



ISSN 1300-2805

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
BEDEN EĞİTİMİ ve SPOR YÜKSEKOKULU

Cilt: XI

Sayı: 3

Temmuz 2006

GAZİ
BEDEN EĞİTİMİ ve
SPOR BİLİMLERİ
DERGİSİ

GAZİ JOURNAL OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS SCIENCES

Volume: XI

Issue: 3

July 2006

**GAZİ BEDEN EĞİTİMİ
VE SPOR BİLİMLERİ
DERGİSİ**



**GAZI JOURNAL OF
PHYSICAL EDUCATION
AND SPORTS SCIENCES**

Sahibi ◆ **Owner**

Prof. Dr. Kadri YAMAÇ
Gazi Üniversitesi Rektörü

Genel Yayın Yönetmeni ◆ **Editor-in Chief**

Prof. Dr. A. Faik İMAMOĞLU
Beden Eğitimi ve Spor Y.O. Müdürü

Yazı İşleri Sorumlusu ◆ **Editor**

Prof. Dr. İbrahim YILDIRAN

Yayın Kurulu ◆ **Editorial Board**

Prof. Dr. Kemal TAMER	Prof. Dr. Suat KARAKÜÇÜK
Prof. Dr. A. Faik İMAMOĞLU	Prof. Dr. Özbay GÜVEN
Prof. Dr. Yaşar SEVİM	Prof. Dr. Mehmet GÜNAY
Prof. Dr. A. Azmi YETİM	Prof. Dr. Güner EKENCİ
Prof. Dr. İbrahim YILDIRAN	Prof. Dr. Ömer ŞENEL

Bu Sayının Hakemleri ◆ **Scientific Advisers of this Issue**

Prof. Dr. Gülfem ERSÖZ (Ank. Ü.)	Prof. Dr. Azmi YETİM (Gazi Ü.)
Prof. Dr. A. Faik İMAMOĞLU (Gazi Ü.)	Doç. Dr. Mitat KOZ (Ank. Ü.)
Prof. Dr. Rasim KALE (KTÜ)	Doç. Dr. Emre EROL (Gazi Ü.)
Prof. Dr. Hasan KASAP (Marmara Ü.)	Yrd. Doç. Dr. Yalçın TAŞMEKTEPLİGİL (OMÜ)
Prof. Dr. Füsün ÖZTÜRK KUTER (Uludağ Ü.)	

Yayın ve Dağıtım Koordinatörlüğü ◆ **Coordinators**

Yrd. Doç. Dr. Fatih YENEL	Arş. Gör. Pınar KARACAN DOĞAN
Arş. Gör. Mehmet TUNÇKOL	Arş. Gör. Gülfem SEZEN BALÇIKANLI

Yazışma Adresi ◆ **Correspondence Address**

Gazi Üniversitesi
Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Abant Sokak No: 12 Gazi Mahallesi/ANKARA
Tel : (0.312) 202 35 59 • Faks : (0.312) 212 22 74
E.mail:besyo@gazi.edu.tr

Baskı ◆ **Print**

Sim Matbaacılık Ltd. Şti.
Tel : (0.312) 230 22 09 • Faks : (0.312) 230 41 39
E-mail:simmatbaasi@tinet.net.tr

Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi yılda dört kez yayımlanır.

G.J.P.E.S.S. is published quarterly

ISSN 1300-2805

**GAZİ BEDEN EĞİTİMİ
VE SPOR BİLİMLERİ
DERGİSİ**

Cilt
Sayı
Temmuz



**XI
3
2006**

**GAZI JOURNAL OF
PHYSICAL EDUCATION
AND SPORTS SCIENCES**

Volume
Issue
July

İÇİNDEKİLER

**SPORDA PSİKO - SOSYAL
ALANLAR**

Beden Eğitimi Öğretmeni Adaylarının
Sportmenlik ve Profesyonellik
Arasında İnkilem Barındıran
Somut Örnek Olaylara
Yaklaşımlarının Değerlendirilmesi

Felsefi-Psikoloji Bağlamında
Antrenörlük Tipleri:
Yeni Bir Öneriye Doğru

Rekreasyon Faaliyetlerinin İlköğretim Okulu
Öğrencilerinin Durumluluk ve Sürekli Kaygı
Düzeyleri Üzerine Etkileri

**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR
ÖĞRETİMİ**

Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Okullarda
Uygulamada Karşılaştıkları
Sorunlar Üzerine Bir Araştırma

SPOR YÖNETİM BİLİMLERİ

Kuvvet Antrenmanı Sonrası Oluşan
Kas Ağrılarının Kas Hasarıyla
İlişkisi

3 - 14
İbrahim YILDIRAN
Gülfem SEZEN

15 - 22
Erkut KONTER

23 - 34
Yalçın KAYA
Tolga ŞAHİN

35 - 48
Tekin ÇOLAKOĞLU
Suat KARAKÜÇÜK

49 - 58
Serkan HAZAR
Emre EROL
Kadir GÖKDEMİR

CONTENTS

**PSYCHO - SOCIAL AREAS IN
SPORT**

The Evaluation of the Perceptions of the
Teacher Trainees of Physical Education
Towards the Concrete Events Including the
Conflict Between Sportsmanship and
Professionalism

Analysis of Coaching Styles From the
Perspective of Philosophical-Psychology:
Towards a New Proposal

The Effect of Recreation Activities
Primary School Children's Anxiety
Levels

**TEACHING AND TRAINING
SCIENCES**

A Research of Physical Education Teachers
Problems which Faced on Practice In
Schools

SPORTS MANAGEMENT SCIENCES

Relationship Between the Muscle
Damage and Delay Onset Muscle Soreness
After Strenght Training

Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi (Gazi BESBD), XI (2006), 3

BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENİ ADAYLARININ SPORTMENLİK VE PROFESYONELLİK ARASINDA İKİLEM BARINDIRAN SOMUT ÖRNEK OLAYLARA YAKLAŞIMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ*

İbrahim YILDIRAN **

Gülfem SEZEN **

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, beden eğitimi öğretmeni adaylarının, içlerinde sportmenlik ile profesyonellik arasında ikilem barındıran somut örnek olaylar karşısındaki eğilimlerini ve benzer durumlar karşısında gösterecekleri davranış biçimlerini belirlemektir. Araştırma gurubunu Ankara'da bulunan üç devlet üniversitesinin Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Programlarının son sınıflarında okuyan 39'u bayan, 61'i erkek toplam 100 beden eğitimi öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırma gurubuna fair play'e ilişkin somut örnek olayların değerlendirilmesinin istendiği bir anket uygulanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde tanımlayıcı istatistik teknikler ile Chi-Square (χ^2) testi kullanılmış, önem düzeyi 0.05 olarak alınmıştır. Bulgular beden eğitimi öğretmeni adaylarının önemli bir bölümünün, "kendî yarar ve yargısına ters düşse bile hakemin doğru karar almasına yardımcı olma", "rakip takımın maruz kalacağı haksız bir durum için çaba gösterme" ve "rakibin haksız dezavantajlarından yararlanmaya kalkışmama" gibi Fair Play'e uygun davranışları 'profesyonelle' bulmadıklarını; "hakemi yanılarak haksız dezavantaj sağlama" ve "rakibin oynama hakkını yanılıcı stratejilerle elinden alma" gibi Fair Play'e uygun olmayan davranışları ise 'taktik olarak akıllı' bulduklarını göstermektedir. Sonuç olarak beden eğitimi öğretmeni adaylarının Fair Play anlayışlarının 'her ne pahasına olursa olsun başarı' anlayışının gerisinde kaldığı söylenebilir. Bu durumun okul sporları için ciddi tehdit oluşturabileceği göz önüne alınarak, öğretmen adaylarının öğrenimleri esnasında Fair Play anlayışlarının geliştirilmesine yönelik önlemlerin alınması zorunlu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Fair Play, Futbol, Öğretmen Adayları

Geliş tarihi: 27.06.2006; Yayına kabul tarihi: 02.04.2007

* Bu çalışmanın bir bölümü, 9-13 Kasım 2005 tarihleri arasında İstanbul'da düzenlenen 46. ICHPER-SD Dünya Kongresi'nde bildiri olarak sunulmuştur.

** Gazi Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu, ANKARA

THE EVALUATION OF THE PERCEPTIONS OF THE TEACHER TRAINEES OF PHYSICAL EDUCATION TOWARDS THE CONCRETE EVENTS INCLUDING THE CONFLICT BETWEEN SPORTSMANSHIP AND PROFESSIONALISM

ABSTRACT

This study aims to identify the attitudes teacher trainees of physical education teaching would show and how they would behave towards the sample events which include conflict between sportsmanship and professionalism. Research group consists of total 100 senior students, who study at the physical education and 39 of whom are women and 61 of whom are men, teaching at three universities in Ankara. A questionnaire required to evaluate the sample events related to fair play was applied to the research group as the tool of data collection. In order to evaluate the data both describing statistic techniques and chi-square test were utilized and 0.05 was taken as level of importance. The findings reveal that the majority of teacher trainees of physical education consider the behaviors appropriate to Fair Play, such as "helping referee to make the right decision in terms of sex and field even if his benefit and judgment are in the contradiction, making effort to cover the unfair situation which opponent teams are exposed, not attempting to benefit from the unfair disadvantages of the opponents" unprofessional. Also, it is obvious that they consider the behaviors which are not appropriate to fair play "taking unfair advantage deceiving the referee and taking in hand the right of the opponent to play via misleading strategies" clever as strategy. As a result, it may be concluded that the attitudes towards fair play of teacher trainees of physical education are behind the perception of "winning at all costs". Considering this situation as a serious threat to sport schools, it is mandatory that some precautions be taken to improve the perception of fair play during their education.

Key words: Fair Play, Soccer, Teacher Trainees.

GİRİŞ

Sporla fair play, kural bilinciyle sınırlı kalmayıp, sporun sosyal, kültürel ve ahlaki normlarını da tanımlayan bir kavramdır. Fair Play prensiplerinin sistematik temellerinin, 19. yüzyıl Victoria İngiltere'sinde atıldığı bilinmektedir (Yıldırım, 1992). Okul sporu bağlamında da yine ilk kez 18. Yüzyıl sonu ve 19. Yüzyıl başlarında İngiltere'de gündeme gelen kavram, spora ilişkin, fakat sporla sağlanan eğitimin bir ilkesidir (Erdemli, 1996). İngiltere'de, eğitimde sporun ve sporda fair play anlayışının hakim kılınmasının olumlu sonuçları 19. Yüzyılın son çeyreğinde modern olimpiyat oyunlarının kurucusu Baron Pierre de Coubertin'i de etkilemiş ve Fair Play'in öngördüğü "şövalyeye düşüncü" anlamındaki ahlaklılık anlayışı olimpizm fikrinin temellerinden birini oluşturmuştur (Yıldırım, 2005b). Bununla birlikte, pedagojik anlamda, insanın fiziksel, zihinsel ve ruhsal gelişimine katkı yapması; etik ve estetik niteliklerini geliştirmesi beklenen spor, günümüzde bizzat erdemsiz davranışları öğrenme ve sergileme platformuna dönüşme eğilimindedir. Zira, 20. Yüzyıl başlarından itibaren sportif yarışmaların ticarileşmesi, siyasileşmesi ve sportif başarının toplumda aşırı kıymetlenmesi ile başlayan süreç, günümüze kadar, başta yüksek performans

sporlarında olmak üzere, fair play kapsamındaki temel ahlaki tutum ve davranışların gittikçe önemini yitirmesine ve "ne pahasına olursa olsun kazanma" fikrinin ön plana çıkmasına neden olmuştur (Yıldıran, 2005a).

Profesyonel alanda, neredeyse tolere edilen bu durum, ne yazık ki artık amatör sporda olduğu gibi, okul sporlarında da benzer bir eğilim göstermekte, kural ihlalleri bu düzeyde dahi ahlak değil taktik açısından değerlendirilmektedir. Bu okul sporunda, kural bilincinin geliştirilmesi üzerinden fair play eğitiminin gerçekleştirilmesi fırsatının kullanılmadığı ya da en azından artık önemsenmediği anlamına gelmektedir (Yıldıran, 2005a). Kaehler (1985), beden eğitimi dersinde ahlak eğitimi üzerine yaptığı araştırmasında, öğrencilerin Fair Play'e teşvik edilmediklerini, Fair Play kavramının anlamı üzerine bilgi ve deneyimlerinin olmadığını, oyun kurallarını ve Fair Play prensiplerini çığneyerek dahi olsa, kazandıklarında övüldüklerini belirlemiştir. Nitekim, büyük çoğunluğunu, Minikler, Yıldızlar, B Gençler ve A Gençler kategorisinde futbol oynayan ortaöğretim çağı gençlerinin oluşturduğu amatör futbol oyuncularının informal Fair Play anlayışlarının belirlenmesine yönelik bir araştırma, "her ne pahasına olursa olsun kazanma" anlayışının okullu-kulüplü çocuk ve gençler arasındaki yaygınlığını göstermektedir (Bkz. Sezen-Yıldıran, 2003). Bu anlayışın okul sporlarına somut yansımaları, Ankara İli'nde 2004-2005 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilen okullararası spor karşılaşmalarına ilişkin Okul Sporları Disiplin Kurulu ceza listesi (<http://www.ankaraobesi.com>), ceza alan öğrenci sayısı ve ceza türleri bakımından incelendiğinde açıkça görülmektedir.

