir. Spor etkinliklerinde, bu durumu tetikleyen en önemli etkenlerden biri "kazanma" ve "yarışma" içgüdüsüdür; bu nedenle, temel faktörün şiddete dönüşmesi oldukça hızlı bir şekilde gerçekleşebilir (Şahin, 2003).

Bu tür şiddet eylemleri gerçekleştiren grupların, kargaşa ortamı yaratıp, ortak görüşlerini duyurmaya çalıştığı düşünülmektedir. Ancak şiddetin hâkim olduğu bir ortamda, bireylerin güven duygusunun kaybolmasıyla tedirginlik ve huzursuzluk yaşanır, bu da eğitim-öğretim, sevgi ve saygı gibi değerlerin eksikliğinin fark edilmesine ve bireylerin değer yargılarına engel olan bir durumun ortaya çıkmasına yol açar (Akdeniz, 1996).

Kişinin yaşadığı çevre, davranışsal ve duygusal gelişimini etkiler; genellikle refah düzeyi düşük, eğitim imkânlarının yetersiz olduğu ve sosyal çatışmaların yaygın olduğu bölgelerde büyüyen bireylerin daha fazla saldırgan tutumlar sergilediği gözlemlenmektedir. Cinsiyet açısından ise erkeklerin, kadınlara kıyasla daha saldırgan davranışlar sergilediği görülmektedir (Köknel, 1996).

Sonuç olarak, şiddet temel niteliklerini korumakla birlikte, kültür ve zamana göre değişkenlik gösterebilen toplumsal bir olgudur. Şiddeti içeren bir durum, başka kültürlerde ya da aynı toplumun başka dönemlerinde çeşitli biçimlerde meydana gelebilir. Kültürler ilerledikçe, sosyal normlar da değişir. Şiddet, çok yönlü bir fenomen olup tek bir nedeni yoktur. Şiddet olaylarında psikolojik, sosyal ve ekonomik faktörler birlikte bulunur. Şiddeti yalnızca tek bir nedene dayandırmak, sorunun doğru şekilde tanımlanmasını ve etkili çözüm yollarının oluşturulmasını güçleştirir (Ayan, 2006).

Dünyada Yaşanan Önemli Sporda Şiddet Olayları

Spor müsabakalarında bazen şiddetli çatışmalar görülebilmektedir. Yaşanan çatışmaların görünen sebepleri, “bir gol, bir tezahürat biçimi veya maç sonrası yaşanan bir gerginlik” gibi durumlar olabilir. Ancak bunların arkasında, uluslararası tarihî çekişmeler, yerel problemler ve tarafların ırkî görüşleri gibi daha derin etkenler de bulunmaktadır. Bu sebeplerden dolayı, saha dışında ve içinde gerçekleşen bazı önemli şiddet olaylarına dikkat çekmek gerekmektedir. Örneğin, Lima (Peru, 1964)’te, 24 Mayıs’ta yapılan Tokyo Olimpiyatları eleme grubu maçında, Peru-Arjantin karşılaşmasında hakemin ev sahibi takımın golünü iptal etmesi sonucu tribünlerde çıkan olaylar, 320 kişinin ölümüne ve 600 kişinin yaralanmasına yol açmıştır (Erkal ve ark., 1998).

Kahire’de (Mısır, 1966) Zamalek ile National takımları arasında oynanan maç sırasında taraftarlar arasında çıkan çatışmada 300 kişinin yaralandığı görülmüştür (Acet, 2001). Temmuz 1969’da Honduras ile El Salvador millî takımları arasında gerçekleştirilen Dünya Kupası ön eleme grup karşılaşmasında çıkan olaylar, iki ülke arasında dört gün süren bir savaşa yol açmış ve çok sayıda insan yaşamını yitirmiştir. 1971 yılında Pittsburg’da oynanan bir müsabaka sonrasında, zafer coşkusu yaşayan yaklaşık 100.000 taraftar stadyumu ateşe vermiş, sokaklarda çıplak bir şekilde dans etmiş, yüzlerce kişi yaralanmış ve yine yüzlercesi gözaltına alınmıştır (Acet, 2001).

Ocak 1989’ da, Çin’in Beijing bölgesinde 110 metre engelli koşucu Shang Weidong ve arkadaşı, dekatloncu Li Rihichvan yaptıkları antrenman sonrasında 3 kişiyle tartışmış ve tartışmanın ilerlemesi üzerine ellerinde bulunan start tabancasıyla 6 kişiyi öldürmüşlerdir. Ardından, 4 kişiyi rehin alarak onlardan 2000 Yuan talep etmişler, ancak parayı alamayınca bu kişilerden üçünü öldürmüşlerdir. Temmuz 1994’te, Kolombiya Milli Takımı’nın Dünya Kupası’na birinci turda veda etmesinin ardından, savunma oyuncusu Andres Escobar, fanatik taraftarlar tarafından uğradığı silahlı saldırı sonucu yaşamını yitirmiştir. ABD’de, kendi

kalesine gol attıktan sonra tehditler aldığı için İsviçre maçına çıkamayan Eskober’in bedeninde 12 kurşun yarası bulunmuştur (Erkal ve ark., 1998: 171).

1999 yılında oynanan Celtic-Rangers karşılaşması sırasında hakem, kalabalık içinden ateşlenen bir mermiyle vurulmuştur. Maç esnasında birçok olay meydana gelmiş ve polis 100 kişiyi gözaltına almıştır (Garland ve Rowe, 2000: 158).

Şiddet Türleri

Aile Komisyonu Raporuna (2013) göre şiddet türleri şu şekilde tanımlanmıştır:

Sözel şiddet; başkalarına iftira, hakaret ve incitici sözlerle ifade edilen, suçlama, alaycı ifadeler, ırkçılık, bağırma ve küfürlü konuşma gibi davranışları içerir. Sürekli eleştiri, karar alma sürecinde katılımı engelleme ve taraftarlar, kulüp başkanları, oyuncular, antrenörler ve hakemler tarafından kullanılmakta olan tehditkâr ifadelerin yanı sıra, bireyi katılım ve görüş beyanına zorlamak amacıyla kullanılan düşmanca söylem ve sloganlar da bu tür şiddet kapsamında değerlendirilir.

Fiziksel şiddet; dayaktan çok daha ileriye giden ve ciddi sonuçlara yol açabilen bir davranış türüdür. Bir tokatla başlayıp, çeşitli araçların kullanıldığı bir dizi olayla devam edebilir. Fiziksel şiddet, mağdurun sağlığını olumsuz etkileyen, vücutta izler bırakan yaralanmalar ve lezyonlarla tanımlanabilir. Bu tür şiddet, vurma, itme, kemik kırma, yumruklama, duvara çarpma, bıçak çekme, yaralama, silah kullanma, kafayı duvara çarpma, yakma gibi eylemleri içerebilir.

Ekonomik şiddet; bireyin mal varlığına veya parasına el koyma, kazandığı parayı zor kullanarak alma gibi zararlı eylemleri kapsar (Yılmaz, 2010). İşsizlik, alkol, maddi sıkıntılar, haklar konusundaki bilgi eksiklikleri ve egemen güce duyulan korku, ekonomik şiddetin sebepleri arasında yer alır. Örnek olarak, iş hayatında çalışan kişinin hak ettiği parayı ödememek ya da eksik ödemek (Taptık, 2010) veya ailede kadının parasını zorla almak ve nasıl kullandığını kontrol altında tutmak ekonomik şiddet örneklerindedir (Yekeler, 2010).

Psikolojik Şiddet; partnerle keyfi şekilde iletişimi sonlandırmak, onunla konuşmamak, gülümsememek, ailedeki bireylerinin duygu ve düşüncelerini açıklamalarını engellemek, aile ve arkadaşlarla görüşmelerini kısıtlamak, aile üyelerinin birbirlerine faydasız olduğunu düşünmelerine sebep olmak gibi eylemleri içerir. Ayrıca, şiddetin en olumsuz biçimlerinden biri, ihmalin yanı sıra, çocuğa bireysel masraflarını karşılaması için baskıda bulunmak, çalışan çocuklardan tüm kazançlarını almak, evdeki masrafları yüklemek ve eve para getirmeyen çocuklara dayak atmak gibi davranışları da kapsar (Yücel ve ark., 2015).

Saldırganlığın Psikolojik Nedenleri

Saldırganlık, sosyal psikolojide pek çok araştırmanın ana konusu olmuştur. Bu araştırmaların odak noktası, saldırgan bireylerdeki davranışların, bu davranışların nedenleri ve nasıl engellenebileceğidir. Televizyon, gazeteler, internet programları ya da sokakta sohbet ettiğimiz birisiyle yapılan konuşmaların çoğu, bir şekilde saldırganlıkla bağlantılı olduğunu sıklıkla gözlemlemekteyiz (Kağıtçıbaşı, 1999).

Bu durum, saldırganlığın hayatın birçok alanında mevcut olduğunu gösterir. Bir kişiye ya da nesneye zarar verme amacı güden hareketler, saldırganlığı tanımlar ve bu saldırganlık türü, izlenen yönetime bağlı olarak fiziksel ya da psikolojik olabilir (Ekşi ve Yaman, 2010).

Di Martino (2003), psikolojik şiddetle ilgili temel kavramları şu şekilde tanımlamıştır:

- **Tehdit (threat):** Mağdura cinsel, fiziksel ya da psikolojik korkutma yoluyla gözdağı verme.
- **İstismar (abuse):** Toplum tarafından genellikle kabul edilen uygun davranış sınırlarını aşarak mevcut psikolojik gücün kötüye kullanılması. Bu, taciz, zorbalık ya da mobbing şeklinde ortaya çıkabilir.
- **Cinsel taciz (sexual harassment):** Mağdurun bedenine yönelik, onun rızası olmadan başkası tarafından yapılan, istenmeyen davranışlar. Mağdur bu durumu utanç verici ya da tehditkâr bir şekilde algılayabilir, ancak fail bu davranışı normal bir amaç doğrultusunda yapılan tutum olarak görebilir.
- **Zorbalık/Saldırı (bullying/mobbing):** Bir bireyi küçük düşürmek amacıyla yapılan kötü niyetli davranışlar. Zalimce veya intikam duygusuyla bireye eziyet etmek. Bireye yönelik yanlış ve aşağılayıcı hareketlerle, onu toplum içinde güvenilmez bir kişi olarak göstermek amacı taşır.

Sonuç olarak, sporda şiddet günümüz dünyasında oldukça yaygın bir sorun haline gelmiştir. İkili ilişkiler, iş yerleri, sosyal medya gibi pek çok alanda şiddet sorunu ile karşılaşılmaktadır. Şiddet, tüm dünyada son zamanlarda artış gösteren sorunlardan birisi olmakla birlikte, şiddete yönelik tutumların daha derinlemesine araştırıldığı ve yaygın sayılarının zaman ilerledikçe artış gösterdiği görülmüştür.

Bu bağlamda araştırmanın temel sorunsalı; 2015–2025 yılları arasında Türkiye’de sporda şiddet ve şiddete yönelik çözüm önerileri konusunda hazırlanmış tezlerin içeriksel özelliklerini incelemek ve alandaki araştırma eğilimlerini ortaya koymaktır.

Araştırma soruları

1) Spor Bilimleri alanında şiddet ile ilgili yapılan tezlerin yıllara göre dağılımı nasıldır?

2) Spor Bilimleri alanında şiddete yönelik yapılan tezlerin örneklem grubu dağılımı nasıldır?

3) Spor Bilimleri alanında şiddete yönelik yapılan tezlerde kullanılan araştırma yöntemleri nelerdir?

4) Spor Bilimleri alanında şiddete yönelik yapılan tezlerin değişkenleri nelerdir?

5) Spor Bilimleri alanında şiddete yönelik yapılan tezler, eğitim seviyelerine göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

Araştırmanın Amacı

Sporda şiddet tüm dünyada uzun yıllardır devam eden bir sorun olarak bilinmektedir. Bu çalışmada amaç, spor alanında gerçekleştirilen sporda şiddet konulu tezleri derleyerek, konuya ilişkin mevcut durumu ayrıntılı ve güncel bir bakış açısıyla ortaya koymaktır.

Yöntem

Evren ve Örneklem/Çalışma grubu

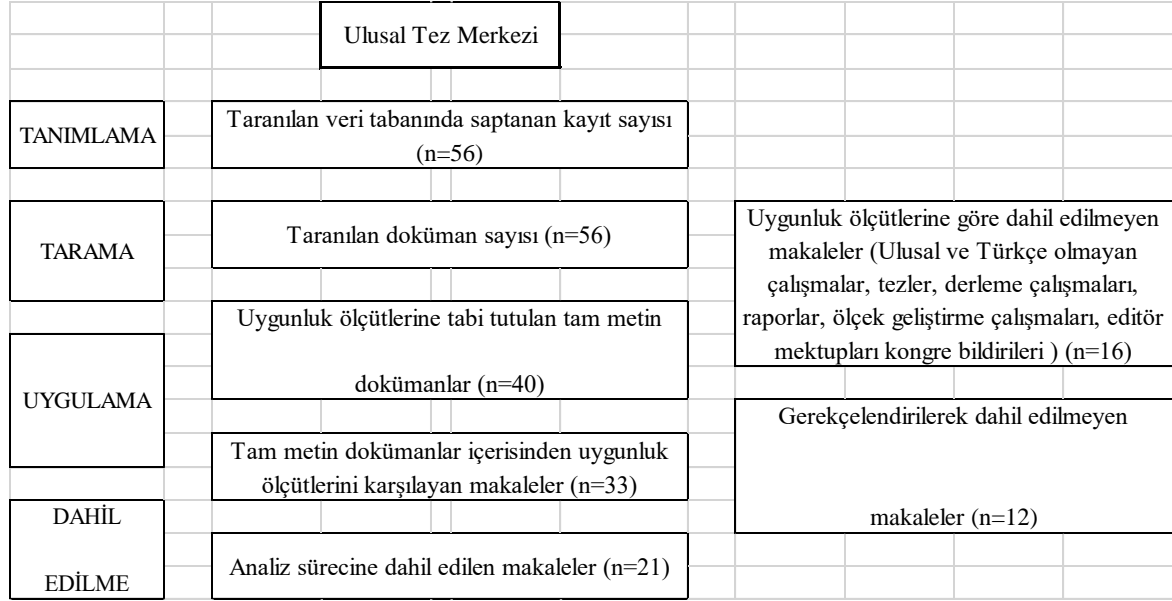
Bu çalışmada 2015-2025 tarihleri arasında sporda şiddet ve şiddete yönelik çözüm önerileri konusunda yayınlanan tezler ele alınmıştır. Çalışmada Ulusal Tez Merkezi veri tabanından yararlanılmıştır. Tarama yapılırken “şiddet” ve “spor” anahtar kelimeleri kullanılmıştır.

İlgili veri tabanına “spor ve şiddet” yazıldığında 18 tez çalışmasına ulaşılmış, “sporda şiddet” yazıldığında ise 38 tez çalışmasına ulaşılmıştır. Veri tabanı filtreleme sisteminde aranacak alanda “özet”, izin durumunda ise “izinli” seçenekleri seçilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu çalışma yapılırken bibliyometrik analizden yararlanılmıştır. "Bibliyometrik" terimi, Yunanca kökenli "biblio" (kitap) ve "metric" (ölçüm) sözcüklerinin birleşiminden türemiştir. Bibliyometrik analiz, bilimsel yayınların gelişimini inceleyen ve farklı disiplinler arasında önemli bir referans aracı olarak kullanılan bir yöntemdir (Samiee ve Chabowski, 2012 akt. Akpınar, 2023). Bibliyometrik araştırmalar, belirli bir bilim alanındaki literatürü inceleyerek, o alanın genel yapısını, eğilimlerini ve gelişim sürecini ortaya koymayı amaçlayan çalışmalardır. (Üsdiken ve Pasadeos, 1993).

Çalışma kapsamında erişilen 21 makale üzerinde, PRISMA Bildirimi aracılığıyla içerik analizi yapılmıştır. PRISMA Bildirimi, 27 maddelik kontrol listesi ile 4 basamaktan oluşan bir akış diyagramından oluşur. Her madde için "evet", "hayır" ve "uygun değil" şeklinde yanıt seçenekleri sunmaktadır. Araştırmaya alınan her bir çalışma tek tek değerlendirilmiştir. PRISMA Bildirimi' nin temel amacı, sistematik incelemelerin ve meta-analizlerin raporlama kalitesini iyileştirmeye katkı sağlamaktır (Dumangöz, 2021).



Şekil 1. PRISMA Literatür Tarama Süreci (Moher vd., 2009)

Araştırmanın doğruluğunu test etmek amacıyla iki araştırmacı tarafından sağlanması yapılmıştır.

Dâhil edilme kriterleri

- Tez çalışmasının erişime izinli olması.
- Spor Bilimleri alanında şiddet konusunda çalışma yapılmış olması.
- Türkçe yazılmış olması.
- Sadece 2015-2025 arası tez çalışmaları olması.

Tablo 2
Araştırmaya Dâhil Edilen Makalelerin Genel Özellikleri

| Yazar | Tezin Adı ve Yayın Yılı | Örneklem Grubu | Araştırma Yöntemi | Değişkenler | Tezin Eğitim Seviyesi |
|--------------|--|----------------|-------------------|---|-----------------------|
| Arıkan, M. | Futbolda Şiddet: Adana Örneği / 2017 | Dava dosyaları | Nitel | Suçun niteliği, verilen karar, cinsiyet, muhalefet edilen kanun maddesi | Yüksek Lisans |
| Aydın, E. H. | İlköğretim ve Lise Düzeyinde Öğrenim Gören | Öğrenciler | Nicel | Sporda şiddet algısı, okul türü, sınıf | Yüksek Lisans |

| | | | | | |
|--------------|--|--|-------|---|---------------|
| | Öğrencilerin; Sporda Şiddet ve İstenmeyen Davranışların İncelenmesi / 2019 | | | düzeı, cinsiyet, ailenin gelir durumu, ikamet edilen yer, tutulan futbol takımı ve uğraşılan spor alanı | |
| Canpolat, B. | Sporda Şiddet ve Düzensizliğin Önlenmesi Bağlamında Covid-19 Döneminde Yer Alan Kararlarının İncelenmesi / 2022 | Disiplin Kurulu Karar Dosyaları | Nitel | Para cezaları, ceza sayıları ve içeriği, sarı kırmızı kart bilgisi, | Yüksek Lisans |
| Düzce, C. | Sporda Şiddet ve Düzensizliğin Önlenmesinde Kurumlar Arası Koordinasyon Sağlayan Spor Güvenlik Kurullarının İncelenmesi / 2019 | İl Spor Güvenlik Kurulu Üyeleri ve Personeller | Nitel | Kurum yapısı ve işleyişı, mevcut yapıda koordinasyon ve iş birliği, uygulamadaki aksaklıklar, güvenlik tedbirleri | Yüksek Lisans |
| Erkalan, U. | 6222 Sayılı Kanun’un Bursa İlinde Sporda Şiddet ve Düzensizliğin Önlenmesindeki Etkisinin İncelenmesi / 2018 | Şiddet olayına ait dosyalar | Nitel | Cinsiyet, meslek, olay türü, öğrenim durumu, taraftarı olunan takımlar, yaş ve yıllara göre yaşanan suç miktarı. | Yüksek Lisans |
| Gül, A. N. | Üniversite Öğrencilerinin Sporda Şiddet ve Holiganizm Eğilimlerinin İncelenmesi / 2022 | Öğrenciler | Nicel | Cinsiyet, yaş, desteklenen takım, sporda şiddet algısı | Yüksek Lisans |
| Gür, B. | Evrensel Bir Sorun: Sporda Şiddet / 2015 | Şiddet olayına ait dosyalar | Nitel | Cinsiyet, yaş, eğitim durumu, mesleki durum, branş, müsabaka düzenini bozmak, çirkin ve kötü tezahürat | Yüksek Lisans |

| | | | | | |
|-----------------|---|-----------------|-------|---|---------------|
| Kalkan, N. | 6222 Sayılı Kanun Gereğince Ceza Almış Futbol Taraftarlarını Şiddete Yönelten Faktörlerin İncelenmesi / 2016 | Taraftarlar | Nitel | Gidilen maç sayısı, meslek durumu, eğitim durumu, yaş, cinsiyet, şiddete iten kişisel faktörler, şiddete iten genel faktörler | Yüksek Lisans |
| Kantürk, K. | Medyada Şiddet Dili Bağlamında Barış Gazeteciliği: Türk Milli Takımı Konulu Haberler Örneği / 2024 | Spor gazeteleri | Nitel | Haberdeki dil seçimi, bölgesel uyum, haber retoriği, haber kaynakları, haber girişi, şematik yapı. | Yüksek Lisans |
| Obaid, M. A. O. | Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Sporda Şiddet ve İstenmeyen Davranışlara İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi / 2021 | Öğrenciler | Nicel | Makro yapı (şematik yapı, tematik yapı), mikro yapı analizi (Sentaktik analiz, bölgesel uyum, sözcük seçimleri, haber retoriği) | Yüksek Lisans |
| Okur, U. | Toplumsal Olayların Spor Alanlarında Şiddet ve Düzensizlik Ortamına Etkileri / 2015 | | Nitel | Toplumsal olaylar, sporda şiddet | Yüksek Lisans |
| Öztürk, Y. M. | Aktif Spor Yapan ve Yapmayan Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Sporda Şiddet ve Saldırganlık Davranışlarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi / 2019 | Öğrenciler | Nicel | Cinsiyet, aylık gelir, yaş, spor yaşı, aktif spor yapma durumu, şiddet eğilimi, saldırganlık seviyesi | Yüksek Lisans |

| | | | | | |
|----------------|---|-----------------|-------|---|---------------|
| Sıvackıgil, E. | Sporda Şiddet ve Şiddetin Medyada Yeniden Üretimi / 2019 | Spor gazeteleri | Nitel | | Yüksek Lisans |
| Solak, G. | Türkiye’deki Elit ve Spor Buz Hokeyi Sporcularının Şiddet Eğilimi Düzeylerinin İncelenmesi / 2024 | Sporcular | Nitel | Cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, millilik durumu, spora başlama yaşı, mevki, spora başladığı şehir, spor yaşı, şiddet eğilimi | Yüksek Lisans |
| Şahin, M. | Bir Siyasal İletişim Unsuru Olarak Nefret Söyleminin Spor Müsabakalarına Yansımaları: Twitter Örneği / 2018 | Tweetler | Nitel | Olumsuz söylem, olumlu söylem, nefret söylemi | Yüksek Lisans |
| Şaşmaz, M. G. | Futbolcuların Öz Eleştirel Düşünceleri ile Sporda Şiddet ve Saldırganlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Kütahya İli Örneği) / 2023 | Sporcular | Nitel | Yaş, medeni durum, eğitim durumu, meslek, aile ekonomik durumu, alkol kullanma, ailenin sporu destekleme durumu, oynanan lig, branşı seçme nedeni, kendini tanımlama biçimi, sporcu durumluk öz eleştirisi, şiddet ve saldırganlık düzeyi | Yüksek Lisans |
| Tosun, K. S. | 6222 Sayılı Kanun Sonrası, Medyanın ve Futbol Camiasının Sporda Şiddet ve Düzensizliğe Karşı | Öğrenciler | Nitel | Şiddet düzeyi, cinsiyet, eğitim durumu, yaş, medeni durum, aylık gelir, eğitim | Yüksek Lisans |

| | | | | | |
|------------|--|------------|-------|--|---------------|
| | Tutumunun Analizi / 2019 | | | durumu, evde kiminle yaşadığı, yaşanılan yer, maça gitme sıklıkları, alkol tüketimi, sigara kullanımı, spor yapma durumu, lisanslı ürün kullanma durumu, taraftar derneği üyeliği, stat olayına karışma... | |
| Varhan, Ş. | Orta Öğretim Düzeyindeki Tek Ebeveynli Sporcu Öğrencilerin 12 Haftalık Sportif Etkinliklerinin Saldırganlık ve Şiddet Eğilimi Düzeylerine Etkilerinin İncelenmesi / 2016 | Öğrenciler | Nicel | Saldırganlık düzeyi, şiddet eğilimi, cinsiyet, yaş, branş, sınıf, sporla uğraşılan yıl, birlikte yaşanılan ebeveyn, ebeveynin aylık geliri, ebeveynin çalışma durumu, ebeveynin ayrılma durumu, kardeş sayısı, ebeveynin eğitim durumu, evde yaşayan kişi sayısı, evde alkol kullanımı | Yüksek Lisans |
| Yalçın, F. | Çeşitli Parametrelerde Orta Öğretim Öğrencilerinin Saldırganlık ve Şiddet Eğilim Düzeylerinin Belirlenmesi (Aydın İli İncirliova İlçesi Örneği) / 2015 | Öğrenciler | Nicel | Saldırganlık, şiddet eğilimi, şiddet davranış sıklığı, okul türü, spor yapma durumu, sevgilisi olma durumu, izlenen tv programı, anne ve babanın çalışma | Yüksek Lisans |

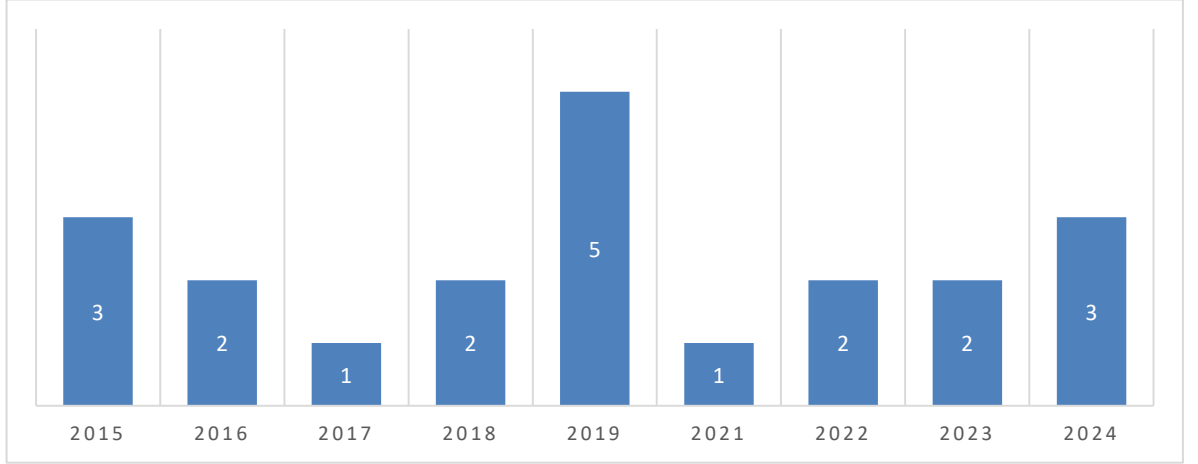
| | | | | durumu, anne babanın öğrenim durumu, ailenin gelir durumu, kardeş sayısı | |
|-----------|---|-----------|-------|--|---------------|
| Yaman, G. | Sporda Şiddet ve Düzensizliğin Önlenmesine Dair Kanunda Düzenlenen Suçlar / 2024 | | Nitel | | Yüksek Lisans |
| Yoka, K. | Farklı Branşlarda Spor Yapan Sporcuların Saldırganlık, Öfke Düzeylerinin Fairplay Davranışları Üzerine Etkisi, Sporda Şiddet ve Düzensizliğin Önlenmesi Kanununa Yaklaşımlarının İncelenmesi / 2023 | Sporcular | Nicel | Sporda saldırganlık ve öfke durumu, sportmenlik yönelimi, yaş, sigara ve alkol tüketimi, meslek, spor branşı, cinsiyet, gelir durumu | Doktora |

Bulgular

Bu bölümde, araştırma soruları doğrultusunda sporda şiddet konusuyla ilgili yayınlanmış tez çalışmaları ele alınarak açıklanmıştır.

S.1. Spor Bilimleri alanında şiddet ile ilgili yapılan tezlerin yıllara göre dağılımı nasıldır?

Sporda şiddet özelinde yapılan çalışmaların yıllara göre dağılımları (n) grafik 1’ de, yüzde (%) dağılım bilgisi ise grafik 1’ in altında açıklanmıştır.



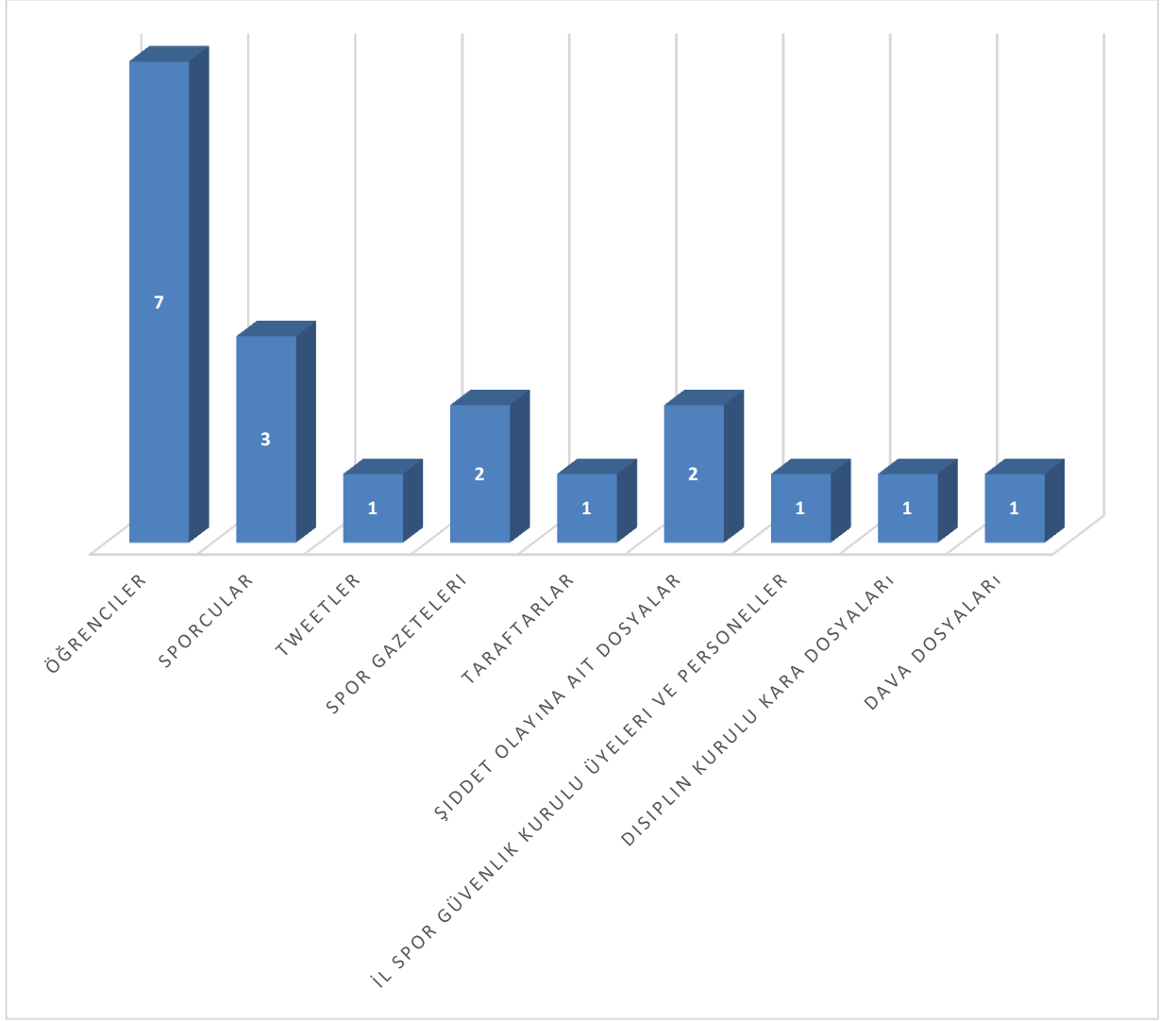
Grafik 1. Yıllara Göre Dağılımları

İncelenen çalışmaların yıllara göre dağılımı incelendiğinde, sporda şiddet konusunda çalışan araştırmacıların, en fazla 2019 yılında çalışma yaptığı görülmektedir (n=5). 2015 ve 2024 yıllarında eşit sayıda çalışma yapıldığı (n=3), 2016, 2018, 2022 ve 2023 yıllarında eşit sayıda çalışma yapıldığı (n=2), 2017 ve 2021 yıllarında ise en az çalışma yapıldığı görülmektedir (n=1).

Grafik 1’ e bakıldığında, yıllara göre yüzde (%) dağılımlarında en çok %24 oranında 2019 yılında çalışma yapıldığı görülmektedir. 2015 ve 2024 yıllarında %14 olduğu, 2016, 2018, 2022 ve 2023 yıllarında %10 olduğu, 2017 ve 2021 yıllarında ise %4 olduğu görülmektedir.

S.2.Spor Bilimleri alanında şiddete yönelik yapılan tezlerin örneklem grubu dağılımı nasıldır?

Sporda şiddet konusundaki çalışmaların örneklem gruplarına göre dağılımları grafik 2’ de, yüzde (%) dağılım bilgisi ise grafik 2’nin altında aktarılmıştır.



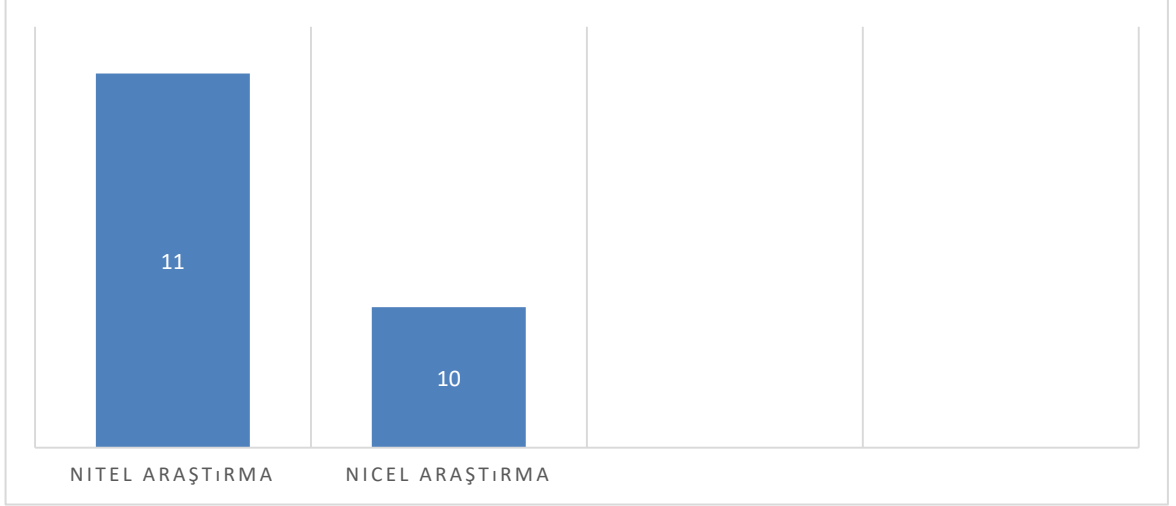
Grafik 2. Örneklem Gruplarına Göre Dağılımları

Elde edilen çalışmalarda örneklem gruplarını ele aldığımızda sporda şiddet konusunda çalışan araştırmacıların toplamda 7 tez sayısı ile en çok öğrenciler üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Sporcuların 3, spor gazeteleri ve şiddet olayına ait dosyaların 2, tweetler, taraftarlar, il spor güvenlik kurulu üyeleri ve personeller disiplin kurulu karar dosyaları ve dava dosyaları örneklem grubu olarak yer aldığı çalışma sayısının ise 1 olduğu görülmektedir.

Grafik 2' ye baktığımızda örneklem gruplarına göre yüzde (%) dağılımlarını değerlendirirsek en çok %37 ile öğrenciler üzerinde çalışıldığı görülmektedir. Sporcular ile %16, spor gazeteleri ve şiddet olayına ait dosyalar ile %11, tweetler, taraftarlar, il spor güvenlik kurulu üyeleri ve personelleri, disiplin kurulu karar dosyaları ve dava dosyaları ile %5 oranında çalışma yapıldığı görülmektedir.

S.3. Spor Bilimleri alanında şiddete yönelik yapılan tezlerde kullanılan araştırma yöntemleri nelerdir?

Sporda Şiddet özelinde yapılan çalışmalarının kullanılan yöntemlere göre dağılımları (n) grafik 3’ te, yüzde (%) dağılım bilgisi ise grafik 3’ ün altında aktarılmıştır.