Her ne kadar araştırmalar, artık okul sporunda da Fair Play'e uygun olmayan davranışların düşündürücü artışlar gösterdiğine işaret etse de, Fair Play çalışmalarının, etik donanımlara sahip bir genç kuşağın yetiştirilmesine yönelik olarak, ilk ve orta öğretim çağı çocuk ve gençlerinin beden eğitimi derslerinden başlatılması, geleceğin sporcu, antrenör, spor adamı, hakem, yazar ve seyircisinin bu kitle içinden çıkacak olması bakımından önemlidir (Yıldıran, 2004). Dolayısıyla, Sporun etik değerlerine yönelik bilinç oluşturma çabaları kapsamında, özellikle okul beden eğitimi dersleri ve okullararası karşılaşmaların, Fair Play'e uygun davranışların kazandırılması ve sergilenmesinde uygun bir ortam olarak kullanılmasını gerekli kılmaktadır (Yıldıran, 2005a). Bu da, Fair Play anlayışının derslerde nasıl kazandırılacağını bilen ve bunun gerekliliğine inanan beden eğitimi öğretmenlerinin varlığına bağlıdır. Beden eğitimi öğretmeni sporda erdemli davranışın gerekliliğine bizzat inanmıyorsa, beden eğitimi dersi bu eğitsel talep için zayıf kalacaktır.

Bu bağlamda çalışmanın amacı, mezuniyet sonrası beden eğitimi derslerine girecek ve okullararası spor karşılaşmalarına katılacak takımları çalıştıracak olan beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının, kendilerini 'ne pahasına olursa olsun Fair Play' ya da 'ne pahasına olursa olsun başarı' tercihleri arasında ikilem içinde bırakacak somut örnek olaylar karşısındaki eğilimlerini ve benzer durumlarda gösterecekleri davranış biçimlerini belirlemektir.

YÖNTEM

Araştırma grubunu Ankara ilindeki üç üniversitenin (Gazi, Ankara ve Hacettepe Üniversiteleri) beden eğitimi ve spor öğrenimi veren birimlerinin beden eğitimi spor öğretmenliği programlarının son sınıflarında öğrenim gören lisans öğrencileri oluşturmaktadır. İlgili kurum kayıtlarından toplam 122 kişi oldukları belirlenen öğretmen adayı son sınıf öğrencilerinden 39'u bayan, 61'i erkek olmak üzere toplam 100 öğrenciye ulaşılmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak Sezen ve Yıldırım'ın geliştirdiği anket kullanılmış ve öğrencilere sınıf ortamında gerekli açıklamalar yapılarak uygulanmıştır. İki bölümlü anketin birinci bölümü kişisel bilgilerden, ikinci bölümü ise informal Fair Play davranışlarını yansıtan üçü Fair Play'e uygun ikisi uygun olmayan toplam beş somut örnek olaydan oluşmaktadır. Araştırma gurubundan, kendilerini spormenlik ve profesyonellik arasında ikilem içinde bırakan somut örnek olayları bu çerçevede değerlendirmeleri ve benzer bir durum karşısında aynı şekilde davranıp davranmayacaklarını yapılandırılmış form üzerinde belirtmeleri istenmiştir.

Verilerin analizi için SPSS 11.0 paket programı kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde tanımlayıcı temel istatistik teknikler (frekans ve yüzde dağılımları) yanında, beden eğitimi öğretmeni adaylarının cinsiyetlere ve branşlara göre fair play anlayışlarını yansıtan görüşleri arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek üzere Chi-square (χ^2) testi kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır.

BULGULAR

Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının Fair play'e yönelik somut örnek olayları değerlendirmelerine ilişkin bulgular Tablo 1, 2, 3, 4 ve 5'de verilmiştir.

Tablo 1: "Kendi yarar ve yargısına ters düşse bile, hakemin doğru karar almasına yardımcı olma" davranışını içeren örnek bir olayın cinsiyete ve branşa göre değerlendirilmesi.

	Kalecinin Davranışı:				χ^2	Ben Olsaydım:				χ^2
	Sportmence		Sportmence, fakat profesyonelce değil			Aynı şekilde davranırdım		Aynı şekilde davranmazdım		
	n	%	n	%		n	%	n	%	
Bayan	14	35.9	25	64.1	2.568	11	28.2	28	71.8	0.001
Erkek	13	21.3	48	78.7		17	27.9	44	72.1	
Toplam	27	27.0	73	73.0		28	28.0	72	72.0	
Futbol	3	13.6	19	86.4	2.556	4	18.2	18	81.8	1.349
Branşlar	24	30.8	54	69.2		24	30.8	54	69.2	
Toplam	27	27.0	73	73.0		28	28.0	72	72.0	

Tablo 1'e göre, Beden eğitimi öğretmeni adaylarının %27'si, 'kendi yarar ve yargısına ters düşse bile', bir oyuncunun hakemin doğru karar almasına yardımcı olma davranışını betimleyen bir örnek olayı 'sportmence' bulurken, davranışın 'sportmence fakat profesyonelce olmadığını' düşünenlerin oranı %73'e ulaşmaktadır. Benzer bir olay karşısında 'aynı şekilde davranacaklarını' ifade edenlerin oranı %28, 'aynı şekilde davranmayacaklarını' oranı ise %72'dir.

Cinsiyetler ve branşlar bazında ayrı ayrı değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının örnek olayı 'sportmence' bulma oranı bayanlarda %35.9, erkeklerde %21.3, branşı futbol olanlarda %13.6 ve branşı futbol olmayanlarda %30.8'dir. Örnek olay karşısında 'aynı şekilde davranırdım' diyen bayan ve erkeklerin oranları birbirlerine oldukça yakın değerler gösterirken (sırasıyla; %28.2 ve %27.9), bu oran, branşı futbol olanlarda %18.2, branşı futbol olmayanlarda ise %30.8'dir. Gerek bayan ve erkek, gerekse branşı futbol olan ve olmayan öğretmen adaylarının davranışı sportmence bulup bulmama ve aynı şekilde davranıp davranmamalarına yönelik görüşleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($P>0.05$).

Tablo 2: "Rakip Takımın Maruz Kalacağı Haksız Bir Durumu Gidermek İçin Çaba Gösterme" davranışını içeren örnek bir olayın cinsiyete ve branşa göre değerlendirilmesi

Yenilgi durumunda takımının küme düşeceğini bildiği halde bir kaleci hakemin gol vermediği bir pozisyonda topun gol çizgisini geçtiğini söyleyerek takımının yenilmesine ve küme düşmesine neden oluyor.										
	Takımın Davranışı:				χ^2	Ben Olsaydım:				χ^2
	Sportmence		Sportmence, fakat profesyonelce değil			Aynı şekilde davranırdım		Aynı şekilde davranmazdım		
	n	%	n	%		n	%	n	%	
Bayan	28	71.8	11	28.2	0.957	29	74.4	10	25.6	0.578
Erkek	38	62.3	23	37.7		41	67.2	20	32.8	
Toplam	66	66.0	34	34.0		70	70.0	30	30.0	
Futbol	12	54.5	10	45.5	1.649	13	59.1	9	40.9	1.598
Branşlar	54	69.2	24	30.8		57	73.1	21	26.9	
Toplam	66	66.0	34	34.0		70	70.0	30	30.0	

Tablo 2'ye göre, rakip takımın maruz kalacağı haksız bir durumu gidermek için gösterilen çabayı sportmence olarak değerlendiren beden eğitimi öğretmeni adaylarının oranı %66'dır. Davranışın sportmence olduğunu düşündüğü halde 'profesyonelce' bulmayan öğretmen adayları ise %34'lük bir oranı oluşturmaktadır. Örnek olayda verilen davranış karşısında aynı şekilde davranacaklarını ifade edenleri oranı %70'dir.

Örnek olay cinsiyetler ve branşlara göre değerlendirildiğinde, öğretmen adayların davranışı 'sportmence' bulma oranı bayanlarda %71.8, erkeklerde %62.3; branşı futbol olanlarda %54.5, branşı futbol olmayanlara %69.2'dir. Örnek olay karşısında 'aynı şekilde davranırdım' diyenlerin oranı, bayanlarda %74.4, erkeklerde %67.2, branşı futbol olanlarda %59.1, branşı futbol olmayanlarda ise %73.1'dir. Gerek bayan ve erkek, gerekse branşı futbol olan ve olmayan öğretmen adaylarının davranışı sportmence bulup bulmama ve aynı şekilde davranıp davranmamalarına yönelik görüşleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($P>0.05$).

Tablo 3: "Rakibin Haksız Dezavantajlarından Yararlanmaya Kalkışmama" davranışını içeren örnek bir olayın cinsiyete ve branşa göre değerlendirilmesi

	Oyuncunun Davranışı:				χ^2	Ben Olsaydım:				χ^2
	Sportmence		Sportmence, fakat profesyonelce değil			Aynı şekilde davranırdım		Aynı şekilde davranmazdım		
	n	%	n	%		n	%	n	%	
Bayan	28	71.8	11	28.2	1.686	28	71.8	11	28.2	0.047
Erkek	36	59.0	25	41.0		45	73.8	16	26.2	
Toplam	64	64.0	36	34.0		73	73.0	27	27.0	
Futbol	10	45.5	12	54.5	4.210*	16	72.7	6	27.3	0.001
Branşlar	54	69.2	24	30.8		57	73.1	21	27.0	
Toplam	64	64.0	36	36.0		73	73.0	27	27.0	

*Sd=1 P =3.841 P<0.05

Tablo 3'de verilen 'Rakibin haksız dezavantajlarından yararlanmaya kalkışmama' davranışını içeren bir örnek olayın 'sportmence' olduğunu düşünen öğretmen adaylarının oranı %64 iken, sportmence buldukları halde davranışın profesyonelce olmadığını düşünenlerde tüm grubun %34'ünü oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının %73'ü örnek olaydaki davranışı kendilerinin de göstereceğini belirtmektedirler.

Takımın aleyhine de olsa rakibin haksız dezavantajından yararlanmaya kalkışmama davranışını erkeklerin %41'i 'sportmence olduğu halde profesyonelce' bulmadığı yönünde görüş belirtirken bu oran bayanlarda %28.2'ye gerilemektedir. Branşı futbol olanların %54.5'i, branşı futbol olmayanların da %30.8'i aynı davranışı 'profesyonelce' bulmamaktadır. Bayan ve erkek öğretmen adaylarının davranışı sportmence bulup bulmamalarına yönelik görüşleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken ($P>0.05$), branşı futbol olanlar ile branşı futbol olmayanların davranışı sportmence bulup bulmamalarına yönelik görüşleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($P<0.05$).

Örnek olay karşısında aynı davranışı göstermeyeceklerini ifade eden bayanların oranı %28.2, erkeklerin ise %26.2'dir. Branşı futbol olan ve olmayan öğretmen adaylarının aynı şekilde davranmayacaklarını belirtme oranları birbirine yakın değerler almaktadır (sırasıyla %27.3, %27.0). Gerek bayan ve erkek gerekse branşı futbol olan ve olmayan öğretmen adaylarının örnek olay karşısında aynı şekilde davranıp davranmamalarına yönelik görüşleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($P>0.05$).

Tablo 4: "Hakemi Yanılarak Haksız Avantaj Sağlama" davranışını içeren örnek bir olayın cinsiyete ve branşa göre değerlendirilmesi

	Santrforun Davranışı:				χ^2	Ben Olsaydım:				χ^2
	Sportmence değil		Sportmence değil, taktik olarak güzel			Aynı şekilde davranırdım		Aynı şekilde davranmazdım		
	n	%	n	%		n	%	n	%	
Bayan	23	59.0	16	41.0	1.627	17	43.6	22	56.4	2.273
Erkek	28	45.9	33	54.1		36	59.0	25	41.0	
Toplam	51	51.0	49	49.0		53	53.0	47	47.0	
Futbol	9	40.9	13	59.1	1.149	12	54.5	10	45.5	0.027
Branşlar	42	53.8	36	46.2		41	52.6	37	47.4	
Toplam	51	51.0	49	49.0		53	53.0	47	47.0	

Tablo 4'deki örnek olayda verilen, hakemi yanılarak avantaj sağlamaya yönelik bir davranışı öğretmen adaylarının %51'i sportmence bulmadıklarını, %49'u ise sportmence bulmamakla beraber davranışı taktik olarak beğendiklerini belirtmektedirler. Sportmence bulmadıkları bu davranış karşısında, 'ben olsaydım aynı şekilde davranırdım' diyenlerin oranı ise %53'dür.

Örnek olay cinsiyetlere ve branşlara göre değerlendirildiğinde, hakemi yanılarak haksız avantaj sağlamayı taktik olarak beğenme oranı bayanlarda %41, erkeklerde %54.1; branşı futbol olanlarda %59.1, branşı futbol olmayanlarda %46.2'dir. Örnek olayda ki erdemsiz davranışı kendilerinin de göstereceğini belirten bayan öğretmen adaylarının oranı %43.6'dır. Bu oran erkeklerde %59, branşı futbol olanlarda %54.5, branşı futbol olmayanlarda ise %52.6'dır. Gerek bayan ve erkek, gerekse branşı futbol olan ve olmayan öğretmen adaylarının davranışı sportmence bulup bulmama ve aynı şekilde davranıp davranmamalarına yönelik görüşleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($P>0.05$).

Tablo 5: "Rakibin Oynama Hakkını Yanıltıcı Stratejilerle Elinden Alma" Davranışını İçeren Örnek Bir Olayın Değerlendirilmesi.

	Savunma oyuncusunun Davranışı:				x ²	Ben Olsaydım:				x ²
	Sportmence değil		Sportmence değil, taktik olarak güzel			Aynı şekilde davranırdım		Aynı şekilde davranmazdım		
	n	%	n	%		n	%	n	%	
Bayan	25	64.1	14	35.9	0.448	11	28.2	28	71.8	0.423
Erkek	35	57.4	26	42.6		21	34.4	40	65.6	
Toplam	60	60.0	40	40.0		32	32.0	68	68.0	
Futbol	9	40.9	13	59.1	4.283*	10	45.5	12	54.5	2.346
Branşlar	51	65.4	27	34.6		22	28.2	56	71.8	
Toplam	60	60.0	40	40.0		32	32.0	68	68.0	

*Sd=1 P =2.865 P<0.05

Tablo 5’de, rakibin oynama hakkını yanıltıcı stratejilerle elinden alma davranışını içeren bir örnek olayı öğretmen adaylarının %60’ı ‘sportmence’ bulmamaktadır. Davranışı ‘sportmence bulmadıkları halde taktik olarak beğenen’ öğretmen adaylarının oranı ise %40’dır. Öğretmen adaylarının %68’i benzer bir durumda aynı davranışı göstermeyeceklerini belirtmişlerdir.

Takımının menfaatleri doğrultusunda yanıltıcı stratejilere başvurma davranışını sportmence bulmadıkları halde taktik olarak beğenenlerin oranı bayanlarda %35.9, erkeklerde %42.6’dır. Aynı durum branşı futbol olmayanlarda %34.6 da kalırken, branşı futbol olanlarda %59.1’e yükselmektedir. Bayan ve erkek öğretmen adaylarının örnek olaydaki davranışı sportmence bulup bulmamalarına yönelik görüşleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken ($p>0.05$), branşı futbol olan ve olmayan öğretmen adaylarının görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p<0.05$). Bayanların %28.2’si, erkeklerin %34.4’ü, branşı futbol olanların %45.5’i, branşı futbol olmayanların ise %28.2’si benzer bir durumda ‘aynı şekilde davranacaklarını’ belirtmişlerdir. Gerek bayan ve erkek gerekse branşı futbol olan ve olmayan öğretmen adaylarının örnek olay karşısında aynı şekilde davranıp davranmamalarına yönelik görüşleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($P>0.05$).

TARTIŞMA VE SONUÇ

Beden eğitimi dersleri ahlaki anlayışın geliştirilmesi için belki de en önemli ortamdır. Beden eğitimi dersleri bu alanda eğitim almış öğretmenler tarafından düzenlendiği ve biçimlendirildiği için ahlak gelişimi adına en uygun ortamı hazırlamaktadır. Beden eğitiminin etkinliği sosyal kavramları geliştirmekte oldukça değerlidir (Shields-Bredemeir, 1995). Bu çerçeveden bakıldığında mezun olduklarında beden eğitimi öğretmenliği yapacak olan öğretmen adaylarının mevcut durumları merak uyandırmaktadır. Sportmenlik ve profesyonellik arasında ikilem barındıran somut örnek olaylara öğretmen adaylarının yaklaşımlarını değerlendirmek üzere yapılan bu çalışmada elde edilen sonuçlar ahlaksal davranışların geliştirilmesinde ve uygulanmasında beden eğitimi öğretmenlerinden beklenenlerin karşılanamayacağı yönündedir.

Beden eğitimi öğretmeni adaylarına sunulan "kendi yarar ve yargısına ters düşse bile hakemin doğru karar almasına yardımcı olma" davranışını 'sportmence' bulma ve benzer bir olay karşısında aynı şekilde davranma oranı oldukça düşüktür (%27); (%28). Zira, adayların önemli bir bölümü, davranışı sportmence olsa bile profesyonelce bulmamaktadır. Davranışı sportmence bulan bayanların oranı (%35.9) erkeklerden (%21.3), branşı futbol olmayanları (%30.8) branşı futbol olanlardan (%13.6) kısmen yüksektir. Haksızda olsa, hakemin yanıldığı takımı lehine olacak bir duruma müdahale ederek avantaj kaybetmeyi düşünmeyenlerin oranı tüm guruplarda üçte iki ve üzerindeki, bu oran branşı futbol olanlarda %80'in üzerindedir (Tablo 1).

Fair play anlayışı sporculardan kurallarda yazılı olanların ötesinde erdemli davranış formlarını sergilemelerini öngörmektedir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde, beden eğitimi öğretmeni adaylarının büyük çoğunluğunun hakemin kendilerine avantaj sağlayacak yanılığını düzeltme çabasında bulunmayacakları anlaşılmaktadır. Profesyonel ve hatta amatör sporcularda her ne pahasına olursa olsun kazanma anlayışının hakim oluşu nedeniyle artan ve neredeyse söz konusu olmayan "haksız avantajlardan kaçınma" davranışının, okullar arası yarışmalara öğrencileri hazırlayacak olan beden eğitimi öğretmeni adayları tarafından da "profesyonelce" bulunmayarak, onaylanmaması düşündürücüdür. Beden eğitimi derslerinde ortaya çıkan bu 'başarı' hırsı beden eğitimi dersinin temel prensiplerini tamamen değiştirmektedir. Çünkü sadece başarıyı amaçlayan kişiler, rakibe zarar verme, onu düşman olarak görme, aldatma gibi her şeyin mümkün olduğu durumları kullanarak yalnızca kazanmaya odaklanmaktadır (Boxill, 2003). Sadece kazanmaya odaklanma düşüncesi ahlak anlayışını engellediği için eğitimciler, sporun; arkadaşlık, antrenman, gelişim gibi yararlarını vurgulamayı denemelidir. Oyuncuların gelişimine, takıma katkısına ve katılımına daha fazla önem vermelidirler. Buna rağmen bazı antrenör ve aileler bu durumu görmezden gelmektedir. Antrenörler yaşları çok küçük olmasına rağmen çocuklara hatalarında bağırarak, onları hakemle tartışma gibi olumsuz davranışlara yönelmektedir. Bu durum gençlerde sporun hangi yöne gideceğini açıkça göstermektedir (Brennan, 2005). Nitekim büyük çoğunluğunu Minikler, Yıldızlar, B Gençler ve A Gençler kategorisinde futbol oynayan ortaöğretim çağı gençlerinin oluşturduğu amatör futbol oyuncuların informal Fair Play anlayışlarının

belirlenmesine yönelik bir araştırmada, "her ne pahasına olursa olsun kazanma" anlayışının okullu-kulüplü çocuk ve gençler arasındaki yaygınlığını göstermektedir. Araştırmada amatör futbolcuların %76.7'si hakemin doğru karar almasına yönelik aynı örnek olayda sergilenen davranışı profesyonelce bulmazken, %79.7'si de aynı şekilde davranmayacağını belirtmiştir (Sezen-Yıldırım, 2003).

Rakip takımın maruz kalacağı haksız bir durumu gidermek için çaba gösterme davranışını içeren örnek olayı sportmence bulan öğretmen adayları tüm gurubun %66'sını oluştururken, benzer bir durumda aynı şekilde davranacaklarını ifade edenlerin oranı %70'dir. Rakip takıma yedek tekmeliklerini vererek oynamalarını sağlayan takımın davranışının öğretmen adaylarının üçte biri tarafından 'profesyonelce' bulunmaması ve yaklaşık bu oranın benzer durumda aynı şekilde davranmayacaklarını söylemeleri çarpıcıdır. Nitekim örnek olayda takım hükmen galip sayılabileceği yerde rakip takıma oynama hakkı tanıyarak maçın sonunda yenilmiştir. Bu duruma göre öğretmen adaylarının önem verdiği noktayı skorun oluşturduğu, buna karşın rakibe yardım etmek suretiyle oynama hakkı tanıma düşüncesinin önemli olmadığı görülmektedir. Cinsiyetlere ve branşlara bakıldığında ise davranışı sportmence olarak değerlendirenlerin oranı yine bayanlarda en yüksektir (%71.8). Erkeklerde ise bu oran %62.3'dür. Branşı futbol olanlarda örnek olayı sportmence olduğu halde profesyonelce olmadığını düşünenlerin oranı %45.5, branşı futbol olmayanlarda ise %30.8'i oluşturmaktadır. İnsani yardımlaşmaya yönelik örnek olayı kendilerinin de göstereceklerini ifade edenlerin %74.4'ünü bayanlar, %62.7'sini erkekler, %73.1'ini branşı futbol olmayanlar oluştururken bu oran branşı futbol olanlarda %59.1'e düşmektedir. Elde edilen sonuçların yansıması çocuk ve gençlerin oluşturduğu amatör sporcuların cevaplarında da görülmektedir. Amatör futbolcularda aynı örnek olayı profesyonelce bulmama oranı %38.6'dır (Tablo 2).

Öğretmen adaylarının %64'ü rakibin haksız dezavantajlarından yararlanmamaya yönelik davranışı sportmence bulmaktadır. Örnek olayda önemli olan ifadeyi kalecinin ciddi şekilde sakatlanması oluşturmaktadır. Bu çerçevede gol atmak yerine ciddi şekilde sakatlanan rakibe yardım etmenin tercih edilmesi öğretmen adaylarının %36'sı tarafından profesyonelce bulunmamaktadır. Profesyonelce bulunmama oranının yüksek olmasına rağmen benzer bir durumda kendilerinin ne yapacağı sorulduğunda kaleciye yardım edeceğini ifade edenlerin oranı %73'e yükselmektedir. Bayan öğretmen adaylarının %28.3'ü örnek olayı sportmence bulduğu halde profesyonelce olmadığı görüşüyle, bu değer erkeklerde %41'e yükselmektedir. Branşı futbol olanlarda bu oran yarıdan fazlayken (%54.5), branşı futbol olmayanlarda %30.8'dir. Branşı futbol olan ve olmayan öğretmen adaylarının görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p < 0.05$). Örnek olay karşısında amatör futbolcularının verdiği cevaplar incelendiğinde ise (Sezen-Yıldırım, 2003), %58.7'si sportmence fakat profesyonelce değil şeklinde görüş belirtirken, %57.3'ü de aynı şekilde davranmazdım demektedir (Tablo 3).

Sporcuların yakalanmadıkları sürece kendilerine avantaj sağlayacaksa kurallara uymamaya koşullandıkları görülmektedir (Lumpkin-Cuneen, 2001). Bu durum özellikle dikkat çekicidir çünkü bu koşullanma antrenörler tarafından kabul edilebilir davranışlar gibi gösterilmektedir. Bu çerçevede öğretmen adaylarının yarıya yakını (%49) hakemi yanılarak haksız avantaj sağlamayı sportmence olmasa dahi taktik olarak güzel buldukları yönünde görüş belirtmiş ve yine yarıdan fazlası da (%53) aynı şekilde davranırdım demiştir. Öğretmen adaylarının cevapları başarı uğruna haksız dahi olsa avantaj sağlamaya yönelik davranışları ve bu davranışı da hakemi yanılarak yapacak olmaları anlamında çarpıcı bir sonuçtur. Öğretmen adaylarında gözlenen yüksek oranların ileride mesleklerine yansıtacağı düşünüldüğünde ciddi tedbirlerin alınmasının zorunlu olduğu görülmektedir. Nitekim aynı örnek olay karşısında amatör futbolcuların verdikleri cevaplar da hakemi kandırmaya yönelik davranışın taktik olarak beğenildiği ve aynı şekilde davranılacağı yönündedir (%63.3). Örnek olaya cinsiyetler açısından baktığımızda, davranışı sportmence bulmayanlar arasında en yüksek yüzdeyi bayanların almasına rağmen (%59), onlarında yarıya yakını davranışı taktik olarak beğenmektedir (Tablo 4).

Rakibin oynama hakkını yanıltıcı stratejilerle elinden almaya yönelik bir davranışın öğretmen adayları tarafından sportmence bulunmama oranı %60'dır. Fırsat eşitliğine aykırı olan bu davranış %40 gibi yüksek bir oranla sportmence olmadığı halde taktik olarak güzel bulunmaktadır. Cinsiyetler ve branşlar yönünden incelendiğinde takımının menfaatleri doğrultusunda yanıltıcı stratejilere başvurma davranışını sportmence bulmama oranı bayanlarda erkeklerden daha yüksek bir değer almaktadır (sırasıyla; %64.1 ve %57.5). Aynı durum branşı futbol olanlarda %40.9'da kalırken, branşı futbol olmayanlarda %65.4'e yükselmektedir ve bu iki gurup arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < 0.05$). Örnek olayda bulunan davranış karşısında aynı şekilde davranacağını belirten bayanların oranı %28.2'iken, erkeklerin oranı %34.4'dür. Branşı futbol olanların %45.5'i, branşı futbol olmayanların ise %28.2'si aynı şekilde davranacaklarını belirtmişlerdir (Tablo 5).

Spor, insanları her yönden daha iyi yapmaya yardımcı olmaktadır ve hayatın her aşamasına uygulanabilecek olan bireysel mükemmelliği geliştirmektedir (Reid, 2005). Kişisel bir spor felsefesi geliştirme bu anlamda önem arz etmektedir. Çünkü kişisel bir spor felsefesi geliştirme bireye karşılaştığı ikilemlere cevap vermede yardımcı olmaktadır. Ahlaksal mantık yürütme yoluyla herkes zor seçeneklerle karşılaştığında nasıl davranacağına karar verebilir. Eski tecrübeler, anlık faktörler ve çevremizdeki insanlar neye değer verdiğimizizi büyük ölçüde etkilemektedir (Lumpkin-Cuneen, 2001). Ahlaksal yönden iyi eğitilmiş sporcu ikilem yaratan durumlarda sadece spesifik prensipleri değil, aynı zamanda başkalarına saygı ve sempati gibi iyi eğilimleri göstermektedir ki bu durumda ahlaksal düşüncenin kritik seviyede verilmesini içerir (Hsu, 2004) Dolayısıyla, beden eğitimi öğretmenlerinin duruma bu açıdan bakmaları sağlanmalı, anlamsal önemin pratiğe yansımaları yönünde ciddi tedbirler alınmalıdır.