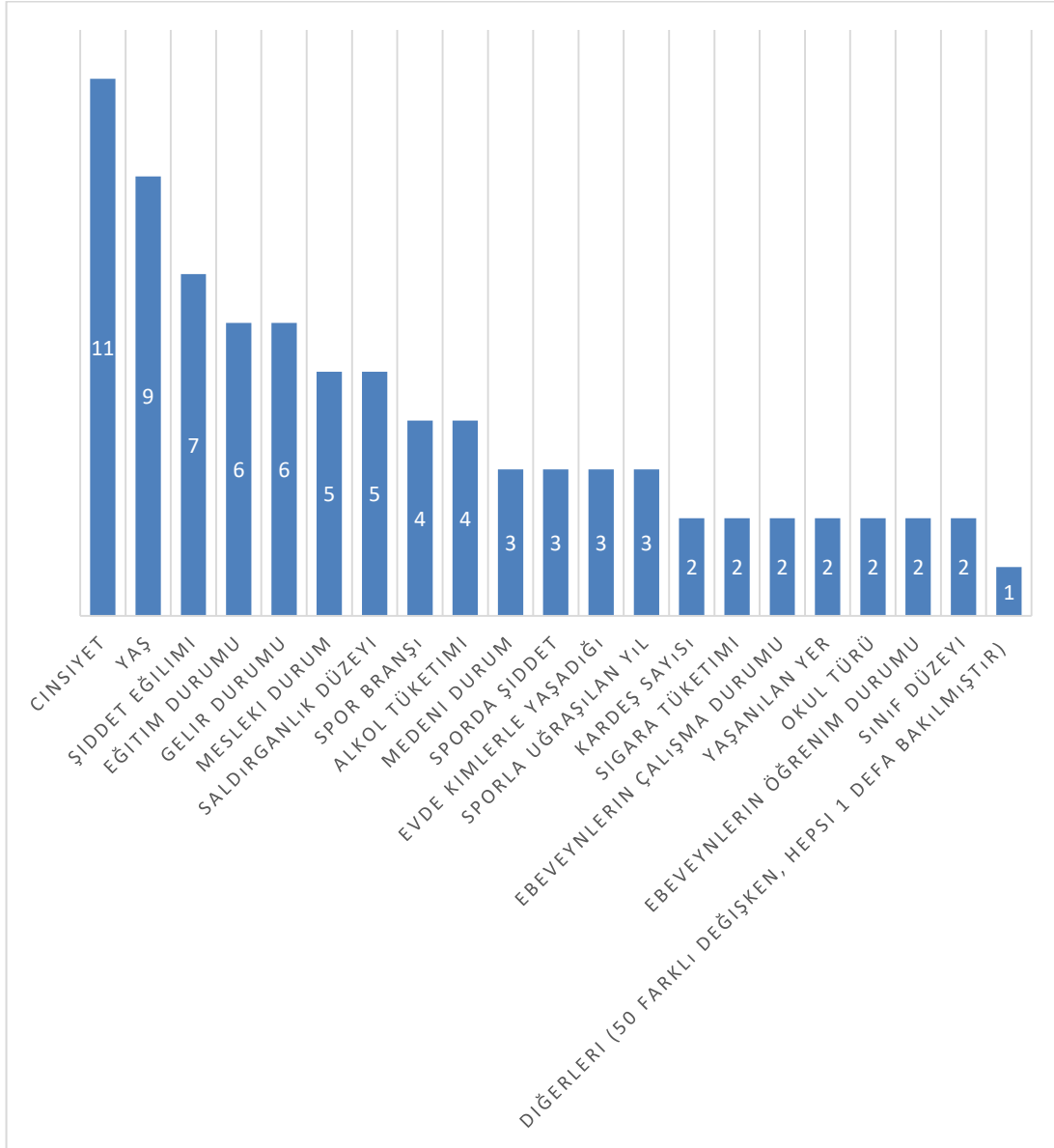
Grafik 3. Kullanılan Yöntemlere Göre Dağılımları

Grafik 3’e göre, araştırmaya dâhil edilen tez çalışmalarında nitel araştırma yöntemlerinin (n=11), nicel araştırma yöntemlerinin ise (n=10) kullanıldığı görülmüştür.

Grafik 3’ e göre araştırmacıların büyük bir oranda nitel araştırma yöntemlerini kullandığı görülmektedir (%52). Nicel araştırma yöntemlerinin kullanım oranı ise %48 olarak görülmüştür.

S.4. Spor Bilimleri alanında şiddete yönelik yapılan tezlerin değişkenleri nelerdir?

Sporda şiddete yönelik yapılan tezlerin değişkenlerine göre frekans dağılımları (f) grafik 4’ te, yüzde (%) dağılım bilgileri ise grafik 4’ün altında aktarılmıştır.



Grafik 4. Değişkenlere Göre Dağılımları

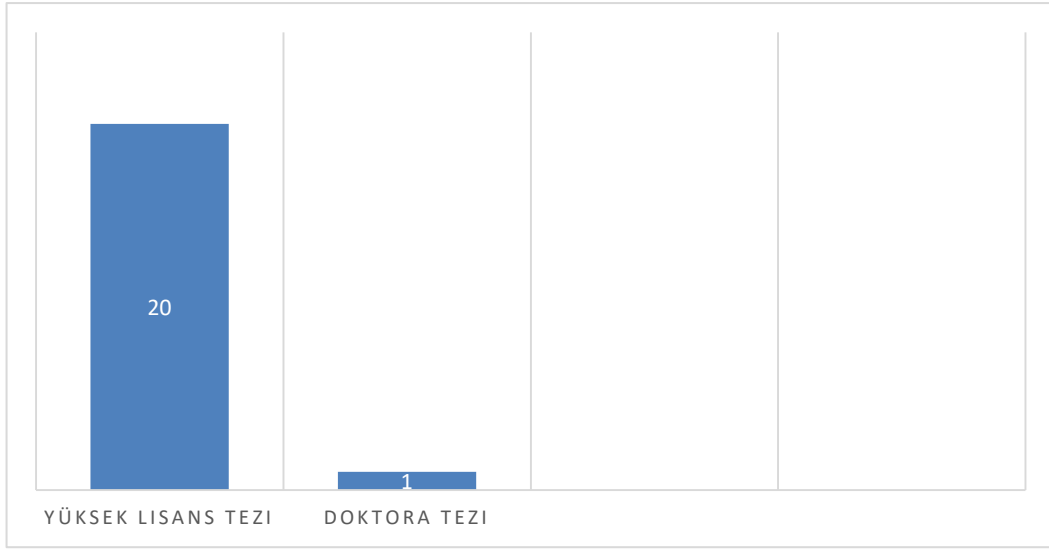
Grafik 4’ te değişkenlere göre dağılımları incelendiğinde en sık cinsiyet (f=11) değişkeni kullanıldığı görülmüştür. Yaş değişkeni f=9, spor eğilimi f=7, eğitim durumu ve gelir durumu f=6, mesleki durum ve saldırganlık düzeyi f=5, spor branşı ve alkol tüketimi f=4, medeni durum, sporda şiddet, evde kimlerle yaşadığı ve sporla uğraşılan yıl f=3, kardeş sayısı, sigara tüketimi, ebeveynlerin çalışma durumu, yaşanılan yer, okul türü, ebeveynlerin öğrenim durumu ve sınıf düzeyi f=2, diğerlerinin ise (n=50) yalnızca f=1 defa kullanıldığı görülmektedir.

Değişkenlere göre dağılım grafiğine baktığımızda yüzde (%) dağılımı olarak en çok cinsiyet değişkeninin %13 olduğu görülmektedir. Yaş’ın %11, şiddet eğiliminin %9, eğitim durumu ve gelir durumunun %7, mesleki durum ve saldırganlık düzeyinin %6, spor branşı ve alkol tüketiminin %5, medeni durum, sporda şiddet, evde kimlerle yaşadığı ve sporla uğraşılan yılın %4, kardeş sayısı, sigara tüketimi, ebeveynlerin çalışma durumu, yaşanılan yer,

okul türü, ebeveynlerin öğrenim durumu ve sınıf düzeyinin %2, diğerlerinin (50 farklı değişken, hepsi 1 defa bakılmıştır) ise %1 olduğu görülmektedir.

S.5. Spor Bilimleri alanında şiddete yönelik yapılan tezler, eğitim seviyelerine göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

Sporda şiddet özelinde yapılan çalışmalarının şiddete yönelik yapılan tezlerin eğitim seviyelerine göre dağılımları (n) grafik 5’te, yüzde (%) dağılım bilgileri ise grafik 5’ in altında aktarılmıştır.



Grafik 5. Yapılan Tezlerin Eğitim Seviyelerine Göre Dağılımları

Grafik 5’te şiddete yönelik yapılan tezlerin eğitim seviyelerine göre dağılımlarında yüksek lisans tez sayısının n=20, doktora tezinin ise n=1 olduğu görülmektedir.

Grafik 5’te yapılan tezlerin eğitim seviyelerine göre dağılımına baktığımızda yüzde dağılımları Yüksek Lisans Tezinin %95, Doktora Tezinin ise %5 olduğu görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırma kapsamında incelenen çalışmalar, sporda şiddet konusundaki araştırmaların birçok açıdan oldukça çeşitli olduğunu ortaya koymuştur.

İlgili amaç ve sonuç tablolarını incelediğimizde, benzer amaçlar doğrultusunda yürütülen çalışmaların farklı ve çeşitli sonuçlar ortaya koyduğu gözlemlenmiştir. Diğer tüm haklarda olduğu gibi, spor hakkının temelinde de özgürlük anlayışı yer almaktadır. Zaman içerisinde yaşanan gelişmelerle birlikte bu özgürlük, bir hak niteliği kazanmıştır. Ancak her özgürlükte olduğu gibi, spor hakkı da sınırsız değildir; başkalarının canına, malına ya da kişilik

haklarına zarar veren davranışlar bu hakkın sınırları içinde değerlendirilemez (Yaman, 2024). Sporda şiddet meselesi, Türkiye başta olmak üzere birçok ülkede hâlâ güncelliğini koruyan önemli bir toplumsal sorundur. İngiltere ve birçok Avrupa ülkesinde ise bu durum, genellikle "alkol kullanımı ve maço davranışların etkisiyle ortaya çıkan bir olgu" olarak değerlendirilmektedir (Williams, 2001, akt. Aydın, 2019).

Grafik 1’e baktığımızda 2015-2025 tarihleri arasında yayın sayıları farklılık göstermektedir. Sporda şiddet ile alakalı çalışmaların en çok 2019 yılında yapıldığı görülmüştür. En az çalışma yapılan yıllar ise 2017 ve 2021 yıllarıdır. Aynı zamanda 2025 yılında çalışma bulunmamaktadır. Bunun nedeni ise araştırmanın yapıldığı son tarihin 2025’ in Mayıs ayına kadar olduğudur. Yıllara göre dağılım incelendiğinde son yıllarda sporda şiddet konusunda araştırmaların az olduğu düşünülmektedir. Grafik 1’ e baktığımızda ise 2020 yılında bu alanda hiç çalışma yapılmadığı görülmektedir. Araştırmaların yıllara göre dağılımı incelendiğinde, sporda şiddet alanında yapılan çalışmaların sayıca yetersiz olduğu dikkat çekmektedir. Bu alanda gerçekleştirilecek nitelikli çalışmalar, literatüre daha fazla katkı sağlayabilir. Erkala’ ın (2018) yaptığı çalışmada yıllara göre sporda şiddet verilerine baktığımızda en çok olayın kayıtlara geçtiği yıllar 2012-2013’ tür. 2012-2016 yılları arasındaki suç miktarı dağılımı; 2014-2015 yıllarında azalma göstermiştir.

Grafik 2’ye göre örneklem gruplarına baktığımızda en çok öğrenciler (n=7) ile çalışma yapıldığı görülmüştür.

Grafik 3’e baktığımızda ise nitel (n=11) araştırma ve nicel (n=10) araştırma neredeyse birbirine yakındır. Buradan her iki yönteminde çokça kullanıldığı anlaşılmaktadır. Nicel araştırmalarda bu örneklem gruplarına anket ya da ölçekler uygulanırken, nitel araştırmalarda ise genellikle bu gruplarla görüşme formları aracılığıyla veri toplanmıştır.

Grafik 4’ e baktığımızda en çok cinsiyet (n=11) değişkeni kullanıldığı görülmektedir. Bu grafikten yola çıkarak değişkenlere göre dağılımlarına baktığımızda, oldukça fazla değişkenin olduğu görülmektedir. Bunlar alkol tüketimi, maddi gelir, eğitim durumu, ebeveyn aylık gelir durumu, ebeveynlerin alkol tüketimi spor yaşı, okul türü, sınıf düzeyi gibi farklı değişkenlerdir (n=70). Bu durum araştırmanın daha kapsamlı olduğunu gösterebilir. Çok fazla değişkenin olması konuyla alakalı daha fazla sonuca ulaşmamızı sağlar. Bu araştırma kapsamında yapılan analizlere göre, demografik özelliklerin incelendiği pek çok çalışmanın olduğu ortaya konulmuştur. Bu nedenle, gelecekteki araştırmalarda farklı değişkenlere odaklanılması tavsiye edilebilir. Bu konuyla ilgili yapılan literatür taramasında, Gümüşgöl’ün (2016) çalışmasında yaş, aylık ortalama gelir ve medeni durum gibi demografik özellikler ile sporda şiddet ve saldırganlık düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Benzer şekilde, Kuru ve Var’ın (2009) yürüttükleri araştırmada da cinsiyet ile sporda şiddetin temellerine ilişkin görüşler arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Yücel ve arkadaşları (2015) eğitim, aile içi iletişim, ekonomik durum, alkol kullanımı gibi unsurların saldırgan davranışlar içerisinde

bulunmalarını etkilediğine dair sonuca varmışlardır. Yoka’ nın (2023) çalışmasına göre; yaş, sigara kullanma, alkol kullanma, meslek, spor branşına göre saldırganlık alt boyutunda anlamlı fark tespit edilmiştir. Ancak Gül’ün (2022) çalışmasında anket verileri doğrultusunda, katılımcıların yaşları, cinsiyetleri ve herhangi bir taraftar grubuna üyelikleri açısından anlamlı farklılıklar ortaya çıkarken; sigara ve alkol kullanımı, lisanslı spor geçmişi ile maça gitme sıklığı gibi değişkenlerde anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bu değişkenler göz önüne alınarak sporda şiddet oranını azaltmaya yönelik eğitici seminerler düzenlenebilir.

Grafik 5’ e baktığımızda ise sporda şiddet alanında en çok yüksek lisans tez çalışması (n=20) yapıldığı görülmektedir. Doktora tezinde (n=1) sporda şiddet konusunda pek çalışma yapılmadığı anlaşılmaktadır.

Sonuç olarak, sporda şiddet alanında yayınlanan, sporda şiddet konulu tezlerin derlenmesi ile sporda şiddet alanının ne kadar önemli bir konu olduğu bir kez daha vurgulanmıştır. Spor alanlarında şiddet ve düzensizlik oluşturan davranışların tamamen ortadan kalkmasını beklemek, hayatın olağan akışıyla bağdaşmaz. Ancak bu tür şiddet içerikli söz ve hareketlerin spor ortamlarında azaltılması, alınacak etkili tedbirlerle mümkündür. Başka bir ifadeyle, nasıl ki insanlık tarihi boyunca kasten yaralama, tehdit ve hakaret gibi suçlara rastlanıyorsa, spor alanlarında yaşanan şiddet ve düzensizlik içeren olayların da varlığı sürecektir. Bununla birlikte, caydırıcı yasal düzenlemeler ve gerekli güvenlik önlemleri sayesinde bu tür olumsuz davranışlar önemli ölçüde azaltılabilir.

Kaynakça

Acet, M. (2001). *Futbol seyircisini fanatik ve saldırgan olmaya yönelten sosyal faktörler* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalı, Ankara.

Akdeniz, A. (1996). *Türkiye’de şiddet hareketleri ve gençlik üzerine olumsuz etkileri* [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, İstanbul.

Akpınar, Ö. (2023). Sporda liderlik alanında yapılan çalışmaların bibliyometrik analizi. *Eurasian Journal of Sport Sciences and Education*, 5(2), 116-132.

Aksoy, F. (2008). *Psikolojik şiddet’ in (mobbing) sağlık çalışanlarına etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Ayan, S. (2006). Şiddet ve fanatizm. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 7(2), 191-209.

Aydın, E. H. (2019). *İlköğretim ve lise düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin: sporda şiddet ve istenmeyen davranışlara karşı görüşlerinin incelenmesi* [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Sivas.

Di Martino, V. (2003). *Relationship between work stress and workplace violence in the health sector.* Geneva: International Labour Organization (ILO).

Dumangöz, P. (2021). Spor bilimleri alanında yapılan iletişim araştırmalarına ilişkin bir değerlendirme. *İletişim Çalışmaları Dergisi*, 7(3), 425-452.

Ekşi, H. & Yaman, E. (2010). *Çocuk ve ergende şiddet.* İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Erkal, M., Güven, Ö. & Ayan, D. (1998). *Sosyolojik açıdan spor.* İstanbul: Der Yayınları.

Erşen, E. (2000). Spor ortamında seyirci şiddetinin sergilenmesi bağlamında bazı özel durum değişkenleri. 1. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Kongresi Bildiriler Kitabı*, Ankara.

Fişek, K. (1998). *Devlet politikası ve toplumsal yapıyla ilişkileri açısından dünyada ve Türkiye’de spor yönetimi.* Ankara: Bağırğan Yayınevi.

Garland, J. & Rowe, M. (2000). The hooligan's fear of the penalty. *Soccer&Society*, 1(1), 144-158.

Gülahmetoğlu, Y. (2015). *Türk sporundaki şiddet olaylarının reklam ve pr aktiviteleri kullanarak değiştirebilme çalışması* [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Gül, A. N. (2022). Üniversite öğrencilerinin sporda şiddet ve holiganizm eğilimlerinin incelenmesi [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalı, Kütahya.

Gümüşgöl, O. (2016). *Futbol seyircilerinde saldırganlık, şiddet ve holiganizme yönelik davranışların önlenmesinde serbest zaman etkinliklerine katılım etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). *Yeni insan ve insanlar.* İstanbul: Evrim Yayınevi.

Kale, N. & Dumangöz, P.D. (2021). *Spor ve felsefe.* Ankara: Nobel Yayınevi.

Kesen, N. F., Deniz, M. E. & Durmuşoğlu, N. (2007). Ergenlerde saldırganlık ve öfke düzeyleri arasındaki ilişki: Yetiştirme yurtları üzerinde bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(17), 353-364.

Köknel, Ö. (1996). *Bireysel ve toplumsal şiddet.* İstanbul: Altın Kitaplar Basımevi.

Kuru, E. & Var, L. (2009). Futbol seyircilerinin spor alanlarındaki saldırganlık davranışları hakkında betimsel bir çalışma (Kırşehir ili örneği) [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(2), 141-153.

Şahin, M. H. (2003). *Sporda şiddet ve saldırganlık.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Taptık, A. (2010). *İlköğretim okullarında şiddet ve sebeplerine yönelik öğretmen ve yönetici görüşleri (İstanbul ili Küçükçekmece ilçesi örneği)* [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Tenenbaum, G., Stewart, E., Singer, R.N. & Duda, J. (1997). Aggression and violence in sport: An ISPP position stand. *The Sport Psychologist*, 11(1), 1-7.

Üsdiken, B., & Pasadeos, Y. (1993). Türkiye’de örgütler ve yönetim yazını. *Amme İdaresi Dergisi*, 26(2), 73-93.

Yaman, G. (2024). *Sporda Şiddet ve Düzensizliğin Önlenmesine Dair Kanunda Düzenlenen Suçlar* [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kamu Hukuk Anabilim Dalı, Kayseri.

Yekeler, B. (2010). *Malatya’da kırsal bir bölgede ergenlik dönemindeki gençlere yönelik şiddet ve etkileyen faktörleri* [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Yetim, A.A. (2005). *Sosyoloji ve spor*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Yetim, A.A. (2010). *Sosyoloji ve spor*. Ankara: Berikan Yayınevi.

Yılmaz, H. (2010). Aile içi şiddet ve huzur/din eğitimi. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 14(1), 93-124.

Yoka, K. (2023). *Farklı branşlarda spor yapan sporcuların saldırganlık ve öfke düzeylerinin fairplay davranışları üzerine etkisi ve sporda şiddet ve düzensizliğin önlenmesi kanununa yaklaşımlarının incelenmesi* [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Niğde.

Yücel, A.S., Atalay, A. & Gürkan, A. (2015). Sporda şiddet ve saldırganlığı etkileyen unsurlar. *Uluslararası Psikiyatri ve Psikoloji Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 68-90.

Farklı Kulüplerde Oynayan Sporcuların Duygusal Zekâ Durumlarının Araştırılması

İsa Çiftçi^a

Geliş Tarihi: 11 Eylül 2025 Kabul Tarihi: 26 Aralık 2025 Yayın Tarihi: 31 Aralık 2025

Özet

Bu araştırmanın amacı, farklı kulüplerde oynayan sporcuların duygusal zekâ düzeylerini incelemektir. Araştırma, Elazığ ve Bingöl illerinde faaliyet gösteren spor kulüplerinde lisanslı olarak aktif spor yapan 386 sporcu üzerinde yürütülmüştür. Betimsel tarama yöntemi kullanılmış, veriler Kişisel Bilgi Formu ve Schutte ve ark. (1998) tarafından geliştirilen, Türkçe uyarlaması Adiloğulları ve Görgülü (2015) tarafından yapılan Sporda Duygusal Zekâ Envanteri ile toplanmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alfa) 0,806 olarak bulunmuş ve güvenilirliği doğrulanmıştır. Verilerin analizinde SPSS 26.0 paket programı kullanılmış; normal dağılım gösteren veriler için bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Bulgulara göre, spor branşı açısından yalnızca Başkalarının Duygularını Değerlendirme alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmuş, takım sporcularının bireysel sporculara kıyasla daha yüksek ortalamalara sahip olduğu görülmüştür ($p < 0,05$). Yaş ve kulüpte oynama süresi değişkenleri açısından ise duygusal zekâ alt boyutlarında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p > 0,05$). Ayrıca, alt boyutlar arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir; en güçlü ilişki Duyguları Düzenleme ile Duyguların Kullanımı arasında bulunmuştur ($r = 0,496$; $p < 0,01$). Sonuç olarak, farklı kulüplerde oynayan sporcuların duygusal zekâ düzeyleri arasında branşa bağlı kısmi farklılıklar tespit edilmiş, yaş ve kulüpte oynama süresinin ise anlamlı bir etkisi olmadığı ortaya konmuştur. Araştırma bulguları, sporcuların duygusal zekâ gelişiminde kulüp ortamlarının önemini vurgulamakta ve spor psikolojisi literatürüne katkı sağlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Duygusal Zekâ, Kulüp, Spor

Investigation of Emotional Intelligence Levels of Athletes Playing in Different Clubs

Abstract

The aim of this study is to examine the emotional intelligence levels of athletes playing in different clubs. The research was conducted on 386 licensed athletes actively participating in sports in clubs operating in Elazığ and Bingöl provinces. The descriptive survey method was employed, and data were collected using the Personal Information Form and the Emotional Intelligence Inventory in Sports developed by Schutte et al. (1998) and adapted into Turkish by Adiloğulları and Görgülü (2015). The internal consistency coefficient (Cronbach's Alpha) of the scale was found to be 0.806, confirming its reliability. Data analysis was performed using the SPSS 26.0 package program; an independent samples t-test and one-way analysis of variance (ANOVA) were applied for normally distributed data. According to the findings, a significant difference was found only in the "Evaluation of Others' Emotions" sub-dimension in terms of sports branch, with team athletes scoring higher compared to individual athletes ($p < 0.05$). No significant differences were detected in emotional intelligence sub-dimensions with respect to age and duration of playing in a club ($p > 0.05$). In addition, positive and significant correlations were observed among the sub-dimensions; the strongest relationship was identified between "Emotion Regulation" and "Use of Emotions" ($r = 0.496$; $p < 0.01$). In conclusion, partial differences were found in the emotional intelligence levels of athletes depending on the type of sport, whereas age and duration of playing in

^a Ünvan, kurum, e-posta ve ORCID (Sorumlu Yazar); Doçent Doktor, Bingöl Üniversitesi, iciftci@bingol.edu.tr, ORCID; 0000-0002-7056-3146

a club had no significant effect. The findings highlight the importance of club environments in the development of athletes' emotional intelligence and contribute to the literature on sports psychology.

Key Words: Emotional Intelligence, Club, Sport

Giriş

Spor, bireylerin yalnızca fiziksel gelişimlerini değil; aynı zamanda sosyal, bilişsel ve duygusal yönlerini de etkileyen çok boyutlu bir olgudur. Modern spor anlayışında başarı yalnızca fizyolojik kapasiteyle açıklanamamakta, psikolojik ve sosyal faktörlerin de sportif performans üzerinde belirleyici olduğu vurgulanmaktadır (Weinberg & Gould, 2019). Özellikle psikolojik boyutta sporcuların spora başlama ve rekabet ortamına ilk girdikleri dönemlerde sakatlanma, başarısız olma ve sosyal görünürlikle ilişkili kaygılar yaşadıklarını; bu kaygıların zamanla deneyim ve sosyal destek yoluyla yönetilebilir hale geldiğini göstermektedir (Hebeş & İnce, 2025). Bu kapsamda özellikle duygusal zekâ kavramı, hem bireysel hem de takım performansını etkileyen temel psikolojik bir unsur olarak öne çıkmaktadır.

Duygusal zekâ, bireyin kendi duygularını doğru bir şekilde algılaması, kontrol etmesi, başkalarının duygularını anlaması ve bu süreçleri sosyal ilişkilerde etkili bir biçimde kullanabilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Mayer & Salovey, 1997; Selman vd., 2018). Salovey ve Mayer'in ortaya koyduğu bu kavram, Goleman'ın popülerleştirmesiyle birlikte özellikle eğitim, iş hayatı ve spor alanlarında sıklıkla incelenmeye başlanmıştır (Goleman, 1995). Spor psikolojisi perspektifinden bakıldığında ise duygusal zekâ, sporcuların stresle başa çıkma, motivasyonlarını sürdürme, takım içi uyum geliştirme ve liderlik becerilerini güçlendirme gibi alanlarda kritik rol oynamaktadır (Laborde et al., 2016).

Duygusal Zekâ ve Spor İlişkisi

Takım sporlarında başarı, teknik-taktik beceriler kadar takım arkadaşlarıyla etkili iletişim kurabilme, duyguları yönetebilme ve sosyal uyum sağlayabilme gibi becerilere bağlıdır. Nitekim araştırmalar, duygusal zekâ düzeyi yüksek sporcuların, kaygı düzeylerini daha iyi kontrol ettikleri, daha az tükenmişlik yaşadıkları ve performans baskısıyla daha kolay baş edebildiklerini ortaya koymaktadır (Campo et al., 2016). Ayrıca, duygusal zekâ unsurlarından empati ve sosyal farkındalık, takım uyumunu artırmakta ve sporcular arası iş birliğini güçlendirmektedir (Zizzi et al., 2003; Laborde et al., 2016; Castro-Sánchez et al., 2019; Mercader-Rubio et al., 2020; Kopp & Jekauc, 2018).

Liderlik özellikleri ve antrenör–sporcu ilişkileri açısından da duygusal zekâ kritik öneme sahiptir. Crombie ve arkadaşlarının (2009) araştırmasına göre, yüksek duygusal zekâyâ sahip sporcuların takım içinde liderlik rollerini daha etkin üstlenebildikleri ve antrenörleriyle daha güçlü bir iletişim geliştirdikleri belirlenmiştir. Bu durum, hem bireysel gelişim hem de takım başarısı açısından stratejik bir avantaj sağlamaktadır.

Kulüp Yapıları ve Duygusal Zekâ

Sporcular farklı kulüplerde antrenman yapmakta ve çeşitli sosyal, kültürel ve yönetsel yapılar içerisinde bulunabilmektedir. Kulüp ortamlarının farklılıkları; yönetim tarzları, antrenörlerin iletişim yaklaşımları, takım arkadaşlarının sosyal destek düzeyi ve kulübün genel kültürü gibi etkenler aracılığıyla sporcuların duygusal zekâ gelişimini etkileyebilmektedir (Laborde et al., 2016). Örneğin, iletişim kanallarının açık olduğu ve psikolojik destek hizmetlerinin bulunduğu kulüplerde sporcuların duygusal zekâ düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir (Crombie et al., 2009). Buna karşın, rekabetin aşırı yoğun olduğu veya destek mekanizmalarının yetersiz olduğu kulüplerde sporcuların duygusal açıdan zorlandıkları ve stres yönetiminde daha fazla problem yaşadıkları rapor edilmiştir (Lane et al., 2009).

Türkiye’de de farklı kulüplerde oynayan sporcuların psikolojik özelliklerini konu alan çalışmalar yapılmış, ancak duygusal zekânın kulüp farklılıklarına göre sistematik bir şekilde incelenmesi sınırlı kalmıştır (Karabulut & Atar, 2021). Özellikle futbol, basketbol ve voleybol gibi takım sporlarında sporcuların farklı kulüp yapıları içinde geliştirdikleri duygusal zekâ becerilerinin performanslarına, sosyal ilişkilerine ve motivasyonlarına etkisinin araştırılması, literatürdeki bu boşluğun giderilmesine katkı sağlayacaktır.

Duygusal zekâ düzeylerinin sporcuların psikolojik dayanıklılıkları, iletişim becerileri ve stresle başa çıkma kapasiteleri üzerinde etkili olduğu düşünüldüğünde, farklı kulüplerin sunduğu sosyal ve kültürel ortamların bu değişken üzerindeki rolünün anlaşılması önemli hale gelmektedir. Bu araştırmanın sonuçları, kulüplerin sporculara yönelik psikososyal destek programları geliştirmelerine ve antrenörlerin sporcularıyla daha sağlıklı iletişim kurmalarına yönelik öneriler sunabilir. Ayrıca, elde edilen bulgular spor psikolojisi literatürüne katkıda bulunarak, sporcuların duygusal zekâlarının gelişimine yönelik yeni stratejilerin oluşturulmasına zemin hazırlayacaktır.

Alan yazın incelendiğinde, duygusal zekânın sportif performans, kaygı yönetimi ve liderlik üzerindeki etkilerine dair pek çok çalışma olduğu görülmektedir. Ancak, sporcuların duygusal zekâ gelişimini sadece branş odaklı değil, aynı zamanda kulüp ve bölgesel dinamikler çerçevesinde ele alan araştırmalar oldukça sınırlıdır. Özellikle Doğu Anadolu Bölgesi’ndeki (Elazığ ve Bingöl) spor kulüplerinde faaliyet gösteren lisanslı sporcuların duygusal zekâ profillerinin incelenmesi, hem yerel spor politikalarına veri sağlaması hem de kulüp kültürünün psikososyal etkilerini anlamlandırması bakımından kritik bir öneme sahiptir.

Bu çalışma, literatürdeki mevcut boşluğu şu üç temel noktada doldurmayı hedeflemektedir:

1. **Kurumsal Perspektif:** Duygusal zekâyı sadece bireysel bir yetkinlik olarak değil, kulüp yapısı ve kulüpteki deneyim süresi (oyun süresi) ile ilişkilendirerek kurumsal bir çerçeve sunmaktadır.

2. **Branş Spesifik Analiz:** Takım ve bireysel spor branşları arasındaki farkı, duygusal zekânın hangi spesifik alt boyutlarında (başkalarının duygularını değerlendirme vb.) yoğunlaştığını somut verilerle ortaya koymaktadır.
3. **Uygulamalı Katkı:** Elde edilen bulgular, antrenörlerin sporcu yönetim stratejileri ve kulüplerin psikosozyal destek programları için bilimsel bir dayanak oluşturmaktadır.

Bu bağlamda araştırma, spor kulüplerinin sadece fiziksel beceri geliştirme merkezleri değil, aynı zamanda sporcuların sosyal ve duygusal kapasitelerini inşa eden yapılar olduğunu vurgulayarak spor psikolojisi literatürüne özgün bir katkı sunmaktadır.

Bu doğrultuda araştırmanın amacı, farklı kulüplerde oynayan sporcuların duygusal zekâ düzeylerini incelemektir.

Araştırmanın Hipotezleri

H₁: Sporcuların duygusal zekâ düzeyleri ve alt boyutları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

H₂: Sporcuların duygusal zekâ düzeyleri ve alt boyutları yaptıkları spor branşına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

H₃: Sporcuların duygusal zekâ düzeyleri ve alt boyutları yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

H₄: Sporcuların kulüpte oynama süreleri arttıkça duygusal zekâ düzeyleri ve alt boyutları anlamlı bir farklılık göstermektedir.

H₅: Sporda duygusal zekânın alt boyutları (Kendi duygularını değerlendirme, başkalarının duygularını değerlendirme, duyguları düzenleme, sosyal beceriler ve duyguların kullanımı) arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmada betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2005).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Elazığ ve Bingöl illerinde faaliyet gösteren farklı spor kulüplerinde lisanslı olarak aktif şekilde spor yapan sporcular oluşturmaktadır. Araştırma,

uygun örnekleme (convenience sampling) yöntemiyle belirlenen toplam 386 sporcunun katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Bu yöntemin seçilme gerekçesi, Elazığ ve Bingöl illerindeki spor kulüplerine erişimin hızı, gönüllü katılımın yüksek tutulması ve bölgedeki sporcu profilinin homojen bir yapı sergilemesidir. Örneklem büyüklüğü, G*Power 3.1.9.2 yazılımı (Cohen, 1988) kullanılarak a priori güç analizi yöntemiyle hesaplanmıştır. Yapılan analizde; 0,15 etki büyüklüğü, 0,05 anlamlılık düzeyi (α) ve 0,80 istatistiksel güç ($1 - \beta$) parametreleri temel alındığında, çalışmanın minimum 364 sporcu ile yürütülmesi gerektiği belirlenmiştir. Ancak araştırmanın temsil gücünü ve verilerin güvenilirliğini artırmak amacıyla daha geniş bir kitleye ulaşılmış ve çalışma toplam 386 lisanslı sporcu üzerinden tamamlanmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu ve Sporda Duygusal Zekâ Envanteri kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Sporcuların cinsiyet, branş, yaş ve kulüpte oynama sürelerini belirlemeye yönelik sorulardan oluşmaktadır.

Duygusal Zekâ Envanteri

Schutte ve ark. (1998) tarafından geliştirilen, Türkçeye uyarlaması Adiloğulları ve Görgülü (2015) tarafından yapılan 'Sporda Duygusal Zekâ Envanteri' kullanılmıştır. Ölçek 5' li likert, 5 alt boyut ve toplam 18 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte başkalarının duygularını değerlendirme 1,2,3,4. maddeler, kendi duygularını değerlendirme 5,6,7. maddeler, duyguları düzenleme 8,9. maddeler, sosyal beceriler 10,11,12. maddeler ve duyguların kullanımı 13,14,15,16,17,18. maddelerden oluşmaktadır. Ölçek alt boyutlarının Cronbach alfa değerlerinin 0,61 ile 0,85 arasında değiştiği görülmektedir. Ölçeğin genel iç tutarlılık katsayısının ise 0,91 olarak yüksek olduğu görülmektedir.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin istatistiksel analizi SPSS 26.0 paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Analiz sürecinde öncelikle verilerin normal dağılım varsayımları ve ölçeğin bu çalışma grubundaki güvenilirlik düzeyi test edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, Sporda Duygusal Zekâ Ölçeği'nin bu araştırma verilerine ait iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alfa) $\alpha = 0,806$ olarak hesaplanmış ve ölçeğin mevcut örneklem üzerinde yüksek düzeyde güvenilir olduğu doğrulanmıştır (Nunnally & Bernstein, 1994; Tavşancıl, 2006). Verilerin normal dağılım durumunu belirlemek amacıyla hesaplanan çarpıklık (skewness) değeri -0,265, basıklık (kurtosis) değeri ise 0,707 olarak bulunmuştur. Bu değerlerin ± 1 aralığında yer alması, verilerin normal dağılım varsayımını karşıladığını göstermektedir (George & Mallery, 2010). Bu doğrultuda; iki bağımsız grubun karşılaştırılmasında Independent-Samples t-Test, ikiden fazla grubun karşılaştırılmasında ise Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Gruplar arası

farkların istatistiksel anlamlılığının yanı sıra etkinin pratik değerini saptamak için Etki Büyüklüğü (Eta-kare, η^2) değerleri hesaplanmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla ise Pearson Korelasyon Katsayısı analizi yapılmıştır. Tüm istatistiksel değerlendirmelerde anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak kabul edilmiştir.