Ancak elde edilen sonuçlardan, mezuniyetleri sonrası görev aldıklarında beden eğitimi derslerinde Fair Play'e yönelik sosyal becerileri kazandırmak zorunda olan ve okullararası yarışmalara çeşitli branşlarda takım hazırlayacak ve yönetecek olan beden eğitimi öğretmeni adaylarının, kendilerinin ne pahasına olursa olsun Fair Play'e uygun davranma ya da ne pahasına olursa olsun başarı tercihleri arasında ikilem içinde bulunan somut örnek olaylar karşısında azımsanmayacak oranlarda 'başarı' olgusunu ön planda tuttıkları ve eğer başarılarını engellemeyecekse Fair Play'e uygun davranışları sergilemeyecekleri anlaşılmaktadır. Beden eğitimi derslerinde model olması ve karşılaşmalarda öğrenci-sporcuları Fair Play'e teşvik etmesi beklenen öğretmen adaylarının, mevcut Fair Play anlayışları ile beklentileri karşılamaktan uzak oldukları görülmektedir. Beden Eğitimi öğretmeni adaylarının öğrencilikleri esnasında Fair Play konusunda daha yoğun olarak bilinçlendirilmeleri ve biçimlendirilmeleri gerekmektedir.

KAYNAKLAR

1. Ankara İli okul sporları disiplin kurulu ceza listesi. <http://www.ankaraobesi.com>. (14 Temmuz 2005 tarihinde internetten elde edilmiştir).
2. BOXILL, J. (2003). The Ethics Of Competition. In J. Boxill (Ed.), Sports Ethics an Anthology (pp.107-115). United Kingdom. Blackwell Publishing.
3. BRENNAN, S.D. (2005). Sanctity of Sport. <http://www.internationalsport.com/nsd/nsd-articles.cfm#contests>. (16. 07. 2005 tarihinde internetten elde edilmiştir.)
4. ERDEMLİ, A. (1996). İnsan, Spor ve Olimpizm (1 baskı, s.151). İstanbul. Sarmal Yayınevi.
5. HSU, L. (2004). Moral Thinking, Sports Rules and Education. Sport, Education and Society, 9(1). 143-154.
6. KAEHLER, R. (1985). Moralerziehung im Sportunterricht: Untersuchung zur Regelpraxis und zum Regelbewusstsein. Frankfurt.
7. LUMPKIN, A., CUNEEN, J. (2001). Developing a Personal Philosophy of Sport, Journal of Physical Education, Recreation&Dance, 72(8), p. 40-43.
8. REID, L.H. (2005). Sport, Education and the Meaning of Victory. <http://www.bu.edu/wcp/paper/spor/SporReid.html>. (01.09.2005 tarihinde internetten elde edilmiştir).
9. SEZEN, G.&YILDIRAN, İ. (2003). Profesyonel ve Amatör Futbolcuların Fair Play Anlayışları. İ. Yıldırım, P. Doğan&E. E. Erturan (Ed.). Beden Eğitimi ve Sporda Sosyal Alanlar Kongresi (10-11 Ekim 2003, Ankara s.13-20) Bildiriler Kitabı. Ankara, Sim Matbaacılık.
10. SHIELDS, L.L.D., & BREDEMEİR, L.J.B. (1995). Character Development and Physical Activity. USA. Human Kinetics.
11. YILDIRAN, İ. (1992). Sporda Fair Play Kavramının Tarihsel Boyutları. Spor Bilimleri II. Ulusal Kongresi Bildirileri (20-22 Kasım 1992, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, s.174-179). Ankara, Spor Bilimleri ve Teknolojisi Yay. No. 3, Onlar Ajans.
12. YILDIRAN, İ. (2004). Fair Play: Kapsamı, Türkiye'deki Görünümü ve Geliştirme Perspektifleri. Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 4,(4), s.3-16.
13. YILDIRAN, İ. (2005a). Fair Play Eğitiminde Beden Eğitiminin Rolü. Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 5,(1), s.3-16.
14. YILDIRAN, İ. (2005b). Spor Yoluyla Erdemlilik Eğitiminin Tarihsel Görünümü. Spor Eğitiminin ve Performansının Felsefi Temelleri Sempozyumu'na (CBÜ BESYO, 08-09 Nisan 2005, Manisa) sunulan bildiri.

FELSEFİ-PSİKOLOJİ BAĞLAMINDA ANTRENÖRLÜK TIPLERİ: YENİ BİR ÖNERİYE DOĞRU

Erkut KONTER *

ÖZET

Bu çalışmanın amacı; felsefi-psikoloji bağlamında antrenör tiplerinin analizini yapmaktır. Yöntem olarak kaynak taraması ve kavramsal çözümlmeye yer verilmekte, etkileşim teorisi ve yapısal gelişimsel bakış açılarıyla bulgular yorumlanmaktadır. Araştırmada spor felsefesi, spor psikolojisi, antrenörlük tipi, antrenör stili, felsefi-spor psikolojisi ve felsefi-antrenörlük psikolojisi kavramları üzerinde durulmaktadır. Bulgularda, kaynak taramasına dayanarak sporda liderlik veya antrenörlükle ilgili ileri sürülen tip veya stillere yer verilmektedir. Bulguların yorumunda, bilimcilerin antrenör tipi veya stilini açıklamada kullandıkları kavramlar ve bunların işlevleri arasında benzerlikler bulunduğu vurgulanmakta, ileri sürülen tip veya stillerin bir dereceye kadar yüzeysel, karikatürize edilmiş ve Kuzey Amerikan kökenli araştırmalara dayandığı ileri sürülmektedir. Bulgular yorumlanırken; ileri sürülen tip veya stillerin, tarihsel-toplumsal olarak antrenörlük sürecinin nasıl değişim ve gelişim gösterdiğini ortaya koymada ve evrimsel olarak ara tipleri açıklamada yetersizliklerine dikkat çekilmektedir. Araştırmanın sonuç ve önerilerinde ise, yukarıda belirtilen boşluğun doldurulması için muhafazakâr, muhafazakâr-modern, modern-muhafazakâr ve modern antrenör tipleri, bu tiplerin özellikleri ve dinamik yapısına ilişkin yeni bir öneride bulunmaktadır. Ayrıca var olan bulgular ışığında, postmodern antrenör tipine ilişkin öngörü ve tartışmalara da yer verilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Felsefi-Antrenörlük Psikolojisi, Muhafazakâr Antrenör, Muhafazakâr-Modern Antrenör, Modern-Muhafazakâr Antrenör, Modern Antrenör, Post-Modern Antrenör.

Geliş tarihi: 12.04.2006; Yayına kabul tarihi: 04.06.2007

* Dokuz Eylül üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, İZMİR

ANALYSIS OF COACHING STYLES FROM THE PERSPECTIVE OF PHILOSOPHICAL-PSYCHOLOGY: TOWARDS A NEW PROPOSAL

SUMMARY

The purpose of this study was to analyze coaching styles from the perspective of philosophical-psychology and present a new proposal. Literature review and conceptual solution were used as methods. Results and comments were made from the interactional and structural-developmental perspectives. Concepts of sport philosophy, sport psychology, coaching typology and style of coach, philosophical sport psychology and philosophical psychology of coaching were defined in this study. There are strong and weak points of different approaches in sport leadership related to coaching. There are also similarities of the definitions put forward as regard with coaching styles and typologies. Approaches to coaching styles and typologies do not give us much information how coaching styles have historically and socially been evolved explaining semi-transitional-transformational and structural-developmental process of coaching. Thus, this neglected area of coaching is filled by a new proposal that explains the historical, interactional, structural-developmental process as conservative, conservative-modern, modern-conservative and modern coaches. In addition, comments and predictions were made on post-modern coach and coaching.

Key words: Philosophical-Psychology of Coaching, Conservative Coach, Conservative-Modern Coach, Modern-Conservative Coach, Modern Coach, Post-Modern Coach.

GİRİŞ

Felsefenin tarihsel olarak, metafizik, epistemoloji, estetik, etik ve mantık (logic) olmak üzere beş büyük alt alana bölünerek ilerlediği bilinmektedir⁽¹³⁾. Ancak günümüzde felsefeciler sporla ilişkili olarak da birçok sorular sormaktadır. Örneğin; oyun ve spor nedir?

'Spor psikolojisi', katılanların ve taraftarların spor ortamlarında bilişsel, duyuşsal ve davranışsal reaksiyonlarını araştıran bilimsel bir çalışma alanıdır⁽²⁶⁾. Günümüzde spor psikologları da sporla ilgili birçok sorular sormaktadır. Örneğin; sporda içsel motivasyonun başarı düzeyine etkisi nedir?

'Felsefi-Spor Psikolojisinin' felsefe, psikoloji ve spor konularının bütünleştirilmesinden meydana gelen disiplinlerarası bir çalışma alanı olduğu ileri sürülebilir. 'Felsefi-Spor Psikolojisiyle' ilişkilendirilebilecek öncü çalışmalar arasında Peters'in 'Sipiritizm, Spor, Psikoloji ve Kişinin Sosyal Fonksiyonu'⁽²¹⁾ ve Redcay'ın 'Antrenör ve Fakülte' başlıklı çalışması gösterilebilir⁽²³⁾. Günümüzde 'Felsefi-Spor Psikolojisi' bağlamında değerlendirilebilecek ilginç çalışmalar vardır. Örneğin Ravizza; 'Varoluşçu Felsefi Temelleriyle Spor Psikolojisinde Performans Arttırma'⁽²²⁾, Bond; 'Uygulamalı Spor Psikolojisinde Felsefe, Düşünceler ve Deneyim'⁽³⁾, Dale; 'Varoluşçu Fenomoloji-Spor Psikolojisi Araştırmalarında Sporcu Deneyimi'⁽⁹⁾, Brustad; 'Spor Psikolojisinde Bilgi Yapılanmasının Eleştirel Analizi'⁽⁴⁾, Corlett; 'Sofistlik, Sokrates ve Spor Psikolojisi'⁽⁶⁾, Halliwell; felsefi temelleriyle uygulamalı spor psikolojisi deneyimi⁽¹¹⁾, Gargioli; 'felsefi, tarihsel ve ideolojik açıdan sporda cesaret ve korku'⁽¹⁰⁾ gibi konular üzerinde durmuşlardır.

Başarılı veya etkili antrenörlüğün, öncelikle kişinin yaşam felsefesi ve bunun üzerine örülen antrenörlük felsefesi (philosophy of coaching) ve spor felsefesiyle mümkün olduğu ileri sürülmüştür^(1, 19, 20). Amerikan Etkili Antrenörlük Programında başarılı antrenörlüğün temel özellikleri arasında, karakter, sevgi, bağlılık gösterme, anlama ve kavrama gibi psikolojik özelliklerin yanı sıra 'antrenörün dünya-yaşam görüşünün' (outlook) önemi üzerinde de durulmuştur⁽¹⁾. Martens, sporcu merkezli antrenör olma ile kazanma merkezli antrenör olmanın yanı sıra demokrat, otoriter ve liberal antrenörlük konuları üzerinde durmuştur^(19, 20).

'Antrenörlük felsefesi', antrenörlük uygulamasına yön veren bir dizi ilkelere oluşur ve antrenörlük uygulaması için en güçlü olan duyguları içerir⁽¹⁷⁾. Yukarıda örneklendiği gibi antrenörlüğün felsefi-psikolojik açıdan araştırılması, felsefi-antrenörlük psikolojisi (philosophical psychology of coaching) olarak da ifade edilebilir.

Antrenör, genel anlamda sporcuların fiziksel-fizyolojik, zihinsel, duygusal (psikolojik) ve sosyal kapasitelerinin amaçlı davranışlarla geliştirilmesine yardımcı olan ve bunun için antrenmanın bilimsel amaçlarını yerine getiren, özel eğitim-öğretim almış bir kişidir. Bu bağlamda antrenörlüğün, etkileşimle diğerlerini etkileme ve yönlendirmeye dayalı bir liderlik sanatı olduğu söylenebilir⁽¹⁷⁾.

'Tipleme' (typing), kişileri, nesnelere, olayları kategorikleştirme, 'tipoloji' (typology) psikoloji ve psikiyatride insanların belli ölçülere dayalı olarak, çeşitli tipler halinde sınıflandırılması ve bu sınıflandırılan tiplerin incelenmesi anlamına gelmektedir⁽⁶⁾. Tipler incelenirken, insan doğasının dinamik olduğu ve değişime uğradığı da unutulmamalıdır. Stil (style) ise, kişinin teknik bir modeli bireysel olarak ortaya koyma, bir beceriyi kişisel olarak yapma biçimi olarak kabul edilmektedir. Kişi sadece kendi kişiliğini, anatomik ve fizyolojik özelliklerini modele ekler⁽²⁾. Lyle stilin, antrenörlük uygulamasının temel maddesi ve görünüşü olduğunu belirtmiştir⁽¹⁷⁾. Antrenör ve antrenörlük süreci iç içe olduğundan kaynaklarda antrenörlük stili kavramı da kullanılmaktadır.

BULGULAR

Spranger 1928'de insan tiplerini incelediği kitabında, kişilerin deneyimlerine, temel tutum ve davranışlarına odaklanarak 6 farklı insan tipi ileri sürmüştür. Bu tiplerin iç içe geçmelerine karşın, birinin diğerlerine daha baskın olduğu düşünülmektedir. Spranger'in ileri sürdüğü 6 insan tipi şöyledir; ekonomik, teorik (bilişsel), estetik, dini, politik ve sosyal⁽²⁴⁾.

Antrenörlük tipleri (stilleri) genel olarak 'demokrat', 'otoriter' ve 'liberal' olmak üzere üç grupta değerlendirilmiştir. Durum ve koşullara göre, bu stillerin karşısına yer verilse de, kişilerde bunlardan birinin diğerlerine göre daha baskın olduğu vurgulanmaktadır⁽²⁰⁾.

Leith, yukarıda belirtilen stillerle ilişkili olarak 3 çeşit liderlik üzerinde durmuştur. Bunlar; 'yönlendirici', 'destekleyici' ve 'katılımcı' liderliklerdir. Bu liderlik tipleri 'otoriter', 'demokrat' ve 'liberal' antrenörlük stilleriyle de ilişkilidir. Tutko ve Richards, 'otoriter', 'yoğun', 'gevşek', 'iş gibi gören' ve 'hoş adam' antrenör stilleri üzerinde durmuştur⁽²⁵⁾. Martens, antrenör sporcu ilişkisiyle ilgili uzun süreli gözlem ve deneyimlerine dayanarak, antrenörlükte 8 iletişim tipi ileri sürmüştür. Bunlar; 'Gösterişçi-kasıntı', 'Olumsuz', 'Yargıç', 'Kararsız-dönek', 'Geveze', 'Taş surat-donuk-heykel', 'Anlamsız-karışık profesör' ve 'Aşırı ödüllendirici' antrenör tipleridir⁽¹⁹⁾.

Bilimcilerin liderlikle ilgili ileri sürdükleri görüşler ve kullandıkları kavramlar arasında büyük ölçüde benzerlikler bulunmaktadır. Örneğin; liberal stil ile gevşek stil, demokrat stil ile katılımcı ve paylaşımcı stil, otoriter stil ile emredici ve sert stil vb.

Lyle, ilişkilerin basit liderlik stiliyle açıklanamayacağını, liderlik ve antrenörlükte yapılan gruplamalar ve stillerin, genel olarak Kuzey Amerikan kaynaklarına dayandığını ve performans antrenörlüğü için ayırt edici belirli bir stilin bulunmadığını belirtmiştir. Bu nedenle Lyle, daha çok uygulanan stil ve yöntemlerin koşullara uygun olup olmadığını, uygulanan programın ne olduğunun, ne şekilde yerine getirildiğinin, öğrenme ve gelişmenin antrenörlük süreci hedeflerine ne ölçüde uygun düşüp düşmediğinin dikkate alınmasının daha doğru olacağını vurgulamıştır⁽¹⁷⁾.

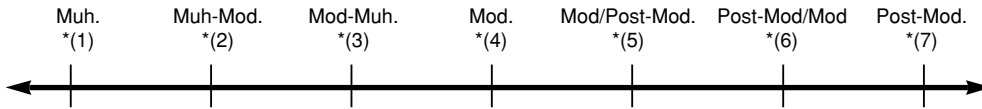
Bütün bu liderlik tipleri veya stilleriyle ilgili yaklaşımların koşullara göre değişik yararları olabilir. Ancak bunlar, antrenörlüğün tarihsel ve toplumsal olarak nasıl değişim ve gelişim gösterdiğini ve evrimsel olarak nasıl şekillendiğini açıklamada yeterli değildir. Bu nedenle aşağıda yeni bir öneri üzerinde durulmaktadır.

TARTIŞMA

Antrenörlüğün gelişim süreci toplumların gelişme süreçlerinden, ekonomik ve teknolojik üretim ilişkilerinden bağımsız değildir. Antrenörlük, dinamik bir süreçtir ve zaman içinde değişime uğrar. Nasıl ki her tarihsel, toplumsal, ekonomik ve teknolojik üretim ilişkileri, kendi gelişim düzeylerine uygun düşen insan tipini yaratmaktaysa, kendine uygun düşen antrenörlük süreci ve tipini de yaratır.

'Modernizm' ile 'postmodernizm' ayrımında, kapitalizmin gelişim aşamalarına eşlik eden kültürel şekillenme önemli rol oynamaktadır. Kapitalizmin gelişim aşamaları, ne çeşit sanat ve edebiyatın üretileceği ve kültürel şekillenmenin ortaya çıkacağını belirlemektedir. 'Postmodernizm', edebiyat ve sanat tarihinden çok üretim tarzı ve teknolojiye kaynaklanır. 'Postmodernizm', sosyal yaşamın şekillenmesi, tarihsel ve sosyal kökleriyle açıklanabilir. Bu nedenle de, 'modernizmin' 'postmodernizmle' açıklanmasından çok 'postmodernizm' 'modernizmle' açıklanabilir⁽¹⁴⁾.

Antrenörlüğün kapitalizmin gelişme aşamalarıyla ilişkisi kurulduğunda, her gelişim döneminin kendine özgü bir antrenörlük tipini zorlayacağı, kapitalizmin gelişim aşamalarına göre antrenörlük tiplerinde de farklılık meydana geleceği ileri sürülebilir. 'Felsefi-Psikoloji' bağlamında, tarihsel-toplumsal ve yapısal-gelişimsel olarak antrenörlüğün 'muhafazakârlıktan' 'Post-Modernliğe' doğru şekillendiği ve bu açık uçların arasına da 'Muhafazakâr-Modern', 'Modern-Muhafazakâr', 'Modern', 'Modern/Post-Modern' ve 'Post-Modern/Modern' antrenör tiplerinin düştüğü ileri sürülebilir (Şekil 1).



Şekil 1. Muhafazakârlıktan Post-Modern Antrenörlüğe Evrimsel Gelişim.

*Not: (1) Muhafazakâr Antrenör, (2) Muhafazakâr-Modern Antrenör, (3) Modern-Muhafazakâr Antrenör, (4) Modern Antrenör, (5) Modern/Post Modern Antrenör, (6) Post Modern/Modern Antrenör, (7) Post Modern Antrenör

Marshall, 'muhafazakârlığı' (conservatism), korumak ya da olduğu gibi muhafaza etmek, anlamını taşıyan bir kavram olduğunu ve 19.Yüzyıldan beri en azından Avrupa ve A.B.D.'de bir dizi siyasi ilkeyle birlikte anılmaya başladığını belirtmiştir⁽¹⁹⁾.

'Muhafazakâr Antrenörlüğün'; geçmiş değerlere bağlı kalma, otoriter olma, güç kullanma, korkutma, ağır antrenman programı uygulama, sıkça ceza ve azarlama gibi önemli süreç ve özelliklere dayandığı ileri sürülebilir.

'Modern' kavramı ise; felsefi açıdan Descartes ve çağdaşlarını izleyen felsefi dönem ve genel entelektüel yönelim için kullanılan bir kavramdır. 'Modernizm' temel olarak kaostan düzen yaratma ve akılcılıkla ilişkilidir⁽¹⁴⁾ ve üç önemli özellik gösterir; a) nedeni sorgulama (reason), cahillik veya bigisizlik (ignorance) üzerinde güçlüdür, b) düzen, düzensizlik üzerinde güçlüdür, c) bilim, batıl inanç (superstition) üzerinde güçlüdür⁽⁷⁾.

'Muhafazakâr antrenörlükten' 'modern antrenörlüğe' doğru evrimleşme sürecinin 1) çalışma veya konu merkezli olmaktan, sporcu merkezli olmaya, 2) sadece sonuca dikkat etmeden, gelişme ve daha iyi olmaya 3) kendiliğinden ve sezgisel davranmaktan, planlı-programlı davranmaya, 4) oyuncuyu bağımlı ve bir araç gibi görmekten, bağımsızlaştırma ve bir amaç olarak görmeye 5) cezalandırma ve dışlamadan, anlama ve kazanmaya 6) ben ve tek patronluk anlayışından, biz, ekip ve demokrasi anlayışına 7) otoriterlik ve diktatörlükten, paylaşma ve çoğulculuğa 8) bağırıp-çağırılmaktan, ikna etme ve açıklayıcı olmaya 9) sürekli tek taraflı konuşmak ve emirler yağdırmaktan, dinleme ve sonra konuşmaya 10) sadece sahada egzersiz antrenörlüğü yapmaktan, öğretici olmaya, duygu ve düşüncelere antrenörlük yapmaya 11) sadece eskiden spor yapmış bir kişi olmaktan, eğitim-öğretim görmüş diplomalı bir antrenör olmaya 12) çok çalışan bir antrenör olmaktan, akıllı, zeki ve dengeli çalışan bir antrenör olmaya 13) sert ve soğuk imajlı olmaktan, sporcularına daha yakın ve anlamaya dayalı bir antrenör olmaya doğru olduğu ileri sürülebilir.

Muhafazakârlıktan modernizme doğru oluşan tarihsel-toplumsal ve yapısal-gelişimsel süreçler, geçişsel-dönüşümsel ara tipleri de zorunlu hale getirmektedir. Bu anlamda iki ara tipten söz edilebilir. Bunlar, 'Muhafazakâr-Modern Antrenör' ve 'Modern-Muhafazakâr Antrenör' tipleridir. Muhafazakâr-Modern Antrenör; temelde muhafazakâr olan ancak ara sıra da modern düşünce ve yöntemlerden yararlanmaya çalışan antrenördür. Modern-Muhafazakâr Antrenör ise, temelde modern düşünceleri savunmasına karşın, muhafazakâr (gelenekçi) yaklaşım ve uygulamalardan tamamen kopamayan ve bunlara çalışmalarında yer veren antrenördür. Marshall'a göre 'modern-muhafazakârlık', birbirleriyle bir parça çelişkili olan iki entelektüel akım üzerinde yükselme eğilimidir. 'Modern-muhafazakârlık' bu tarzda iki akımı dengelemek için harcanan bir çaba ve karışımdır. Bu iki akımın uzun vadede uyuşmalarının kolay olmadığı da ortaya çıkmıştır⁽¹⁸⁾.

Marshall'a göre İkinci Dünya Savaşı'ndan beri gerçekleşen değişimleri tanımlamak için 'postmodern' terimi kullanılıyorsa da, bazı düşünürler 'modernizmin' hala sürdüğünü iddia etmekte, bazı düşünürler de, 'modernizmin' ölümünün söz konusu tarihten çok daha önce

gerçekleştiğini belirtmektedirler⁽¹⁸⁾. Postmodern Felsefe; 'aydınlanma tasarısı'nın temelini oluşturan nesnel bilginin us yoluyla edinilebilir olduğuna duyulan güvenin kökten yıkılmasıyla birlikte 'temeldencilik', 'özcülük', 'gerçekçilik', 'ussallık', 'özne', 'ben' gibi modern felsefenin en temel tasarımlarının sorunsallaştırılarak ele alındığı felsefe çerçevesi, konumu ya da duruşudur⁽¹⁹⁾. 'Postmodern felsefenin' evrensel, tümsel, nesnel ve rasyonel bir doğruluğun varlığına yönelik derin bir kuşkuya dayandığı söylenebilir. 'Postmodern felsefenin' görüngübilim (phenomenology), varoluşçuluk ve Marxçılık gibi düşünce okullarının tersine temel bir savunusu olmadığı gibi belli uslamalarla özetlenebilecek genel bir öğretisi de yoktur. Bu nedenle postmodern felsefe denilince daha çok II. Dünya Savaşı sonrası ortaya çıkan, Marxçılık, yapısalcılık, varoluşçuluk, post-yapısalcılık, yapsökümcülük (deconstruction) gibi bir dizi felsefe akımından çeşitli biçimlerde etkilenmiş pek çok Fransız Felsefesinin değişik bakımlardan belli yaklaşımlara karşı çıkmalarını anlatan ortak bir felsefe düzlemi anlaşılmaktadır⁽²⁰⁾. Bu açıklamalardan da anlaşılacağı gibi 'postmodern felsefe', modernizmin birçok alanda eleştirisine ve özellikle II. Dünya Savaşı sonrası ortaya çıkan eleştirel yaklaşımlara dayanmaktadır. 'Postmodernizmin' bir özgürleşme olduğu savunulduğu gibi, relativistik, nihilistik (hiççilik), irrasyonel (akıl dışı) ve hiper-rasyonel (hyper-rational; gerçek üstü veya dışı) olduğu da ileri sürülmüştür.

Sanat, toplum ve kültürün hemen her alanında kendini gösteren postmodern felsefenin, spor ve antrenörlükle de ilişkisini kurmak mümkündür. Çünkü, genel olarak spor ve antrenörlük; toplumsal, kültürel ve kurumsal özellikler taşıdığı gibi, bilim ve sanat özelliklerini de taşımaktadır. Özellikle II. Dünya Savaşı sonrası spor, liderlik, ve antrenörlük sistemlerine yöneltlen eleştirilerin modernizm ve postmodernizm bağlamında büyük önem taşıdığı söylenebilir.

'Postmodernizm', sanat ve düşüncede dönüşümlü yansıtma, bilinçlilik, parça parça olma ve süreksizlik (fragmentation and discontinuity), belirsizlik, bulanıklık, kendiliğindenlik, yapısızlık (destructured), merkezi olmama (decentered) ve insandışılaşma (dehumanized) ile ilgili konuları desteklemektedir. 'Modernizm'; parça parça olmayı, düzensizliği, uyumsuzluk ve anlamsızlığı, üzüntü verici ve olumsuz bir durum olarak yorumlarken, 'postmodernizm' bunu daha olumlu karşılamaktadır⁽²¹⁾.

Burke 'postmodernizmi', toplumun ilerici hareketi olarak tanımlamıştır. Burke'ye göre 'postmodernizm', batı kültürünün zorunlu bir tarihsel periyodudur ve kökleri 18. yüzyıl sonundaki aydınlanmadadır. 'Postmodernizm' tanımlanması güç olmakla birlikte, sanat, mimarlık, müzik, film, edebiyat, sosyoloji, iletişim, moda ve teknoloji gibi birçok çalışma alanı ve disiplinlerde de kendisini göstermektedir⁽⁷⁾.

Postmodernistler; bilginin sadece öğrenilmek için değil, kullanılmak için olduğunu vurgulamakta, 'modernizmin' sadece olayları açıklamaya yönelik katı bilim anlayışını eleştirmekte, kişileri ve olayları anlamının da önemine dikkat çekmekte, hangi bilginin öğrenileceğine kimin karar verdiği, nasıl karar verdiği ve bilgiyi kimlerin kontrol ettiğini sorgulamaktadır.