Bulgular

Tablo 1

Sporda Duygusal Zeka Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre T-testi Sonuçları

| Değişkenler | Cinsiyet | N | \bar{X} | S.s. | t | p | Eta kare(η^2) |
|--|----------|-----|-----------|-------|--------|--------------|----------------------|
| Başkalarının Duygularını Değerlendirme | Erkek | 264 | 4,00 | ,640 | -1,700 | ,091 | 0,016 |
| | Kadın | 122 | 4,20 | ,523 | | | |
| Kendi Duygularını Değerlendirme | Erkek | 64 | 4,10 | ,694 | -2,730 | ,007* | 0,040 |
| | Kadın | 122 | 4,44 | ,522 | | | |
| Duyguları Düzenleme | Erkek | 264 | 4,05 | ,858 | 1,269 | ,211 | 0,009 |
| | Kadın | 122 | 3,80 | 1,084 | | | |
| Sosyal Beceriler | Erkek | 264 | 3,85 | ,703 | ,317 | ,753 | 0,001 |
| | Kadın | 122 | 3,80 | ,944 | | | |
| Duyguların Kullanımı | Erkek | 264 | 4,00 | ,622 | ,240 | ,811 | 0,003 |
| | Kadın | 122 | 3,97 | ,742 | | | |

* $p < 0,05$

Tablo 1 incelendiğinde, cinsiyet değişkenine göre yalnızca “*Kendi Duygularını Değerlendirme*” boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p < 0,05$). Kadın sporcuların ortalamaları erkek sporculara kıyasla daha yüksektir. Bu farklılığın etki büyüklüğü Cohen’in (1988) sınıflamasına göre küçük etki büyüklüğü düzeyindedir.

Tablo 2

Sporda Duygusal Zeka Ölçeği Puanlarının Branşa Göre T-testi Sonuçları

| Değişkenler | Branş | N | \bar{X} | S.s. | t | p | Eta kare(η^2) |
|--|------------------|-----|-----------|------|--------|--------------|----------------------|
| Başkalarının Duygularını Değerlendirme | Bireysel sporlar | 176 | 3,95 | ,668 | -2,064 | ,040* | 0,023 |
| | Takım Sporları | 210 | 4,14 | ,558 | | | |
| Kendi Duygularını Değerlendirme | Bireysel sporlar | 176 | 4,08 | ,737 | -1,889 | ,061 | 0,020 |
| | Takım Sporları | 210 | 4,26 | ,596 | | | |
| Duyguları Düzenleme | Bireysel sporlar | 176 | 3,90 | ,996 | -1,438 | ,152 | 0,014 |
| | Takım Sporları | 210 | 4,10 | ,805 | | | |
| Sosyal Beceriler | Bireysel sporlar | 176 | 3,78 | ,774 | -1,222 | ,223 | 0,011 |
| | Takım Sporları | 210 | 3,91 | ,732 | | | |
| Duyguların Kullanımı | Bireysel sporlar | 176 | 3,94 | ,671 | -1,232 | ,220 | 0,011 |
| | Takım Sporları | 210 | 4,05 | ,617 | | | |

* $p < 0,05$

Tablo 2 incelendiğinde, duygusal zekâ alt boyutları açısından bireysel ve takım sporcuları arasında yalnızca “*Başkalarının Duygularını Değerlendirme*” boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p < 0,05$). Takım sporcularının ortalamalarının bireysel

sporculara kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Diğer alt boyutlarda ise takım sporcuları lehine daha yüksek ortalamalar olmasına rağmen bu farkların istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$). Bu fark küçük etki büyüklüğü düzeyindedir.

Tablo 3

Sporda Duygusal Zeka Ölçeği Puanlarının Yaşa Göre Anova Sonuçları

| Değişkenler | Yaş | N | \bar{X} | S.s. | F | p |
|--|-----|-----|-----------|-------|-------|------|
| Başkalarının Duygularını Değerlendirme | 15 | 140 | 4,00 | ,573 | ,942 | ,392 |
| | 16 | 126 | 4,13 | ,544 | | |
| | 17 | 120 | 3,98 | ,774 | | |
| Kendi Duygularını Değerlendirme | 15 | 140 | 4,09 | ,678 | ,920 | ,401 |
| | 16 | 126 | 4,25 | ,641 | | |
| | 17 | 120 | 4,18 | ,718 | | |
| Duyguları Düzenleme | 15 | 140 | 4,12 | ,837 | 1,319 | ,270 |
| | 16 | 126 | 3,87 | 1,043 | | |
| | 17 | 120 | 3,98 | ,810 | | |
| Sosyal Beceriler | 15 | 140 | 3,84 | ,723 | ,001 | ,999 |
| | 16 | 126 | 3,84 | ,805 | | |
| | 17 | 120 | 3,85 | ,747 | | |
| Duyguların Kullanımı | 15 | 140 | 4,03 | ,598 | ,551 | ,578 |
| | 16 | 126 | 4,02 | ,649 | | |
| | 17 | 120 | 3,91 | ,713 | | |

* $p<0,05$

Tablo 3 incelendiğinde, duygusal zekâ alt boyut puanları ile yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

Tablo 4

Sporda Duygusal Zeka Ölçeği Puanlarının Kulüpte Oynama Süresine Göre Anova Sonuçları

| Değişkenler | Oynama Süresi | N | \bar{X} | S.s. | F | p |
|--|---------------------|-----|-----------|-------|-------|------|
| Başkalarının Duygularını Değerlendirme | 1 yıl ve daha az | 76 | 3,96 | ,452 | 1,498 | ,217 |
| | 2 yıl | 70 | 4,07 | ,589 | | |
| | 3 yıl | 62 | 3,88 | ,808 | | |
| | 4 yıl ve daha fazla | 178 | 4,13 | ,618 | | |
| Kendi Duygularını Değerlendirme | 1 yıl ve daha az | 76 | 4,04 | ,606 | ,787 | ,503 |
| | 2 yıl | 70 | 4,15 | ,606 | | |
| | 3 yıl | 62 | 4,27 | ,750 | | |
| | 4 yıl ve daha fazla | 178 | 4,20 | ,709 | | |
| Duyguları Düzenleme | 1 yıl ve daha az | 76 | 3,92 | 1,003 | ,783 | ,505 |
| | 2 yıl | 70 | 3,90 | ,968 | | |
| | 3 yıl | 62 | 4,20 | ,750 | | |
| | 4 yıl ve daha fazla | 178 | 4,00 | ,896 | | |
| Sosyal Beceriler | 1 yıl ve daha az | 76 | 3,74 | ,791 | 2,322 | ,077 |
| | 2 yıl | 70 | 3,74 | ,524 | | |
| | 3 yıl | 62 | 4,16 | ,671 | | |
| | 4 yıl ve daha fazla | 178 | 3,82 | ,833 | | |

| | 1 yıl ve daha az | 76 | 3,84 | ,660 | | |
|----------------------|---------------------|-----|------|------|-------|------|
| Duyguların Kullanımı | 2 yıl | 70 | 3,97 | ,492 | 1,340 | ,263 |
| | 3 yıl | 62 | 4,15 | ,668 | | |
| | 4 yıl ve daha fazla | 178 | 4,02 | ,686 | | |

*p<0,05

Tablo 4 incelendiğinde, duygusal zekâ alt boyut puanlarının oynama süresine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir (p>0,05).

Tablo 5

Sporada Duygusal Zeka Ölçeği Puanlarının Alt Boyutları Arasındaki İlişki

| n=386 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|-------|--------|--------|--------|
| 1. Başkalarının Duygularını Değerlendirme | - | 451** | ,213** | ,304** | ,417** |
| 2. Kendi Duygularını Değerlendirme | | - | ,249** | ,307** | ,319** |
| 3. Duyguları Düzenleme | | | - | ,318** | ,496** |
| 4. Sosyal Beceriler | | | | - | ,425** |
| 5. Duyguların Kullanımı | | | | | - |

Tablo 5 incelendiğinde, duygusal zekâ alt boyutları arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir (p<0,01). *Başkalarının Duygularını Değerlendirme* ile *Kendi Duygularını Değerlendirme* arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki vardır (r=0,451), yine *Başkalarının Duygularını Değerlendirme* ile *Duyguların Kullanımı* arasında da benzer şekilde anlamlı bir ilişki bulunmuştur (r=0,417). En güçlü ilişki ise *Duyguları Düzenleme* ile *Duyguların Kullanımı* arasında tespit edilmiştir (r=0,496).

Tartışma ve Sonuç

Araştırma bulguları, sporcuların genel olarak benzer duygusal zekâ düzeylerine sahip olduklarını, ancak branş farklılıklarının özellikle bazı alt boyutlarda etkili olabildiğini ortaya koymaktadır. Bu durum literatürdeki benzer çalışmalarla paralellik göstermektedir. Örneğin, Laborde ve arkadaşları (2016), takım sporlarıyla uğraşan sporcuların sosyal etkileşim ve empati becerilerinin bireysel sporculara göre daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde Arslan ve Kılıç (2021) de farklı spor branşlarındaki sporcuların duygusal zekâ düzeylerinde anlamlı farklılıklar bulunduğunu vurgulamıştır. Araştırmamızda da takım sporcularının başkalarının duygularını değerlendirme boyutunda daha yüksek puan alması, takım sporlarının doğası gereği işbirliği, iletişim ve sosyal etkileşime daha fazla ihtiyaç duymasından kaynaklanıyor olabilir.

Cinsiyet açısından elde edilen bulgular, kadın sporcuların kendi duygularını değerlendirme boyutunda erkek sporculara göre daha yüksek düzeyde olduklarını ortaya koymuştur. Bu sonuç, kadınların duygusal farkındalıklarının erkeklere kıyasla daha güçlü olduğunu vurgulayan araştırmalarla örtüşmektedir (Crombie et al., 2009; Eranıl ve Özcan,

2019; İyibaş ve Akın, 2021; Durmuşçelebi ve Karayağız, 2018). Benzer şekilde Somoğlu ve Zengin (2023) tarafından spor bilimleri öğrencileri üzerinde yapılan çalışmada da cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmuş ve bu farklılık kadın öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Bu durum, kadınların sosyal roller, iletişim biçimleri ve empati becerilerine yönelik toplumsal beklentiler nedeniyle duygusal farkındalıklarını daha fazla geliştirebilmelerinden kaynaklanıyor olabilir. Öte yandan, diğer alt boyutlarda anlamlı bir farklılığın bulunmaması, duygusal zekânın cinsiyetler arasında genel olarak benzer bir dağılım gösterdiğine işaret etmektedir.

Yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmaması, duygusal zekânın belirli yaş dilimlerinde kayda değer bir değişim göstermediğini ortaya koymaktadır. Bu durum, yaşın tek başına duygusal zekâ üzerinde belirleyici bir unsur olmadığını düşündürmektedir. Nitekim Sezgin ve Yıldızhan (2023) beden eğitimi ve spor öğretmenleri üzerinde yaptıkları araştırmada yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit etmemiştir. Benzer şekilde, Soylu ve Serin (2017) de beden eğitimi öğretmenleri üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada yaşın duygusal zekâ düzeylerinde anlamlı bir farklılığa yol açmadığını ortaya koymuştur.

Kulüpte oynama süresi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmaması, sporculuk süresi ilerledikçe duygusal zekâ düzeylerinde belirgin bir değişim meydana gelmediğini göstermektedir. Bu bulgu, duygusal zekânın yalnızca sporda geçirilen süreyle değil; sosyal çevre, kulüp kültürü ve antrenör-sporcu etkileşimleri gibi dışsal faktörlerle daha çok şekillendiğini düşündürmektedir (Lane et al., 2009).

Sonuç olarak, alt boyutlar arasında gözlenen güçlü korelasyonlar, duygusal zekânın bileşenlerinin birbirini tamamlayan ve bütüncül bir yapıda işlediğini ortaya koymaktadır. Özellikle duyguları düzenleme ile duyguların kullanımı arasındaki belirgin ilişki, sporcuların performans süreçlerinde duygularını daha işlevsel biçimde yönlendirebildiklerini göstermektedir (Mayer & Salovey, 1997).

Sonuç olarak, farklı kulüplerde oynayan sporcuların duygusal zekâ düzeyleri incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, spor branşı değişkeni açısından yalnızca Başkalarının Duygularını Değerlendirme alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Takım sporcularının bireysel sporculara kıyasla daha yüksek ortalamalara sahip olması, takım sporlarının doğasında bulunan iletişim, iş birliği ve sosyal etkileşim unsurlarının bu beceriyi geliştirdiğini göstermektedir. Buna karşın, yaş ve kulüpte oynama süresi değişkenleri açısından duygusal zekâ alt boyutlarında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Ayrıca, duygusal zekâ alt boyutlarının birbirleriyle anlamlı ve pozitif ilişkiler göstermesi, duygusal zekânın çok boyutlu ancak bütünleşik bir yapı sergilediğini ortaya koymaktadır.

Öneriler

Sporcuların duygusal zekâ gelişimini desteklemek amacıyla kulüplerin psikososyal destek programları geliştirmesi, iletişim ve empati becerilerini artırmaya yönelik atölye ve eğitimler

düzenlemesi önerilmektedir.

Antrenörlerin, sporcuların duygusal farkındalıklarını ve duygularını yönetme becerilerini geliştirecek liderlik ve iletişim tarzlarını benimsemeleri faydalı olacaktır.

Sporcuların, bireysel veya grup çalışmalarıyla duygusal zekâlarını geliştirmelerine imkân sağlayacak etkinliklere katılımı teşvik edilmelidir.

Gelecek çalışmalarda farklı spor branşlarının yanı sıra farklı yaş grupları, performans düzeyleri (amatör–profesyonel) ve kültürel bağlamlar dikkate alınarak daha geniş örneklemeler üzerinde araştırmalar yapılabilir.

Spor federasyonları ve ilgili kurumların, kulüplerin duygusal zekâ gelişimini destekleyen sosyal ortamlar yaratmasını teşvik eden politikalar geliştirmesi yararlı olacaktır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma, sadece Elazığ ve Bingöl illerinde faaliyet gösteren spor kulüpleri ile sınırlıdır.

Çalışmada veriler, sadece sporcuların duygusal zeka düzeylerini belirleyen ölçekle toplanmıştır.

Araştırma, kesitsel (cross-sectional) bir tarama modelidir. Bu nedenle duygusal zekâ düzeylerindeki uzun süreli değişimler ve neden-sonuç ilişkileri boylamsal bir perspektifle değerlendirilememiştir.

Her ne kadar takım ve bireysel spor ayrımı yapılmış olsa da, branşların (futbol, voleybol, tenis vb.) kendi içindeki spesifik dinamikleri ve antrenör yaklaşımları bu çalışmanın kapsamı dışında tutulmuştur.

Araştırma Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Bingöl Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Etik kurul kararının tarihi: 21.08.2025

Etik kurul belgesinin sayı numarası: 08/17

Çıkar Çatışması Beyanı

Bu çalışmanın veri toplanması, sonuçların yorumlanması ve makalenin yorumlanması aşamasında herhangi bir çıkar çatışması yaşanmadığını yazarlar taahhüt etmiştir.

Kaynakça

- Adiloğulları, İ., & Görgülü, R. (2015). Sporda Duygusal Zekâ Envanteri'nin uyarılama çalışması. *Uluslararası Spor Egzersiz ve Antrenman Bilimi Dergisi*, 1(2), 83–94.
- Arslan, A., & Kılıç, M. (2021). Farklı spor branşlarındaki sporcuların duygusal zekâ ve liderlik davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Modern Leisure Studies*, 3(1), 12-34.
- Campo, M., Sánchez, X., Ferrand, C., Rosnet, E., Friesen, A., & Lane, A. M. (2016). Interpersonal emotion regulation in team sport: Mechanisms and reasons to regulate teammates' emotions examined. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15(4), 379–394. <https://doi.org/10.1080/1612197X.2015.1114501>
- Castro-Sánchez, M., Zurita-Ortega, F., Chacón-Cuberos, R., López-Gutiérrez, C. J., & Zafra-Santos, E. (2019). Emotional intelligence, anxiety and emotional problems in adolescent athletes. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(16), 2975.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Erlbaum.
- Crombie, D., Lombard, C., & Noakes, T. (2009). Emotional intelligence scores predict team sports performance in a national cricket competition. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 4(2), 209–224. <https://doi.org/10.1260/174795409788549544>
- Durmuşçelebi, M., ve Karayağız, Ş. (2018). Psikoloji eğitimi alan öğrencilerin duygusal zekâ ve psikolojik danışma özyeterliklerinin incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 9(16), 79-108. DOI:10.26466/opus.460750.
- Eranıl, A. K., ve Özcan, M. (2019). Eğitim fakültesi öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyinin incelenmesi, *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 100-118.
- George, D., & Mallery, P. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference* (10th ed.). Pearson Higher Education.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- Hebeş, A., & İnce, U. (2025). An Examination of the Football-Related Anxieties Experienced by Amputee Athletes and Their Coping Strategies. *Mediterranean Journal of Sport Science*, 8(3), 613-631. <https://doi.org/10.38021/asbid.1741132>
- İyibaş, M. A., ve Akın, M. A. (2021). Öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleriyle akademik başarıları arasındaki ilişkinin analizi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (57), 188-218. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maeuefd/issue/60050/590280>.
- Karabulut, E. O., & Atar, A. (2021). Sporcularda duygusal zekâ ile stresle başa çıkma becerileri arasındaki ilişki. *Spor Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 112–123.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kopp, A., & Jekauc, D. (2018). The influence of emotional intelligence on performance in competitive sports: A meta-analytical investigation. *Sports*, 6(4), 175.

- Laborde, S., Dosseville, F., & Allen, M. S. (2016). Emotional intelligence in sport and exercise: A systematic review. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 26(8), 862–874. <https://doi.org/10.1111/sms.12510>
- Laborde, S., Dosseville, F., & Allen, M. S. (2016). Emotional intelligence in sport and exercise: A systematic review. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 26(8), 862-874.
- Lane, A. M., Thelwell, R. C., Lowther, J., & Devonport, T. J. (2009). Emotional intelligence and psychological skills use among athletes. *Social Behavior and Personality*, 37(2), 195–201. <https://doi.org/10.2224/sbp.2009.37.2.195>
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–31). Basic Books.
- Mercader-Rubio, I., Angel-Alvarado, R., Castro-Sánchez, M., & Morales-Rodríguez, F. M. (2020). Emotional intelligence as a predictor of collective efficacy in team sports. *Sustainability*, 12(18), 7701.
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). McGraw-Hill.
- Salman, M. N., Toros, T., & Soylu, Y. (2018). Elit sporcuların duygusal zekâ yönünden karşılaştırılması: takım ve bireysel sporlar. *Social Sciences*, 13(26), 1021-1036.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25(2), 167–177. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(98\)00001-4](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(98)00001-4)
- Sezgin, Y., & Yıldızhan, Y. Ç. (2023). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öznel iyi oluş ve duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 21(2), 1-18.
- Somoğlu, M. B., & Zengin, S. (2023). Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin duygusal zekâ düzeylerinin belirlenmesi. *Mediterranean Journal of Sport Science*, 6(3), 817-834.
- Soylu, Y., & Serin, E. (2017). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerinin incelenmesi (Aksaray İli Örneği). *Sportif Bakış: Spor ve Eğitim Bilimleri Dergisi, Special Issue 1*, 1-9.
- Tavşancıl, E. (2006). Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi. Nobel Yayın Dağıtım.
- Weinberg, R. S., & Gould, D. (2019). *Foundations of sport and exercise psychology* (7th ed.). Human Kinetics.
- Zizzi, S., Deaner, H., & Hirschhorn, D. (2003). The relationship between emotional intelligence and performance among college baseball players. *Journal of Applied Sport Psychology*, 15(3), 262–269. <https://doi.org/10.1080/10413200305390>

Sporcularda Statik Germe Ve Dinamik Germe Egzersizlerinin Sprint Performansına Etkisi*

Serdar Elamanı^a

Ömer Zambak^b

Geliş Tarihi: 26 Eylül 2025 Kabul Tarihi: 24 Ekim 2025 Yayın Tarihi: 31 Aralık 2025

Özet

Bu çalışmanın amacı, sporcuların sprint performansı üzerinde statik ve dinamik esneme egzersizlerinin etkilerini karşılaştırmak ve hangi tür esneme egzersizinin sprint performansı üzerinde daha etkili olduğunu belirlemektir. 2024 sezonunda Gümüşhane’de amatör spor yapan toplam 16 sporcu çalışmaya gönüllü olarak katılım sağlamıştır. Bu çalışmaya katılan 16 sporcu hakkında genel bilgi verilmiştir. Egzersizlere başlamadan önce sporcular rastgele olarak 2 gruba ayrılmıştır. Bu gruplardan biri Statik Esneme Grubu, diğeri ise Dinamik Esneme Grubu olarak belirlenmiştir. Çalışmalara başlamadan önce sporcuların boy (cm) ve kilo (kg) ölçümleri alınmış olup ön test olarak 10m ve 20m sprint koşuları uygulanmıştır. Eğitimler 6 hafta sürmüştür ve haftada 3 gün yapılmıştır. Çalışma programının sonunda, son test olarak 10m ve 20m sprint ölçümleri alınarak ön test ve son test değişiklikleri için analizler yapılmıştır. Statik Esneme Grubunun 10m ve 20m Sprint ölçümlerinde anlamlı bir fark tespit edilmezken, Dinamik Esneme Grubunun 10m ve 20m Sprint ölçümlerinde anlamlı bir fark tespit edilmiştir.

Bu çalışmada, 6 hafta boyunca gerçekleştirilen ısınma protokollerinin sonucunda, dinamik esneme egzersizleri yapan sporcuların 10m ve 20m sprint test sonuçlarında statik esneme grubuna kıyasla daha etkili sonuçlar elde edildiği görülmüştür. Sonuç olarak, yarışmadan önce yapıldığında dinamik esneme egzersizlerinin statik esneme egzersizlerine göre daha olumlu sonuçlar verdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Dinamik, Egzersiz, Germe, Performans, Sprint, Statik

^a, Gümüşhane Üniversitesi e-posta: srdrelnm.29@gmail.com ORCID; 0000-0001-8532-1193

^b Doç.Dr, Gümüşhane Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi, e-posta: omer_zambak@yahoo.com.

ORCID: 0000-0001-7301-3935 (Sorumlu Yazar)

Dipnot: Bu çalışma tezden üretilmiştir.

Effect of Static Stretching and Dynamic Stretching Exercises on Sprint Performance in Athletes

Abstract

The purpose of this study was to compare the effects of static and dynamic stretching exercises on athletes' sprint performance and to determine which type of stretching exercise was more effective on sprint performance. A total of 16 athletes participating in amateur sports in Gümüşhane during the 2024 season volunteered to participate in the study. General information was provided about the 16 athletes participating in this study. Before beginning the exercises, the athletes were randomly divided into two groups. One of these groups was designated the Static Stretching group and the other the Dynamic Stretching group. Before starting the training, the athletes' height (cm) and weight (kg) were measured, and 10m and 20m sprints were administered as a pre-test. The training lasted 6 weeks and was conducted 3 days a week. At the end of the training program, 10m and 20m sprint measurements were taken as a post-test, and analyses were conducted to determine changes between the pre-test and post-test. While no significant difference was found in the 10m and 20m sprint measurements of the Static Stretching Group, a significant difference was found in the 10m and 20m sprint measurements of the Dynamic Stretching Group. In this study, following a six-week warm-up protocol, athletes performing dynamic stretching exercises were found to have more effective 10m and 20m sprint test results compared to the static stretching group. Consequently, dynamic stretching exercises yielded more positive results than static stretching exercises when performed before competition.

Key Words: Word 1, Word 2, Word 3, Word 4

Giriş

Basketbol, futbol, hentbol ve Amerikan futbolu gibi pek çok spor, ani hızlanmalar sprint ve yön değiştirmeler gibi birçok yüksek şiddetli aralıklı hareketi içeren dinamik sporlardır (Pagaduan vd., 2012). Bu hareket özelliklerinin tamamını barındıran spor branşlarında, başarılı bir performans için doğru bir şekilde ısınmak oldukça önem arz eder (Eniseler, 2010). Sprint yeteneği, sporla ve spor branşı ile ilgilenen sporular açısından kritik özellik olup, başarıyla doğrudan bağlantılıdır; bu yüzden, sprint spor branşlarında gittikçe fazla önem kazanmıştır (Mallo vd., 2015).

Isınma, sporcunun mevcut vücut sıcaklığını yükseltmek, bu şekilde kan dolaşımını hızlandırırken, sporcuyu da fiziksel aktivitelere adapte amacıyla yapılan hareketlerin tümü olarak tanımlanır. Her türlü spor etkinliğinde ısınma ve buna bağlı olarak germe egzersizleri yaygın şekilde uygulanmakta olup, antrenmanlar ve yarışmalar sonrasında ana antrenman bölümlerine geçiş yapılmaktadır (Fletcher ve Jones, 2004). Antrenörler ile sporcuları, çoğunlukla bireysel tercihlere dayanarak çeşitli germe tekniklerini kullanmakta; ancak hangi tür germe hareketlerinin veya hangi sayıda germe egzersizinin en uygun olduğu konusunda net bir görüş birliği bulunmamaktadır. Proprioseptif nöromüsküler fasilitasyon (PNF), dinamik germe (DG), statik germe (SG) ve balistik germe türlerinde farklı esnetme/germe teknikleri bulunmakta ve bu yöntemler, vücudun esnekliğini artırmak ve kasları rahatlatmak amacıyla farklı yaklaşımlar sunmaktadır. Bunlar yaygın bir şekilde tercih edilmektedir (Sekir vd., 2010; Karataş, 2025).

Sporcunun atletik performansının uygulama öncesinde bilinen biçimde uygulanan germe türü olan statik germe (SG), sıklıkla ısınma evresinin en temel parçası olarak

düşünülmektedir. SG, kasın uyguladığı hareket açıklığının son noktasına kadar gerilmesi ve burada belirli bir zaman boyunca hareketsiz kalması işlemini içerir. Bu tür germe, yaralanma riskini azaltmak ve genellikle yorucu egzersizlerin ardından görülen kas ağrısının şiddetini hafifletmek amacıyla da kullanılmaktadır. Ayrıca, eklem hareket açıklığını artırmak, esnekliği geliştirmek ve potansiyel olarak sporcunun performansını iyileştirmek için SG, programlı olarak sıklıkla tercih edilen germe metodudur (Dawson vd., 2009). Fakat yakın zamanlarda uygulanan bazı araştırmalar, sıçrama performansında da bir düşüşe yol açtığını ortaya koymuştur (Bradley vd., 2007; Fletcher ve Conditioning, 2007, Turgut 2021).

Kısa süreli olup, kısa evrede toparlanma amacıyla gerçekleştirilen sprint koşularını tekrarlama kapasitesi, alanyazında "tekrarlı sprint performansı" başlığıyla isimlendirilmektedir. (Mujika vd., 2009). Tekrarlı sprint koşusu, bilhassa takım sporları branşlarında hassas bir performans göstergesi olarak kabul edilmektedir. Bu performans, sporcuların kısa süreli yüksek yoğunluklu koşuları tekrarlayabilme yeteneğini ölçer ve oyun içindeki dayanıklılık, hız ve toparlanma kapasitesi açısından kritik bir faktördür. (Gharbi vd., 2015). Örneğin, maç evresinde sporcular uzun-kısa mesafelerde birçok sprint koşusu yapar, yapılan bu sprintlerin tekrarlı şekilde uygulanması sporda performans için hassas seviyede bir belirleyici faktördür (Mujika vd., 2009). Ayrıca yapılan bir araştırma sonucunda bosu ve tera bant ile sekiz haftalık core egzersizleri, futbolcuların önemli özelliklerinden biri olan tekrarlı sprint atma yeteneğini geliştirmiştir (Koçak vd., 2022; Karataş, 2024). Sporcuların uyguladığı sprint kapasitelerinin üst düzey sporcularda lig seviyelerine (Impellizzeri vd., 2008), gençlerde sporcuların yaşlarına göre (Mujika vd., 2009; Özdemir vd., 2014) değişiklik göstermesi, oyuncu seçiminde ve değerlendirilmesinde kullanılabileceğini göstermektedir (Mujika vd., 2009). Örneğin güreşte sportif başarıyı ve performansı belirleyen en önemli özellikler anaerobik güç, çeviklik ve sahip olunan fiziksel özelliklerdir (Ünver vd., 2024). Sprint özelliği güreş gibi sporlarda önemsiz görünse de aslında güreşte önemli olan rakibin direncini hızlı bir şekilde aşmak (Turgut, 2023) olduğu için sprint yeteneği de önemlidir denilebilir. Araştırmalar genç sporcularda 11-15 yaş arasında tekrarlı sprint performansının gelişim gösterdiğini ve arttığını, ancak 15-18 yaş aralığında anlamlı bir artış gözlemediklerini belirtmişlerdir. Sporcuların uyguladığı esneklik drilleri, tüm branşlarda egzersizin ısınma aşamalarında yüksek performansa ulaşmak, bununla birlikte soğuma dönemlerinde hızlı toparlanmak amacıyla yaygın biçimde uygulanmaktadır (Thacker vd., 2004). Bu kapsamda uygulanan esnetme çalışmaları, statik esnetme yanı sıra dinamik esnetme türlerinin çeşitli amaçlarla kullanıldığını göstermektedir. Statik esnetmenin, sporcularda genellikle kas yaralanma riskleriyle bağlantılı olduğu düşünülmektedir. Bilhassa sezon başı dönemde, sporcuların yaş, boy ve kilo yönünden bireysel faktörlerinin yanı sıra eklem hareket açıklığının yetersizliği kas yaralanmalarını artıran bir etken olarak vurgulanmaktadır (Power vd., 2004; Bradley vd., 2007.). Sporcularda kassal yaralanmaların önlenmesi açısından, sporcuların statik germe egzersizlerini yapmalarının büyük bir öneme sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Sporcuların dinamik esneklik uygulamaları da, doğası gereği spor branşlarında hareketlerin dinamik olmasını, patlayıcı kuvvet, yön değiştirme, ve sürat gibi biyomotor becerilerin daha etkili bir şekilde kullanılmasını sağlamak amacıyla uygulanmalıdır. Özellikle performansı artırmayı hedefleyen dinamik germe hareketlerinin, ısınma sırasında gerçekleştirilmesinin sürat ve patlayıcı kuvvet gerektiren hareketlerin performansını iyileştirdiği yönünde birçok araştırma bulunmaktadır (Çoknaz vd., 2008; Pagaduan vd., 2012).

Bununla birlikte, statik esnetme uygulamalarının performans üzerindeki etkileri konusunda birbirinde değişik bulgulara ulaşılmıştır. Kısa evre de uygulanan statik germe çalışmalarının performansı negatif yönden etkilemediğini savunan çalışmalar da mevcuttur (Samson vd., 2012; Tsolakis vd., 2012). Ancak statik germe egzersizlerinin bilhassa yüksek düzeyde güç uygulanan faaliyetlerde performansı negatif etkileyebileceğini ileri süren çalışma da bulunmaktadır (Paradis vd., 2014.; Perrier vd., 2011.; Werstein vd., 2012). Uygulanan ısınma drilleri haricinde gerçekleştirilen esneklik drilleri, ileride oluşabilecek sporcu sakatlanmalarının riskini de azaltmada etkili olabilir. Ancak, antrenman öncesi ve sonrasında yapılan esnetme drillerinin yaralanmaları tamamen önlediğine dair kesin bir görüş birliği bulunmamaktadır. Bu konuda literatürde farklı görüşler ve tartışmalar mevcuttur. (Weldon ve Hill, 2003).

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmaya 2023-2024 sezonunda Gümüşhane Amatör spor branşları ile uğraşan toplam 16 sporcu gönüllü olarak katılım sağlamıştır. Araştırma için gerekli etik kurul onayı Gümüşhane Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulundan alınmıştır.

Bu araştırma, deneysel araştırma modellerinden ön test–son test kontrol gruplu deneysel desen ile yürütülmüştür.

Çalışma grubu

Çalışmaya katılan toplam 16 sporcuya araştırma öncesinde gerekli bilgilendirme yapılmış ve gönüllü onamları alınmıştır. Sporcular rastgele yöntemle Statik Germe Grubu (n=8) ve Dinamik Germe Grubu (n=8) olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Çalışma öncesinde tüm deneklerin boy ve vücut ağırlıkları ölçülmüştür. Uygulama sürecinde her iki gruba belirlenen germe egzersizleri uygulanmış ve sprint performansları karşılaştırılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmaya katılan 16 sporcuya araştırmaya başlamadan önce gerekli bilgilendirme yapılmış, çalışma grubu rastgele yöntemi ile Statik Germe Grubu ve Dinamik Germe Grubu olarak iki gruba ayrılmıştır. Araştırma grubu; Statik Germe Grubu 8 kişi, Dinamik Germe Grubu 8 kişi olacak şekilde ayrılmıştır. Çalışmaya öncelikle deneklerin boy ve kilogramları

ölçülmüştür.

Boy ölçümü; katılımcıların vücut ağırlıklarının ve boylarının ölçülmesinde sırasıyla 0,001 m ve 0,01 kg hassasiyete sahip Seca769 marka elektronik ölçüm cihazı (Seca Corporation, Hamburg, Almanya) kullanılmıştır. Kilo ölçümü; katılımcıların vücut ağırlıkları (kg) ise elektronik terazi (Tanita marka) kullanılarak, denekler çıplak ayak, ayaklar yere düz olarak basmış, topuklar bitişik, dizler gergin ve vücut dik pozisyonda iken ölçülmüştür. Bu veriler, deneklerin antropometrik özelliklerini belirlemek için kullanılmıştır. Vücut ağırlığı (kg), vücut yağ yüzdesi, beden kitle indeksi inbody 270 profesyonel vücut analiz cihazı kullanılmıştır. Deneklere 6 haftalık antrenman programında haftada 3 gün germe egzersizleri uygulanmıştır. Denekler çalışmaya başlamadan önce ön test 10mt., ve 20mt., sprint ölçümleri alınmıştır. Çalışma programı bitiminde ise, son test 10m., ve 20m, sprint ölçümleri alınmış ve ön test ve son test değişimlerinin anlamlılık düzeylerine bakılmıştır. Sprint performansı kronometre ile ölçüm yapılmış ve deneklerden başlama çizginin gerisinden başlanması istenilmiştir. Deneklerin 10mt. ve 20 mt değerlerine bakılırken asla yavaşlamamaları istenilmiş ve ölçümler 2 kez alınmış en iyi ölçüm veri olarak kayda alınmıştır.

Boy Uzunluğu Ölçümü

Katılımcıların ağırlıkları ve uzunlukları, 0.001 m ve 0.01 kg hassasiyetle SECA769 markasından (Seca Corporation, Hamburg, Almanya) elektronik ölçüm araçları kullanılarak ölçülmüştür.

Vücut Ağırlığı Ölçümü

Vücut ağırlığı (kg), denekler çıplak ayak (Turgut ve Pehlivan, 2024), ayaklar yere düz olarak basmış, topuklar esnek, dizler gergin ve vücut dik kaslı iken ölçülmüştür, hepsi de yürümenin örnekleridir. Dağınık örnekler yine de kullanılan, deneklerin antropometrik özelliklerinin belirlenmesi için kullanılır. Belirlenmesi için deneklerin antropometrik özellikleri. Beden kitle indeksi vücut içi 270 profesyonel vücut analiz cihazı kullanılmıştır.

Sprint Testi Ölçüm Cihazı

Test parkuru, 20 metre uzunluğunda olacak şekilde oluşturulmuş ve başlangıç ile bitiş noktalarına, sporcu performansını 0.01 saniye hassasiyetle ölçebilen DK-386 model Kablosuz Fotoselli Kronometre (Çift Kapı) marka iki kapılı fotoselli elektronik kronometre sistemi yerleştirilmiştir. Katılımcılar, 10 dakikalık aktif ısınma sürecinin ardından kısa mesafe sprintleri gerçekleştirmiştir. Ardından, sporcular başlangıç çizgisinin 1 metre gerisinde konumlandırılmış ve kendilerini hazır hissettikleri anda çıkış yapmaları istenmiştir.

Antrenman Programı

Yapılacak antrenman programını (hem dinamik germe grubu hem de statik germe grubu)6 hafta boyunca haftada 3 gün olacak şekilde gerçekleştirilmiştir.