Postmodernizmin antrenörlük ve antrenmanla ilişkisi kurulduğunda, antrenman ve karşılaşmalarda kullanılan oyunlarda, teknik ve taktiklerde, çeşitlilik ve değişimlerde, ritim ve

tempo değişikliklerinde, yaratıcılık ve zekânın oyun içinde kullanılmasında, kendiliğinden ve otomatik performans ortaya koymada, özel ve kişisel antrenman düzenlemelerinde, oyun içinde sürpriz girişimlerde bulunmada 'postmodern' bakışın önemli olabileceği düşünülebilir.

Antrenörlük hem bir bilim hem de bir sanat özelliği göstermekle birlikte, iletişimi, teknoloji kullanımını, antrenörlük sürecinde film ve müzik gibi tekniklerden yararlanmayı da gerektirmektedir. Antrenörlük, birçok mesleki alanda olduğu gibi, iletişim sürecini gerektirmekte ve antrenörün etkililiği büyük ölçüde iletişime bağlı kalmaktadır. Antrenörlükte iletişim ise, motive etmede, ikna etmede, problem çözmede, yapılan aktivite ve hareketleri değerlendirmede, geri-bildirim vermede ve bilgilendirmede kullanılmaktadır⁽²⁷⁾.

Curzon-Hobson, Thomson ve Turner, eleştirel duruşun sporcularda enerji ve istek uyandırabileceğini ve spor antrenörlüğü için de ideal olabileceğini belirtmiştir⁽⁸⁾. Yukarıda verilen bilgilerden 'Postmodern Antrenörün', eleştirel yaklaşımı ve eleştirilere kendini açmayı gerektireceği söylenebilir.

Lyle günümüzde antrenörün; daha farklı ve yüksek düzeyde bir göreve doğru değişim gösterdiğini belirtmiştir. Lyle'a göre antrenör, performans sistemlerini yöneten bir kişi olarak gelişim göstermiştir ve bu gelişim düzeyi, özel teknik bilgi, müdahalede bulunma programlarını kullanma ve yönetme, birçok çevresel konuları koordine etme, performans değişkenlerini kontrol etme ve hedefleri başarmak için etkili yönlendirme becerilerini gerektirmektedir⁽¹⁷⁾.

Yukarıda verilen bulgular ışığında, 'Post-Modern Antrenörün' özellikleriyle ilgili şunlar söylenebilir 1) uzmanlık bilgilerini birleştirici ve bütünleştirici olma 2) iletişim süreçleriyle ilgili bilgili olma ve bu bilgiyi kullanma, gelişmiş iletişim ve mesleki beceri ortaya koyma 3) sporcuları ve sporu sadece katı bir deneysel bilim anlayışıyla açıklama değil, aynı zamanda derinliğine anlamaya da önem verme 4) profesyonel uzmanlığa saygılı ve gelişmiş organizasyon becerisi gösterme 5) bütün gerekli bilgileri, becerileri ve yetenekleri koordine etme, 6) çok yönlü analizler, teknoloji ve bilimsel yöntemlerden elde edilen bilgileri amaca dönük kullanma 7) kişisel gereksinmelere uygun yaklaşım gösterme ve özel antrenmanlara yer verme 8) 'modern antrenörün' özelliklerini içermekle birlikte, sporculara, ekibe ve kulübe vizyon kazandırma ve hedef belirleme 9) sporcuları inisiyatif sahibi, becerili ve yetenekli kişiler haline getirme, geliştirme ve güçlendirme 10) sporcuların eleştirel ve sorgulayıcı olmalarına tahammül etme ve cesaretlendirme.

Nasıl muhafazakârlıktan modernizme geçiş, ara tipleri ve süreçleri gerektiriyorsa, benzer şekilde modernizm'den postmodernizme geçiş de ara tipleri ve süreçleri zorlayabilir. Bu anlamda iki ara tipten daha söz edilebilir. Bunlar, 'Modern/Post-Modern' ve 'Post-Modern/Modern' antrenör tipleridir.

Yukarıda verilen yapısal-gelişimsel antrenör tiplerinin, beden eğitimi öğretmenliği gibi liderlik gerektiren diğer alanlar için de geçerli olacağı ileri sürülebilir. Bilim, bilgi, bilişim, uzay, uzmanlık ve teknoloji çağı, yaşamın her alanına damgasını vurduğu gibi, antrenörlük ve beden eğitimi öğretmenliği gibi liderlik gerektiren alanlara da damgasını vurmakta olduğu söylenebilir. Bu nedenle de değişen koşullara göre yeni lider ve antrenör tiplerinin ortaya çıkacağı öngörülebilir.

KAYNAKLAR

1. ACEP-American Coaching Effective Program (1991). Rookie Coaches Guide. Illinois: Human Kinetics, p. 5-9.
2. Bompa, T. O. (2003). Dönemleme: Antrenman Kuramı ve Yönetimi. 2. Baskı. Keskin, İ. Tuner, A. B. Küçüköz, H. Bağırğan, T. (Çev.). Ankara: Bağırğan Yayımevi, 70.
3. Bond, J. (2002). Applied Spor Psychology. Philosophy, Reflections, and Experience. International Journal of Sport Psychology, Vol. 33(1), p. 19-37.
4. Brustad, R. (2002). A Critical Analysis of Knowledge Construction in Sport Psychology. Advances in Sport Psychology (2nd ed.). T. S. Horn (Ed.), p. 21-34. Illinois: Human Kinetics.
5. Budak, S. (2003). Psikoloji Sözlüğü. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları, 749.
6. Corlett, J.(1996). Sophistry, Socrates and Spor Psychology. Sport Psychologist, Vol. 10(1), p. 84-94.
7. Come, A. B. (2003). Modernism, Postmodernism, and Communication. Southern African Communication Association, SACOMM, www.ukzn.ac.za/ccms/sacomm/abstracts.
8. Curzon-Hobson, A. Thomson, R. W. Turner, N. (2003). Coaching a Critical Stance. Journal of Philosophy of Sport, Vol. 30(1), p. 68-82.
9. Dale, G. (1996). Existential Phenomenology. Emphasizing the Experience of the Athlete in Sport Psychology Research. Sport Psychologist, Vol 10(4), p. 307-321.
10. Gargioli, M. G. (1985). Courage and Fear in Sports. Rome Movimento. Special Issue, Vol. 1(1), p. 13-14.
11. Güçlü, A. Uzun, S. Yolsal, Ü. A. (2003). Felsefe Sözlüğü. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları. 1151.
12. Halliwell, W. (1990). Working with Professional Athletes. Sport Psychologist, Vol. 4(4), p. 369-377.
13. Hollowchak. A. (2002). Philosophy of Sport, Critical Readings, Crucial Issues. New Jersey: Prentice Hall, p. 1-3.
14. Klages, M. (2003). Postmodernizm. Department of English, University of Colorado.
15. Kretchmar, R. S. (1997). Philosophy of Sport. Massangale, J. D. Swanson, R. A. (Eds.). The History of Exercise and Sport Science. Illinois: Human Kinetics, p.181-201.
16. Leith, L. M. (2003). The Psychology of Coaching Team Sports, A Self-Help Guide. Tronto. Sport Books Publisher, p. 16-19, 23.
17. Lyle, J. (2002). Sports Coaching Concepts: A Framework For Coaches' Behaviour. London: Routledge. p. 38-40.
18. Marshall, G. (1999). Sosyoloji Sözlüğü. Akınbay, O. Kömürcü, D. (Çev.). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları, s. 508, 512-513.
19. Martens, R. (1990). Successful Coaching. Second Edition. Illinois: Leisure Press.
20. Martens. R. (1987). Coaches Guide to Sport Psychology. Illinois: Human Kinetics Publishers.
21. Peters, A. (1927). Spiritism, Sport, Psychology of Social Functions of The Individual The Psychology of Sport (Psychologie des Sport). Oxford: Der Neue Geist Verlag, XV, p.93.
22. Ravizza, K. (2002). A Philosophical Construct: A Framework for Performance Enhancement. International Journal of Sport Psychology, Vol. 33(1), p. 4-18.
23. Redcay, E. E. (1938). The Coach and the Faculty. School and Society, 47, p.699-703.
24. Spranger, E. (1928). Types of Men: The Psychology and Ethics of Personality. Oxford: Niemeyer.
25. Tutko, T. Richards, J. (1971). Psychology of Coaching. Boston: Allyn and Bacon.
26. Wann, D. L. (1997). Sport Psychology. New Jersey: Prentice Hall, p, 2-4.
27. Weinberg, R. S., Gould. D. (1995). Foundations of Sport and Exercise Psychology. Third Edition, Illinois: Human Kinetics, p. 4-5, 16.

REKREASYON FAALİYETLERİNİN İLKÖĞRETİM OKULU ÖĞRENCİLERİNİN DURUMLULUK VE SÜREKLİ KAYGI DÜZEYLERİ ÜZERİNE ETKİLERİ

Yalçın KAYA *

Tolga Şahin **

ÖZET

Bu araştırma rekreasyon faaliyetlerinin ilk okul çocuklarının durumluluk ve sürekli kaygı düzeylerine etkilerini araştırmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini Konya-Selçuklu İlçesindeki iki ilköğretim okulunun 6. 7. ve 8. sınıflarında okuyan 115 kız ve 120 erkek öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilerin % 95'i sedanterdir. Öğrencilere kendini değerlendirme testi STAI form TX-1 ve Sürekli Anksiyete Ölçeği Kendini Değerlendirme Testi STAI form TX-2 uygulanmıştır. Sonuçların analizi için bağımlı örneklemlerde t-testi kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, deneklerin rekreasyon faaliyetleri öncesi ve sonrası durumluluk kaygı düzeylerinde anlamlı bir farka rastlanmazken ($p>0.05$), sürekli kaygı düzeylerinde, istatistiksel olarak anlamlı şekilde azalmanın olduğu görülmüştür ($p<0.05$). Sonuç olarak, rekreasyon faaliyetleri sonunda kız ve erkek öğrencilerin sürekli kaygı düzeyinde anlamlı bir azalmanın olduğu göz önünde bulundurularak, okullarda rekreasyon faaliyetlerinin yaygınlaştırılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Rekreasyon, Sürekli Kaygı, Öğrenci, Durumluluk Kaygı,

Geliş tarihi: 25.12.2004; Yayına kabul tarihi: 14.06.2007

* Selçuk Üniversitesi BESYO, KONYA

** Ahmet Haşhaş İ.Ö.O., KONYA

THE EFFECT OF RECREATION ACTIVITIES PRIMARY SCHOOL CHILDREN'S ANXIETY LEVELS

SUMMARY

This study was conducted in order to find out the effect of recreational activities of primary school students on their permanent anxiety and continuous anxiety.

This study was carried out on the 6th, 7th and 8th year students totaling of 115 girls and 120 boys in the Selcuklu of Konya. 95% of the students was sedentary.

Self evaluation test (STAI) form TX-1 and continuous anxiety scale evaluation test STAI form TX-2 were applied to the students.

While there was no statistical significance ($p>0.05$) on the permanent anxiety levels before and after the recreational activities, continuous anxiety level showed a statistically significant decrease ($p<0.05$).

As a result, recreational activities would be suggested taking into account the decreased continuous anxiety level for both girls and boys following recreational activities.

Key Words: Recreation Activities, Continuous Anxiety, Students, Permanent Anxiety.

GİRİŞ

Teknolojinin hızla gelişmesi, bilimsel buluşlar, nüfus artışı ve ekonomik sıkıntılar gibi stresi artıran çevresel faktörler insanların kaygı durumlarını da arttırmaktadır. Fiziksel zarara telkinleri, benlik değerine tehditler ve bir bireyin yapabileceğinden fazla performans gerektiren durumlar da kaygı meydana getirmektedir⁽⁷⁾. Kaygı, stres yaratan durumların oluşturduğu üzüntü, algılama ve gerginlik gibi hoş olmayan duygusal ve gözlenebilir tepkilerdir⁽⁴⁰⁾. Sürekli kaygı potansiyel enerji gibi belirli bir tepki gösterme yatkınlığıdır. Sürekli kaygının düzeyi bireyin tehlikeli koşullarda yaşayacağı durumluk kaygı derecesinin şiddetini ya da sıklığını belirler. Sürekli kaygısı yüksek olan bireyin, baskılı koşullarda sürekli kaygısı düşük olanlardan daha sık durumluk kaygı tepkisi göstermesi beklenir⁽³¹⁾. Yapılan araştırmalara göre kızların kaygı düzeylerinin erkeklerin kaygı düzeylerinden daha yüksek bulunduğu bildirilmektedir^(18, 27, 35, 42). Kaygı kişiden kişiye farklılık gösteren davranışsal belirtiler de gösterebilir⁽²⁴⁾. Ölçülü ve dengeli bir kaygı durumu, yaşamda başarı ve uyum için olumlu katkı sağlamaktadır⁽¹⁵⁾. Her yaş düzeyinde kaygının şiddeti veya durumluk sürekliliği değişir. Kaygının en yoğun yaşandığı yıllar doğumdan sonraki iki yıl ve ergenlik yıllarıdır. Araştırmalar küçük çocukların kaygı düzeyinin büyük çocuklardan daha düşük olduğunu göstermiştir^(30, 34, 16, 35). Yaşa bağlı olarak hayattan beklentilerin artması, gerçeklerin daha iyi farkına varılması ve sorumlulukların artması buna sebep olabilir. Ancak Korkut (1991) tarafından yapılan bir araştırmada, 13-18 yaş çocuklarında, yaşla kaygı arasında bir ilişki tespit edilememiştir⁽²⁶⁾. Kaygı, elem veren hoş olmayan, huzursuzluk, rahatsızlık, tedirginlik yaratan bir duygu durumudur⁽²³⁾. Kaygı, kökenini çocukluk yıllarından almaktadır. Çocukluk döneminde maruz kalınan aşırı reddedici, küçük düşürücü tutumlar, ergenlik döneminde diğer yetişkinlerin alaycı tutumları, ceza verirken ana-babaların cezaya eşlik eden itici davranışları, çocuğun fiziksel veya psikolojik baskı