Dinamik Antrenman Grubunun Egzersiz Programı

Tablo 1. Dinamik antrenman grubunun egzersiz programı

| Gün | Hareket Adı | Set/Tekrar/Dinlenme |
|-----------|--|---|
| Pazartesi | Bacak Sallama (Front and Back Leg Swings) | 3 set /10-12 tekrar /30 sn. |
| | Lunge with Twist (Adım atarak gövde döndürme) | 3 set /10-12 tekrar /30 sn |
| | Yan Lunge (Side Lunges) | |
| | Hip Circles (Kalça çevirme) | 3 set/10-12 tekrar/30 sn. |
| | Leg Cradles (Bacakları gövdeye çekme) | 3 set/15-20 tekrar/20sn. 3set/10-12 tekrar/30sn. |
| | Squat to Stand (Çömelip ayağa kalkma ve esneme) | 3set/10-12 tekrar/30sn. |
| Çarşamba | Arm Circles (Kol dairesi) | 3 set/15-20 tekrar/20sn. |
| | Torso Twist (Gövde döndürme) | 3 set/15-20 tekrar/20sn. |
| | Standing Shoulder Stretch (Ayakta omuz esneme) | 3 set/10-12 tekrar/30sn. |
| | Arm Swings (Kol sallama, yatay ve dikey) | 3 set/12-15 tekrar/20sn |
| | Overhead Reach and Side Stretch (Yukarıya uzanıp yan esneme) | 3 set/10-12 tekrar/30sn 3 set/10-12 tekrar/30sn |
| | Thoracic Spine Rotation (Göğüs kafesi dönüşü) | |
| Cuma | Standing Leg Swings (Ayakta bacak sallama, yan ve ön-arka) | 3 set/12-15 tekrar/30sn |
| | World's Greatest Stretch (Dünyanın En Büyük Esnemesi) | 3 set/5-6 tekrar/30sn |
| | Lateral Lunge with Reach (Yan adım ve uzanma) | 3 set/10-12 tekrar/30sn |
| | 4. High Knee Marching (Yüksek diz kaldırma yürüyüşü) | 3 set/15-20 tekrar/20sn. |
| | 5. Inchworms (Yavaşça öne doğru yürüyüş) | 3 set/8-10 tekrar/30 sn. |
| | 6. Spinal Twists (Bel esnetme) | 3set/10-12 tekrar/30 saniye |

*Isınma: Isınma (5-10 dakika) Hafif tempoda koşu veya ip atlama

*Soğuma :(5-10 dakika)/Derin nefes alarak gevşeme, hafif yürüyüş

Statik Antrenman Grubunun Egzersiz Programı

Tablo 2. Statik antrenman grubunun egzersiz programı

| Gün | Hareket Adı | Set/Tekrar/Dinlenme |
|------------------|---|-----------------------|
| Pazartesi | HamstringStretch (Arka bacak esneme) | 3/30-45 sn./30sn. |
| | QuadricepsStretch (Ön bacak esneme) | 3 set/30-45 sn./30sn. |
| | HipFlexorStretch (Kalça fleksör esneme) | 3 set/30-45 sn./30sn. |
| | ButterflyStretch (Kelebek pozisyonu) | 3 set/45-60 sn./30sn. |
| | SeatedForwardFold(Otururken öne eğilme) | 3 set/30-45 sn./30sn. |
| | FigureFourStretch (Dörtgen pozisyonu kalça esnetmesi) | 3 set/30-45 sn./30sn. |
| | | 3 set/30-45 sn./30sn. |
| Çarşamba | ChestStretch (Göğüs esneme) | 3 set/30-45 sn./30sn. |
| | ShoulderStretch (Omuz esneme) | 3 set/30-45 sn./30sn. |
| | TricepsStretch (Triseps esneme) | 3 set/30-45 sn./30sn. |
| | Cat-CowStretch (Kedi-İnek esnemesi) | 3 set/30-45 sn./30sn. |
| | UpperBackStretch (Üst sırt esneme) | 3 set/30-45 sn./30sn. |
| | Child'sPose (Çocuk pozisyonu) | 3 set/45-60 sn./30sn. |
| Cuma | StandingForwardFold (Ayakta öne eğilme) | 3 set/30-45 sn./30sn. |
| | PigeonStretch (Kalça fleksör | |

| | |
|---|-----------------------|
| esneme) | 3 set/30-45 sn./30sn. |
| DownwardDog (Aşağı bakan köpek pozisyonu) | 3 set/30-45 sn./30sn. |
| CobraStretch(Kobra pozisyonu) | 3 set/30-45 sn./30sn. |
| Seated Spinal Twist (Otururken omurga döndürme) | 3 set/30-45 sn./30sn. |
| Standing Side Stretch (Ayakta yan esneme) | 3 set/30-45 sn./30sn. |

Veri Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde SPSS25 istatistiksel paket programı kullanılmış olup elde edilen değerler bağımlı ve bağımsız ön test ve son test farklılıklarına bakılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen verilerin tablolar şeklinde verilmesi ve elde sonuçların değerlendirilmesi yapılmıştır.

Tablo 3. Statik grubun demografik bilgilerin dağılımı

| | n | \bar{x} | S.s. |
|-----------|---|-----------|-------|
| Boy (cm) | 8 | 180.38 cm | 3.815 |
| Kilo (kg) | 8 | 76.75kg | 4.921 |

Tablo 3'te 8 kişilik statik egzersiz katılımcılarına ait boy ortalamaları ve standart sapmalarına bakıldığında 180.038 ± 3.815 ; kilo ortalamaları ve standart sapmalarına bakıldığında 76.75 ± 4.921 'dir.

Tablo 4. Statik egzersiz ölçümleriyle ilgili tanımlayıcı istatistikeler

| | n | \bar{x} | S.s | Çarpıklık | Basıklık |
|------------|---|-----------|---------|-----------|----------|
| ÖnTest10m | 8 | 1.7550 | .07091 | .569 | .025 |
| SonTest10m | 8 | 1.7463 | .08070 | .992 | -.464 |
| Basari10m | 8 | .5050 | 1.78193 | -.322 | .930 |
| ÖnTest20m | 8 | 3.0163 | .10783 | .610 | -.952 |
| SonTest20m | 8 | 3.0038 | .11649 | .630 | -1.135 |
| Basari20m | 8 | .4163 | 1.33667 | -.976 | 1.903 |

Tablo 4'te statik egzersiz araştırma grubuna ait tanımlayıcı istatistikler sunulmuştur. Tabloya göre verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan

analizlere göre çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 1.5 arasında yaklaşık değerler olması dağılım normal olduğunu belirtmektedir.

Tablo 5. Dinamik grubun demografik bilgilerin dağılımı

| Değişkenler | n | \bar{x} | S.s |
|-------------|---|-----------|--------|
| Boy(cm) | 8 | 178.00 | 5.657 |
| Kilo (kg) | 8 | 78.75 | 10.181 |

Tablo 5'te 8 kişilik dinamik egzersiz katılımcılarına ait boy ortalamaları ve standart sapmalarına bakıldığında 178.00 ± 5.657 ; kilo ortalamaları ve standart sapmalarına bakıldığında 78.75 ± 10.181 'dir.

Tablo 6. Dinamik egzersizölçümlerle ilgili tanımlayıcı istatistikler

| Değişkenler | n | \bar{x} | S.s | Çarpıklık | Basıklık |
|-------------|---|-----------|---------|-----------|----------|
| ÖnTest10m | 8 | 1.8225 | .05445 | .307 | -1.472 |
| SonTest10m | 8 | 1.7838 | .06022 | -.587 | 1.188 |
| Basari10m | 8 | 2.1238 | 1.76210 | 1.037 | 1.589 |
| ÖnTest20m | 8 | 3.1713 | .09326 | .252 | -1.159 |
| SonTest20m | 8 | 3.1163 | .10636 | .118 | -.782 |
| Basari20m | 8 | 1.7413 | 1.14300 | -.607 | -.029 |

Tablo 6'da araştırma grubuna ait tanımlayıcı istatistikler sunulmuştur. Tabloya göre verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan analizlere göre çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 1.5 arasında yaklaşık değerler olması dağılım normal olduğunu belirtmektedir.

Dinamik Egzersiz grubuna uygulanan 10 m. ve 20m. koşu öncesi ve sonrası farkın araştırılması amacıyla Bağımlı Örneklem T testi uygulanmıştır. Testin hipotezleri:

Ho: Dinamik egzersiz sonrası son test sürelerinde düşme yaşanmamıştır veya (Dinamik egzersiz başarısız sonuç vermiştir)

Ha: Dinamik egzersiz sonrası son test Süreleri ilk test sürelerinden anlamlı şekilde düşük bulunmuştur veya (Dinamik egzersiz başarılı sonuç vermiştir) şeklindedir.

Tablo 7. Dinamik egzersiz bağımlı örneklem t testi sonuçları

| Gruplar | | \bar{x} | S.s | Min | Mak | t | df | p |
|---------|------------|-----------|--------|--------|--------|-------|----|------|
| Statik | ÖnTest10m | .03875 | .03137 | .01253 | .06497 | 3.494 | 7 | .010 |
| | SonTest10m | | | | | | | |
| Dinamik | ÖnTest20m | .05500 | .03586 | .02502 | .08498 | 4.338 | 7 | .003 |
| | SonTest20m | | | | | | | |

Tablo 7'de sunulan Dinamik egzersiz uygulaması öncesi ön test ve sonrası son test süre ortalamalarında bir düşüş olup olmadığının araştırıldığı Bağımlı Örneklem T testi ile sonuçlarına göre, hem 10. Hem de 20. Mesafe için Ho reddedilir ($p=0.010 < 0.05$; $p=0.002 < 0.05$);). Dinamik egzersiz sonrası son test Süreleri ilk test sürelerinden anlamlı şekilde düşük bulunmuştur. Statik egzersiz hem 10 m. hem de 20.m de başarılı sonuç vermiştir.

Tablo 8. Her iki gruba ait bileşik demografik bilgilerin dağılımı

| | n | \bar{x} | S.s |
|-----------|----|-----------|-------|
| Boy (cm) | 16 | 179.19 | 4.820 |
| Kilo (kg) | 16 | 77.75 | 7.793 |

Tablo 8 incelendiğinde çalışmaya 16 kişinin katıldığı ve bu kişilerin boy ortalama ve standart sapma değerlerinin $179.19.038 \pm 4.820$; kilo ortalamasının ve standart sapmasının 77.75 ± 7.793 olduğu görülmektedir.

Tablo 9. Her iki grubun ölçümlerinin bileşik tanımlayıcı istatistikleri

| | n | \bar{x} | S.s | Çarpıklık | Basıklık |
|------------|----|-----------|---------|-----------|----------|
| ÖnTest10m | 16 | 1.7888 | .07032 | -.030 | -.671 |
| SonTest10m | 16 | 1.7650 | .07146 | .194 | -1.117 |
| Basari10m | 16 | 1.3144 | 1.90514 | .210 | 1.290 |
| ÖnTest20m | 16 | 3.0938 | .12606 | .012 | -.878 |
| SonTest20m | 16 | 3.0600 | .12242 | .137 | -1.039 |
| Basari20m | 16 | 1.0788 | 1.38262 | -.683 | .858 |

Tablo 9'da verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan analizlere göre çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 1.5 arasında yaklaşık değerler olması dağılım normal olduğunu belirtmektedir. Statik ve dinamik grupların demografik özellikleri arasında farklılık olup olmadığının %5 istatistiksel anlamlılık düzeyinde karşılaştırılması amacıyla bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır. Boy değişkeni için Test hipotezleri;

Ho: Statik ve dinamik grupların boy ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır

Ha: Statik ve dinamik grupların boy ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır

Kilo değişkeni için Test hipotezleri;

Ho: Statik ve dinamik grupların kilo ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır

Ha: Statik ve dinamik grupların kilo ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır şeklindedir.

Tablo 10. Demografik değişkenlerin bağımsız örneklem t testi

| | F | t | df | p |
|------|-------|-------|----|------|
| Boy | 2.484 | .985 | 14 | .342 |
| Kilo | 2.291 | -.500 | 14 | .625 |

Tablo 10'a göre Hem boy hem de kilo için Ho temel hipotezi reddedilemez ($p=0.342 > 0.05$; $p=0.625 > 0.05$). Boy ve kilo açısından gruplar arasında istatistiksel anlamlılık

düzeyinde bir fark bulunmamaktadır. Statik ve dinamik egzersiz grupları için; 10m. öntest, 10m. sontest, 10m başarı, 20m. öntest, 20m. sontest, 20m başarı ortalamaları arasındaki farklılıkların %5 anlamlılık düzeyinde ayrı ayrı incelenmesi amacıyla veri setine bağımsız örneklem T Testi uygulanmıştır. Testin hipotezleri genel olarak;

Tablo 11. Bağımsız Örneklem T Testi

| | | F | t | df | p |
|------------|------------------|------|--------|----|------|
| ÖnTest10m | Statik egzersiz | .352 | -2.135 | 14 | .051 |
| | Dinamik egzersiz | | | | .052 |
| SonTest10m | Statik egzersiz | .735 | -1.053 | 14 | .310 |
| | Dinamik egzersiz | | | | .311 |
| Basari10m | Statik egzersiz | .044 | -1.827 | 14 | .089 |
| | Dinamik egzersiz | | | | .089 |
| ÖnTest20m | Statik egzersiz | .420 | -3.075 | 14 | .008 |
| | Dinamik egzersiz | | | | .008 |
| SonTest20m | Statik egzersiz | .071 | -2.017 | 14 | .063 |
| | Dinamik egzersiz | | | | .063 |

Tablo 11 incelendiğinde sadece ön test 20m için Ho hipotezi reddedilmektedir ($p = 0.008 < 0.05$). Ön test 20 m için statik ve dinamik egzersiz gruplarının ortalamaları arasında farklılık vardır.

Tartışma ve Sonuç

Statik Egzersiz grubuna uygulanan 10 m. ve 20m. koşu öncesi ve sonrası farkın araştırılması amacıyla veriye Bağımlı Örneklem T testi uygulanmıştır. Testin hipotezleri:

Ho: Statik egzersiz sonrası son test sürelerinde düşme yaşanmamıştır veya (Statik egzersiz başarısız sonuç vermiştir)

Ha: Statik egzersiz sonrası son test Süreleri ilk test sürelerinden anlamlı şekilde düşük

bulunmuştur veya (Statik egzersiz başarılı sonuç vermiştir) şeklindedir.

Antrenmanların ısınma aşamasında statik ve dinamik germe yöntemlerinin kullanımıyla ilgili yapılan araştırmalar, bu esneme türlerinin performans üzerindeki etkilerini incelemiş ve çeşitli bulgular ortaya koymuştur (Samson vd., 2012; Alemdaroğlu, Koz ve Köklü, 2012; Ün, Yüктаşır ve Ergun, 2002).

Statik ve dinamik esneklik antrenmanlarının, uzun süreli antrenman programları içinde ısınma sürecinde hangisinin daha etkili olduğu konusunda kesin bir sonuç elde edilemediği belirtilmiştir (Bazett-Jones, Gibson ve McBride, 2008). Bu nedenle, mevcut araştırmalara yeni bir katkı sağlamak amacıyla, ısınma aşamasında uygulanan 6 haftalık statik ve dinamik germe çalışmalarının performans üzerindeki etkileri incelenmiştir.

Tablo 4'deki Statik egzersiz öncesi ön test ve sonrası son test süre ortalamalarında bir düşüş olup olmadığı araştıran Bağımlı Örneklem T testi ile sonuçlarına göre, hem 10. Hem de 20. Mesafe için H_0 red edilemez ($p=0.462>0.05$; $p=0.420>0.05$;). Statik egzersiz sonrası son test sürelerinde düşme yaşanmamıştır. Statik egzersiz hem 10 m. hem de 20.m de başarılı sonuç vermemiştir.

Dinamik Egzersiz grubuna uygulanan 10 m. ve 20m. koşu öncesi ve sonrası farkın araştırılması amacıyla Bağımlı Örneklem T testi uygulanmıştır. Testin hipotezleri:

H_0 : Dinamik egzersiz sonrası son test sürelerinde düşme yaşanmamıştır veya (Dinamik egzersiz başarısız sonuç vermiştir)

H_a : Dinamik egzersiz sonrası son test süreleri ilk test sürelerinden anlamlı şekilde düşük bulunmuştur veya (Dinamik egzersiz başarılı sonuç vermiştir)

Peacock ve arkadaşlarının 2014 yılında atletik olarak eğitilmiş 11 erkek denekle gerçekleştirdiği araştırmada, kendi kendine miyofasiyal salınımın, tüm vücut dinamik ısınma protokolü ile birlikte yapılan foam roller uygulamasıyla kıyaslandığı bir çalışma yapılmıştır. Sonuçlar, foam roller ile yapılan kendi kendine miyofasiyal salınımın, dinamik ısınmaya kıyasla güç, hız, çeviklik ve kuvvet performansında daha etkili olduğunu ortaya koymuştur (Peacock vd., 2014).

Yapılan başka araştırmalarda da ise 6 hafta boyunca statik olarak özellikle hamstring kas grubuna uygulanan egzersizlerinin hareket açısı genişliğinde çok az bir artış olduğu ve güç yetilerine olumlu bir etkisi olmadığını ortaya çıkartmıştır (Bazett-Jones vd., 2008; Ayala ve Andujar, 2010).

Germe protokollerinin bu parametreler üzerindeki etkilerini araştıran pek çok çalışma mevcuttur ve bu çalışmalarda, germe egzersizlerinin patlayıcı kuvvet ve sürat performansına etkisinin net olmadığı görülmüştür (Fletcher ve MonteColombo, 2010; Kokkonen, Nelson ve

Cornwell, 1998).

Tablo 6'da sunulan Dinamik egzersiz uygulaması öncesi ön test ve sonrası son test süre ortalamalarında bir düşüş olup olmadığının araştırıldığı Bağımlı Örneklem T testi ile sonuçlarına göre, hem 10. Hem de 20. Mesafe için H_0 red edilir ($p=0.010<0.05$; $p=0.002<0.05$;). Dinamik egzersiz sonrası son test Süreleri ilk test sürelerinden anlamlı şekilde düşük bulunmuştur. Statik egzersiz hem 10 m. hem de 20.m de başarılı sonuç vermiştir.

Dinamik ısınma çalışmasında erkek sporcuların farklı ısınma çalışmalarına göre ölçümler yapılmış; bu yapılan çalışmaya göre 20 m. sprint performansının dinamik ve statik ısınma çalışması gerçekleştirildikten sonra ölçüm yapılmış ve sprint başarımında en iyi dinamik ısınma çalışması akabinde gerçekleştiği görülmüştür (Alikhajeh vd.,2005).

Sprint ve çabukluk süreleri ile statik germe programı uygulayan grubun performansları arasındaki ilişkiler incelendiğinde, sprint zamanlarındaki farklılıkların sporcuların birçok fiziksel özelliğinden etkilendiği anlaşılmaktadır (Samson vd., 2012). Bu faktörlerden biri de uygulanan esneklik çalışmalarıdır.

Tablo 8'e göre hem boy hem de kilo için H_0 temel hipotezi rededilemez ($p=0,342>0.05$; $p=0.625>0.05$). Boy ve kilo açısından gruplar arasında %5 istatistiksel anlamlılık düzeyinde bir fark bulunmamaktadır.

Statik ve dinamik egzersiz grupları için; 10m. öntest, 10m. sontest, 10m başarı, 20m. öntest, 20m. sontest, 20m başarı ortalamaları arasındaki farklılıkların %5 anlamlılık düzeyinde ayrı ayrı inelenmesi amacıyla veri setine bağımsız örneklem T Testi uygulanmıştır. Testin hipotezleri genel olarak; incelendiğinde sadece ön test 20m için H_0 hipotezi red edilmektedir ($p = 0.008<0.05$). Ön test 20 m için statik ve dinamik egzersiz gruplarının ortalamaları arasında farklılık vardır.

Kokkonen ve arkadaşlarının (1998) çalışmalarında, antrenmansız bireyler üzerinde 10 hafta süresince haftada 3 kez 40 dakika uygulanan statik germe egzersizlerinin esnekliği %18,1 oranında artırdığı ve 20 metrelik sürat testinde %1,3'lük bir iyileşme sağladığı gözlemlenmiştir.

Benzer şekilde, Bazett-Jones vd. (2008) 6 haftalık statik hamstring germe egzersizlerinin sprint performansı üzerinde belirgin bir olumlu ya da olumsuz etki yaratmadığını bulmuşlardır. Ancak, farklı araştırmalar da literatürde mevcuttur.

Weerapong, Hume ve Kolt (2004) tarafından yapılan bir çalışmada, özellikle statik germe sırasında kas fibrilleri ve bağ dokularının aşırı zorlanmasının, hareket açılarında fizyolojik gelişmelere yol açarak artışlar sağladığı belirtilmiştir.

Statik Germe Grubunun 10 mt. ve 20 mt. sprint ölçüm değerlerinde anlamlı farklılık tespiti yapılmamışken, Dinamik Germe Grubunun 10 mt. ve 20 mt. sprint ölçüm değerlerinde anlamlı farklılık tespiti yapılmıştır. 6 hafta süresince yapılan ısınma seanslarında dinamik germe egzersizlerinin sprint performansı üzerinde statik germe egzersizlerine göre daha olumlu etkiler yarattığı sonucuna varılmıştır.

Yapılan bu çalışmaya göre;

-Spor branşlarında sporcuların yaptıkları branşa göre gruplandırılıp dinamik ve statik germe egzersizin sprint performanslarına üzerine etkisinin,

-Spor branşlarında kadın ve erkek olarak gruba ayrılıp dinamik ve statik germe egzersizin sprint ve sıçrama performanslarına üzerine etkisinin,

- Bireysel ve takım sporları ile ilgilenen sporcuların karşılaştırılarak dinamik ve statik germe egzersizin sprint ve sıçrama performansı üzerine etkisinin araştırılması önerilebilir.

Araştırma Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı:

Etik kurul kararının tarihi:

Etik kurul belgesinin sayı numarası:

Çıkar Çatışması Beyanı

Bu çalışmanın veri toplanması, sonuçların yorumlanması ve makalenin yorumlanması aşamasında herhangi bir çıkar çatışması yaşanmadığını yazarlar taahhüt etmiştir.

Kaynakça

Alemdaroğlu, U., Koz, M., & Köklü, Y. (2012). Germe egzersizlerinin performans üzerine akut etkileri. *Spor Bilimleri Dergisi*, 23(2), 68–76.

Alikhajeh, Y., Rahimi, N. M., Fazali, H., & Rahimi, R. M. (2012). Differential stretching protocols during warm-up on select performance measures for elite male soccer players. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 46, 1639–1643.

Ayala, F., & Andújar, P. (2010). Effect of three different active stretch durations on hip flexion range of motion. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 24(2), 430–436.

Bazett-Jones, D. M., Gibson, M. H., & McBride, J. M. (2008). Sprint and vertical jump performances are not affected by six weeks of static hamstring stretching. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 22, 25–31.

Bradley, P. S., Olsen, P. D., & Portas, M. D. (2007). The effect of static, ballistic, and proprioceptive neuromuscular facilitation stretching on vertical jump performance. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 21(1), 223–226.

Çoknaz, H., Ün Yıldırım, N., & Özengin, N. (2008). Artistik cimnastikçilerde farklı germe sürelerinin performansa etkisi. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 6(3), 151–157. https://doi.org/10.1501/Sporm_0000000100

Dawson, B., Sim, A., Wallman, K., Guelfi, K., & Young, W. (2009). Effects of static stretching in warm-up on repeated sprint performance. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 12, S60.

Eniseler, N. (2010). *Bilimin ışığında futbol antrenmanı*. Birleşik Matbaacılık.

Fletcher, I. M., & Jones, B. (2004). The effect of different warm-up stretch protocols on 20-meter sprint performance in trained rugby union players. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 18(4), 885–888.

Fletcher, I. M., & Anness, R. (2007). The acute effects of combined static and dynamic stretch protocols on fifty-meter sprint performance in track and field athletes. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 21(3), 784–787.

Fletcher, I. M., & Monte-Colombo, M. M. (2010). An investigation into the effects of different warm-up modalities on specific motor skills related to soccer performance. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 24(8), 2096–2101.

Gharbi, Z., Dardouri, W., Haj-Sassi, R., Chamari, K., & Souissi, N. (2015). Aerobic and anaerobic determinants of repeated sprint ability in team sports athletes. *Biology of Sport*, 32(3), 207–212.

Karataş, M. (2024). Relationship between body mass index, dynamic balance, and core muscle endurance in firefighter candidates: A cross-sectional study. *Sportive*, 7(2), 145–165. <https://doi.org/10.53025/sportive.1506321>

Karataş, M. (2025). Vücut kitle indeksi, cinsiyet ve esnekliğin üniversite öğrencilerinin yaşam kalitesi üzerindeki etkilerinin incelenmesi. *Mediterranean Journal of Sport Science*, 8(1), 152–171. <https://doi.org/10.38021/asbid.1636723>

Koçak, M., Küçük, H., Albay, F., & Taşdemir, D. Ş. (2022). The effect of eight-week core training on running-based anaerobic sprint ability of footballers. *Pakistan Journal of Medical and Health Sciences*, 16, 1050–1052.

Kokkonen, J., Nelson, A. G., & Cornwell, A. (1998). Acute muscle stretching inhibits maximal strength performance. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 69(4), 411–415.

Mallo, J., Mena, E., Nevado, F., & Paredes, V. (2015). Physical demands of top-class soccer friendly matches in relation to playing position using global positioning system technology. *Journal of Human Kinetics*, 47(1), 179–188.

Mujika, I., Santisteban, J., Impellizzeri, F. M., & Castagna, C. (2009). Fitness determinants of success in men's and women's football. *Journal of Sports Sciences*, 27(2), 107–114.

Pagaduan, J. C., Pojskic, H., Uzicanin, E., & Babajic, F. (2012). Effect of various warm-up protocols on jump performance in college football players. *Journal of Human Kinetics*, 35(1), 127–132.

Paradisis, G. P., Pappas, P. T., Theodorou, A. S., Zacharogiannis, E. G., Skordilis, E. K., & Smirniotou, A. S. (2014). Effects of static and dynamic stretching on sprint and jump performance in boys and girls. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 28(1), 154–160.

Peacock, C. A., Krein, D. D., Silver, T. A., Sanders, G. J., & Von Carlowitz, K. A. (2014). An acute bout of self-myofascial release improves performance testing. *International Journal of Exercise Science*, 7(3), 202–211.

Perrier, E. T., Pavol, M. J., & Hoffman, M. A. (2011). The acute effects of a warm-up including static or dynamic stretching on countermovement jump height, reaction time, and flexibility. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 25(7), 1925–1931.

Power, K., Behm, D., Cahill, F., Carroll, M., & Young, W. (2004). An acute bout of static stretching: Effects on force and jumping performance. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 36(8), 1389–1396.

Samson, M., Button, D. C., Chaouachi, A., & Behm, D. G. (2012). Effects of dynamic and static stretching within general and activity-specific warm-up protocols. *Journal of Sports Science and Medicine*, 11, 279–285.

Sekir, U., Arabaci, R., Akova, B., & Kadagan, S. M. (2010). Acute effects of static and dynamic stretching on leg flexor and extensor isokinetic strength in elite women athletes. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 20(2), 268–281.

Thacker, S. B., Gilchrist, J., Stroup, D. F., & Kimsey, C. D. (2004). The impact of stretching on sports injury risk: A systematic review. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 36(3), 371–378.

Tsolakis, C., & Bogdanis, G. C. (2012). Acute effects of two different warm-up protocols on flexibility and lower limb explosive performance. *Journal of Sports Science and Medicine*, 11(4), 669–675.

Turgut, A. (2021). *Sporda kuvvet antrenmanı*. Akademisyen Yayınevi.

Turgut, A. (2023). 2023 Avrupa Güreş Şampiyonası finallerinin teknik analizi. *Kafkas Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 3(3), 34–54.

Turgut, A., & Pehlivan, S. (2024). 18 yaş üstü erkek basketbol ve hentbol oyuncularının vücut kompozisyonu, anaerobik güç ve esneklik değerlerinin karşılaştırılması. *Uluslararası Beden Eğitimi Spor ve Teknolojileri Dergisi*, 5(2), 6–12.

Ün, N., Yüктаşır, B., & Ergun, N. (2002). Statik germe süresinin hamstring kas esnekliği üzerine etkisi. *Fizyoterapi Rehabilitasyon*.

Ünver, R., İlkim, M., Koç, M., Çeviker, A., & Ünlü, Ç. (2024). Determination of anaerobic power, agility, and some physical characteristics of Turkish elite Greco-Roman style young wrestlers. *Journal of Education and Recreation Patterns*, 5(1), 23–36.

Weerapong, P., Hume, P. A., & Kolt, G. S. (2004). Stretching: Mechanisms and benefits for sport performance and injury prevention. *Physical Therapy Reviews*, 9(4), 189–206.

Weldon, S. M., & Hill, R. H. (2003). The efficacy of stretching for prevention of exercise-related injury: A systematic review. *Manual Therapy*, 8(3), 141–150.

Werstein, K. M., & Lund, R. J. (2012). The effects of two stretching protocols on the reactive strength index in female soccer and rugby players. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 26(6), 1564–1567.

Antrenörlük Felsefesinin Sporcu Performansına Etkisi: Bütüncül Bir Değerlendirme

Emre Yamaner^{1b}

Geliş Tarihi: 28 Kasım 2025 Kabul Tarihi: 21 Aralık 2025 Yayın Tarihi: 30 Aralık 2025

Özet

Bu çalışma, antrenörlük felsefesinin sporcu performansı üzerindeki etkilerini kavramsal bir çerçevede ele almaktadır. Günümüzde antrenörlük, teknik ve taktik aktarımın ötesinde; etik değerleri, bireysel gelişimi ve liderliği merkeze alan bir rehberlik sürecidir. Antrenörlük felsefesi, antrenörün değer, inanç ve ilkelerini sistematik biçimde düzenleyerek sporcunun fiziksel, zihinsel ve duygusal gelişimine yön vermektedir. Çalışmada, felsefi temelli bir yaklaşımın performansa katkısı çok boyutlu olarak tartışılmış; kişisel değerlerin belirlenmesi, inanç sisteminin kurulması, misyon oluşturulması ve performans standartlarının geliştirilmesi temel aşamalar olarak sunulmuştur. Ayrıca performansın, yalnızca fiziksel çıktılara değil; çevresel, psikolojik ve sosyal etkenlerin etkileşimine dayandığı vurgulanmıştır. Sonuç olarak, antrenörlük felsefesi, sporcuların etik duyarlılığını, öz güvenini ve karar verme becerilerini destekleyen bütüncül bir liderlik çerçevesi sağlar. Felsefi temelli bir koçluk, sürdürülebilir performansa katkı sağlarken, sporcunun kişisel ve ahlaki gelişimini güçlendirir ve öğrenme ortamının kalite, tutarlılık ve anlam boyutlarını derinleştirir. Bu çerçeve, hedef belirleme, geri bildirim döngüleri, etik karar alma ve takım içi iletişimi sistematikleştirerek uygulamaya netlik katar; birey-çevre etkileşiminden doğan öğrenmeyi amaçla hizalar uyulanabilir, ölçülebilir sonuçlarla etkinleştirir.

Anahtar Kelimeler: Antrenörlük felsefesi, etik, sporcu performansı, liderlik.

The Impact of Coaching Philosophy on Athlete Performance: A Holistic Assessment

Abstract

This study examines the impact of coaching philosophy on athlete performance within a conceptual framework. Today, coaching is recognized as a guidance process that goes beyond technical and tactical instruction, emphasizing ethics, personal development, and leadership. Coaching philosophy systematically organizes the coach's values, beliefs, and principles, thereby guiding the athlete's physical, mental, and emotional growth. The study discusses the multifaceted contribution of a philosophically grounded approach to performance; defining personal values, building a belief system, developing a mission, and setting performance standards are presented as core stages. Furthermore, it emphasizes that athletic performance is shaped not only by physical outputs but also by environmental, psychological, and social factors. In conclusion, coaching philosophy provides a holistic leadership framework that supports athletes' ethical awareness, self-confidence, and decision-making skills. A philosophically based coaching approach enhances sustainable performance while strengthening the athlete's personal and moral development, enriching the quality, consistency, and meaning of the learning environment.

Key Words: Coaching philosophy, athlete performance, ethics, leadership.

^a Öğr.Gör.Dr., Hitit Üniversitesi, emreyamaner@hitit.edu.tr, 0000-0001-5958-0722

Giriş

Günümüzde antrenörlük, yalnızca teknik bilgi aktarımıyla sınırlı olmayan; bireyin gelişimine, karar süreçlerine ve etik değerlere dokunan çok katmanlı bir etkileşim alanı hâline gelmiştir. Bu çok yönlü yapının tutarlı bir felsefeye dayandırılması elzemdir; zira böyle bir temel olmaksızın antrenörlük süreçleri yön kaybı yaşayabilmekte ve çevresel baskılar karşısında istikrarını sürdürmekte zorlanmaktadır (Lyle, 2002; Martens, 2004). En köklü disiplin olma özelliğine sahip olan felsefe antrenörlük disiplini için yol gösterici bir çerçeve çizmektedir.

Felsefe, tarihsel süreç içerisinde farklı düşünürlerce çeşitli biçimlerde tanımlanmış ve her bir tanım, bireyin düşünme biçimiyle gerçekliğe yaklaşımını şekillendirmiştir. Hegel, felsefeyi objelerin düşünce aracılığıyla kavranması olarak değerlendirirken; Comte, tüm bilimlere birleştiren bir "bilimler bilimi" olarak görür (Gökberk, 1966). Jaspers'e göre felsefe bir "yolda olma" hali iken (Jaspers, 1986), Marcel ise felsefi düşünmeyi dolambaçlı bir patikada yürümeye benzetir (Marcel, 1952). Sokrates, felsefenin özünü "bilinmeyenin farkında olmak" şeklinde tanımlarken, Platon felsefeyi gerçekliğin hakiki doğasını kavrama süreci olarak ele alır ve bireyin hangi ideale yönelmesi gerektiği sorusunu bu bağlamda temellendirir (Cevizci, 2007).

Bu çok katmanlı felsefi yaklaşımlar, yalnızca soyut düşünce alanında değil; antrenörlük gibi pratik odaklı disiplinlerde de kendini gösterir. Nitekim etkili bir antrenör, "Sporcuların belirli koçluk bağlamlarında yeterliliklerini, güvenlerini, bağlantılarını ve karakterlerini geliştirmek için bütünlük profesyonel, kişilerarası ve kişilerarası bilginin tutarlı bir şekilde uygulanmasını" sağlayan kişi olarak ifade edilmektedir (Côté ve Gilbert, 2009).

Bu tanımlar bağlamında felsefe, yalnızca soyut düşünce üretimi değil; aynı zamanda anlam, değer ve ahlaka dair sorularla yön arayan bir süreçtir (Hardman ve Jones, 2008). Felsefi bir zeminle beslenen antrenörlük pratiği ise, antrenörün yalnızca yön veren değil; sporcunun bireysel gelişimini de şekillendiren bir rehber olmasını sağlar. "Ne demek istiyorsun?" ve "Nereden biliyorsun?" gibi temel sorular (Best, 1978), antrenörün hem sporcuya hem de kendi uygulamalarına yönelik eleştirel düşünme becerisini geliştirir. Bu bağlamda, antrenörlük felsefesi; yalnızca sportif performansın değil, aynı zamanda bireysel gelişimin de temel belirleyicilerindedir. Nitekim sporcunun performansını iyileştirme yoluyla dönüşüm sağlamak, antrenörlük pratiğinin özünü oluşturmaktadır (Lyle, 2011).

Sporcunun performansı, belirli bir spor dalında ve sporcu yolculuğunun tanımlanabilir aşamalarında, bir koçun rehberliğinde yürütülen; sporcuların ve takımların yönlendirilmiş gelişimi olarak tanımlanmaktadır (Duffy, 2010). Bu tanım, koçluk sürecinde felsefenin önemli bir yere sahip olduğu varsayımını güçlendirmekte; etkili bir koç

olabilmenin ön koşulu olarak, koçların kendi "koçluk felsefelerini" geliştirmeleri gerektiği düşüncesini beraberinde getirmektedir (Fuoss ve Troppmann, 1985; Goodman, 2006). Bu bağlamda, antrenörlük felsefesi yalnızca teknik ya da taktik bilgiyle sınırlı bir yapı olmayıp; etik değerlerin, anlam arayışlarının ve yönelimlerin de merkezde yer aldığı bütüncül bir düşünme biçimini içermelidir. Sporcu performansına yönelik her müdahale, çok katmanlı perspektiften ele alınmalı; performans, yalnızca fiziksel başarı üzerinden değil, bireysel gelişim, değer üretimi ve etik tutarlılık gibi açılardan da değerlendirilmelidir.

Bu doğrultuda bu çalışmanın temel amacı, antrenörlük felsefesinin ne olduğuna dair kavramsal bir açıklama modeli sunmak ve bu felsefi temelin sporcu performansı üzerindeki etkilerini çok yönlü biçimde tartışmaktır. Bu yönüyle çalışma, antrenörlük felsefesini yalnızca bireysel bir tutum ya da soyut bir inanç sistemi olarak ele almak yerine, performans, etik karar alma, sporcu gelişimi ve sürdürülebilir başarı ile ilişkili bütüncül bir çerçeve içerisinde değerlendirmektedir. Böylece alan yazında sıklıkla parçalı biçimde ele alınan koçluk yaklaşımlarını kuramsal bir bütünlük içinde bir araya getirerek, hem araştırmacılar hem de uygulayıcılar için antrenörlük felsefesinin yapılandırılmasına yönelik kavramsal bir referans modeli sunmayı amaçlamaktadır.

Yöntem

Araştırma sistematik derleme modelinde ele alınmıştır. Sistematik derleme, belirli bir konuda yayınlanmış iki veya daha fazla çalışmanın üzerinde inceleme yapılarak bulgu, sonuç ve değerlendirmelerini sentezleyen çalışmalardır. Genellikle o alanda uzman olan kişiler tarafından belirli bir yöntem izlenmeksizin, farklı yollarla ve farklı kaynaklardan elde edilen bilgilerin derlendiği yazılardır (Burns ve Grove, 2009; Gerrish ve Lacey, 2010; Moule ve Goodman, 2009; Karaçam, 2013). Çalışmada "antrenörlük felsefesi" kavramı, sporcu ve performans perspektifinden ele alınarak, mevcut literatür taranmış ve elde edilen veriler birbirleriyle ilişkilendirilerek konunun daha iyi anlaşılabilmesi için ayrı ayrı değerlendirilmiştir.

Antrenörlük Felsefesi

Antrenörlük sahip oldukları değer ve inançlara dayalı kişisel bir koçluk felsefesi geliştirmeleri ve bunu açık biçimde ifade etmeleri, antrenörlük pratiğinin temel unsurlarından biri olarak değerlendirilmektedir (Carless ve Douglas, 2011). Antrenörlük felsefesi, yalnızca bireysel yön tayini sağlayan bir araç değil; aynı zamanda uygulamaların dayandığı temel çerçeveyi oluşturan yapısal bir öğedir (McCallister vd., 2000; Carless ve Douglas, 2011). Bu nedenle, antrenör eğitiminde felsefi gelişim süreci; değer, inanç ve tutumların sistematik biçimde yapılandırılmasında merkezi bir rol üstlenmektedir (Voight ve Carroll, 2006; Burton ve Raedeke, 2008; Gould vd., 2017; Leeder ve Beaumont, 2023).

Antrenörlük felsefesi, esasen bir dizi kişisel değer ve inanç bütünü olarak tanımlanmıştır (Burton ve Raedeke, 2008; Nash vd., 2008; Carless ve Douglas, 2011; Kidman ve Hanrahan, 2011). Bir koçun sahip olduğu 'felsefe', öncelikle koçluk süreçlerini

şekillendiren temel referans noktasıdır (Cassidy vd., 2009; Lyle, 2002) ve bu felsefenin, koçun davranışlarını anlamada merkezi bir rol oynadığı iddia edilmektedir (McCallister vd., 2000; Lyle, 2002; Jones vd., 2004; Cassidy vd., 2009; Jenkins, 2010). Diğer yandan antrenörlük felsefesinin tanımlanması ve eleştirel bir bakış açısıyla yorumlanması önemlidir (Cassidy vd., 2009; Jenkins, 2010).

Antrenörlerin “temel değerlerinin” koçluk felsefelerini bilinçli ve yönlendirici biçimde şekillendirdiği, dolayısıyla uygulama etkinlikleri ile davranışlarının doğrudan bu bireysel felsefe tarafından belirlendiği ve yönlendirildiği savunulmuştur (Carless ve Douglas, 2011; Cushion, 2013; Cushion ve Partington, 2014). Diğer yandan antrenörlük felsefesi anlayışında zaman zaman teorik ve pratiğin birbirine uygun düşmediği yerler olduğu bilinmektedir (Cassidy vd.2009), bu durum antrenörlerin organizasyon gibi daha somut uygulama alanlarına yönelerek, soyut ve yansıtıcı bir yapı olan koçluk felsefesine yeterince değer atfetmediğini göstermektedir (Nash vd., 2008).

Antrenörlük Felsefesinde Temel İlkeler

Koçluk felsefesinin yapılandırılması, yalnızca teknik bilgiye değil, aynı zamanda bireysel değer, inanç ve amaçlara dayanan derinlemesine bir içsel süreci gerektirir. Antrenörün kendi değer sistemine dayalı bir koçluk yaklaşımı geliştirmesi hem bireysel tutarlılığı artırmakta hem de sporculara yönelik karar alma süreçlerinde netlik sağlamaktadır (Martens, 2012). Bu bağlamda, etkili ve tutarlı bir koçluk felsefesi oluşturmak amacıyla aşağıdaki temel adımların sistematik olarak izlenmesi önerilmektedir:

1) Koçun kişisel değerlerinin tanımlanması: Değer, zamanın, enerjinin, çabanın harcadığı yer olarak ifade edilmektedir (Lumpkin vd., 2002). Değer, her gün alınan kararlar için rehberlik sağlamaktadır (Kouzes ve Posner, 2008).

2) Değerlerle uyumlu bir inanç sisteminin kurulması: Antrenörlük pratiğinde merkezi bir öneme sahiptir; zira bir antrenörün bıraktığı miras, çoğunlukla sahip olduğu değerlere ve eylemleri aracılığıyla görünür kıldığı inanç sistemine dayanmaktadır. Bu sistem, sporcunun kişisel gelişimini gözetmeli ve onun bütünsel gelişimini desteklemelidir (Martens, 2004). Antrenörün bu tür bir inanç sistemi geliştirmesi, sporcu nezdinde güven duygusunu da pekiştirmektedir (Kouzes ve Posner, 2008).

3) Antrenörün bir misyon oluşturması: İnanç sistemiyle nasıl yönlendirildiğini anlamasında kritik bir adımdır. Bu süreç, değer ve inançların bir “misyon ifadesi” aracılığıyla özetlenmesini içerir; kişinin amacını ve yaşamını nasıl sürdüreceğini ortaya koyar (Cassidy vd., 2009). Etkili bir misyon, koçun değerlerini ve inanç sistemini yansıtarak çevresindekiler üzerinde olumlu bir etki yaratma hedefini vurgular (Van Mullem ve Brunner, 2013). Diğer yandan antrenörün bireysel misyonu takım için de yol gösterici olmaktadır. Bu bağlamda antrenörün iyi bir lider olması misyonuna, inanç oluşturmaya, felsefesine ve organizasyonuna bağlıdır (Van Mullem ve Brunner, 2013).

4) Bireysel performans standartlarının belirlenmesi: Antrenörler, takımları için performans standartları belirlemeden önce kendi bireysel standartlarını netleştirmelidir. Bu süreç, fiziksel, akademik ve kişisel alanlarda öz değerlendirmeyi; sağlık, toplumdaki algı ve mesleki gelişim hedeflerinin açık biçimde tanımlanmasını gerektirir (Van Mullem ve Brunner, 2013). Diğer taraftan antrenör, takım performansı için standartları açıkça ortaya koymalıdır. Bunu da gerek davranışlarıyla gerek inançlarını takıma yansıtarak yapmaktadır ve takımı şekillendirmektedir (Van Mullem vd., 2008). Kişisel amaç ve standartlarını netleştirmiş bir antrenör, takım için mükemmelliği tanımlayan performans standartlarını belirlemeye hazırdır. Başarı, "Oyuncularınızın ne kadar iyi olduğu değil, sizi etkili bir takım yapan şey ne kadar çok şeyi iyi yapabildikleridir" (Walsh vd., 1998). Bu bağlamda, ayrıntılara odaklanan oyun standartları oluşturmak ve tüm unsurları kapsamlı bir koçluk felsefesinde birleştirmek önemlidir (Van Mullem ve Brunner, 2013).

5) Sporun kişisel anlam ve amacı üzerine düşünülmesi: Antrenör, neden bu mesleği yaptıklarını ve sporun kişisel anlamını sorgulamalıdır. Bu süreçte kazanma arzusu (Simon, 2010), sporcu katılım motivasyonları (Coakley, 2009) ve fiziksel aktivitenin gelişimsel rolü (Kretchmar, 2005) dikkate alınmalıdır. Martens (2004), koçluk programının niteliğiyle hedeflerin uyumlu olması gerektiğini vurgularken, Van Mullem ve Brunner (2013), koçun görev yaptığı seviyeye göre değişen dış beklentileri göz önünde bulundurmasını önermektedir.

6) Koçluk felsefesinin oluşturulması: Etkili liderler, insanları ortak iyilik için coşkuyla çalışmaya teşvik eder, onların potansiyellerini ortaya çıkarmalarına yardımcı olur ve bu süreçte güçlerini olumlu etki yaratmak için kullanırlar (DuPree, 1989; Wooden ve Jamison, 2005; Zaleznik, 1977). Liderlik, başarısızlığa odaklanmak yerine, başarıya isteğini geliştirme ve girişime karşı olumlu bir zihinsel tutum benimseme kapasitesi" olarak tanımlanmıştır (Rice, 2005). Bu doğrultuda ideal bir antrenörlük felsefesi, yaşam felsefesiyle uyumlu olmalıdır (Martens, 2004; Van Mullem ve Brunner, 2013). Bu adımlar hem antrenörlük felsefesinin oluşturulmasında hem de sporculara rehberlik eden bir yol haritası sunarak sporcuların performansı üzerindeki etkisini arttırmaktadır.

Sporcu Performansı

Sporcu kavramı genellikle performansla birlikte anılsa da bu performans, çoğu zaman yalnızca "iyi" ya da "kötü oyun" üzerinden değerlendirilir. Ancak bu tür yüzeysel değerlendirmeler, sporcuların oyun öncesinde ve sırasında yaşadıkları çok boyutlu deneyimleri göz ardı etme riskini taşır. Sporcunun duygusal durumu, düşünsel süreçleri, bedensel duyuları, çevresel etkenler ve tüm bu unsurlara yüklediği anlamlar, performans üzerinde önemli rol oynarken çoğu zaman değerlendirme dışı bırakılmaktadır (Bozkurt, 2010).

Bu noktada, sporcunun performansını yalnızca fiziksel çıktılarla değil, bireysel ve

sosyal gelişim bağlamında da değerlendiren antrenörlerin, spor yoluyla yaşam becerileri kazandırma konusunda bilinçli stratejiler benimsemeleri önem kazanmaktadır. Gould ve Carson (2008), bu bağlamda iki temel strateji tanımlar: Dolaylı stratejiler, antrenörün daha az kontrol sahibi olduğu ancak spor ortamının doğasından kaynaklanan etkileri kapsamaktadır. Bunlar takım çalışmasına olan ihtiyaç, akran ve ebeveyn etkisi, sosyal normlar gibi unsurları içerirken, doğrudan stratejiler ise antrenörün bilinçli biçimde yapılandığı liderlik fırsatları, açık kurallar ve takım bilincini güçlendirmeye yönelik uygulamalardır.

Bu çerçevede antrenörlerin sporcuların gelişimini desteklemek için başvurduğu yöntemler arasında, psikolojik güvenliğin sağlandığı bir iklim oluşturmak, kişisel gelişimi önceleyen tutarlı bir felsefe geliştirmek, yaşam becerilerinin transferine dair açık iletişim kurmak ve bu becerileri uygulama fırsatları sunmak yer almaktadır. Ayrıca, rol model olma, sistematik gelişim süreci yürütme, bireysel destek sunma, ebeveynler ve öğretmenlerle iş birliği içinde olmak ve ilişki temelli koçluk gibi uygulamalar da bu sürece dâhildir (Chung, 2017; Newman vd., 2021). Tüm bu yaklaşımlar, sporcu performansının yalnızca sportif başarıyla değil, bireyin bütüncül gelişimiyle anlam kazanmasını sağlayan etkili yöntemlerdir. Bu nedenle, antrenörlük felsefesi ile yaşam becerisi kazandırma süreci arasında doğrudan ve güçlü bir ilişki bulunmaktadır.

Antrenörlük Felsefesi ve Sporcu Performansı Arasındaki İlişki Sporcu Performansı

Antrenör–sporcu ilişkisi, performans gelişimi sürecinde rehberlik ve yönlendirme ihtiyacı nedeniyle kritik öneme sahiptir (Côté ve Gilbert, 2009). Bu bağlamda olumlu bir antrenör sporcu ilişkisinde iş birliğine dayalı antrenörlük stili, çift yönlü iletişimle sporcunun hedeflerine ulaşmasına katkı sağlar (Martens, 2012). Oyun duygusu yaklaşımı, koçun soru sorması yoluyla karar alma becerilerini destekler (Light, 2004). Ulaşılabilirlik (Potrac vd., 2002) ve karşılıklı saygı (Jones vd., 2003) da bu ilişkinin temel unsurlarıdır. Antrenörlük felsefesi ise yalnızca teknik yönelim değil; zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimi etkileyen temel bir yapı taşıdır.

Antrenörlük felsefesi, sporcunun bireysel özellikleri kadar çevresel koşullarla etkileşimi dikkate alınarak değerlendirilmeli; performans bağlamdan bağımsız düşünülmemelidir. Ekolojik psikolojinin “birey ve çevre karşılıklılığı” ilkesi, sporcunun fiziksel ve sosyal çevresini algılayarak bu unsurlara tepki verdiğini vurgular (Gibson, 1986). Takım sporlarında çevresel yapı; takım arkadaşları, rakipler, oyun alanı ve ekipman gibi unsurları içerir. Sporcunun bu unsurlarla etkili etkileşimi, çevredeki “olanağı” doğru algılamasına bağlıdır. Gibson ve Pick’e (2000) göre, uygun çevre eyleme dair potansiyel bilgi sunar. Bu bağlamda, antrenörün felsefesi sporcunun çevresel değişkenleri anlamlandırmasına katkı sağlayarak hem algısal farkındalığını hem de karar alma becerisini geliştirir. Sporcunun performansı değerlendirilirken aşağıdaki açıklamalar dikkate alınmaktadır.

a) İstikrarı sürdürmekle bilinçli istikrarsızlıklar yaratarak gelişimi teşvik etmek arasında

hassas bir denge kurmayı gerektirmektedir: Antrenör, bir yandan özgüveni desteklerken, diğer yandan zorlayıcı görevlerle ya da güçlü rakiplerle karşılaştırarak bu özgüveni riske atmak arasındaki denge eylemini teşvik etmektedir. Bu ikilem, sporcuların mevcut bilgi-hareket bağlantılarını kullanmalarına izin vererek veya öğreneni daha fazla keşfe çıkmaya ve eylemleri yönlendirmek için kullanılabilir ek bilgi için algısal-motor çalışma alanını aramaya zorlayan istikrarsızlıklar yaratarak performansta istikrarı korumakla ilgilidir (Gibson, 1986). Diğer yandan sporcuların performanslarını en üst seviyede gösterebilmeleri; hareketin başlangıcındaki başlangıç koşullarındaki ince değişikliklere veya performans ortamındaki devam eden değişikliklere uyum sağlayabilmelerindeki işlevselliğe bağlıdır. Örneğin, uzun atlama yarışmaları, atlayıcının yarışmanın zaman dilimi içinde değişebilecek çevresel koşullarda maksimum çaba göstermesini gerektiren ortamlarda gerçekleşir. Buna rağmen birçok antrenör, sporcularının koşularını standartlaştırmaları için en iyi şans olduğuna inandıkları şeyi sağlamak amacıyla, sporcuların steril koşullarda pratik yapmalarını ve koşular gibi ayrıştırılmış pratik görevler üstlenmelerini ister. Ancak, Olimpiyat standartlarındaki uzun atlamacıların her koşuda ayaklarını aynı yere koyamadıkları ve kalkış tahtasına yaklaştıklarında adım desenlerini gerçekten ayarlayamadıkları artık iyi bilinmektedir (Montagne vd., 2000).

b) Değişkenlik, performans gelişimi için kritik bir unsurdur. Geleneksel yaklaşımlar ideal bir teknik şablonu hedeflerken, araştırmalar uzmanların hareket kalıplarında genellikle daha fazla değişkenlik sergilediğini göstermektedir (Davids vd., 2006). Sporcular, yorgunluk, stres, zemin veya rüzgâr gibi değişken koşullara uyum sağlamak zorundadır. Bu nedenle, antrenmanlarda değişkenliği azaltmak yerine artırmak, sporcunun esneklik ve uyum yeteneğini geliştirmesi açısından önemlidir (Edelman ve Gally, 2001).

c) Öğrenme ve performansta yaratıcılığı teşvik etme: Elit sporculardaki yüksek performans yalnızca doğuştan yetenekle değil, yoğun ve planlı uygulama süreçleriyle açıklanır (Baker ve Davids, 2007). Bu bağlamda sporcunun 10.000 saatlik süreçte yoğun çaba, yüksek tekrar ve sürekli geri bildirim gerektiren çalışmaları performansla doğrudan katkı sağlayan sistematik bir faaliyettir (Ericsson, 2003; Ward vd., 2004).

d) Performansta birey odak noktada yer almaktadır: Performansta bireyin içsel dinamikleri merkezde yer alır. Antrenörlerin, her sporcunun genetik, deneyimsel ve çevresel açıdan benzersiz olduğunu fark ederek süreci kişiselleştirmesi gereklidir (Thelen, 1995; Davids vd., 2003; Renshaw vd., 2009). Bu yaklaşım, bireysel farklılıkları gözetken etkili antrenman programlarının temelini oluşturur.

d) Takım, açık ve dinamik bir sistem olarak ele alınmalıdır: Takımlar, açık ve dinamik sistemler olarak ele alınmalıdır. Araştırmalar hem takım hem de bireysel sporlarda oyuncu davranışlarının dinamik etkileşimler yoluyla şekillenen kolektif yapılar oluşturduğunu göstermektedir (McGarry vd., 1999; Araújo vd., 2004; McGarry, 2006). Bu etkileşimler, karmaşık sistemler içinde ortaya çıkan desenler olarak modellenmektedir (Passos vd.,

2008).

e) Antrenörlerin antrenman seanslarını tasarlarken görev ayrıştırması yerine görev basitleştirme stratejisi kullanmaları önemlidir (Davids vd., 2007). Performans sürecinde bireysel gelişim (büyüme, olgunlaşma, yaşlanma, psikolojik farklılıklar), görev kısıtlamaları (hava, konum, ortam değişiklikleri) ve çevresel etkenler (rakım, seyahat, sosyal-kültürel bağlam) sürekli değişkenlik gösterir; bazıları kontrol edilebilirken, bazıları doğuştan veya gelişimsel süreçlere bağlıdır (Haywood ve Getchell, 2005).

Sonuç

Performans, bireysel ve takım kısıtlamalarının etkileşimiyle şekillenen, doğrusal olmayan bir gelişim sürecidir. Bu süreçte koşullar, sporculara sağladıkları somut, bilgilendirici, duygusal ve öz saygı temelli destekle sosyal desteğin temel kaynağıdır (Sheridan vd., 2014). Ancak koşullar yalnızca fiziksel performansa değil, aynı zamanda etik değerlere de dayanır. Bu noktada felsefe, özellikle yardımcı mesleklerde olduğu gibi, antrenörlerin rehberlik rollerini ahlaki bir temele oturtmalarını sağlar (Hiemstra, 1988; Wehner, 2012). Bu yönüyle felsefi düşünce hem etik sorumluluğun hem de sürdürülebilir performansın vazgeçilmez bir bileşenidir. Diğer yandan performans, bireysel ve takım kısıtlamalarının etkileşiminin bir sonucu olarak ortaya çıkmakta ve performans gelişimi doğrusal olmayan bir süreç izlemektedir.

Antrenörlük felsefesi; değerler, inançlar, varsayımlar, tutumlar, ilkeler ve önceliklerden oluşan bir yapı olarak tanımlanmakta ve bu yapının, antrenörün uygulamalarına yön veren temel dayanak olduğu vurgulanmaktadır (Kidman ve Hanrahan, 2011; Nash vd., 2008; Carless ve Douglas, 2011; Collins vd., 2009; Voight ve Carroll, 2006; Camiré vd., 2012). Bu bağlamda, antrenörlerin büyük ölçüde deneyim ve sezgiye dayalı olarak geliştirdiği uygulamalar, daha çok 'sağduyulu bir görüş' çerçevesinde biçimlenmektedir (Carr ve Kemmis, 1986; Cushion, 2013). Bununla birlikte, felsefe disiplini, antrenörlerin spora dair sorunlara ahlaki ve etik zeminde çözümler üretebilmesi açısından ve sporun anlam ile değer yaratan bir alan olması bakımından önem teşkil etmektedir (Hardman ve Jones, 2008).

Sonuç olarak, antrenörlük felsefesi yalnızca teknik becerilerin öğretimiyle sınırlı kalmayıp, etik duyarlılığı yüksek, anlam odaklı ve sürdürülebilir bir performans anlayışını besleyen temel bir çerçeve sunar. Bu yaklaşım, sporcunun fiziksel gelişiminin yanı sıra zihinsel, ahlaki ve kültürel boyutlarını da kapsayan bütüncül bir liderlik modelini mümkün kılmaktadır. Pratik uygulamalar açısından, antrenörlerin antrenman planlaması, iletişim biçimleri ve karar alma süreçlerinde değer temelli yaklaşımları benimsemeleri; sporcu

motivasyonu, bağlılık ve uzun vadeli performans gelişimine katkı sağlayabilir. Gelecekte yapılacak araştırmalarda, farklı spor branşları ve yaş gruplarında antrenörlük felsefesinin sporcu iyi oluşu, etik davranışlar ve performans çıktıları üzerindeki etkilerinin nicel ve nitel yöntemlerle incelenmesi önerilmektedir.

Çıkar Çatışması Beyanı

Bu çalışmanın veri toplanması, sonuçların yorumlanması ve makalenin yorumlanması aşamasında herhangi bir çıkar çatışması yaşanmadığını yazarlar taahhüt etmiştir.

Kaynakça

Araújo, D., Bennett, S. J., Button, C., & Chapman, G. (2004). Emergence of sport skill under constraints. In A. M. Williams, N. Hodges, M. A. Scott, & M. Court (Eds.), *Skill acquisition in sport: Research, theory and practice* (pp. 53–74). Routledge.

Baker, J., & Davids, K. (2007). Sound and fury, signifying nothing? Future directions in the nature–nurture debate. *International Journal of Sport Psychology*, 38(1), 135–143.

Best, D. (1978). Philosophy and human movement. Allen & Unwin.

Bozkurt, S. (2010). Sportif performans psikolojik bakış. *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 5(1), 28–37.

Burns, N., & Grove, S. K. (2009). *The practice of nursing research: Appraisal, synthesis, and generation of evidence* (6th ed., pp. 90–119, 598–610). Saunders.

Burton, D., & Raedeke, T. D. (2008). Sport psychology for coaches. Human Kinetics.

Camiré, M., Trudel, P., & Forneris, T. (2012). Coaching and transferring life skills: Philosophies and strategies used by model high school coaches. *The Sport Psychologist*, 26, 243–260.

Carless, D., & Douglas, K. (2011). Stories as personal coaching philosophy. *International Journal of Sports Science and Coaching*, 6(1), 1–12.

Carr, W., & Kemmis, S. (1986). Becoming critical: Education, knowledge and action research. Falmer Press.

Cassidy, T., Jones, R., & Potrac, P. (2009). Understanding sports coaching: *The social, cultural and pedagogical foundations of coaching practice* (2nd ed.). Routledge.

Cevizci, A. (2007). Felsefe. Sentez Yayıncılık.

Chung, Y. (2017). Developing youth through sport: Strategies used by ten coaches. *International Journal of Applied Sports Sciences*, 29(1), 86–98.

Coakley, J. (2009). Sports in society (10th ed.). McGraw-Hill.

Collins, K., Gould, D., Lauer, L., & Yongchul, C. (2009). Coaching life skills through football: *Philosophical beliefs of outstanding high school football coaches. International Journal of Coaching Science*, 3, 1–26.

Côté, J., & Gilbert, W. (2009). An integrative definition of coaching effectiveness and expertise. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 4(3), 307–323.

Cushion, C. J. (2013). Applying game-centered approaches in coaching: A critical analysis of the dilemmas of practice impacting change. *Sports Coaching Review*, 2(1), 61–76.

Cushion, C., & Partington, M. (2014). A critical analysis of the conceptualisation of coaching philosophy. *Sport, Education and Society*, 21(6), 851–867.

Dauids, K., Bennett, S. J., & Newell, K. (Eds.). (2006). Movement system variability. Human Kinetics.

Dauids, K., Button, C., & Bennett, S. J. (2007). Dynamics of skill acquisition: A constraints-led approach. Human Kinetics.

Dauids, K., Glazier, P., Araujo, D., & Bartlett, R. M. (2003). Movement systems as dynamical systems: The functional role of variability and its implications for sports medicine. *Sports Medicine*, 33(4), 245–260.

Duffy, P. (2010). Foreword. In J. Lyle & C. Cushion (Eds.), *Sports coaching: Professionalisation and practice*. Elsevier.

DuPree, M. (1989). *Leadership is an art*. Doubleday.

Edelman, G. M., & Gally, J. A. (2001). Degeneracy and complexity in biological systems. *Proceedings of the National Academy of Sciences*.

Ericsson, K. A. (2003). Development of elite performance and deliberate practice. In J. L. Starkes & K. A. Ericsson (Eds.), *Expert performance in sports: Advances in research on sport expertise*. Human Kinetics.

Fuoss, D. E., & Troppmann, R. J. (1985). *Effective coaching: A psychological approach*. Macmillan.

Gerrish, K., & Lacey, A. (2010). The research process in nursing (6th ed., pp. 79–92, 188–198, 284–302). Wiley-Blackwell.

Gibson, E. J., & Pick, A. D. (2000). *An ecological approach to perceptual learning and development*. Oxford University Press.

Gibson, J. J. (1986). *The ecological approach to visual perception*. Houghton Mifflin.

Goodman, N. (Ed.). (2006). *Beginning coaching* (4th ed.). Australian Sports Commission.

Gould, D., & Carson, S. (2008). Life skills development through sport: Current status and future directions. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 1(1), 58–78.

Gould, D., Pierce, S., Cowburn, I., & Driska, A. (2017). How coaching philosophy drives coaching action: A case study of renowned wrestling coach J Robinson. *International Sport Coaching Journal*, 4(1), 13–37.

Gökberk, M. (1966). Felsefe tarihi (pp. 152–165). Remzi Kitabevi.

Hardman, A., & Jones, C. (2008). Philosophy for coaches. In R. L. Jones, M. Hughes, & K. Kingston (Eds.), *An introduction to sports coaching: From science and theory to practice* Routledge.

Haywood, K. M., & Getchell, N. (2005). Life span motor development (4th ed.). Human Kinetics.

Hiemstra, R. (1988). Translating personal values and philosophy into practical action. In R. G. Brockett (Ed.), *Ethical issues in adult education*. New York: Teachers College Press

Jaspers, K. (1986). Felsefe nedir? (İ. Z. Eyüboğlu, Trans.). Say Yayınları.

Jenkins, S. (2010). Coaching philosophy. In J. Lyle & C. Cushion (Eds.), *Sports coaching: Professionalisation and practice* (pp. 233–242). Churchill Livingstone Elsevier.

Jones, R. L., Armour, K., & Potrac, P. (2003). Constructing expert knowledge: A case study of a top-level professional soccer coach. *Sport, Education and Society*, 8(2), 213–229.

Jones, R., Armour, K., & Potrac, P. (2004). Sports coaching cultures: From practice to theory. Routledge.

Karaçam, Z. (2013). Sistematik derleme metodolojisi: Sistematik derleme hazırlamak için bir rehber. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 6(1), 26–33.

Kidman, L., & Hanrahan, S. J. (2011). The coaching process (3rd ed.). Routledge.

Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (2008). The leadership challenge (4th ed.). Jossey-Bass.

Kretchmar, S. R. (2005). Practical philosophy of sport and physical activity (2nd ed.). Human Kinetics.

Leeder, T., & Beaumont, L. C. (2023). Navigating the athlete-to-coach transition: Understanding the experiences, philosophies, and practices of British orienteering coaches. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 1–17.

Light, R. (2004). Coaches' experiences of Game Sense: Opportunities and challenges. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 9(2), 115-131.

Lumpkin, A., Stoll, S. K., & Beller, J. M. (2002). Sport ethics: Applications for fair play (3rd ed.). McGraw-Hill.

Lyle, J. (2002). Sports coaching concepts: A framework for coaches' behaviour. Routledge.

Lyle, J. (2011). What is a coach and what is coaching? In I. Stafford (Ed.), *Coaching children in sport*. Routledge.

McCallister, S. G., Blinde, E., & Weiss, W. M. (2000). Teaching values and implementing philosophies: *Dilemmas of the youth sport coach*. *Physical Educator*, 57, 33–45.

Marcel, G. (1952). *Metaphysical journal* (B. Wall, Trans.). Henry Regnery Co.

Martens, R. (2004). Successful coaching. Human Kinetics.

Martens, R. (2012). Successful coaching (4th ed.). Human Kinetics.

McGarry, T. (2006). Identifying patterns in squash contests using dynamical analysis and human perception. *International Journal of Performance Analysis in Sport*, 6, 134–147.

McGarry, T., Khan, M. A., & Franks, I. M. (1999). On the presence and absence of behavioural traits in sport: An example of championship squash match-play. *Journal of Sports Sciences*, 17, 297–311.

Montagne, G., Cornus, S., Glize, D., Quaine, F., & Laurent, M. (2000). A perception–action coupling type of control in long jumping. *Journal of Motor Behavior*, 32(1), 37–43.

Moula, P., & Goodman, M. (2009). Nursing research (pp. 111–149, 247–261). SAGE Publications.

Nash, C. S., Sproule, J., & Horton, P. (2008). Sport coaches' perceived role frames and philosophies. *International Journal of Sports Science and Coaching*, 3, 539–554.

Newman, T., Black, S., Santos, F., Jefka, B., & Brennan, N. (2021). Coaching the development and transfer of life skills: A scoping review of facilitative coaching practices in youth sports. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 16(1), 619–656.

Passos, P., Araújo, D., Davids, K., Gouveia, L., Serpa, S., & Milho, J. (2008). Interpersonal pattern dynamics and decision making in competitive team sports: A model and data. *Journal of Experimental Psychology*.

Potrac, P., Jones, R., & Armour, K. (2002). “It's all about getting respect”: The coaching behaviours of an expert English soccer coach. *Sport, Education and Society*, 7(2), 183–202.

Renshaw, I., Davids, K., Shuttleworth, R., & Chow, J. (2009). Insights from ecological psychology and dynamical systems theory can underpin a philosophy of coaching. *International Journal of Sport Psychology*, 40(4), 580–602.

Rice, H. (2005). Leadership fitness: Developing & reinforcing successful leaders. Longstreet Press.

Sheridan, D., Coffee, P., & Lavalley, D. (2014). A systematic review of social support in youth sport. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 7(1), 198–228.

Simon, R. L. (2010). Fair play: The ethics of sport (3rd ed.). Westview Press.

Thelen, E. (1995). Motor development: A new synthesis. *American Psychologist*, 50(2), 79–95.

Van Mullem, P., & Brunner, D. (2013). Developing a successful coaching philosophy: A step-by-step approach. *Strategies*, 26(3), 29–34.

Van Mullem, P., Brunner, D., & Stoll, S. K. (2008). Practical applications for teaching character through sport. PE Links 4 U. <http://www.pelinks4u.org/articles/stoll1008.htm>

Voight, M., & Carroll, P. (2006). Applying sport psychology philosophies, principles, and practices onto the gridiron: An interview with USC football coach Pete Carroll. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 1, 321–331.

Walsh, B., Peterson, J., & Billick, B. (1998). Bill Walsh: Finding the winning edge. Sports Publishing.

Ward, P., Hodges, N. J., Williams, A. M., & Starkes, J. L. (2004). Deliberate practice and expert performance. In A. M. Williams & N. J. Hodges (Eds.), *Skill acquisition in sport: Research, theory and practice* (pp. 17–38). Routledge.

Yamaner, E. (2025). Antrenörlük Felsefesinin Sporcu Performansına Etkisi: Bütüncül Bir Değerlendirme. *Göbeklitepe Eğitim ve Spor Bilimleri Dergisi*, 4 (2), 36-48. DOI: 10.70631/gesd.1832219

Wehner, K. A. (2012). Examining sports coaching philosophy: Implications for policy, pedagogy and practice (Doctoral dissertation, Deakin University).

Wooden, J., & Jamison, S. (2005). Wooden on leadership. McGraw-Hill Education.

Zaleznik, A. (1977). Managers and leaders: Are they different. *Harvard Business Review*, 55(3), 67-78.

Pertürbasyon Eğitiminin Okçuluk Atış Başarısına Etkisi*

Emrah Aslan^a

Doğukan Ariöz^b

Geliş Tarihi: 09 Aralık 2025 Kabul Tarihi: 18 Aralık 2025 Yayın Tarihi: 31 Aralık 2025

Özet

Okçuluk gün geçtikçe yaygınlığı artan olimpik bir spordur. Okçuluk sporunda başarı elde edebilmek için iyi dengelenmiş vücut ve yüksek oranda benzerlikte yeniden tekrar edilebilir bir bırakış gerekir. Okçuluk karmaşık beceri olarak yüksek düzeyde koordinasyon ve denge gerektirmektedir. Nöromusküler eğitim fonksiyonel eklem stabilitesini artırmayı amaçlar. Nöromusküler eğitim çeşidi olan pertürbasyon eğitiminin sağlıklı sporcular üzerine yapılan çalışmaları gün geçtikçe artmaktadır. Bu çalışmada amaç pertürbasyon eğitiminin okçuluk performansına yansımalarını tespit etmektir. Araştırmada kontrol gruplu son test araştırma modeli kullanılmıştır. Çalışmanın uygulaması 2023-2024 eğitim öğretim yılı bahar döneminde, 16 kadın 9 erkek toplam 25 ortaokul öğrencisi ile yapılmıştır. Araştırma için Kırıkkale Üniversitesi Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Kurulu'ndan izin alınmıştır. Okçuluk becerisinin ölçülmesinde atış başarı testi kullanılmıştır. Test çalışma grubunun seviyesi de göz önüne alınarak 10 metre mesafeden 6 şar ok ile gerçekleştirilmiştir. Veri analizi SPSS 22 paket programı ile yapılmıştır. Çalışma verisinde normal dağılım tespit edildiğinden atış başarı testi ile belirlenen değişken arasında Bağımsız Örneklem T Testi yapılmıştır ($p < 0,05$). Pertürbasyon eğitimi ve normal eğitim grupları arasında atış başarı test sonuçlarının karşılaştırılması istatistiki olarak anlamlı değildir ($p = 0,77$). Sonuçlar araştırma hipotezini desteklememektedir. Bununla beraber atış başarı test puan ortalamasının P gurubu ($P_{ort} = 16,07$) lehine yüksek olduğu görülmektedir. Veri seti incelendiğinde, atış başarı testinde atılan en yüksek 3 puan değerleride (32, 25, 22 puan) P grubundaki katılımcılara ait olduğu görülmektedir. Benzer şekilde en yüksek atış başarı testi puan ortalamasının P grubu kadın katılımcılara ait olması okçulukta pertürbasyon eğitiminin faydası ile açıklanabilir. Gelecekte yapılacak çalışmalarda grup sayılarının artırılması ve pertürbasyon eğitim süresinin uzatılması daha sağlıklı sonuçlar elde etmesi açısından tavsiye edilebilir.

Anahtar Kelimeler: Okçuluk, Atış başarısı, Pertürbasyon eğitimi, Denge eğitimi

The Effect of Perturbation Training on Archery Shooting Success*

Abstract

Archery is an Olympic sport whose popularity is increasing day by day. Success in archery requires a well-balanced body and a highly replicable release. As a complex skill, archery requires a high level of coordination and balance. Neuromuscular training aims to improve functional joint stability. Studies on perturbation training, a type of neuromuscular training, are increasing daily in healthy athletes. The aim of this study is to determine the effects of perturbation training on archery performance. A post-test design with a control group was used in the research. The study was conducted with 25 middle school students (16 girls and 9 boys) during the spring semester of the 2023-2024 academic year. Permission was obtained from the Kırıkkale University Non-Interventional Research Ethics Committee for the research. A shooting achievement test was used to measure archery skill. Considering the level of the subject group, the test was conducted with 6 arrows at a distance of 10 meters. Data analysis was performed using the SPSS 22 software package. Since a

^a Dr. Öğretim Üyesi, Kırıkkale Üniversitesi, emrahaslan@kku.edu.tr ve ORCID (Sorumlu Yazar); 0000-0002-0284-8350

^b Lisans Öğrencisi, Kırıkkale Üniversitesi, dogukan20021907@gmail.com ve ORCID; 0009-0009-0679-4220

*Dipnot:TÜBİTAK BİDEB 2209-A Lisans Öğrencileri Araştırma Projesi 2022-2 Başvuru Dönemi 1919B012216324 Başvuru numaralı projedir. Bu çalışma 1-4 Aralık 2025 tarihinde, Erzurum ilinde gerçekleşen 23.Spor bilimleri kongresinde sözel bildiri olarak sunulmuştur.

normal distribution was detected in the study data, an Independent Samples T-Test was conducted between the variable determined by the shooting achievement test ($p < 0,05$). The comparison of shooting achievement test results between the perturbation training and normal training groups was not statistically significant ($p = 0,77$). The results do not support the research hypothesis. However, it is observed that the mean shooting achievement test score is higher in favor of group P (Port=16.07). Analysis of the dataset reveals that the three highest scores (32, 25, 22 points) on the shooting achievement test belonged to participants in group P. Similarly, the highest average shooting achievement test score belonging to female participants in group P can be explained by the benefits of perturbation training in archery. In future studies, increasing group sizes and extending the perturbation training duration could lead to more accurate results.