altında tutulması, altını ıslatma, cinsel oyunlarının tepkiyle karşılanması, aşırı koruyucu tutumlar, ana-babaların birbirine karşıt düşen istekleri, tutarsızlıkları, boşanmış ailelerde ana-baba arasında boşandıktan sonra bile devam eden çekişmeler de çocukta kaygının oluşmasına neden olabilmektedir^(17, 44, 19). Nitekim olumsuz tutum ve davranışlarda bulunan ailelerin 13-16 yaş arası çocuklarında kaygı düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir^(36, 30). Süreğen depresyonu olan annelerin çocuklarında kaygı ve korku durumlarının sık görüldüğü⁽¹²⁾ ve depresyon düzeyinin yüksek olduğu saptanmıştır⁽⁴⁾. Çocukların akademik başarılarıyla kaygı arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmış, okuldaki başarı durumları düşük olan çocukların kaygı düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir^(3, 10, 37, 42). 10 haftalık fiziksel aktivite programında hiperaktif çocukların üzücü ruh halinde aşağıya doğru inen eğilimler rapor edilmiştir⁽²¹⁾. Rekreasyon, insanların serbest zamanlarında yaptıkları etkinlikleri ifade eden bir kavramdır ve insanın çalışma saatlerinin dışındaki serbest zamanında katıldığı faaliyetlerle ilgilidir⁽²⁵⁾. Rekreasyon faaliyetlerini sağlıklı yaşam amacıyla yapan bireyler, birçok sağlık problemlerinden kendilerini korurlar⁽⁹⁾. Rekreasyon faaliyetleri, çocukların fiziksel ve psikolojik gelişmelerine de katkıda bulunur⁽²⁰⁾. Rekreasyon faaliyetleri ile öğrencilerin kaygı düzeyleri üzerinde etkili olunursa, bunun öğrencilerin öğrenme performansına yansıtacağı düşünülerek, bu çalışmadaki somut bulguların eğitim ve öğrenme amaçlarına katkılarından dolayı önerilebileceği söylenebilir.

Bu çalışmada, rekreasyon faaliyetlerinin ilköğretim öğrencilerinin kaygı düzeyleri üzerine etkilerinin araştırılması amaçlanmıştır.

MATERYAL VE METOD

Bu çalışmanın örneklemini, Konya ili Sakarya Mahallesi Dumlupınar Ahmet HAŞHAŞ ilköğretim okulu ve Öğretmen Fethiye Onsun ilköğretim okulu 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinden toplam 235 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmada öğrencilerin rekreasyon faaliyetleri öncesi ve rekreasyon faaliyetleri sonrası durumluluk ve sürekli kaygı düzeylerini belirlemek için Speilberger ve arkadaşları (1970) tarafından geliştirilmiş olan Türkiye'deki geçerlilik ve güvenilirlik çalışması Öner ve Le Comte (1981) tarafından yapılan "Stai Form Tx" envanteri kullanılmıştır.

Birinci Anket uygulamalarının tamamlanmasından hemen sonra 3 ay sürecek olan rekreasyon faaliyetlerine başlanmıştır. İlk olarak okul bahçesinde ders dışı egzersiz faaliyetleri adı altında oluşturulan eşit gruplar, hafta sonları her cumartesi ve pazar günü saat 13:30 ile 16:30 arası 1 ay süresince çeşitli rekreasyon karakteristiği içeren sportif aktiviteler gerçekleştirmiştir. Havaların soğuması ve koşulların uygulama yapmaya müsait olmaması sebebi ile aktivitelerin geri kalan (2 aylık) bölümüne aynı günlerde 13:30 ile 17:30 saatleri arasında Konya Selçuklu Endüstri ve Meslek lisesinin spor salonunda devam edilmiştir. Aktivitelerin bitimindeki son gün, faaliyetlere katılan öğrencilerle Selahattin Eyyubi Parkında piknik düzenlenmiş, çeşitli oyunlar oynanarak rekreasyon faaliyetleri tamamlanmıştır. Faaliyetlere katılan öğrencilere devamsızlık çizelgesi

hazırlanmış ve ankete katılan öğrencilerin eksiksiz olarak çalışmalara 3 ay boyunca devam etmesi sağlanmıştır.

Rekreasyon faaliyetlerinin tamamlanmasını takip eden iş günü, faaliyetlere katılan öğrencilere faaliyetler sonrası durumluluk ve sürekli kaygı düzeylerini belirlemek için yine Stai Form Tx anketi uygulanmış, uygulayıcı tarafından anketler tek tek kontrol edilerek bir hata oluşmadığı tespit edilmiştir.

Ölçeklerde doğrudan ve tersine çevrilmiş ifadeler vardır. Olumlu duyguları dile getiren ters ifadeler puanlanırken, 1 ağırlık değerinde olanlar 4'e, 4 ağırlık değerinde olanlar 1'e dönüştürüldü. Olumsuz duyguları dile getiren doğrudan ifadelerde 4 değerindeki yanıtlar kaygının yüksekliğini göstermektedir. Tersine çevrilmiş ifadelerde ise 4 değerindeki yanıtlar düşük, 1 değerindeki yanıtlar yüksek kaygıyı göstermektedir. Durumluluk kaygı ölçeğinde 10 (1, 2, 5, 8, 10, 11, 15, 16, 19 ve 20. maddeler), sürekli kaygı ölçeğinde ise 7 adet (21, 26, 27, 30, 33, 36 ve 39. maddeler) tersine çevrilmiş ifade vardır.

Puanlamada, doğrudan ve tersine çevrilmiş ifadelerin toplam ağırlıklarının saptanması için ayrı anahtar hazırlanmıştır. Doğrudan ifadeler için elde edilen toplam ağırlık puanından, ters ifadelerin toplam ağırlık puanı çıkartılarak, bu sayıya değişmeyen bir değer eklenmiştir. Bu değer durumluluk kaygı ölçeği için 50, sürekli kaygı ölçeği için 35 olarak standardize edildi.

Her iki ölçekten elde edilen puan değeri 20 ile 80 arasında değişmektedir. Büyük puan yüksek kaygı seviyesini, Küçük puan ise küçük kaygı seviyesini belirtmektedir⁽³³⁾.

Verilerin analizinde (SPSS 10.0 bilgisayar paket programı) t-testi kullanılmıştır.

BULGULAR

Yapılan çalışmada elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

Rekreasyon faaliyetleri öncesi ve sonrası durumluluk kaygı ölçeği puanları ortalamaları

Tablo 1: Rekreasyon Faaliyetleri Öncesi ve Sonrası Durumluluk Kaygı Puanları

Durumluluk Kaygı	N	X	Sd
Faaliyet Öncesi	235	46,715	0,364
Faaliyet Sonrası	235	47,055	0,258

karşılaştırılmıştır. Faaliyetler öncesi ve sonrası durumluluk kaygı düzeyleri arasında istatistiksel olarak önemli bir farka rastlanmamıştır ($p > 0.05$).

Tablo 2: Rekreasyon Faaliyetleri Öncesi Ve Sonrası İçin Sürekli Kaygı Puanları

Sürekli Kaygı	N	X	Sd
Faaliyet Öncesi	235	51,928	0,241
Faaliyet Sonrası	235	48,846	0,398

Rekreasyon faaliyetleri öncesi ve sonrası sürekli kaygı ölçeği puanları ortalamaları karşılaştırılmıştır. Faaliyetler öncesi ve sonrası sürekli kaygı düzeyleri arasında istatistiksel olarak önemli bir farkın olduğu bulunmuştur ($p < 0.05$).

Tablo 3: Rekreasyon Faaliyetleri Öncesi ve Sonrası Erkek Öğrenciler İçin Durumluluk Kaygı Puanları

Durumluluk Kaygı	N	X	Sd
Faaliyet Öncesi	120	47,115	0,496
Faaliyet Sonrası	120	47,338	0,346

Rekreasyon faaliyetleri öncesi ve sonrası erkekler öğrenciler için durumluluk kaygı ölçeği puanları ortalamaları karşılaştırılmıştır. Faaliyetler öncesi ve sonrası erkekler için durumluluk kaygı düzeyleri arasında istatistiksel olarak önemli bir farka rastlanmamıştır ($p > 0.05$).

Tablo 4: Rekreasyon Faaliyetleri Öncesi ve Sonrası Bayan Öğrenciler İçin Durumluluk Kaygı Puanları

Durumluluk Kaygı	N	X	Sd
Faaliyet Öncesi	115	46,290	0,535
Faaliyet Sonrası	115	46,754	0,385

Rekreasyon faaliyetleri öncesi ve sonrası bayan öğrenciler için durumluluk kaygı ölçeği puanları ortalamaları karşılaştırılmıştır. Faaliyetler öncesi ve sonrası erkekler için durumluluk kaygı düzeyleri arasında istatistiksel olarak önemli bir farka rastlanmamıştır ($p > 0.05$).

Tablo 5: Rekreasyon Faaliyetleri Öncesi ve Sonrası Erkek Öğrenciler İçin Sürekli Kaygı Puanları

Sürekli Kaygı	N	X	Sd
Faaliyet Öncesi	120	52,541	0,367
Faaliyet Sonrası	120	49,225	0,596

Rekreasyon faaliyetleri öncesi ve sonrası erkek öğrenciler için sürekli kaygı ölçeği puanları ortalamaları karşılaştırılmıştır. Faaliyetler öncesi ve sonrası sürekli kaygı düzeyleri arasında istatistiksel olarak önemli bir fark bulunmuştur ($p < 0.05$).

Tablo 6: Rekreasyon Faaliyetleri Öncesi ve Sonrası Bayan Öğrenciler İçin Sürekli Kaygı Puanları

Sürekli Kaygı	N	X	Sd
Faaliyet Öncesi	115	51,287	0,300
Faaliyet Sonrası	115	48,452	0,523

Rekreasyon faaliyetleri öncesi ve sonrası bayan öğrenciler için sürekli kaygı ölçeği puanları ortalamaları karşılaştırılmıştır. Faaliyetler öncesi ve sonrası sürekli kaygı düzeyleri arasında istatistiksel olarak önemli bir fark bulunmuştur ($p < 0.05$).

Tablo 7: Rekreasyon Faaliyetleri Öncesi ve Sonrası Erkek ve Bayan Öğrencilerin Durumluluk Kaygı Düzeylerinin Puanları

Durumluluk Kaygı	N	X	Sd
Erkekler	120	47,226	0,421
Bayanlar	115	46,522	0,460

Rekreasyon faaliyetleri öncesi ve sonrası erkek ve bayan öğrenciler için durumluluk kaygı ölçeği puanları ortalamaları karşılaştırılmıştır. Faaliyetler öncesi ve sonrası durumluluk kaygı düzeyleri arasında istatistiksel olarak önemli bir fark oluşmamıştır ($p > 0.05$).

Tablo 8: Rekreasyon Faaliyetleri Öncesi ve Sonrası Erkek ve Bayan Öğrencilerin Sürekli Kaygı Puanları

Sürekli Kaygı	N	X	Sd
Erkekler	120	50,883	0,481
Bayanlar	115	49,870	0,411

Rekreasyon faaliyetleri öncesi ve sonrası erkek ve bayan öğrenciler için sürekli kaygı ölçeği puanları ortalamaları karşılaştırılmıştır. Faaliyetler öncesi ve sonrası sürekli kaygı düzeyleri arasında istatistiksel olarak önemli bir fark oluşmamıştır ($p > 0.05$).

Tablo 9: Rekreasyon Faaliyetleri Öncesi ve Sonrası Erkek Öğrencilerin Durumluluk ve Sürekli Kaygı Düzeylerinin Puanları

Erkekler	N	X	Sd
Durumluluk Kaygı	120	47,226	0,421
Sürekli Kaygı	120	50,883	0,481

Rekreasyon faaliyetleri öncesi ve sonrası erkek öğrencilerin durumluluk kaygı ve sürekli kaygı ölçeği puanlarının ortalamaları karşılaştırılmıştır. Faaliyetler öncesi ve sonrası durumluluk kaygı ve sürekli kaygı düzeyleri arasında istatistik olarak önemli bir fark bulunmuştur ($p < 0.05$).

Tablo 10: Rekreasyon Faaliyetleri Öncesi ve Sonrası Bayan Öğrencilerin Durumluluk ve Sürekli Kaygı Düzeylerinin Puanları

Bayanlar	N	X	Sd
Durumluluk Kaygı	120	46,522	0,460
Sürekli Kaygı	120	49,869	0,411

Rekreasyon faaliyetleri öncesi ve sonrası bayan öğrencilerin durumluluk kaygı ve sürekli kaygı ölçeği puanlarının ortalamaları karşılaştırılmıştır. Faaliyetler öncesi ve sonrası durumluluk kaygı ve sürekli kaygı düzeyleri arasında istatistik olarak önemli bir fark bulunmuştur ($p < 0.05$).

TARTIŞMA VE SONUÇ

Mevcut kaynaklarda çocukların durumluluk kaygı düzeyini araştıran pek çok çalışma olmasına rağmen, rekreasyon faaliyetlerinin 11–15 yaş arası ilkököl çağındaki çocukların durumluluk kaygı düzeylerine etkisine ilişkin daha önce yapılmış bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak, yapılan bir çalışmada 13–18 yaş çocuklarında, yaşla kaygı arasında bir ilişki tespit edilemediği bildirilmiştir⁽²⁶⁾. Bu araştırmanın örneklemini kapsayan öğrencilerin yaş grupları da mevcut literatür örneklemiyle aynıdır.