Key Words: Archery, Shooting success, Perturbation Training, Balance training

Giriş

Okçuluk gün geçtikçe yaygınlığı artan olimpik bir spordur. Okçuluk sporunda başarı elde edebilmek için iyi dengelenmiş vücut ve yüksek oranda benzerlikte yeniden tekrar edilebilir bir bırakış gerekir (Nishizono ve ark., 1987). Dünya Okçuluk Federasyonu dökümanları ve literatür incelendiğinde en fazla tekrar edilen kavramların “Consistency and Accuracy - Tutarlılık ve Doğruluk” olduğu görülmektedir (Engh, 2005; Haywood ve Lewis, 2006; World Archery, 2015). Okçuluk spor branşında ortaya konulan beceri, yüksek benzerlikte tekrar edilen atışlar ile yapılır ve bu başarıyı getiren unsurlardandır. İyi bir şekilde sabitlenmiş (stabil) duruş ortaya konduğunda skorunun daha yüksek olduğu raporlanmıştır (Keast ve Elliott, 1990). Yapılan çalışmalar okçuluğun yüksek konsantrasyon gerektirdiği (Komarudin ve ark., 2020) ve koordinatif yönünün önemine işaret etmektedir (Aslan ve Taşdemir, 2025). Diğer taraftan okçuluk atış tekniği esnasında uzun süren yarışlarla birlikte sabitleme (atış tekniği fazı) (USA ARCHERY, 2012) ve stabilite (vücudun sabit tutulması) yorgunlukla beraber güçleşmektedir. Vücudun dengesinin korunabilmesi için özellikle omuz, dirsek ve kalça eklemlerinin farklı atış fazlarında sabitlenmesi gerekmektedir (Aslan, 2020). Elit kadın ve erkek okçular üzerinde yapılan araştırmada postüral sabitlik değişkenleri hem bırakış öncesi hem de sonrası olarak değerlendirilmiş ve postüral salınım ve ok atış kalitesi arasında ters bir orantı gözlenmiştir. Araştırma sonucunda atış performansını en iyi tahmin eden değişkenler kliker reaksiyon zamanı, çekme kuvveti ve maksimum vücut salınım olmuştur (Spratford ve Campbell, 2017). Denge becerisinin iyileştirilmesinin okçuluk açısından önemli oluşu, spor sakatlıklarında faydası kanıtlanmış pertürbasyon eğitiminin yani fonksiyonel nöromüsküler egzersizlerin okçuluk becerisine olumlu yönde etki edebilir mi sorusunu ortaya çıkarmıştır. Bu çalışmada pertürbasyon eğitiminin okçuluk atış başarısına (öğretimin yordayıcısı olarak) etkisi araştırılacaktır.

Pertürbasyon eğitimi

Pertürbasyon eğitimi uzun yıllardır sürdürülen nöromüsküler eğitimin/nöromüsküler egzersiz eğitiminin farklı isimlerle ve değişik yöntemlerle yürütülen bir türüdür. Pertürbasyon uygulamaları (fonksiyonel ve pliometrik) mekanoreseptörleri uyararak etki etmektedir. Pertürbasyon eğitimi internal ve eksternal mekanizmalar ile biyolojik sistem fonksiyonlarının değişmesi, normal hareketin ve dengeli postürün bozulmasında kullanılan bir ileri denge

eğitim ve tedavi aracıdır. Pertürbasyon eğitiminin amacı kasların koordinasyonu, eklem stabilitesi, yaralanmaların önlenmesi ve spora erken dönüştür (Fitzgerald ve ark., 2000). Pertürbasyon eğitimi ile birlikte mekanoreseptörlerin uyarılma eşiği düşer ve uyarıya karşı verilen cevap hızlanır (Fitzgerald ve ark., 2000).

Pertürbasyon eğitim farklı formlardaki aktivitelerle (yürüme, koşma, sabit durma ya da farklı sportif aktiviteler sırasında) verilebilmektedir. Hareketli yüzeye sahip olan aletler (rocker, wobble boards, BOSU, stability trainer, trambolin gibi) kullanılarak uygulanabilmektedir. Egzersiz theraband, dumbell, flexibar ve egzersiz topları gibi aletler aracılığıyla da yapılmaktadır.

Pertürbasyon uygulamaları genellikle cerrahi operasyon sonrası yapılan fizik tedavi uygulamaları kapsamında çalışıldığı görülmektedir (Fitzgerald ve ark., 2002; Chmielewski ve ark., 2005; Protas ve ark., 2005; Mansfield ve ark., 2015). Pertürbasyonun diz fleksiyon açısı ve nöromüsküler özellikler üzerine etkisinin belirlenmesi olan çalışmada altı haftalık pertürbasyon eğitimi sonucunda Vastus medialis (VM), Vastus lateralis (VL), medial hamstring (MH) ve lateral hamstring (LH) kontraksiyonlarında önemli ölçüde artış ve diz fleksiyonunda artış kaydedilmiştir (Letafatkar ve ark., 2015). Yetişkinlerde bel ağrısının azaltılmasına yönelik çalışma sonuçları, pertürbasyona dayalı bir egzersiz müdahalesinin bel ağrısını önlemede faydalı olduğu yönündedir (Arampatzis ve ark., 2021). Sakatlık sonrası spora dönüş aşamasında olan 39 kadın sporcu (ön çapraz bağ) ile yapılan çalışmada pertürbasyon eğitim lehine sonuçlar kaydetmişlerdir (Johnson ve ark., 2020). Yine çalışmalar yaşlılarda düşme üzerine yoğunlaşmaktadır (yaşlı yetişkinlerde yürüme ve tutma reaksiyonu - stepping and grasping reactions in older adults) (Mansfield ve ark., 2010). Ek olarak çalışmalar yine alt ekstremiteler üzerine yoğunlaştığı görülmektedir.

Okçuluk ve öğretimi

Araştırmada da kullanılan hedef okçuluğu, modern okçuluğun en bilinen/yaygın formatıdır. Uluslararası hedef okçuluğunda iki yay tipi vardır: olimpik ve bileşik yay. Araştırmada kullanılan olimpik yay aşırı hassasiyet gerektiren üst gövde gücü ve dayanıklılığı spordur (Spratford ve Campbell, 2017). Yapılan çalışmalar okçuların daha iyi bir atış gerçekleştirilmek için branşa özel kassal bir strateji, hedef alma davranışı ve postüral salınım geliştirini göstermiştir (Tınazcı, 2011). Bunun yanında ok atma becerisi karmaşık/kompleks beceri sınıflamasına girmektedir. Öğretimde kullanılan basamakları; duruş (stance), ok takma (nocking the arrow), kirişin kavrama ve itiş kolunun kabzaya yerleştirilmesi (hooking and gripping), pozisyon kurma (set position and mindset), vücut pozisyonunun kurulmasından atış pozisyonuna kadar (setup), çekiş (drawing), yüklenme (loading), sabitleme (anchoring), tutuş (holding), genişleme (expansion and aiming), bırakış ve takip (release and follow-through), geri bildirim ve değerlendirme (feedback and evaluation) (USA ARCHERY, 2012) şeklinde sıralanmaktadır. Bu basamaklama okçuluk atış becerisinin bilişsel ve psikomotor yönünün ne kadar karmaşık olduğunu göstermektedir.

Temel öğretimde atılan ok sayıları, öğrencilerin yorgunluk seviyeleri, vücutlarında hissettikleri ağrı, vücutta titreme (yorgunluk belirtisi) gibi durumlara dikkat edilerek atılan ok sayılarına ulaşılmıştır. Öğrenciler oturumlar esnasında ve arasında dinlenme, su ve ihtiyaç molası kullanmışlardır. Oturumlar 45 dakikadan oluşmaktadır. Oturumlar arası 10 dakika mola verilmiştir.

Tablo 1

Okçuluk Öğretim Oturumları ve Atılan Ok Sayıları

| Oturum 1-3 | Oturum 4-6 | Oturum 7-9 | Oturum 10-12 | Oturum 13-15 |
|------------|------------|------------|--------------|--------------|
| 10-15 | 20-25 | 25-30 | 30-35 | 30-35 |

Eklem stabilizasyonun önemli olduğu okçuluk branşında omuz kuşağı kasları-eklemleri özelinde tasarlanacak bir Pertürbasyon Eğitiminin faydasının sınanmasına literatürde rastlanamamıştır ve bu sebeple araştırma dizayn edilmiştir. Araştırma kapsamında, “Temel okçuluk eğitimi alan öğrencilerinde pertürbasyon eğitimi deney ve kontrol grupları okçuluk becerisi/atış başarı test puan ortalamalarında farklılaşma meydana getirmekte midir?” hipotezine cevap aranmıştır.

Yöntem

Araştırma 2023-2024 eğitim öğretim yılı bahar döneminde yapılmıştır. Araştırmanın yürütüldüğü Şehit Mustafa Uğurelli Ortaokulu fiziki koşulları uygun olduğu için tercih edilmiştir. Öğrenci velilerinden Bilgilendirilmiş Gönüllü Onam Formu ve Güvenlik Kuralları Formu imzalı olarak alınmıştır.

Araştırma modeli

Araştırmanın deseni kontrol grubulu desenlerden son test modeline girmektedir (Howitt'ten aktaran Büyüköztürk, 2001). Araştırma gruplarına öğrenciler atanmasına ve iki gruptan hangisinin deney ya da kontrol grubu olacağına rassal olarak karar verilmiştir.

Okçuluğa yönelik pertürbasyon eğitimi

Pertürbasyon eğitimi okçuluk egzersizlerine ek olarak verilmiştir. P ve N gruplarının egzersiz yüklerinin eşit olması için P grubu pertürbasyon egzersizlerini gerçekleştirirken N grubu yay çekme ve lastik çekme egzersizleri yapmıştır. Gruplar arasında atılan ok sayıları eşit tutulmuştur. Uygulanan pertürbasyon eğitimi okçuluk temel atış tekniği tam çekiş/bırakiş fazında ve omuz eklemi atış pozundaki gibi 90 derece abdüksiyonda iken yaptırılmıştır. Şekil 1’de soldaki görselde lastik ile çekiş çalışması esnasında çekiş ve itiş koluna belirli olmayan zamanlarda değişik yönde (iç/yardımcı yönüne-dış, yukarı, aşağı gibi) ve zamanda pertürbasyonlar uygulanmış ve kişinin uygulanan kuvvete karşı koyarak çekiş/nişan alma işlemini sürdürmesi istenmiştir. Egzersizler atışları takiben 3 tur olarak uygulanmıştır. Her bir egzersiz 1 dakika ve 3 tekrar uygulanmıştır. Pertürbasyon eğitimi için sağlık topu ile duvarda tutma egzersizi 90 saniye uygulanmış ve 30 saniye mola verilmiştir.

Eğitim 1 set 3 tekrar uygulanmıştır.



Şekil 1. Pertürbasyon eğitim görselleri

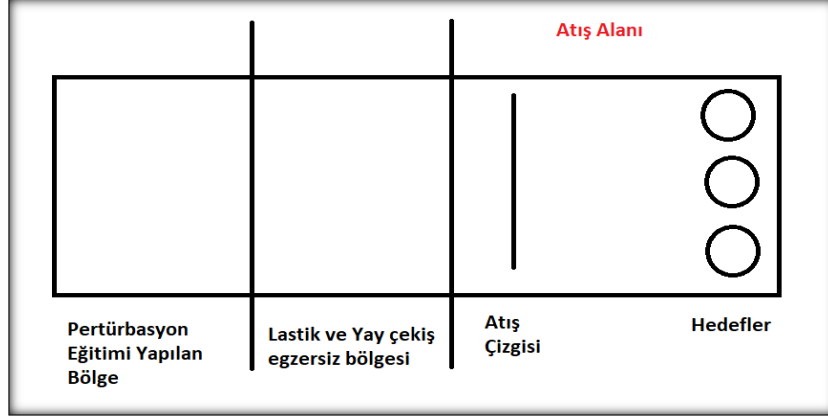
Atış başarı testi

Literatür incelendiğinde atış başarı testlerinin araştırma grubunun özelliklerine göre şekillendiği çalışmalara raslanmıştır. Grubun beceri seviyesi önemli bir değişken olarak testin uzaklığını ve atılan ok sayısını belirlemektedir (Kılınç ve ark., 2010: Aslan, 2020). Bu çalışmada, eğitim süresi ve grubun seviyesi dikkate alınarak atış başarı testi 10 metre mesafeden 6 şar ok ile gerçekleştirilmiştir.



Şekil 2. Atış başarı test görselleri

Egzersizler Şekil 3'te gösterildiği gibi ok atış, lastik/ boş yay çekiş egzersizleri ve pertürbasyon eğitimi olarak üç bölümde sürdürülmüştür.



Şekil 3. Okçuluk egzersiz alan şeması

Çalışma grubu

Çalışma grubu sayısının belirlenmesinde uygulamalı çalışmalarda, gruptaki birey sayısının normallik varsayımını sağlayabilecek 30 (Bu sayıdaki örnekleme, birçok yaygın dağılıma göre normal dağılıma yakın sonuç verecek büyüklüğe sahiptir.) ve üzeri sayıda olmasına çalışılmıştır (Özmen ve Şeniş, 2012, s.180). Fakat araştırma uygulamasına hedeflenen 60 öğrenci sayısı yakalanamayarak başlanmıştır. Araştırma okul sonrası saatlerde yapıldığı için öğrenciler diğer kurslara yönlendirilmiştir. İlk gün katılım sağlayan 50 öğrencinin 30 tanesi çalışmaya devam etmiştir. Bu öğrencilerin 5 tanesi atış başarı testi alınamadığı için analizlere dahil edilmemiştir. Araştırma 16 kadın 9 erkek toplam 25 kişi ile tamamlanmıştır. Araştırmaya katılıma gönüllülük gösterme, kronik bir rahatsızlığı bulunmama, sağlıklı olma (sağ kolu baskın), daha önce okçuluk eğitim almamış olma çalışmaya dahil edilme kriterleri olarak kullanılmıştır. Üst ekstremitte kırık hikâyesinin olması, güvenlik kurallarına aykırı hareketlerde bulunma, uygulamalara düzenli olarak devam etmeme, test ölçümlerinin alınamaması, gönüllü onay formu ıslak imzalı olarak teslim edilmemesi de araştırmadan çıkarılma kriterleri olarak kullanılmıştır.

Verilerin toplanması ve analizi

Veri analizi SPSS 22 paket programı ile yapılmıştır. Program aracılığıyla tanımlayıcı ve kestrimsel istatistiksel uygulamaları yapılmıştır. Çalışma verisinde normal dağılım Shapiro-Wilk Testi ($p < 0,05$) ile sınanmış ve verinin normal dağılım gösterdiği tespit edildiğinden, atış başarı testi ile belirlenen değişken arasında parametrik bir test olan Bağımsız Örneklem T Testi yapılmıştır. Araştırmaya katılan çalışma grubunun genel demografik bilgileri, daha önce okçuluk eğitimi alıp almadıkları, spor geçmişleri, kronik rahatsızlıklarının olup olmadığı, aktif göz tayini ölçümleri yapılmıştır. Okçuluk temel öğretimi ardından atış başarı testi uygulanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, çalışma grubuna ait tanımlayıcı istatistiklere ve okçuluk temel öğretimine ek olarak pertürbasyon eğitimi alan (P Grubu) ile normal okçuluk eğitim (N Grubu) alan grupların atış başarı test puanlarının analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Araştırma verisi normal dağılım gösterdiği için araştırmanın hipotezlerini test etmek amacıyla gruplar arası karşılaştırmada Bağımsız Örnekler T Testi ile yapılmış ve yorumlanmıştır.

Tablo 2

Verilerin Normallik Analiz Sonuçları

| | Çarpıklık (Skewness) | Basıklık (Kurtosis) |
|-------------------|----------------------|---------------------|
| Atış Başarı Testi | 0.223 | 0.613 |
| Vücut Ağırlığı | 0.966 | 0.569 |
| Boy Uzunluğu | 0.937 | 0.634 |

Araştırma verisinin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için çarpıklık/skewness ve basıklık/kurtosis normallik katsayı değerlerinin kullanılması gerektiği belirtilmiştir. Tabachnick ve Fidell (2015) kitaplarında açıkladıkları, çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1.5 ile +1.5 arasında olması durumunda, verilerin normal dağılım gösterdiği şeklinde yorumlanması gerektiğidir. Tablo 2 incelendiğinde yapılan normallik testi sonrası bütün değişkenlerin çarpıklık ve basıklık değerlerinin belirtilen aralıkta olduğu görülmektedir.

Tablo 3

Katılımcılara Ait Bilgiler

| | | N | Vücut Ağırlığı | | | | | Boy Uzunluğu | | | | Atış Başarı Testi | | | |
|--------------|---|---|----------------|-------|-------|------|--------|--------------|-----|-------|-----|-------------------|-----|----|--|
| | | | ort | maks | min | ss | ort | maks | min | ss | ort | maks | min | ss | |
| P | K | 8 | 41.10 | 55.20 | 30.70 | 8.06 | 137.88 | 155 | 130 | 8.48 | 17 | 25 | 9 | 5 | |
| Grubu | E | 6 | 37.09 | 50.40 | 29.80 | 8.10 | 132.00 | 150 | 125 | 10.58 | 15 | 32 | 3 | 11 | |
| N | K | 8 | 36.39 | 40.30 | 32.15 | 2.72 | 135.13 | 140 | 130 | 3.72 | 15 | 22 | 8 | 5 | |
| grubu | E | 3 | 40.27 | 45.20 | 35.15 | 5.03 | 141.67 | 155 | 135 | 11.55 | 16 | 20 | 14 | 3 | |

Tablo 3’de atış başarı testi puan ortalamaları en yüksek P grubu kadın katılımcılara ait olduğu görülmektedir. Veri seti incelendiğinde en yüksek atılan 3 puan değerleri (32, 25, 22 puan) P grubundaki bireylere aittir. P grubundaki erkek katılımcılara ait atılan en düşük puanın 3 olduğu ve atış puanı standart sapması en yüksek olanın aynı grup olduğu görülmektedir. Vücut ağırlığı ve boy uzunluğu verileri P grubu ve N grubu arasında cinsiyete göre farklılaşmakta olup önem içeren bir bulgu bulunmamaktadır.

Tablo 4

P ve N grupları arasında atış başarı test sonuçlarının Bağımsız Örneklem T Testi ile karşılaştırılması

| Gruplar | n | ort | ss | p |
|---------|----|-------|------|------|
| P | 14 | 16.07 | 7.80 | 0.77 |
| N | 11 | 15.27 | 4.59 | |

Pertürbasyon eğitimi ve Normal eğitim grupları arasında Atış başarı test sonuçlarının Bağımsız Örneklem T Testi ile karşılaştırılması sonucu istatistiki olarak anlamlı değildir ($p < 0,05$). Atış başarı test puan ortalamasının P grubu ($Port=16.07$) lehine yüksek olduğu görülmektedir.

Sonuç

Pertürbasyon eğitiminin temel okçuluk öğretimi üzerine etkisi (okçuluk atış başarı) bağımsız örneklem t-testi ile incelenmiş ve Tablo 4'te özetlenmiştir. Pertürbasyon eğitimi ve normal eğitim grubu arasında atış başarı test sonuçlarının karşılaştırılması istatistiki olarak anlamlı değildir ($p=0.77$). Sonuçlar araştırma hipotezini desteklememektedir. Bununla beraber atış başarı test puan ortalamasının P grubu ($Port=16.07$) lehine yüksek olduğu görülmektedir. Veri seti incelendiğinde, atış başarı testinde atılan en yüksek 3 puan değerlerinin (32, 25, 22 puan) P grubundaki katılımcılara ait olduğu görülmüştür. Yine en yüksek atış başarı testi puan ortalamasının P grubu kadın katılımcılara ait olması okçulukta pertürbasyon eğitiminin faydasına işaret edebilir.

Okçuluk egzersizleri ve okçuluk öğretimi üzerine pertürbasyon eğitiminin etkisinin araştırıldığı çalışmalara literatürde rastlanmamıştır. Spor branşları ve pertürbasyon eğitimi ile ilgili çalışma sonuçları burada verilecektir. Başüstünde yapılan pertürbasyon eğitiminin, nöromüsküler kontrolün verimliliğinin geliştirilmesi ve sürdürülmesi, yaralanmaların azaltılmasında ve optimal fiziksel performansın teşvik edilmesinde rol oynayabileceği belirtilmiştir (Burne ve Tack, 2017). Le Flao ve ark., (2021) 16 hafta boyunca haftada iki kere boyun dayanıklılığı odakta olacak şekilde egzersiz (bantları, vücut ağırlığı ve manuel direnç) yapılmıştır. Yapılan egzersizler neticesinde boyun ekstansiyon güç değerlerinden artış meydana geldiği görülmüştür. Kadın basketbol oyuncularında pertürbasyon temelli nöromüsküler antrenman ile peroneal eksenrik kuvvet artışının anlamlı derecede arttırdığı raporlanmıştır (sağda $p=0,001$, solda $p=0,020$) (Haklı ve ark., 2025). Voleybolcularda 6 haftalık pertürbasyon eğitiminin iç rotatorların konsantrik kuvvetinin ve dış rotatorların eksenrik kuvvetinin arttığı ve rotator manşet kaslarının fonksiyonel kuvvet oranının azaldığı belirtilmiştir. İlgili çalışmada performans, güç ve propriosepsiyon üzerindeki etkisi nedeniyle pertürbasyon eğitimi tavsiye edilmektedir (Soltanabadi ve ark., 2023). Choudhary ve ark., (2025) üniversite basketbol oyuncularının dinamik dengesini geliştirmede pertürbasyon tekniklerinin kullanıldığı çalışmada, altı haftalık bir denge antrenman programı uygulamış ve pertürbasyon grubunda dinamik denge performansında önemli bir artış tespit etmiştir. Teakwondo sporcularından gerçekleştirilen çalışmada 8 haftalık pertürbasyon egzersiz programının denge ve alt ekstremite kuvvetini kontrol grubuna oranla geliştirdiğini ancak pertürbasyon grubundaki bu gelişimin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığı belirtilmiştir (Ateş, 2023).

Ateş (2023)'in yaptığı çalışma ve bu araştırma haricinde, spor branşlarıyla ilişkili yapılan çalışmalarda pertürbasyon eğitimi ile ilişkilendirilen parametreler arasında olumlu

yönde katkı sağlayıcı bir ilişki olduğu görülmektedir. Çalışmada pertürbasyon eğitiminin okçuluk atış başarısını artırdığına ilişkin bulgulara ulaşılamamış, sadece pertürbasyon grubu lehine değerler elde edilmiştir. Gelecekte yapılacak çalışmalarda grup sayısının artırılması ve pertürbasyon eğitim süresinin uzatılması daha sağlıklı sonuçlar elde etmesi açısından tavsiye edilebilir.

Araştırma Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Kırıkkale Üniversitesi Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Kurulu

Etik kurul kararının tarihi: 09.11.2022

Etik kurul belgesinin sayı numarası: 2022.11.10

Çıkar Çatışması Beyanı

Bu çalışmanın veri toplanması, sonuçların yorumlanması ve makalenin yorumlanması aşamasında herhangi bir çıkar çatışması yaşanmadığını yazarlar taahhüt etmiştir.

Kaynakça

- Arampatzis, A., Laube, G., Schroll, A., Frank, J., Bohm, S., & Mersmann, F. (2021).** Perturbation-based exercise for prevention of low-back pain in adolescent athletes. *Translational Sports Medicine*, 4(1), 128-137. <https://doi.org/10.1002/tsm2.191>
- Aslan, E. (2020).** Okçuluk öğretiminde kullanılan enstrümanların modifikasyonu ile derin duyulardaki değişimin ilişkisi. Kırıkkale Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Doktora Tezi.
- Aslan, E. ve Taşdemir Z. B. (2025).** Okçuluk Öğretimi ile Propriyosepsiyon Bazı Antropometrik Ölçümler ve Motor Beceri İlişkisi. *Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*. 3(2), 80-93.
- Ateş, C., (2023).** Taekwondocularda Pertürbasyon Egzersizlerinin Denge ve Alt Ekstremitte Kuvveti Üzerine Etkisinin İncelenmesi. Mersin Üniversitesi (Yüksek Lisans Tezi).
- Büyüköztürk, Ş. (2001).** *Deneyisel desenler: öntest-sontest kontrol grubu desen ve veri analizi*. Pegem Akademi.
- Burne, G., & Tack, C. (2017).** Overhead perturbation training. *Strength & Conditioning Journal*, 39(3), 87-93. <https://doi.org/10.1519/SSC.0000000000000280>
- Chmielewski, T. L., Hurd, W. J., Rudolph, K. S., Axe, M. J., & Snyder-Mackler, L. (2005).** Perturbation training improves knee kinematics and reduces muscle co-contraction after complete unilateral anterior cruciate ligament rupture. *Physical therapy*, 85(8), 740-749. <https://doi.org/10.1093/ptj/85.8.740>
- Choudhary, P. K., Choudhary, S., Rajpoot, Y. S., Harod, R., & Kumar, S. (2025).** Impact of perturbation-based balance training on dynamic stability in university basketball players. *Physical Education of Students*, 29(2), 124-134. <https://doi.org/10.15561/20755279.2025.0204>
- Davies, G. J., & Matheson, J. W. (2001).** Shoulder plyometrics. *Sports Medicine and Arthroscopy Review*, 9(1), 1-18.
- Engh D. (2005).** *Archery Fundamentals. A better way to learn the basics*. Human Kinetics: United States of America.
- Fitzgerald, G. K., Axe, M. J., & Snyder-Mackler, L. (2000).** The efficacy of perturbation training in nonoperative anterior cruciate ligament rehabilitation programs for physically active individuals. *Physical therapy*, 80(2), 128-140. <https://doi.org/10.1093/ptj/80.2.128>
- Fitzgerald, G. K., Childs, J. D., Ridge, T. M., & Irrgang, J. J. (2002).** Agility and perturbation training for a physically active individual with knee osteoarthritis. *Physical therapy*, 82(4), 372-382. <https://doi.org/10.1093/ptj/82.4.372>
- Haklı, Ö., Dincer, S., Sahinkaya, T., & Metin, G. (2025).** Perturbation Training in Young Female Basketball Players: A Randomized Controlled Trial. *International journal of sports medicine*, 10.1055/a-2655-3997. Advance online publication. <https://doi.org/10.1055/a-2655-3997>
- Haywood K, Lewis C. (2006).** *Archery: steps to success (Third Edition)*. Human Kinetics: United States of America.

- Hurd, W. J., Chmielewski, T. L., & Snyder-Mackler, L. (2006).** Perturbation-enhanced neuromuscular training alters muscle activity in female athletes. *Knee Surgery, Sports Traumatology, Arthroscopy*, 14(1), 60-69. <https://doi.org/10.1007/s00167-005-0624-y>
- Johnson, J. L., Capin, J. J., Arundale, A. J., Zarzycki, R., Smith, A. H., & Snyder-Mackler, L. (2020).** A secondary injury prevention program may decrease contralateral anterior cruciate ligament injuries in female athletes: 2-year injury rates in the ACL-SPORTS randomized controlled trial. *Journal of Orthopaedic & Sports Physical Therapy*, 50(9), 523-530. <https://www.iospt.org/doi/10.2519/jospt.2020.9407>
- Keast, D., & Bruce E. (1990).** Fine Body Movements and the Cardiac Cycle in Archery. *Journal of Sports Sciences*. 8(3): 203–213. <https://doi.org/10.1080/02640419008732146>
- Kılıç, F., Cesur, G., Atay, E., Ersöz, G., & Kılıç, T. (2010).** 10-14 yaş grubu elit bayan okçuların teknik atış performanslarını etkileyen fiziksel, fizyolojik ve kuvvet faktörlerinin araştırılması. *Medical Journal of Süleyman Demirel University*, 17(3), 18-24.
- Komarudin, K., Sagitarius, S., Sartono, H., Awaludin, P. N., & Hidayatullah, G. G. (2020).** Neurotracker training to improve the archery athlete concentration. *Jurnal Pendidikan Jasmani dan Olahraga*, 5(2), 155-161. <https://doi.org/10.17509/jpjo.v5i2.27385>
- Le Flao, E., Pichardo, A. W., Ganpatt, S., & Oranchuk, D. J. (2021).** An Accessible, 16-Week Neck Strength Training Program Improves Head Kinematics Following Chest Perturbation in Young Soccer Athletes. *Journal of Sport Rehabilitation*, 30(8), 1158-1165. <https://doi.org/10.1123/jsr.2020-0537>
- Letafatkar, A., Rajabi, R., Tekamejani, E. E., & Minoonejad, H. (2015).** Effects of perturbation training on knee flexion angle and quadriceps to hamstring cocontraction of female athletes with quadriceps dominance deficit: Pre–post intervention study. *The knee*, 22(3), 230-236. <https://doi.org/10.1016/j.knee.2015.02.001>
- Mansfield, A., Peters, A. L., Liu, B. A., & Maki, B. E. (2010).** Effect of a perturbation-based balance training program on compensatory stepping and grasping reactions in older adults: a randomized controlled trial. *Physical therapy*, 90(4), 476-491. <https://doi.org/10.2522/ptj.20090070>
- Mansfield, A., Wong, J. S., Bryce, J., Knorr, S., & Patterson, K. K. (2015).** Does perturbation-based balance training prevent falls? Systematic review and meta-analysis of preliminary randomized controlled trials. *Physical therapy*, 95(5), 700-709. <https://doi.org/10.2522/ptj.20140090>
- Nishizono, H., Shibayama, H., Izuta, T., & Saito, K. (1987).** Analysis of archery shooting techniques by means of electromyography. In *ISBS-Conference Proceedings Archive*.
- Özmen A. ve Şeniş B., F. (2012).** *İstatistik*. Anadolu Üniversitesi: Eskişehir.
- Papadimitriou A, Perry M. (2017).** A systematic review of the effects of perturbation training on preventing falls. *New Zealand Journal of Physiotherapy*, 45(1), 31–49. <https://doi.org/10.15619/NZJP/41.1.05>
- Pai, Y. C., Bhatt, T., Yang, F., Wang, E., & Kritchevsky, S. (2014).** Perturbation training can reduce community-dwelling older adults' annual fall risk: a randomized controlled trial. *Journals of Gerontology Series A: Biomedical Sciences and Medical Sciences*, 69(12), 1586-1594.

<https://doi.org/10.1093/gerona/glu087>

Protas, E. J., Mitchell, K., Williams, A., Qureshy, H., Caroline, K., & Lai, E. C. (2005). Gait and step training to reduce falls in Parkinson's disease. *Neuro Rehabilitation*, 20(3), 183-190. <https://doi.org/10.3233/NRE-2005-20305>

Spratford, W., & Campbell, R. (2017). Postural stability, clicker reaction time and bow draw force predict performance in elite recurve archery. *European journal of sport science*, 17(5), 539-545.

Soltanabadi E, Hadad Nezhad M, Khaleghi Tazji M. (2023). The effect of perturbation training on volleyball players' strength, proprioception and performance. *Sport Sciences and Health Research*. 15(1): 23-33. doi: <https://doi.org/10.22059/SSHR.2023.359173.1090>

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2015). *Using multivariate statistics. (sixthed)*. Allyn & Bacon/Pearson Education. 6. Basımdan Çeviri: Mustafa Baloğlu, Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.

Tınazcı, C. (2011). *Shooting dynamics in archery: A multidimensional analysis from drawing to releasing in male archers*. *Procedia Engineering*, 13, 290-296.

USA ARCHERY (2012). *Archery: The ultimate resource for recurve and compound archers*. Human Kinetics: United States of America.

WORLD ARCHERY (2015). *Dünya Okçuluk Federasyonu giriş seviyesi antrenör kitabı. World Archery coach's manuel entry level*. Erişim linki: http://www2.oebv.com/MANUAL_COACHING_LEVEL_1.pdf. Erişim tarihi: 07.10.2022.

Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Eğitim Streslerinin Akademik Kariyer Farkındalık Düzeylerine Etkisi *

Mustafa Kemal Deniz^a

Eyyüp Yıldırım^b

Mahmut Altun^c

Geliş Tarihi: 08 Aralık 2025 Kabul Tarihi: 27 Aralık 2025 Yayın Tarihi: 31 Aralık 2025

Özet

Bu araştırmanın amacı, Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin eğitim streslerinin akademik kariyer farkındalık düzeyleri üzerindeki etkisini incelemektir. Nicel araştırma yöntemlerinden betimsel ilişki tarama modeliyle yürütülen çalışmanın örneklemini, gönüllülük esasına göre belirlenen 214 Spor Bilimleri Fakültesi öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Eğitim Stresi Ölçeği ile Akademik Kariyer Farkındalık Ölçeği kullanılmış; veriler çevrim içi ve yüz yüze yöntemlerle toplanarak SPSS 26.0 programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Verilerin analizinde frekans ve yüzde dağılımları, bağımsız örneklem t-testi, tek yönlü varyans analizi ve Pearson Korelasyon analizi uygulanmış, anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak kabul edilmiştir. Elde edilen bulgular, öğrencilerin eğitim stresi ve akademik kariyer farkındalık düzeylerinin yaş, cinsiyet, bölüm, gelir düzeyi, algılanan aile geliri, aktif spor yapma durumu ve akademik başarı gibi değişkenlere göre farklılaştığını göstermektedir. Özellikle düşük gelir düzeyine sahip, aktif spor yapmayan ve yüksek eğitim stresi yaşayan öğrencilerin akademik kariyer farkındalıklarının daha düşük olduğu belirlenmiş olup, bu bulgular spor bilimleri fakültelerinde stres yönetimi ve akademik kariyer farkındalığını artırmaya yönelik rehberlik ve destek programlarının önemini ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Stresi, Kariyer, Spor

The Effect Of Educational Stresses On Academic Career Awareness Levels Of Faculty Of Sports Sciences Students*

Abstract

The aim of this study is to examine the effect of educational stresses on the academic career awareness levels of the students of the Faculty of Sports Sciences. The sample of the study, which was carried out with the descriptive relational survey model, one of the quantitative research methods, consists of 214 students of the Faculty of Sports Sciences, who were determined on a voluntary basis. In the research, the Education Stress Scale and the Academic Career Awareness Scale were used as data collection tools; data were collected online and face-to-face methods and analyzed through the SPSS 26.0 program. Frequency and percentage distributions, independent sample t-test, one-way analysis of variance and Pearson Correlation

^a Munzur Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Beden Eğitimi Ve Spor Anabilim Dalı, pasam.dnz2384@gmail.com, ORCID: 0000-0002-4695-8914(Sorumlu Yazar);

^b Prof. Dr., Fırat Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Spor Yöneticiliği Bölümü, eyildirim@firat.edu.tr, ORCID : 0000-0002-8508-5861

^c Munzur Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Beden Eğitimi Ve Spor Anabilim Dalı, altunmahmut23@gmail.com, ORCID : 0009-0008-4332-0190

*Dipnot: 23. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi Erzurum, sözlü bildiri olarak sunum yapılmıştır.

analysis were applied in the analysis of the data, and the significance level was accepted as $p < .05$. The findings show that students' educational stress and academic career awareness levels differ according to variables such as age, gender, department, income level, perceived family income, active sports status and academic achievement. It has been determined that students with low income, who do not actively engage in sports and who experience high educational stress have lower academic career awareness, and these findings reveal the importance of guidance and support programs to increase stress management and academic career awareness in sports sciences faculties.

Key Words: Educational Stress, Career, Sports

Giriş

Günümüzde üniversite öğrencileri, akademik ve kişisel gelişim süreçlerinde çok yönlü stres faktörleriyle karşı karşıya kalmaktadır. Özellikle Spor Bilimleri Fakültesi öğrencileri, hem teorik ders yükü hem de fiziksel performans gerektiren uygulamalı eğitim süreçleri nedeniyle diğer fakülte öğrencilerine oranla daha yoğun bir eğitim stresine maruz kalabilmektedir (Karagün, 2020). Eğitim stresi; bireyin akademik beklentiler, sınav baskısı, zaman yönetimi güçlükleri, sosyal ilişkilerde yaşanan zorluklar ve gelecek kaygısı gibi çeşitli faktörler karşısında yaşadığı psikolojik ve fiziksel tepkileri kapsamaktadır (Misra ve McKean, 2000).

Yaşamın her aşamasında karşılaşılan stres, bireylerin bir durumu tehdit veya zorluk olarak algılaması sonucu ortaya çıkan içe dönük bir tepki olarak tanımlanabilir (Kara, 2009). Bunun yanı sıra, stres çevresel etkileşimler sonucunda, zaman baskısı, beklenmedik olaylar veya beklenmeyen tepkiler sonucu maruz kalınan bir durum olarak da ifade edilmektedir (Durna, 2006). Humphrey ve arkadaşları (2000), stresi bireyin kendisi ile çevresi arasındaki dengenin bozulmasına yol açan ve dengeyi yeniden sağlamak için ekstra çaba göstermesini gerektiren içsel veya dışsal faktörler olarak tanımlamaktadır. Benzer şekilde, Richlin-Klonsky ve Hoe (2003), günlük yaşamda karşılaşılan talepler ve yaşanan değişimlere uyum sağlama süreçlerinin stresin temel kaynakları olduğunu belirtmektedir.

Son yıllarda akademik süreçlerden kaynaklanan stres, eğitim ve psikoloji alanlarında önemli bir araştırma konusu haline gelmiştir (Edwards ve ark., 2001; Misra ve ark., 2000; Reifman ve Dunkel-Schetter, 1990; Zaleski ve ark., 1999). Essandoh (1995) ve Mori (2000), okul ortamının özellikle yeni başlayan öğrenciler veya farklı bir eğitim kademesine geçenler için yeni bir sosyal çevre sunması ve bu çevreye uyum sağlanmasının gerekliliği nedeniyle öğrenciler için stresli bir ortam yaratabileceğini ifade etmektedir. Agolla ve Ongori (2009) ise öğrencilerin okulda yaşadığı akademik süreçlerin, strese yol açıcı etkilerinden bağımsız olarak ele alınamayacağını vurgulamaktadır.

Cheng ve arkadaşları (1993) ile Li ve Zhang (2008), öğrencilerde stresi etkileyen başlıca faktörleri aile baskısı, yüksek kişisel beklentiler, başarısızlık korkusu, sınav baskısı, aşırı ders yükü, sınırlı zihinsel yeterlilikler, ekonomik sorunlar, sınıf içi rekabet ve okul ortamı

olarak belirtmektedir. Wilks (2008) da akademik stresi tetikleyen faktörler arasında öğretmen-öğrenci ilişkileri, bireysel beklentiler, sosyal faaliyetlere katılım, okul ve çevreye uyum, sosyal destek düzeyi, ailelerin yüksek beklentileri, sınıf mevcudu, disiplin uygulamaları ve fiziksel cezaları örnek göstermektedir. Öğrencilerde akademik stresin fiziksel ve psikolojik etkileri de araştırmalarda ele alınmıştır. Winkelman (1994), stresin öğrencilerde bitkinlik, iştah kaybı, baş ağrısı ve mide problemlerine yol açabileceğini belirtirken, Mori (2000) stresin özellikle anksiyete ve depresyon belirtileri ile birlikte ortaya çıkabileceğini ifade etmektedir.

Kariyer kavramı, günümüzde bireylerin mesleki ve kişisel yaşamlarını şekillendiren temel olgulardan biri olarak öne çıkmaktadır. Her ne kadar 1970'li yıllardan itibaren iş yaşamında sıklıkla kullanılmaya ve önem kazanmaya başlamış olsa da, kavramın kökeni 16. yüzyıla kadar uzanmaktadır (Tutar ve ark., 2020). Kariyer kavramını literatüre kazandıran ilk araştırmacı Amerikalı sosyolog Everett Hughes'tur. Hughes (1937), kariyer olgusunu subjektif (bireyin kariyeri kendi gözünden değerlendirmesi) ve objektif (toplumun bireyin mesleki durumuna bakışı) olmak üzere iki boyutta ele almıştır (Redman ve Wilkinson, 2008).

Kariyer kavramının bilimsel olarak ilk kez ele alınması ise 1956 yılında Anna Roe'nun yazdığı "*Mesleklerin Psikolojisi*" adlı esere dayanmaktadır. Roe'nun bu çalışması, mesleki yönelimlerin psikolojik temellerini açıklamaya yönelik ilk girişimlerden biri olarak kabul edilmektedir. Daha sonra Super (1957) tarafından geliştirilen *Kariyer Gelişimi Teorisi*, bireyin yaşam boyu kariyer gelişimini açıklamış; ardından Tiedeman ve O'Hara (1963) ile Holland (1966) gibi araştırmacılar, kariyer seçimi ve uyum süreçlerine ilişkin önemli katkılar sağlamıştır (Yavuz, 2006). Bu dönemden itibaren kariyer, bireyin yaşam döngüsü içinde dinamik bir süreç olarak ele alınmaya başlanmıştır.

Kariyer, bireyin yaşamı boyunca edindiği deneyimlerin, üstlendiği rollerin ve mesleki ilerlemelerin bir bütünüdür. Başka bir ifadeyle, bireyin yaşam sürecinde meslekle ilgili rollerinde ilerleme, duraklama ve gerileme dönemlerini içeren süreklilik gösteren bir gelişim sürecidir (Yeşilyaprak ve ark., 2020). Hughes (1997), kariyeri bireyin yaşamı boyunca izlediği yol olarak tanımlarken; Engel ve arkadaşları (2017) kariyeri, bireyin hem kurum içinde hem de dışında edindiği işle ilgili deneyimlerin bütünlüğü şeklinde ifade etmiştir. Dolayısıyla kariyer, yalnızca bir meslek edinme süreci değil; bireyin yaşam biçimini, değerlerini ve hedeflerini biçimlendiren çok yönlü bir yapıdır.

Kariyer kavramı, kariyer gelişimi, kariyer planlaması, kariyer yönetimi, kariyer farkındalığı ve kariyer seçimi gibi alt bileşenleri bünyesinde barındırmaktadır (Brown ve Lent, 2013). Kariyer planlama, bireyin kişisel özellikleri, ilgi alanları ve mesleki hedeflerini değerlendirerek bu hedeflere ulaşmak için gerekli adımları belirleme süreci olarak tanımlanmaktadır (Merdan, 2011). Kariyer yönetimi ise bireylerin yetenek, değer ve ilgilerini analiz ederek mesleki gelişim süreçlerini yönlendirmelerine yardımcı olan bir örgütsel süreçtir (Walker ve Gutterdidge, 1990; akt. Aslan, 2012).

Kariyer farkındalığı kavramı ise bireyin kariyer yolları, fırsatları ve gereklilikleri konusunda bilinçli olması ve bu farkındalık doğrultusunda mesleki yaşamını planlaması anlamına gelmektedir (Yaşar, 2019). Öztürk (2020) ise kariyer farkındalığını, bireyin kariyerine ilişkin bilgi düzeyi ve olgunluk seviyesi olarak tanımlamıştır. Bu bağlamda kariyer farkındalığı, yalnızca meslek seçimi sürecinde değil, aynı zamanda bireyin yaşam doyumu, öz farkındalığı ve üretkenliği üzerinde de belirleyici bir etkidir. Çünkü kariyer, sadece iş yaşamını değil, aynı zamanda bireyin sosyal ilişkilerini ve genel yaşam kalitesini etkileyen çok boyutlu bir yapıya sahiptir.

Kariyer farkındalığı, kariyer gelişiminin temel basamaklarından biri olarak kabul edilmektedir. Bu kavram; mesleklerle ilgili temel bilgiler, gerekli beceriler, eğitim koşulları, iş ortamlarının özellikleri ve mesleki beklentiler gibi çeşitli alt boyutları kapsamaktadır (Nasır ve Lin, 2013). Bu nedenle kariyer farkındalığı düzeyi yüksek bireyler, mesleki hedeflerini daha bilinçli biçimde belirleyebilmekte ve iş yaşamına daha donanımlı şekilde hazırlanabilmektedir. Yükseköğretim kurumları, bireylerin kariyer farkındalıklarını geliştirmede kritik bir rol üstlenmektedir (Plazzo ve ark., 2021). Üniversiteler, öğrencilere yalnızca alan bilgisi kazandırmakla kalmaz; aynı zamanda onların mesleki yönelimlerini şekillendirmelerine de katkı sağlar.

Bu araştırmanın amacı, Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin eğitim stres düzeylerinin akademik kariyer farkındalıkları üzerindeki etkilerini incelemektir. Çalışmada, öğrencilerin cinsiyet, yaş, bölüm, aktif olarak spor yapma durumu, gelir düzeyi, algılanan aile gelir düzeyi ve akademik başarı durumu gibi demografik değişkenlere göre eğitim stresi ve akademik kariyer farkındalığı düzeylerinde anlamlı farklılıklar olup olmadığı araştırılmıştır. Bu çalışma, literatüre Spor Bilimleri öğrencilerinin eğitim streslerinin akademik kariyer farkındalığı üzerindeki etkilerini, nicel verilerle ortaya koyması ve eğitim sürecinde öğrencilerin stres yönetimi ile kariyer gelişim programlarının planlanmasına katkı sağlaması açısından önem taşımaktadır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma, Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin eğitim streslerinin akademik kariyer farkındalık düzeylerine etkisini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma, nicel araştırma yaklaşımı kapsamında yürütülmüş ve betimsel ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi mevcut koşullar içerisinde ortaya koymayı amaçlayan bir araştırma modelidir (Karasar, 2020). Bu bağlamda, araştırmada eğitim stresi düzeyi ile akademik kariyer farkındalığı arasındaki ilişki analiz edilmiştir.

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Munzur Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi'nde öğrenim gören 214 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklem, basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Katılımcılara ilişkin demografik veriler; cinsiyet, yaş, bölüm, aktif olarak spor yapma durumu, gelir düzeyi, algılanan aile gelir düzeyi ve akademik başarı durumu değişkenlerinden oluşmaktadır. Çalışma grubunun seçilmesinde, öğrencilerin gönüllülük esasına göre katılım göstermeleri dikkate alınmıştır.

Tablo 1

Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerini Tanımlayıcı İstatistikler

| Demografik Değişken | Kategori | N | % |
|--|------------------------------------|-----|------|
| Cinsiyet | Kadın | 86 | 40,2 |
| | Erkek | 128 | 59,8 |
| Yaş | 18–21 | 74 | 34,6 |
| | 22–25 | 64 | 29,9 |
| | 26–29 | 46 | 21,5 |
| | 30 ve üzeri | 30 | 14,0 |
| Bölüm | Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği | 72 | 33,6 |
| | Antrenörlük Eğitimi | 69 | 32,2 |
| | Spor Yöneticiliği Eğitimi | 38 | 17,8 |
| | Rekreasyon Eğitimi | 35 | 16,4 |
| Aktif Spor Yapıyor Musunuz? | Evet | 130 | 60,7 |
| | Hayır | 84 | 39,3 |
| Gelir Düzeyi | Düşük | 98 | 45,8 |
| | Orta | 70 | 32,7 |
| | Yüksek | 46 | 21,5 |
| Ailenin Gelir Düzeyi (Öğrencinin Görüşü) | Düşük | 84 | 39,3 |
| | Orta | 58 | 27,1 |
| | Yüksek | 72 | 33,6 |
| Başarı Durumu (Öğrencinin Değerlendirmesi) | Düşük | 44 | 20,6 |
| | Orta | 84 | 39,3 |
| | Yüksek | 86 | 40,2 |

Tablo 1, araştırmaya katılan Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin demografik ve sosyo-ekonomik özelliklerini ortaya koymaktadır. Bulgular incelendiğinde, katılımcıların %59,8'inin erkek, %40,2'sinin kadın olduğu; yaş dağılımının ağırlıklı olarak 18–21 (%34,6) ve 22–25 (%29,9) yaş aralıklarında yoğunlaştığı görülmektedir. Bölüm dağılımı açısından Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği (%33,6) ile Antrenörlük Eğitimi (%32,2) öğrencilerinin çoğunluğu oluşturduğu, Spor Yöneticiliği (%17,8) ve Rekreasyon Eğitimi (%16,4) bölümlerinin ise daha düşük oranlarda temsil edildiği belirlenmiştir. Katılımcıların %60,7'si aktif olarak spor

yaptığını belirtirken, %39,3'ü spor yapmadığını ifade etmiştir. Gelir düzeyi açısından öğrencilerin %45,8'inin düşük, %32,7'sinin orta ve %21,5'inin yüksek gelir grubunda yer aldığı; algılanan aile gelir düzeyinin ise düşük (%39,3), orta (%27,1) ve yüksek (%33,6) olarak dağıldığı saptanmıştır. Akademik başarı durumuna bakıldığında, öğrencilerin %40,2'sinin kendini yüksek, %39,3'ünün orta ve %20,6'sının düşük başarı düzeyinde değerlendirdiği görülmektedir. Genel olarak Tablo 1'den elde edilen bulgular, araştırma grubunun çoğunlukla genç yaş grubunda yer alan, erkek öğrencilerin ağırlıkta olduğu ve sporla aktif biçimde ilgilenen bireylerden oluştuğunu; gelir düzeyi ve akademik başarı bakımından ise farklılıklar gösteren bir profile sahip olduğunu ortaya koymaktadır

Verilerin Toplanması ve Analizi

Demografik Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından geliştirilen Demografik Bilgi Formu, katılımcıların kişisel ve sosyo-demografik özelliklerini belirlemeye yönelik altı sorudan oluşmaktadır. Bu sorular cinsiyet, yaş, bölüm, aktif spor yapma durumu, gelir düzeyi, algılanan aile gelir düzeyi ve akademik başarı durumunu kapsamaktadır.

Eğitim Stresi Ölçeği

Katılımcıların eğitim stres düzeylerini belirlemek amacıyla Sun, Dunne, Hou ve Xu (2011) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye Seçer, Veyis ve Gökçen (2015) tarafından uyarlanan Eğitim Stresi Ölçeği (Educational Stress Scale for Adolescents - ESSA) kullanılmıştır. Ölçek, 5'li Likert tipi (1=Hiç Katılmıyorum, 5=Tamamen Katılıyorum) bir ölçektir ve çalışma baskısı, ders yükü, başarı kaygısı ve beklentiye karşılık umutsuzluk olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Maddelerin alt boyutlara dağılımı şu şekildedir: Çalışma Baskısı: 1., 2., 3. ve 4. Maddeler, Ders Yükü: 5., 6. ve 7. Maddeler, Beklentiye Karşılık Umutsuzluk: 8., 9., 14., 15. ve 16. Maddeler, Başarı Kaygısı: 10., 11., 12. ve 13. Maddelerden oluşmaktadır. Ölçekten elde edilen toplam puan, öğrencinin genel eğitim stres düzeyini yansıtmaktadır. Ölçeğin Türkçe formunun güvenilirlik katsayısı (Cronbach's Alpha) 0.87 olarak rapor edilmiştir (Seçer, Veyis ve Gökçen, 2015).

Akademik Kariyer Farkındalık Ölçeği

Katılımcıların akademik kariyer farkındalık düzeylerini ölçmek amacıyla Dağyar, Kasalak ve Uğurlu (2020) tarafından geliştirilen Akademik Kariyer Farkındalık Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, 31 maddeden ve 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Alt boyutlar şu şekildedir: Öğretim Elemanı Olma ve Çalışma Koşullarına İlişkin Farkındalık, Lisansüstü Eğitimin Tanımı ve Amacına İlişkin Farkındalık, Lisansüstü Eğitimden Mezun Olma Koşullarına İlişkin Farkındalık, Lisansüstü Eğitime Başvuru Koşullarına İlişkin Farkındalık şeklindedir. Ölçek 4'lü

Likert tipi olup, “Hiç bilgim yok (1)” ile “Biliyorum, detaylarıyla açıklayabilirim (4)” arasında derecelendirilmektedir. Ölçekten elde edilen yüksek puanlar, bireylerin akademik kariyer süreçleri ve lisansüstü eğitim hakkında daha yüksek düzeyde farkındalığa sahip olduklarını göstermektedir. Ölçeğin güvenirlik katsayısı (Cronbach’s Alpha) 0.93 olarak belirlenmiştir (Dağyar, Kasalak ve Uğurlu, 2020).

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri, gönüllü katılım esasına dayalı olarak, çevrim içi (Google Forms) ve yüz yüze yöntemlerle toplanmıştır. Katılımcılara araştırmanın amacı açıklanmış, gizlilik esaslarına uyulacağı belirtilmiştir. Veri toplama süreci, yaklaşık üç hafta içerisinde tamamlanmıştır.

Veri Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler SPSS 26.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizine geçmeden önce, normallik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Ölçeklerin iç tutarlılığını belirlemek amacıyla Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Katılımcıların demografik özelliklerini tanımlamak için frekans ve yüzde dağılımları kullanılmıştır. Eğitim stresi ve akademik kariyer farkındalık düzeylerinin demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemek için Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Tüm analizlerde anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak kabul edilmiştir.

Tablo 2

Eğitim Stresi ve Akademik Kariyer Farkındalık Ölçeği Alt Boyutlarının Tanımlayıcı İstatistikleri

| Ölçekler / Alt Boyutlar | ORT | SS | Skewness | Kurtosis |
|---|------|------|----------|----------|
| Çalışma Baskısı | 2,66 | 1,21 | 0,31 | -1,04 |
| Ders Yüğü | 3,00 | 1,22 | 0,13 | -1,10 |
| Başarı Kaygısı | 2,87 | 1,26 | 0,23 | -1,21 |
| Beklentiye Karşılık Umutsuzluk | 3,08 | 1,30 | -0,13 | -1,43 |
| Eğitim Stresi Ölçeği | 2,91 | 1,17 | 0,10 | -1,20 |
| Öğretim Elemanı Olma ve Çalışma Koşulları | 2,18 | 1,03 | 0,20 | -1,32 |
| Lisansüstü Eğitimin Tanımı ve Amacı | 2,57 | 0,95 | 0,11 | -1,21 |
| Lisansüstü Eğitimden Mezun Olma Koşulları | 2,50 | 1,02 | 0,02 | -1,29 |
| Lisansüstü Eğitime Başvuru Koşulları | 2,54 | 1,04 | 0,04 | -1,34 |
| Akademik Kariyer Farkındalık Ölçeği | 2,39 | 0,98 | 0,13 | -1,44 |

Tablo 2, Eğitim Stresi Ölçeği ortalaması 2,91 ile orta düzeyde bir stres algısına işaret etmektedir. Akademik Kariyer Farkındalık Ölçeği ortalaması 2,39 olarak hesaplanmıştır.

Tablodaki çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri, tüm alt boyutlar için kabul edilebilir sınırlar içerisinde yer almakta olup, verilerin normal dağılım varsayımını karşıladığını göstermektedir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin $\pm 1,5$ aralığında olması, normal dağılım için yeterli kabul edilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013; George ve Mallery, 2010). Bu durum, analizlerde parametrik testlerin güvenle kullanılabilmesine işaret etmektedir.

Tablo 3

Ölçekler ve Alt Boyutlarının Normallik ve İç Tutarlılık (Cronbach's Alpha) Sonuçları

| Ölçekler / Alt Boyutlar | Kolmogorov-Smirnov | Shapiro-Wilk | Cronbach's Alpha |
|---|--------------------|--------------|------------------|
| Çalışma Baskısı | ,116 | ,931 | 0,901 |
| Ders Yüğü | ,128 | ,944 | 0,840 |
| Başarı Kaygısı | ,147 | ,931 | 0,952 |
| Beklentiye Karşılık Umutsuzluk | ,169 | ,905 | 0,941 |
| Eğitim Stresi Ölçeği | ,103 | ,950 | 0,973 |
| Öğretim Elemanı Olma ve Çalışma Koşulları | ,178 | ,867 | 0,993 |
| Lisansüstü Eğitimin Tanımı ve Amacı | ,167 | ,928 | 0,973 |
| Lisansüstü Eğitimden Mezun Olma Koşulları | ,110 | ,923 | 0,977 |
| Lisansüstü Eğitime Başvuru Koşulları | ,154 | ,906 | 0,967 |
| Akademik Kariyer Farkındalık Ölçeği | ,179 | ,908 | 0,994 |

Tablo 3'de Shapiro–Wilk normallik testi sonuçları ile birlikte çarpıklık ve basıklık değerlerinin kabul edilebilir sınırlar içerisinde yer alması, Eğitim Stresi ve Akademik Kariyer Farkındalık ölçeklerine ait verilerin normal dağılım varsayımını yeterli düzeyde karşıladığını ve parametrik istatistiksel analizlerin kullanılmasının uygun olduğunu göstermektedir. (Field, 2018; Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu doğrultuda, elde edilen bulgular verilerin parametrik analizler için uygun olduğunu göstermektedir. Genel olarak, her iki ölçeğin de Cronbach's Alpha değerlerinin 0,90 ve üzeri olması, ölçümlerin yüksek güvenilirlik düzeyinde olduğunu ve araştırmada kullanılacak sağlam veri toplama araçları olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, ilerleyen istatistiksel analizlerin geçerliliğini desteklemektedir. Bu çalışmada kullanılan ölçeklerden elde edilen güvenilirlik katsayılarının yüksek olmasının, örneklem büyüklüğünün yeterli olması ve araştırma grubunun belirli ortak özellikler taşıyan bir yapıya sahip olmasıyla ilişkili olabileceği değerlendirilmektedir. Bu durum, ölçme araçlarının tutarlılığını desteklemekle birlikte, örneklemin homojen yapısının güvenilirlik katsayılarını yükseltmiş olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır.

Bulgular

Tablo 4

Cinsiyete Göre Eğitim Stresi ve Akademik Kariyer Farkındalık Ölçeği Alt Boyutları (t-testi)

| Ölçekler / Alt Boyutlar | Cinsiyet | N | ORT | SS | T | P |
|--|----------|-----|------|------|-------|--------|
| Çalışma Baskısı | Kadın | 86 | 2,65 | 1,31 | -0,13 | 0,893 |
| | Erkek | 128 | 2,67 | 1,14 | | |
| Ders Yüğü | Kadın | 86 | 2,62 | 1,34 | -3,83 | 0,000* |
| | Erkek | 128 | 3,25 | 1,06 | | |
| Başarı Kaygısı | Kadın | 86 | 2,67 | 1,28 | -1,94 | 0,054 |
| | Erkek | 128 | 3,01 | 1,24 | | |
| Beklentiye Karşılık Umutsuzluk | Kadın | 86 | 2,96 | 1,29 | -1,10 | 0,271 |
| | Erkek | 128 | 3,16 | 1,30 | | |
| Eğitim Stresi Ölçeği Toplam | Kadın | 86 | 2,75 | 1,23 | -1,66 | 0,098 |
| | Erkek | 128 | 3,02 | 1,12 | | |
| Öğretim Elemanı Olma ve Çalışma Koşulları | Kadın | 86 | 2,39 | 1,01 | 2,40 | 0,017* |
| | Erkek | 128 | 2,05 | 1,02 | | |
| Lisansüstü Eğitimin Tanımı ve Amacı | Kadın | 86 | 2,68 | 0,98 | 1,44 | 0,152 |
| | Erkek | 128 | 2,50 | 0,92 | | |
| Lisansüstü Eğitimden Mezun Olma Koşulları | Kadın | 86 | 2,68 | 1,08 | 2,11 | 0,036* |
| | Erkek | 128 | 2,38 | 0,96 | | |
| Lisansüstü Eğitime Başvuru Koşulları | Kadın | 86 | 2,69 | 1,07 | 1,75 | 0,082 |
| | Erkek | 128 | 2,43 | 1,01 | | |
| Akademik Kariyer Farkındalık Ölçeği Toplam | Kadın | 86 | 2,56 | 1,00 | 2,11 | 0,036* |
| | Erkek | 128 | 2,27 | 0,95 | | |

Tablo 4'e göre, Eğitim Stresi Ölçeği'nin ders yükü alt boyutunda erkek öğrencilerin ortalaması (ORT = 3,25) kadın öğrencilere (ORT = 2,62) kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuş ($t = -3,83$, $p < 0,001$), buna karşın çalışma baskısı, başarı kaygısı ve beklentiye karşılık umutsuzluk alt boyutları ile eğitim stresi toplam puanında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p > 0,05$). Akademik Kariyer Farkındalık Ölçeği açısından değerlendirildiğinde ise kadın öğrencilerin öğretim elemanı olma ve çalışma koşulları, lisansüstü eğitimden mezun olma koşulları ve ölçek toplam puanlarında erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek puanlara sahip olduğu belirlenmiş ($p < 0,05$), lisansüstü eğitimin tanımı ve amacı ile başvuru koşulları alt boyutlarında ise cinsiyete bağlı anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Genel olarak bu bulgular, cinsiyet değişkeninin özellikle ders yükü algısı ve akademik kariyer farkındalığının bazı boyutları üzerinde etkili olduğunu; erkek öğrencilerin ders yükünü daha stresli algıladığını, kadın öğrencilerin ise akademik kariyer sürecine ilişkin farkındalık düzeylerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 5

Yaş Gruplarına Göre Eğitim Stresi ve Akademik Kariyer Farkındalık Ölçeği Alt Boyutları (ANOVA)

| Ölçek / Alt Boyut | Yaş Grubu | N | ORT | SS | F | P | TUKEY |
|---|--------------------------|----|------|------|--------|--------|-------------------|
| Çalışma Baskısı | 18-21 ^A | 74 | 2,16 | 0,89 | 7,604 | 0,000* | B>A C>A D>A |
| | 22-25 ^B | 64 | 3,05 | 1,40 | | | |
| | 26-29 ^C | 46 | 2,75 | 1,02 | | | |
| | 30 ve Üzeri ^D | 30 | 2,90 | 1,34 | | | |
| Ders Yüğü | 18-21 ^A | 74 | 2,39 | 0,93 | 13,464 | 0,000* | B>A C>A D>A |
| | 22-25 ^B | 64 | 3,59 | 1,15 | | | |
| | 26-29 ^C | 46 | 3,10 | 1,10 | | | |
| | 30 ve Üzeri ^D | 30 | 3,07 | 1,49 | | | |
| Başarı Kaygısı | 18-21 ^A | 74 | 2,26 | 0,89 | 10,520 | 0,000* | B>A C>A D>A |
| | 22-25 ^B | 64 | 3,31 | 1,42 | | | |
| | 26-29 ^C | 46 | 3,10 | 1,19 | | | |
| | 30 ve Üzeri ^D | 30 | 3,10 | 1,25 | | | |
| Beklentiye Karşılık Umutsuzluk | 18-21 ^A | 74 | 2,63 | 1,18 | 5,953 | 0,001* | B>A C>A |
| | 22-25 ^B | 64 | 3,48 | 1,28 | | | |
| | 26-29 ^C | 46 | 3,31 | 1,22 | | | |
| | 30 ve Üzeri ^D | 30 | 3,00 | 1,43 | | | |
| Eğitim Stresi Ölçeği | 18-21 ^A | 74 | 2,37 | 0,89 | 9,635 | 0,000* | B>A C>A D>A |
| | 22-25 ^B | 64 | 3,35 | 1,26 | | | |
| | 26-29 ^C | 46 | 3,08 | 1,02 | | | |
| | 30 ve Üzeri ^D | 30 | 3,01 | 1,34 | | | |
| Öğretim Elemanı Olma ve Çalışma Koşulları | 18-21 ^A | 74 | 2,54 | 0,91 | 5,628 | 0,001* | A>B, C |
| | 22-25 ^B | 64 | 1,91 | 1,05 | | | |
| | 26-29 ^C | 46 | 1,95 | 0,93 | | | |
| | 30 ve Üzeri ^D | 30 | 2,25 | 1,17 | | | |
| Lisansüstü Eğitimin Tanımı ve Amacı | 18-21 ^A | 74 | 2,86 | 0,90 | 5,103 | 0,002* | A>B, C |
| | 22-25 ^B | 64 | 2,48 | 0,88 | | | |
| | 26-29 ^C | 46 | 2,21 | 0,78 | | | |
| | 30 ve Üzeri ^D | 30 | 2,60 | 1,20 | | | |
| Lisansüstü Eğitimden Mezun Olma Koşulları | 18-21 ^A | 74 | 2,95 | 0,90 | 11,902 | 0,000* | A>B A>C A>D |
| | 22-25 ^B | 64 | 2,36 | 0,95 | | | |
| | 26-29 ^C | 46 | 1,92 | 0,87 | | | |
| | 30 ve Üzeri ^D | 30 | 2,60 | 1,15 | | | |
| Lisansüstü Eğitime Başvuru Koşulları | 18-21 ^A | 74 | 2,99 | 0,92 | 13,668 | 0,000* | A>B A>C A>D |
| | 22-25 ^B | 64 | 2,45 | 1,00 | | | |
| | 26-29 ^C | 46 | 1,85 | 0,85 | | | |
| | 30 ve Üzeri ^D | 30 | 2,65 | 1,11 | | | |
| Akademik Kariyer Farkındalık Ölçeği | 18-21 ^A | 74 | 2,76 | 0,87 | 7,612 | 0,000* | A>B, C |
| | 22-25 ^B | 64 | 2,21 | 0,95 | | | |

| Ölçek / Alt Boyut | Yaş Grubu | N | ORT | SS | F | P | TUKEY |
|-------------------|--------------------------|----|------|------|---|---|-------|
| | 26-29 ^C | 46 | 1,99 | 0,85 | | | |
| | 30 ve Üzeri ^D | 30 | 2,46 | 1,15 | | | |

Tablo 5 'de eğitim stresi alt boyutları olan çalışma baskısı, ders yükü, başarı kaygısı ve beklentiye karşılık umutsuzlukta yaş grupları arasında anlamlı farklılıklar olduğunu ortaya koymuş ($F = 5,953-13,464$, $p < 0,01$) ve özellikle 18–21 yaş grubunun diğer yaş gruplarından anlamlı biçimde ayrıştığı belirlenmiştir. Eğitim stresi toplam puanı da yaşa göre anlamlı farklılık göstermiş; 18–21 yaş grubunun en düşük, 22–25 yaş grubunun ise en yüksek stres ortalamasına sahip olduğu saptanmıştır ($F = 9,635$, $p < 0,001$). Akademik Kariyer Farkındalık Ölçeği açısından değerlendirildiğinde, öğretim elemanı olma ve çalışma koşulları, lisansüstü eğitimin tanımı ve amacı, mezuniyet koşulları ile başvuru koşulları alt boyutlarında 18–21 yaş grubunun diğer yaş gruplarına kıyasla daha yüksek puanlar aldığı, ölçek toplam puanında da genç yaş grubunun anlamlı biçimde daha yüksek farkındalık düzeyine sahip olduğu görülmüştür ($F = 7,612$, $p < 0,001$). Genel olarak bu bulgular, yaş değişkeninin öğrencilerin eğitim stresi algıları ve akademik kariyer farkındalıkları üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olduğunu; genç öğrencilerin daha düşük stres ve daha yüksek kariyer farkındalığına sahipken, yaş ilerledikçe stres düzeylerinin arttığını ve farkındalık düzeylerinin değiştiğini göstermektedir.

Tablo 6

Öğrencilerin Bölümlerine Göre Eğitim Stresi ve Akademik Kariyer Farkındalık Ölçeği Alt Boyutları (ANOVA)

| Ölçekler/Alt Boyutlar | Bölüm | N | ORT | SS | F | P | TUKEY |
|--------------------------------|-------------------|----|------|------|--------|--------|------------------|
| Çalışma Baskısı | BESÖ ^A | 72 | 2,31 | 1,27 | 12,406 | 0,000* | C>A, B D>A, B |
| | AE ^B | 69 | 2,40 | 1,00 | | | |
| | SYE ^C | 38 | 3,58 | 1,15 | | | |
| | RE ^D | 35 | 2,87 | 0,97 | | | |
| Ders Yükü | BESÖ ^A | 72 | 2,57 | 1,15 | 15,403 | 0,000* | C>A, B, D |
| | AE ^B | 69 | 2,73 | 1,00 | | | |
| | SYE ^C | 38 | 3,94 | 1,23 | | | |
| | RE ^D | 35 | 3,38 | 1,10 | | | |
| Başarı Kaygısı | BESÖ ^A | 72 | 2,41 | 1,09 | 21,663 | 0,000* | C>A, B D>A, B |
| | AE ^B | 69 | 2,46 | 1,06 | | | |
| | SYE ^C | 38 | 3,84 | 1,27 | | | |
| | RE ^D | 35 | 3,59 | 1,07 | | | |
| Beklentiye Karşılık Umutsuzluk | BESÖ ^A | 72 | 2,42 | 1,14 | 18,474 | 0,000* | C>A, B D>A, B |
| | AE ^B | 69 | 2,97 | 1,27 | | | |
| | SYE ^C | 38 | 3,91 | 1,16 | | | |
| | RE ^D | 35 | 3,77 | 0,96 | | | |

| Ölçekler/Alt Boyutlar | Bölüm | N | ORT | SS | F | P | TUKEY |
|---|-------------------|----|------|------|--------|--------|------------------|
| Eğitim Stresi Ölçeği | BESÖ ^A | 72 | 2,42 | 1,12 | 18,771 | 0,000* | C>A, B D>A, B |
| | AE ^B | 69 | 2,66 | 0,98 | | | |
| | SYE ^C | 38 | 3,81 | 1,13 | | | |
| | RE ^D | 35 | 3,43 | 0,94 | | | |
| Öğretim Elemanı Olma ve Çalışma Koşulları | BESÖ ^A | 72 | 2,36 | 1,08 | 25,027 | 0,000* | A>C, D B>C, D |
| | AE ^B | 69 | 2,74 | 0,75 | | | |
| | SYE ^C | 38 | 1,46 | 0,79 | | | |
| | RE ^D | 35 | 1,51 | 0,80 | | | |
| Lisansüstü Eğitimin Tanımı ve Amacı | BESÖ ^A | 72 | 2,73 | 1,02 | 14,978 | 0,000* | A>C, D B>C, D |
| | AE ^B | 69 | 2,96 | 0,78 | | | |
| | SYE ^C | 38 | 2,17 | 0,56 | | | |
| | RE ^D | 35 | 1,91 | 0,94 | | | |
| Lisansüstü Eğitimden Mezun Olma Koşulları | BESÖ ^A | 72 | 2,71 | 1,14 | 12,086 | 0,000* | A>C, D B>C, D |
| | AE ^B | 69 | 2,85 | 0,79 | | | |
| | SYE ^C | 38 | 1,99 | 0,74 | | | |
| | RE ^D | 35 | 1,94 | 0,97 | | | |
| Lisansüstü Eğitime Başvuru Koşulları | BESÖ ^A | 72 | 2,69 | 1,16 | 10,451 | 0,000* | A>C, D B>C, D |
| | AE ^B | 69 | 2,90 | 0,88 | | | |
| | SYE ^C | 38 | 2,09 | 0,79 | | | |
| | RE ^D | 35 | 1,97 | 0,93 | | | |
| Akademik Kariyer Farkındalık Ölçeği | BESÖ ^A | 72 | 2,56 | 1,07 | 18,372 | 0,000* | A>C, D B>C, D |
| | AE ^B | 69 | 2,84 | 0,74 | | | |
| | SYE ^C | 38 | 1,82 | 0,69 | | | |
| | RE ^D | 35 | 1,76 | 0,85 | | | |

Tablo 6, öğrencilerin Eğitim Stresi Ölçeği'nin çalışma baskısı, ders yükü, başarı kaygısı ve beklentiye karşılık umutsuzluk alt boyutlarında bölüm değişkenine bağlı olarak anlamlı farklılıklar bulunduğunu ortaya koymuş ($F = 12,406-21,663$, $p < 0,001$) ve özellikle Spor Yöneticiliği Eğitimi öğrencilerinin diğer bölümlere kıyasla daha yüksek stres düzeyleri sergilediği belirlenmiştir. Eğitim Stresi Ölçeği toplam puanı da bu bulguyu destekler nitelikte olup, Spor Yöneticiliği Eğitimi öğrencilerinin en yüksek ortalamaya sahip olduğu saptanmıştır ($F = 18,771$, $p < 0,001$). Akademik Kariyer Farkındalık Ölçeği açısından değerlendirildiğinde ise Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği ile Antrenörlük Eğitimi öğrencilerinin, Spor Yöneticiliği Eğitimi ve Rekreasyon Eğitimi öğrencilerine kıyasla öğretim elemanı olma ve çalışma koşulları, lisansüstü eğitimin tanımı ve amacı, mezuniyet ve başvuru koşulları alt boyutlarında anlamlı düzeyde daha yüksek farkındalık puanlarına sahip olduğu belirlenmiştir ($F = 10,451-25,027$, $p < 0,001$). Genel olarak bu bulgular, bölüm değişkeninin öğrencilerin hem eğitim stresi algıları hem de akademik kariyer farkındalıkları üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olduğunu; Spor Yöneticiliği Eğitimi öğrencilerinin daha yüksek stres ve daha düşük kariyer farkındalığı sergilerken, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği ile Antrenörlük Eğitimi öğrencilerinin daha düşük stres ve daha yüksek akademik kariyer farkındalığına sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 7

Öğrencilerin Aktif Olarak Spor Yapma Durumuna Göre Eğitim Stresi ve Akademik Kariyer Farkındalık Ölçeği Alt Boyutları (t-testi)

| Ölçekler / Alt Boyutlar | Aktif Spor Yapma | N | ORT | SS | T | P |
|--|------------------|-----|------|------|--------|--------|
| Çalışma Baskısı | Evet | 130 | 2,04 | 0,93 | -12,03 | 0,000* |
| | Hayır | 84 | 3,61 | 0,94 | | |
| Ders Yüğü | Evet | 130 | 2,38 | 0,97 | -11,72 | 0,000* |
| | Hayır | 84 | 3,94 | 0,92 | | |
| Başarı Kaygısı | Evet | 130 | 2,13 | 0,95 | -15,46 | 0,000* |
| | Hayır | 84 | 4,01 | 0,72 | | |
| Beklentiye Karşılık Umutsuzluk | Evet | 130 | 2,48 | 1,20 | -10,24 | 0,000* |
| | Hayır | 84 | 4,01 | 0,81 | | |
| Eğitim Stresi Ölçeği Toplam | Evet | 130 | 2,27 | 0,93 | -13,51 | 0,000* |
| | Hayır | 84 | 3,90 | 0,75 | | |
| Öğretim Elemanı Olma ve Çalışma Koşulları | Evet | 130 | 2,85 | 0,74 | 20,09 | 0,000* |
| | Hayır | 84 | 1,15 | 0,31 | | |
| Lisansüstü Eğitimin Tanımı ve Amacı | Evet | 130 | 3,12 | 0,73 | 15,32 | 0,000* |
| | Hayır | 84 | 1,72 | 0,51 | | |
| Lisansüstü Eğitimden Mezun Olma Koşulları | Evet | 130 | 3,07 | 0,83 | 13,87 | 0,000* |
| | Hayır | 84 | 1,63 | 0,56 | | |
| Lisansüstü Eğitime Başvuru Koşulları | Evet | 130 | 3,11 | 0,85 | 13,93 | 0,000* |
| | Hayır | 84 | 1,64 | 0,58 | | |
| Akademik Kariyer Farkındalık Ölçeği Toplam | Evet | 130 | 2,99 | 0,73 | 17,78 | 0,000* |
| | Hayır | 84 | 1,45 | 0,39 | | |

Tablo 7’de aktif spor yapan öğrencilerin çalışma baskısı, ders yükü, başarı kaygısı ve beklentiye karşılık umutsuzluk alt boyutlarının tamamında spor yapmayan öğrencilere kıyasla anlamlı düzeyde daha düşük puanlar aldığını ortaya koymuş ($t = -10,24 - -15,46$, $p < 0,001$) ve eğitim stresi toplam puanının da spor yapan öğrencilerde belirgin biçimde daha düşük olduğunu göstermiştir. Akademik Kariyer Farkındalık Ölçeği açısından değerlendirildiğinde ise aktif spor yapan öğrencilerin lisansüstü eğitimin tanımı ve amacı, mezuniyet ve başvuru koşulları ile öğretim elemanı olma ve çalışma koşulları alt boyutlarının tamamında spor yapmayan öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek puanlara sahip olduğu, ölçek toplam puanında da bu farkın sürdüğü belirlenmiştir ($p < 0,001$). Genel olarak bu bulgular,

aktif spor yapmanın öğrencilerin eğitim stresi algılarını azaltırken akademik kariyer farkındalıklarını artırdığını ve sporun akademik süreçlerde psikolojik ve bilişsel açıdan destekleyici bir işlev üstlendiğini göstermektedir.

Tablo 8

Öğrencilerin Gelir Düzeyine Göre Eğitim Stresi ve Akademik Kariyer Farkındalık Ölçeği Alt Boyutları (ANOVA)

| Ölçekler / Alt Boyutlar | Gelir Düzeyi | N | ORT | SS | F | P | TUKEY |
|---|---------------------|----|------|------|--------|--------|--------|
| Çalışma Baskısı | Düşük ^A | 98 | 3,36 | 0,92 | | | A>B, C |
| | Orta ^B | 70 | 2,26 | 1,16 | 46,12 | 0,000* | B>C |
| | Yüksek ^C | 46 | 1,78 | 0,95 | | | |
| Ders Yüğü | Düşük ^A | 98 | 3,54 | 0,99 | | | A>B, C |
| | Orta ^B | 70 | 2,71 | 1,15 | 24,68 | 0,000* | |
| | Yüksek ^C | 46 | 2,26 | 1,24 | | | |
| Başarı Kaygısı | Düşük ^A | 98 | 3,49 | 0,96 | | | A>B, C |
| | Orta ^B | 70 | 2,52 | 1,26 | 30,33 | 0,000* | |
| | Yüksek ^C | 46 | 2,08 | 1,21 | | | |
| Beklentiye Karşılık Umutsuzluk | Düşük ^A | 98 | 3,83 | 0,72 | | | A>B, C |
| | Orta ^B | 70 | 2,70 | 1,37 | 48,20 | 0,000* | B>C |
| | Yüksek ^C | 46 | 2,07 | 1,22 | | | |
| Eğitim Stresi Ölçeği | Düşük ^A | 98 | 3,58 | 0,74 | | | A>B, C |
| | Orta ^B | 70 | 2,55 | 1,18 | 45,01 | 0,000* | B>C |
| | Yüksek ^C | 46 | 2,04 | 1,12 | | | |
| Öğretim Elemanı Olma ve Çalışma Koşulları | Düşük ^A | 98 | 1,58 | 0,74 | | | |
| | Orta ^B | 70 | 2,42 | 1,06 | 57,06 | 0,000* | B>A |
| | Yüksek ^C | 46 | 3,11 | 0,59 | | | C>A |
| Lisansüstü Eğitimin Tanımı ve Amacı | Düşük ^A | 98 | 1,94 | 0,64 | | | |
| | Orta ^B | 70 | 2,76 | 0,84 | 103,11 | 0,000* | B>A |
| | Yüksek ^C | 46 | 3,63 | 0,43 | | | C>A |
| Lisansüstü Eğitimden Mezun Olma Koşulları | Düşük ^A | 98 | 1,83 | 0,59 | | | |
| | Orta ^B | 70 | 2,70 | 1,01 | 99,42 | 0,000* | B>A |
| | Yüksek ^C | 46 | 3,64 | 0,43 | | | C>A |
| Lisansüstü Eğitime Başvuru Koşulları | Düşük ^A | 98 | 1,79 | 0,65 | | | |
| | Orta ^B | 70 | 2,86 | 0,95 | 110,43 | 0,000* | B>A |
| | Yüksek ^C | 46 | 3,63 | 0,43 | | | C>A |
| Akademik Kariyer Farkındalık Ölçeği | Düşük ^A | 98 | 1,74 | 0,62 | | | |
| | Orta ^B | 70 | 2,62 | 0,96 | 89,26 | 0,000* | B>A |
| | Yüksek ^C | 46 | 3,41 | 0,43 | | | C>A |

Tablo 8, düşük gelir düzeyine sahip öğrencilerin eğitim stresi alt boyutlarının

tamamında orta ve yüksek gelir grubundaki öğrencilere kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek stres algısına sahip olduğunu göstermiş ($F = 24,68-48,20$, $p < 0,001$) ve gelir düzeyi arttıkça ders yükü, başarı kaygısı, beklentiye karşılık umutsuzluk ve çalışma baskısına ilişkin stres düzeylerinin azaldığı belirlenmiştir; eğitim stresi toplam puanı da bu eğilimi desteklemektedir. Akademik Kariyer Farkındalık Ölçeği açısından değerlendirildiğinde ise düşük gelir grubundaki öğrencilerin öğretim elemanı olma ve çalışma koşulları, lisansüstü eğitimin tanımı ve amacı, mezuniyet ve başvuru koşulları alt boyutlarında anlamlı biçimde daha düşük puanlar aldığı, buna karşılık yüksek gelir grubundaki öğrencilerin tüm alt boyutlarda en yüksek farkındalık düzeyine sahip olduğu saptanmıştır ($F = 57,06-110,43$, $p < 0,001$); ölçek toplam puanı da benzer bir dağılım göstermektedir. Genel olarak bu bulgular, gelir düzeyinin öğrencilerin eğitim stresi algıları ve akademik kariyer farkındalıkları üzerinde belirleyici bir etken olduğunu; düşük gelir düzeyine sahip öğrencilerin daha yüksek stres ve daha düşük kariyer farkındalığı sergilediğini ortaya koymaktadır.

Tablo 9

Öğrencilerin Aile Gelir Düzeyine Göre Eğitim Stresi ve Akademik Kariyer Farkındalık Ölçeği Alt Boyutları (ANOVA)

| Ölçekler / Alt Boyutlar | Aile Gelir Düzeyi | N | ORT | SS | F | P | TUKEY |
|---|---------------------|----|------|------|---------|--------|--------|
| Çalışma Baskısı | Düşük ^A | 84 | 3,45 | 0,94 | 64,721 | 0.000* | A>B, C |
| | Orta ^B | 58 | 2,69 | 1,10 | | | B>C |
| | Yüksek ^C | 72 | 1,71 | 0,83 | | | |
| Ders Yükü | Düşük ^A | 84 | 3,52 | 1,02 | 36,597 | 0.000* | A>C |
| | Orta ^B | 58 | 3,31 | 1,10 | | | B>C |
| | Yüksek ^C | 72 | 2,14 | 1,06 | | | |
| Başarı Kaygısı | Düşük ^A | 84 | 3,54 | 0,92 | 46,897 | 0.000* | A>B, C |
| | Orta ^B | 58 | 3,09 | 1,25 | | | B>C |
| | Yüksek ^C | 72 | 1,92 | 1,03 | | | |
| Beklentiye Karşılık Umutsuzluk | Düşük ^A | 84 | 3,85 | 0,75 | 78,758 | 0.000* | A>B, C |
| | Orta ^B | 58 | 3,42 | 1,22 | | | B>C |
| | Yüksek ^C | 72 | 1,92 | 1,03 | | | |
| Eğitim Stresi Ölçeği | Düşük ^A | 84 | 3,61 | 0,75 | 69,069 | 0.000* | A>B, C |
| | Orta ^B | 58 | 3,13 | 1,09 | | | B>C |
| | Yüksek ^C | 72 | 1,91 | 0,94 | | | |
| Öğretim Elemanı Olma ve Çalışma Koşulları | Düşük ^A | 84 | 1,51 | 0,73 | 92,172 | 0.000* | |
| | Orta ^B | 58 | 1,97 | 0,96 | | | B>A |
| | Yüksek ^C | 72 | 3,13 | 0,58 | | | C>A, B |
| Lisansüstü Eğitimin Tanımı ve Amacı | Düşük ^A | 84 | 1,92 | 0,66 | 135,922 | 0.000* | |
| | Orta ^B | 58 | 2,32 | 0,76 | | | B>A |
| | Yüksek ^C | 72 | 3,54 | 0,45 | | | C>A, B |
| Lisansüstü Eğitimden Mezun Olma Koşulları | Düşük ^A | 84 | 1,72 | 0,64 | 175,453 | 0.000* | |
| | Orta ^B | 58 | 2,29 | 0,78 | | | B>A |

| Ölçekler / Alt Boyutlar | Aile Gelir Düzeyi | N | ORT | SS | F | P | TUKEY |
|--------------------------------------|---------------------|----|------|------|---------|--------|--------|
| Lisansüstü Eğitime Başvuru Koşulları | Yüksek ^C | 72 | 3,58 | 0,45 | 208,782 | 0.000* | C>A, B |
| | Düşük ^A | 84 | 1,67 | 0,67 | | | |
| | Orta ^B | 58 | 2,41 | 0,69 | | | B>A |
| Akademik Kariyer Farkındalık Ölçeği | Yüksek ^C | 72 | 3,65 | 0,43 | 147,098 | 0.000* | C>A, B |
| | Düşük ^A | 84 | 1,67 | 0,63 | | | |
| | Orta ^B | 58 | 2,18 | 0,81 | | | B>A |
| | Yüksek ^C | 72 | 3,39 | 0,44 | | | C>A, B |

Tablo 9’da aile geliri düşük olan öğrencilerin eğitim stresi alt boyutlarının tamamında orta ve yüksek gelir grubundaki öğrencilere kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek stres algısına sahip olduğunu göstermiş ($F = 36,597-78,758$, $p < 0,001$) ve aile geliri arttıkça ders yükü, başarı kaygısı, beklentiye karşılık umutsuzluk ve çalışma baskısına ilişkin stres düzeylerinin azaldığı belirlenmiştir; eğitim stresi toplam puanı da bu eğilimi desteklemektedir. Akademik Kariyer Farkındalık Ölçeği açısından değerlendirildiğinde ise aile geliri yüksek olan öğrencilerin öğretim elemanı olma ve çalışma koşulları, lisansüstü eğitimin tanımı ve amacı, mezuniyet ve başvuru koşulları alt boyutlarında anlamlı biçimde daha yüksek puanlara sahip olduğu, düşük aile geliri grubundaki öğrencilerin ise en düşük farkındalık düzeylerini sergilediği saptanmıştır ($F = 92,172-208,782$, $p < 0,001$); ölçek toplam puanı da benzer bir dağılım göstermektedir. Genel olarak bu bulgular, aile gelir düzeyinin öğrencilerin eğitim stresi algıları ve akademik kariyer farkındalıkları üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olduğunu; düşük aile gelirin sahip öğrencilerin daha yüksek stres ve daha düşük kariyer farkındalığı sergilerken, yüksek gelirli öğrencilerin daha düşük stres ve daha yüksek farkındalık düzeyine ulaştığını ortaya koymaktadır.

Tablo 10

Öğrencilerin Akademik Başarı Durumu Değerlendirmesi Düzeyine Göre Eğitim Stresi ve Akademik Kariyer Farkındalık Ölçeği Alt Boyutları (ANOVA)

| Ölçekler / Alt Boyutlar | Akademik Başarı Durumu | N | ORT | SS | F | P | TUKEY |
|--------------------------------|------------------------|----|------|------|-------|--------|-------|
| Çalışma Baskısı | Düşük ^A | 44 | 3,39 | 1,06 | 79,42 | 0,000* | A>C |
| | Orta ^B | 84 | 3,26 | 0,95 | | | |
| | Yüksek ^C | 86 | 1,70 | 0,79 | | | B>C |
| Ders Yükü | Düşük ^A | 44 | 3,65 | 0,75 | 67,90 | 0,000* | A>C |
| | Orta ^B | 84 | 3,60 | 1,01 | | | |
| | Yüksek ^C | 86 | 2,07 | 0,99 | | | B>C |
| Başarı Kaygısı | Düşük ^A | 44 | 3,77 | 0,70 | 77,84 | 0,000* | A>C |
| | Orta ^B | 84 | 3,41 | 1,06 | | | |
| | Yüksek ^C | 86 | 1,88 | 0,97 | | | B>C |
| Beklentiye Karşılık Umutsuzluk | Düşük ^A | 44 | 3,72 | 0,91 | 72,27 | 0,000* | A>C |
| | Orta ^B | 84 | 3,78 | 0,91 | | | B>C |

| Ölçekler / Alt Boyutlar | Akademik Başarı Durumu | N | ORT | SS | F | P | TUKEY |
|---|------------------------|----|------|------|--------|--------|---------------|
| Eğitim Stresi Ölçeği | Yüksek ^C | 86 | 2,07 | 1,13 | 92,67 | 0,000* | A>C B>C |
| | Düşük ^A | 44 | 3,64 | 0,79 | | | |
| | Orta ^B | 84 | 3,53 | 0,85 | | | |
| | Yüksek ^C | 86 | 1,93 | 0,91 | | | |
| Öğretim Elemanı Olma ve Çalışma Koşulları | Düşük ^A | 44 | 1,03 | 0,06 | 133,38 | 0,000* | B>A C>A, B |
| | Orta ^B | 84 | 1,92 | 0,84 | | | |
| | Yüksek ^C | 86 | 3,03 | 0,70 | | | |
| | Düşük ^A | 44 | 1,47 | 0,38 | | | |
| Lisansüstü Eğitimin Tanımı ve Amacı | Orta ^B | 84 | 2,30 | 0,66 | 179,29 | 0,000* | B>A C>A, B |
| | Yüksek ^C | 86 | 3,41 | 0,58 | | | |
| | Düşük ^A | 44 | 1,45 | 0,40 | | | |
| | Orta ^B | 84 | 2,12 | 0,70 | | | |
| Lisansüstü Eğitimden Mezun Olma Koşulları | Yüksek ^C | 86 | 3,41 | 0,70 | 156,53 | 0,000* | B>A C>A, B |
| | Düşük ^A | 44 | 1,50 | 0,45 | | | |
| | Orta ^B | 84 | 2,14 | 0,77 | | | |
| | Yüksek ^C | 86 | 3,45 | 0,68 | | | |
| Lisansüstü Eğitime Başvuru Koşulları | Düşük ^A | 44 | 1,28 | 0,17 | 144,11 | 0,000* | B>A C>A, B |
| | Orta ^B | 84 | 2,14 | 0,77 | | | |
| | Yüksek ^C | 86 | 3,45 | 0,68 | | | |
| | Düşük ^A | 44 | 1,28 | 0,17 | | | |
| Akademik Kariyer Farkındalık Ölçeği | Orta ^B | 84 | 2,08 | 0,72 | 173,48 | 0,000* | B>A C>A, B |
| | Yüksek ^C | 86 | 3,26 | 0,62 | | | |
| | Düşük ^A | 44 | 1,28 | 0,17 | | | |

Tablo 10’da başarı durumu düşük ve orta olan öğrencilerin çalışma baskısı, ders yükü, başarı kaygısı ve beklentiye karşılık umutsuzluk alt boyutlarında yüksek başarı düzeyine sahip öğrencilere kıyasla anlamlı derecede daha yüksek stres algısına sahip olduğunu ortaya koymuş ($F = 67,90-92,67$, $p < 0,001$) ve eğitim stresi toplam puanının da düşük başarı grubunda daha yüksek olduğunu göstermiştir. Akademik Kariyer Farkındalık Ölçeği açısından değerlendirildiğinde ise yüksek başarı düzeyine sahip öğrencilerin öğretim elemanı olma ve çalışma koşulları, lisansüstü eğitimin tanımı ve amacı, mezuniyet ve başvuru koşulları alt boyutlarının tamamında anlamlı biçimde daha yüksek puanlar aldığı, düşük başarı grubundaki öğrencilerin ise en düşük farkındalık düzeylerini sergilediği belirlenmiştir ($F = 133,38-179,29$, $p < 0,001$); ölçek toplam puanı da bu dağılımı doğrulamaktadır. Genel olarak bu bulgular, öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin eğitim stresi algıları ve akademik kariyer farkındalıkları üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olduğunu; düşük başarı düzeyinin daha yüksek stres ve daha düşük kariyer farkındalığı ile, yüksek başarı düzeyinin ise daha düşük stres ve daha yüksek akademik kariyer farkındalığı ile ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 11

Eğitim Stresi ve Akademik Kariyer Farkındalık Ölçeği Alt Boyutları Pearson Korelasyon Analizi Değerleri

| Ölçekler / Alt Boyutlar | ÇB | DÜ | BK | BKU | ESÖ | ÖEÇK | LTA | LMEK | LBK | AKFÖ |
|---|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|------|
| Çalışma Baskısı | 1 | | | | | | | | | |
| Ders Yüğü | .805** | 1 | | | | | | | | |
| Başarı Kaygısı | .867** | .901** | 1 | | | | | | | |
| Beklentiye Karşılık Umutsuzluk | .832** | .791** | .838** | 1 | | | | | | |
| Eğitim Stresi Ölçeği | .934** | .917** | .957** | .939** | 1 | | | | | |
| Öğretim Elemanı Olma ve Çalışma Koşulları | - | - | - | - | - | 1 | | | | |
| Lisansüstü Eğitimin Tanımı ve Amacı | .613** | .535** | .618** | .599** | .635** | .904** | 1 | | | |
| Lisansüstü Eğitimden Mezun Olma Koşulları | .654** | .603** | .651** | .654** | .686** | .897** | .939** | 1 | | |
| Lisansüstü Eğitime Başvuru Koşulları | .604** | .567** | .635** | .621** | .651** | .885** | .914** | .964** | 1 | |
| Akademik Kariyer Farkındalık Ölçeği | .662** | .637** | .691** | .661** | .708** | .972** | .965** | .970** | .955** | 1 |

Tablo 11, Eğitim Stresi ve Akademik Kariyer Farkındalık ölçeklerinin alt boyutları arasındaki ilişkileri ortaya koyan Pearson korelasyon analiz sonuçlarını göstermektedir. Bulgular, Eğitim Stresi Ölçeği'nin alt boyutları arasında yüksek ve istatistiksel olarak anlamlı pozitif ilişkiler bulunduğunu göstermekte; çalışma baskısının ders yükü, başarı kaygısı ve beklentiye karşılık umutsuzluk alt boyutları ile güçlü düzeyde ilişkili olduğu görülmektedir ($p < 0,01$). Ayrıca, Eğitim Stresi Ölçeği toplam puanının alt boyutlarla çok yüksek düzeyde pozitif korelasyon göstermesi, ölçeğin iç tutarlılığını desteklemektedir. Buna karşılık, Eğitim Stresi alt boyutları ile Akademik Kariyer Farkındalık Ölçeği alt boyutları arasında anlamlı ve negatif yönlü ilişkiler saptanmış; özellikle çalışma baskısı, ders yükü, başarı kaygısı ve beklentiye karşılık umutsuzluk arttıkça akademik kariyer farkındalığına ilişkin puanların azaldığı belirlenmiştir ($p < 0,01$). Benzer biçimde, iki ölçeğin toplam puanları arasında da güçlü ve negatif bir ilişki bulunmuş, bu durum eğitim stresi düzeyi yükseldikçe akademik kariyer farkındalığının düşme eğilimi gösterdiğini ortaya koymuştur. Genel olarak bu bulgular, eğitim stresi ile akademik kariyer farkındalığı arasında ters yönlü ve anlamlı bir ilişkinin bulunduğunu göstermektedir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmanın amacı, Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin eğitim streslerinin akademik kariyer farkındalık düzeylerine etkisini incelemek ve demografik, sosyo-ekonomik ve davranışsal değişkenlerin bu ilişki üzerindeki rolünü değerlendirmektir. Araştırma bulguları, eğitim stresi ile akademik kariyer farkındalığı arasında anlamlı ve ters yönlü bir ilişki olduğunu göstermiştir. Özellikle, eğitim stresi düzeyi yüksek olan öğrencilerde akademik kariyer farkındalığı düşük bulunmuş, stres düzeyi azalan öğrenciler ise kariyer farkındalığında daha yüksek puanlar almıştır. Bu sonuç, literatürdeki bulgularla paralellik göstermektedir. Hayat ve arkadaşları (2024) akademik stresin üniversite öğrencilerinin kariyer kaygısı ve

planlama süreçleri üzerinde olumsuz etkisi olduğunu belirtmiştir.

Demografik değişkenler açısından, cinsiyet farklılıkları dikkat çekicidir. Erkek öğrenciler ders yükü alt boyutunda daha yüksek eğitim stresi algılamakta, kadın öğrenciler akademik kariyer farkındalığı puanlarında anlamlı şekilde daha yüksek sonuçlar elde etmiştir. Aşık ve Akgül (2022) Üniversite öğrencilerinin kariyer kararı verme yetkinlikleri cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık gösterdiğini bildirmişlerdir. Şahin (2018) Araştırmaya katılan öğrencilerin algılanan stres düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiş, elde edilen bulgulara göre erkek öğrencilerle kıyaslandığı zaman kadın öğrencilerin algılanan stres düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu durum, literatürde kadın ve erkek öğrencilerin akademik ve kariyer farkındalığı konusunda çalışmaların farklılaştığını göstermektedir (Cikrikci, 2016).

Yaş değişkenine bakıldığında, 18–21 yaş grubunun eğitim stresini daha düşük ve akademik kariyer farkındalığını daha yüksek algıladığı gözlenmiştir. Yaş ilerledikçe eğitim stresi artarken, kariyer farkındalığı bazı alt boyutlarda azalma göstermiştir. Bu bulgu, üniversite eğitim sürecinde yaşla birlikte artan akademik sorumluluk ve belirsizlik algısının, öğrencilerin stres ve kariyer planlamasını etkileyebileceğini göstermektedir. Aşık ve Akgül (2022) Kariyer kararı verme yetkinliği en yüksek olan grup 24 yaş ve üzeri öğrencilerdir sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışma ile farklı sonuçlar elde edildiği söylenebilir. Literatürde de genç öğrencilerin adaptasyon süreçlerinde daha yüksek farkındalık ve daha düşük stres algısı gösterdiği rapor edilmiştir (Yaşar ve Turgut, 2019).

Bölüm farklılıkları açısından, Spor Yöneticiliği öğrencilerinin eğitim stresinin yüksek, akademik kariyer farkındalığının ise düşük olduğu belirlenmiştir. Buna karşın Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği ile Antrenörlük Eğitimi öğrencileri daha düşük stres ve daha yüksek farkındalık düzeyine sahiptir. Bu bulgu, fakültelerde müfredat yapısının ve mezuniyet sonrası belirsizliklerin öğrencilerin stres ve kariyer farkındalığını etkileyebileceğini göstermektedir (Bozyiğit ve Gökbaraz, 2020). Alanyazında algılanan stres düzeyinin öğrenim görülen bölümler türüne göre incelendiği çalışmalarda (Özkan, 2018; Şahin, 2018) fakülte türüne göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmüştür.

Gelir ve aile gelir düzeyi de önemli bir belirleyici olarak ortaya çıkmıştır. Düşük gelirli öğrenciler, hem eğitim stresinde yüksek hem de akademik kariyer farkındalığında düşük puanlar almıştır. Yüksek gelirli öğrenciler ise daha düşük stres ve daha yüksek farkındalık düzeyine sahiptir. Bu sonuç, sosyo-ekonomik koşulların eğitim sürecindeki stres ve kariyer planlama süreçleri üzerinde belirleyici olduğunu desteklemektedir (Yaşar ve Turgut, 2019).

Aktif spor yapma durumu ise öğrencilerin eğitim stresini azaltmada ve akademik kariyer farkındalığını artırmada önemli bir etki göstermiştir. Spor yapan öğrenciler tüm alt boyutlarda daha düşük stres ve daha yüksek kariyer farkındalığı sergilemiştir. Bu bulgu,

sporun yalnızca fiziksel sağlık açısından değil, psikolojik dayanıklılık, stres yönetimi ve kariyer farkındalığı geliştirme açısından da önemli olduğunu ortaya koymaktadır (Liu, 2024). Literatür incelendiğinde araştırmacılar tarafından algılanan stres kariyer, yaşam doyumu gibi faktörler arasında negatif yönlü ilişki ortaya konulmuştur (Lee ve ark., 2016).

Genel olarak, araştırmanın bulguları, öğrencilerin demografik, sosyo-ekonomik ve davranışsal özelliklerinin eğitim stresi ve akademik kariyer farkındalığı üzerindeki etkilerini ortaya koymaktadır. Eğitim stresi yüksek olan öğrenciler akademik kariyer farkındalığında dezavantajlı iken, aktif spor yapan ve yüksek gelir grubuna dahil öğrenciler bu konuda avantajlıdır.

Bu araştırmanın sonucuna göre, Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinde eğitim stresi ile akademik kariyer farkındalığı arasında güçlü ve ters yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Eğitim stresi düzeyi, demografik özellikler (yaş, cinsiyet), sosyo-ekonomik durum (gelir, aile geliri), bölüm farklılıkları ve aktif spor yapma durumu ile şekillenmekte; düşük gelirli, yüksek stresli ve spor yapmayan öğrenciler akademik kariyer farkındalığında daha düşük düzeyler göstermektedir. Bu bulgular, fakültelerde stres yönetimi, kariyer farkındalığı artırma ve spor tabanlı destek programlarının önemini vurgulamaktadır.

Öneriler;

- Eğitim stresi yüksek öğrencilere, eğitim stresini azaltmaya yönelik seminerler, rehberlik hizmetleri ve psikolojik danışmanlık programları düzenlenmelidir.
- Erkek öğrenciler için ders yükü ve başarı kaygısı yönetimi programları geliştirilirken, kadın öğrenciler için akademik kariyer planlaması ve farkındalık artırıcı rehberlik çalışmaları desteklenmelidir.
- Yaş ilerledikçe artan eğitim stresini azaltmak ve akademik kariyer farkındalığını artırmak için yaş gruplarına göre uyarlanmış danışmanlık programları uygulanmalıdır.
- Spor Yöneticiliği Eğitimi öğrencilerinin yüksek stres ve düşük farkındalık düzeyleri dikkate alınarak, bölüm bazlı kariyer danışmanlığı ve stres azaltıcı etkinlikler planlanmalıdır.
- Düzenli spor yapmanın stres yönetimi ve akademik farkındalık üzerinde olumlu etkisi göz önüne alınarak, öğrencilerin aktif spor yapmaları teşvik edilmelidir.
- Düşük gelirli öğrencilerin eğitim stresi yüksek ve akademik farkındalıkları düşük olduğundan, burs, danışmanlık ve kariyer planlama programları ile desteklenmelidir.

Araştırma Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı:

Etik kurul kararının tarihi:

Etik kurul belgesinin sayı numarası:

Çıkar Çatışması Beyanı

Bu çalışmanın veri toplanması, sonuçların yorumlanması ve makalenin yorumlanması aşamasında herhangi bir çıkar çatışması yaşanmadığını yazarlar taahhüt etmiştir.

Kaynakça

- Agolla, J. E., ve Ongori, H. (2009). *Occupational stress in organizations and its effects on organizational performance*. *Journal of Management Research*, 1(1), 1–12.
- Aslan, S. (2012). Kariyer yönetimi ve örgütlerde uygulanabilirliği. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 27(1), 87–99.
- Aşık, G., ve Akgül, H. (2022). Üniversite Öğrencilerinin Kariyer Stresleri, Kariyer Kararında Ailenin Etkisi ve Kariyer Kararı Verme Yetkinlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 192-212. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1083796>
- Bozyiğit, B., ve Gökbaraz, S. (2020). Fakültelerde müfredat yapısı ve öğrenci stres düzeyleri. *Journal of Education and Sport Sciences*, 8(2), 112–123.
- Brown, S. D., ve Lent, R. W. (2013). *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (2nd ed.). Hoboken, NJ: Wiley.
- Cheng, S., Leong, F. T., ve Geist, R. (1993). Stress in university students: Life events, social support, and coping. *Journal of College Student Development*, 34(2), 140–146.
- Cikrikci, O. (2016). Gender differences in academic and career awareness. *Educational Research and Reviews*, 11(10), 940–947.
- Dağyar, M., Kasalak, G., ve Uğurlu, N. (2020). Akademik Kariyer Farkındalık Ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 11(3), 267–288.
- Durna, Z. (2006). *Stres yönetimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Edwards, K. M., Hershberger, P., Russell, D., ve Market, P. (2001). Student stress and academic performance: A review of the literature. *Educational Psychology Review*, 13(2), 105–119.
- Engel, R., Schultz, T., ve Harris, M. (2017). The evolving concept of career: Understanding work in a dynamic context. *Journal of Career Studies*, 14(2), 101–117.
- Essandoh, P. (1995). *Stress in students: Academic and social challenges*. Accra: Ghana University Press.
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5th ed.). Sage Publications.
- George, D., ve Mallery, P. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference* (10th ed.). Pearson.
- Hayat, S., Bibi, A., ve Fatima, R. (2024). Academic stress and its impact on career anxiety and planning among university students. *Journal of Career Development*, 51(1), 35–50.

- Holland, J. L. (1966). The psychology of vocational choice. *Waltham, MA: Blaisdell Publishing Company*.
- Hughes, E. C. (1937). *Institutional office and the person*. *American Journal of Sociology*, 43(3), 404–413.
- Hughes, E. C. (1997). *Careers in organizations*. Cornell University Press.
- Humphrey, J. H., Yow, D. A., ve Bowden, W. W. (2000). *Stress in college athletics: Causes, consequences, coping*. Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Kara, H. (2009). *Stres ve başa çıkma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Karagün, E. (2020). Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinde akademik stres düzeylerinin incelenmesi. *Spor ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 23–36.
- Karasar, N. (2020). Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler (36. Baskı). Nobel Yayıncılık.
- Lee, J., Kim, E., & Wachholtz, A. (2016). The effect of perceived stress on life satisfaction: The mediating effect of self-efficacy. *Chongsonyonhak Yongu*, 23(10), 29–47. Li, X., ve Zhang, H. (2008). Academic stress among Chinese students: Sources and effects. *Asian Journal of Social Psychology*, 11(2), 101–116.
- Liu, Y. (2024). The role of physical activity in stress management and career awareness among students. *International Journal of Sports Science ve Coaching*, 19(2), 150–162.
- Merdan, M. (2011). Kariyer planlamasının çalışan motivasyonu üzerindeki etkisi. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 63–77.
- Misra, R., ve McKean, M. (2000). College students' academic stress and its relation to their anxiety, time management, and leisure satisfaction. *American Journal of Health Studies*, 16(1), 41–51.
- Misra, R., McKean, M., West, S., ve Russo, T. (2000). Academic stress of college students: Comparison of student and faculty perceptions. *College Student Journal*, 34(2), 236–245.
- Mori, S. (2000). Addressing the mental health needs of international students. *Journal of Counseling ve Development*, 78(2), 137–144.
- Nasır, S., ve Lin, C. (2013). Career awareness and preparation among university students. *Journal of Career Development*, 40(3), 255–270.
- Özkan, B. (2018). Üniversite öğrencilerinin bağlanma stillerinin stres düzeyi, stresle baş etme yöntemleri ve farklı demografik özelliklere göre incelenmesi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Yakın Doğu Üniversitesi.
- Öztürk, A. (2020). *Kariyer farkındalığı ve bireysel gelişim*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Öztürk, F. (2020). Kariyer farkındalığı ve kariyer planlama süreci üzerine bir değerlendirme. *İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, 9(2), 285–302.
- Plazzo, L., Hollstein, B., ve Diko, N. (2021). University education and career awareness. *Higher Education Research ve Development*, 40(5), 1021–1035.
- Redman, T., ve Wilkinson, A. (2008). *Contemporary human resource management: Text and cases*. Pearson Education.

- Reifman, A., ve Dunkel-Schetter, C. (1990). Stress and coping in college students. *Journal of Youth and Adolescence*, 19(6), 559–578.
- Richlin-Klonsky, I., ve Hoe, J. (2003). Stress sources and coping strategies of college students. *College Student Journal*, 37(1), 35–46.
- Seçer, İ., Veyis, F., ve Gökçen, R. A. (2015). Eğitim Stresi Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Journal of Educational Sciences*, 3(2), 112–125.
- Sun, J., Dunne, M. P., Hou, X. Y., ve Xu, A. (2011). Educational stress scale for adolescents: Development, validity, and reliability with Chinese students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29(6), 534–546.
- Super, D. E. (1957). *The psychology of careers*. New York: Harper ve Brothers.
- Şahin, A. (2018). Üniversite öğrencilerinin algılanan stres düzeylerinin fakülte türü ve cinsiyet değişkenlerine göre incelenmesi. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 2(1), 28-35. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/besbid/issue/34890/418850>
- Şahin, A. (2018). Üniversite Öğrencilerinin Algılanan Stres Düzeylerinin Fakülte Türü ve Cinsiyet Değişkenlerine Göre İncelenmesi. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 2(1), 28-35.
- Tabachnick, B. G., ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson Education.
- Tiedeman, D. V., ve O'Hara, R. P. (1963). *Career development: Choice and adjustment*. New York: College Entrance Examination Board.
- Tutar, H., Yılmaz, E., ve Erdönmez, E. (2020). Kariyer gelişimi ve kariyer farkındalığı üzerine bir inceleme. *Journal of Educational Sciences*, 12(3), 45–63.
- Walker, C., ve Gutterdidge, D. (1990). Career management practices in organizations. *Personnel Review*, 19(6), 23–30.
- Wilks, S. E. (2008). Resilience and academic stress in students. *Journal of College Student Development*, 49(5), 443–456.
- Yaşar, B. (2019). *Kariyer farkındalığı ve mesleki gelişim*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Yaşar, B., ve Turgut, H. (2019). Socio-economic factors affecting academic stress and career awareness in university students. *Journal of Educational Sciences*, 11(3), 210–225.
- Yavuz, M. (2006). *Kariyer gelişimi ve planlaması*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yeşilyaprak, B., Korkut Owen, F., ve Erdoğan, E. (2020). *Kariyer gelişimi ve psikolojik danışma*. Ankara: Pegem Akademi.
- Zaleski, Z., Levey-Thors, C., ve Schiaffino, K. M. (1999). Academic stress and coping in students. *Personality and Individual Differences*, 27(2), 307–326.