Yapılan bu çalışmada rekreasyon faaliyetleri öncesi ve sonrası öğrencilerin durumluluk kaygı düzeyi puanları arasında istatistiksel olarak anlam ifade edecek bir değişiklik olmadığı gözlemlenmiştir ($p > 0.05$).

Başka bir çalışmada ise, Samsun Çıraklık Eğitim Merkezi'ne devam eden çırakların sosyo-demografik, çalışma yaşamı özelliklerinin, durumluluk ve sürekli kaygı düzeylerinin değerlendirilmesinde, durumluluk ve sürekli kaygı ortalamasını sırasıyla $40,0 \pm 9,7$ ve $44,7 \pm 9,7$ bulmuştur. Durumluluk ve sürekli kaygı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı ve iyi derecede ilişki olduğu ortaya konmuştur⁽¹²⁾.

Bu çalışmada öğrencilerin rekreasyon faaliyetleri öncesi ve sonrası sürekli kaygı puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak olumlu yönde anlam ifade ettiği görülmektedir ($p < 0.05$) (Tablo 2).

Kaygı ile başa çıkmada sporun etkisinin kardeş sayısı açısından incelendiği bir araştırmada, 311 öğrenciyeye STAI sürekli kaygı ölçeği kullanılmıştır. Yüksek kaygılı 60 öğrenciyeye kontrol ve denek grubu olarak ikiye ayırıp 2,5 ay süreyle 3 kez STAI uygulanmış ve bunun kardeş sayısı değişkenine göre, sporun kaygı azaltmakta etkin bir rol oynadığı gözlemlenmiştir⁽¹⁾.

4 yıllık bir sürede gerçekleştirilen bir çalışmada, spor eğitiminin bireylerin başarı gereksinimine ve sürekli kaygı düzeylerine etkisi incelenmiştir. Araştırmaya 21 bayan, 17 erkek toplam 38 kişi katılmış ve kendilerine E.P.P.S. ile Spielberger'in sürekli kaygı envanteri uygulanmıştır. Sonuç olarak katılanların başarı gereksiniminde istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu, başarı gereksinimlerinin istatistiksel olarak arttığı, yine katılanların sürekli kaygı düzeylerinin de istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde azaldığı belirtilmiştir⁽⁴¹⁾. Bu çalışmada erkek ve bayan öğrencilerin rekreasyon faaliyetleri öncesi ve sonrası durumluluk kaygı puanları arasında istatistiksel olarak anlam ifade edecek bir farkın olmadığı ($p>0.05$) görülmüştür (Tablo 3-4).

Buna karşın hem erkek, hem de bayan öğrencilerin rekreasyon faaliyetleri öncesi ve sonrası sürekli kaygı düzeylerinde, faaliyetler öncesine nazaran, faaliyetler sonrasında istatistiksel olarak anlamlı yönde anlam ifade edecek farklar gözlenmiştir ($p<0.05$) (Tablo 5-6).

Cinsiyet değişkeni göz önüne alınarak, erkek ve bayan öğrencilerin rekreasyon faaliyetleri öncesi ve sonrası hem durumluluk hem de sürekli kaygı düzeyleri karşılaştırılması yapıldığında, her iki kaygı düzeyinde de cinsiyetler arası istatistiksel bir farkın olmadığı görülmektedir ($p>0.05$).

Sporcuların cinsiyete göre durumluluk ve sürekli kaygı puanları arasındaki farkın karşılaştırıldığı bir çalışmada; durumluluk kaygı puanını erkeklerde 35.544 ± 0.876 , bayanlarda 35.763 ± 0.658 , sürekli kaygı puanı ise erkeklerde 36.966 ± 0.777 , bayanlarda 36.184 ± 0.584 olarak bulunmuştur. Erkek ve bayan sporcuların hem durumluluk kaygı hem de sürekli kaygı puanları ortalamaları arasında istatistiksel bir farka rastlanmamıştır.

Bayanların kaygı düzeyleri ile erkeklerin kaygı düzeylerini araştırmak amacıyla yapılan çeşitli çalışmalarda, bayanların kaygı düzeylerinin erkeklerin kaygı düzeylerinden daha yüksek olduğu bulunmuştur^(18, 27, 35, 42). Bunun nedeni, araştırmacı tarafından bayanların daha duygusal bir yapıya sahip olmalarına bağlanmaktadır.

Canbaz ve ark. (2001) tarafından yapılan bir diğer çalışmada, 9-12 yaşa kadar bayan öğrencilerin kaygı puanlarının erkek öğrencilerinkinden daha yüksek ve 13-16 yaşlarda bayan öğrencilerin kaygı puanlarının erkek öğrencilerin kaygı puanlarından daha düşük veya aynı düzeyde olduğu belirlenmiş ve bunun sebebi, testin yokladığı etkenlerin veya belirtilerin bu dönemde değişmiş olabileceğine bağlanmıştır⁽⁴¹⁾.

Çocukların kaygı düzeyi ile ilgili yapılan çalışmalarda kaygı düzeyi; kız çocuklarında erkeklere göre istatistiksel olarak anlamlı olarak bulunurken⁽⁴⁴⁾, başka çalışmalarda her iki cinsiyet arasında fark bulunmamıştır^(2, 29).

Bialeschki (1999)'nin bayanlar üzerinde yaptığı bir çalışmada da kaygı ve strese verilen tepkilerde cinsiyet açısından farklılıklar olduğu; kızlarda kaygıya 2 kat daha sık rastlandığı, stres ve kaygı durumlarında erkek çocukların daha saldırgan olduğu, kız çocukların stres karşısında daha çok kaygı ve çökkünlük gösterme eğilimleri olduğu bildirilmektedir⁽⁶⁾. Weinberg (1989)'in araştırmasında ise, bayanların erkeklere oranla daha yüksek sürekli kaygıya sahip oldukları gözlemlenmiştir⁽⁴⁶⁾.

Özusta (1995) tarafından yapılan çalışmada ise, bayanlarda kaygı düzeyinin daha yüksek bulunması; bayanların bu probleme yatkınlıklarından kaynaklandığı belirtilmektedir. Bunun yanı sıra, toplumumuzda bayanların daha fazla sorumluluk ve yük almalarının, erkeklere bayanlara göre daha fazla tolerans gösteriliyor olmasının, aile yapısında erkeğe çocukluktan itibaren öncelik verilmesinin etkilerinin olduğu görüşüne yer verilmiştir⁽³⁴⁾.

Olumsuz tutum ve davranışlarda bulunan ailelerin 13-16 yaş çocuklarının kaygı düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir^(30,36). Yukarıdaki çalışmaların sonuçları incelendiğinde, sonuçların birbirleri ile çelişmekte olduğu görülmektedir. Dolayısıyla literatür ışığında, kaygı ve cinsiyet arasında bir ilişki olup olmadığını net bir şekilde söylemek mümkün olmamaktadır. Bu sebeple kaygı ve cinsiyet arasındaki ilişkinin ve etkileşimin boyutlarını net bir şekilde ortaya koyabilmek için daha homojen gruplarla, aynı ortamlara sahip deneklerle daha fazla çalışmaların yapılması gerektiği düşünülmektedir.

Erkek öğrencilerin rekreasyon faaliyetleri öncesi ve sonrası durumluluk kaygı ve sürekli kaygı puanı ortalamalarının arasında istatistiksel olarak değerlendirme yapıldığında, sürekli kaygı düzeylerinin durumluluk kaygı düzeyine oranla istatistiksel olarak anlam ifade edecek şekilde yüksek olduğu belirlenmiştir ($p < 0.05$) (Tablo 6).

Bayan öğrencilerin rekreasyon faaliyetleri öncesi ve sonrası durumluluk kaygı ve sürekli kaygı puanı ortalamalarının arasında istatistiksel olarak değerlendirme yapıldığında, sürekli kaygı düzeylerinin durumluluk kaygı düzeyine oranla istatistiksel olarak anlam ifade edecek şekilde yüksek olduğu görülmüştür ($p < 0.05$) (Tablo 9-10).

Bayan futbolcularda kaygı ve kendini fiziksel algılama düzeylerinin araştırıldığı çalışmada Spielberger'in durumluluk ve sürekli kaygı envanteri kullanılmış, durumluluk kaygı düzeyi 42.44 ± 6.14 ve sürekli kaygı düzeyi 49.58 ± 7.44 olarak bulunmuş ve bayanlarda sürekli kaygı düzeyinin durumluluk kaygı düzeyine oranla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır⁽⁶⁾.

Lise eğitimi gören sporcu öğrencilerin kaygı durumları ile sportif başarıları arasındaki ilişkiyi araştırmaya yönelik 15-17 yaşlar arasında değişen 46 erkek, 49 bayan sporcu üzerinde yapılan araştırma sonucunda, bayan sporcularda sürekli kaygı düzeyinin durumluluk kaygı düzeyine oranla daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir⁽⁴³⁾.

Rekreatif aktivitelerin beyni, sinir sistemini, dolaşımı, solunumu ve kasları uyararak, insanı tümüyle olumlu yönde etkileyecek şekilde ayarlanmasının ya da seçilmesinin gerekliliği bildirilmektedir⁽⁴⁰⁾. Rekreasyon faaliyetleriyle fiziksel, zihinsel ve duygusal olarak hayat standardının geliştirmesine katkıda bulunulacağı belirtilmektedir⁽³⁸⁾. Ayrıca açık hava deneyimlerinin çevreye ve bireyin kendisine karşı olan davranış ve değerlerini şekillendirme ve keşfetmesi için bir şans vereceği ifade edilmektedir⁽⁴⁵⁾.

Yukarıdaki literatür sonuçlarına bakıldığında, yapılan bu çalışmayı da destekler mahiyette oldukları görülmektedir.

Sonuç olarak, beklentiler doğrultusunda yapılan rekreasyon faaliyetlerinin, bireylerin durumluluk kaygı düzeylerinde olmasa da, sürekli kaygı düzeylerinde olumlu yönde bir etki yapabileceği ortaya konmuştur. Bu nedenle, ilkököl çağındaki çocuklara bu yönde yapılacak olan rekreatif faaliyetlerin, herhangi bir sebepten ötürü oluşan sürekli kaygı düzeylerinde olumlu etkiler yapabileceği düşünülmektedir.

Dolayısı ile rekreasyonu, bireyleri kendilerine ait zaman dilimleri içinde çeşitli şekillerde egolarını tatmin etmek, hobilerini gerçekleştirmek ya da hoş vakit geçirmek için yapılan aktiviteler olarak tanımlamakla birlikte, bu tanım içerisinde bireylerin yaşam kalitelerini yükseltebilecek bir özellik olarak tanımlamanın da mümkün olduğu görülmektedir.

Bu doğrultuda öğrencilere rekreasyon faaliyetleri önerildiği gibi, kaygı problemi olan öğrencilere de rekreasyon faaliyetleri önerilmektedir.

KAYNAKLAR

1. Akandere M. (2000) Kaygı ile Başa Çıkmada Sporun Etkisinin Kardeş Sayısı Açısından İncelenmesi. Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Okulu 1. Spor Kongresi.
2. Akış N. İrgil E. Pala K. (2001) Gemlik Çıracılık eğitim Merkezi'nde Okuyan Çıracıların Çalışma Koşulları ve Sosyal Sorunları. Ulusal İş Sağlığı ve İşyeri Hekimliği Günleri Bildiri kitabı, 27-29 Nisan 2001, Bursa, s. 54-61.
3. Aral N. (1977) Fiziksel İstismar ve Çocuk, Tekişik Veb Ofset Tesisleri, Ankara, s.22.
4. Aslan S. H. Aslan O. ve Alparslan Z. N. (1998) Annedeki Süreğen Depresyonun Çocuktaki depresyon ve Kaygı Düzeylerine Etkisi, Türk Psikiyatri Dergisi, 9 (1) s. 32-37.
5. Aşçı F. H. ve Kin A. (1998) Bayan Futbolcularda Kaygı ve Kendini Fiziksel Algılama. 5. Spor Bilimleri Kongresi. 5-7 Kasım Ankara, s. 247.
6. Atkinson R. Atkinson R. Hilgard E. (1995) Psikolojiye Giriş II. Sosyal Yayınlar, İstanbul, s.581-584.
7. Baltaş A. (1999) Stres ve Başa Çıkma Yolları. Remzi Kitapevi , İstanbul, s. 26-27.
8. Bialeschki D. (1999) What Park and Recreation Departments Can Do. Vol. 70 (3) pp. 36-40 Oxford Published, England.
9. Birkel D. A. G. (1998) Activities for the Older adult: Integration of the Body and the mind, Journal of Physcial Education Recreation and Dance, Vol. 69, p. 23-28, Reston.
10. Bozak M. M. (1982) Anksiyete ve Okul Başarısı Arasındaki İlişkiye Ait Bir Araştırma. Psikoloji Dergisi, 16, s. 24-39.
11. Canbaz S. Peşken Y. Sünter T. (2001) Samsun Çıracılık Eğitimi Merkezi'ne Devam Eden Çıracıların Sosyo-demografik, Çalışma Yaşamı Özelliklerinin ve Durumluluk-Sürekli Kaygı Düzeylerinin Değerlendirilmesi" Tez Çalışmasının ikinci kısmıdır. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Tıp Fakültesi Halk Sağlığı A.B.D.

12. Caps L, Simgen M, R.Sena, B. Henker C. Whalen (1996) Fear, Anxiety and Perceived Control in Children of Agoraphobic Parents, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37(4). s. 445-452.
13. Civan A. (2001) Bireysel ve Takım Sporlarında Yer Alan Sporcuların Müsabaka öncesi ve Sonrası Durumluluk ve Sürekli Kaygılarının Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Konya.
14. Çifter İ. (1985) *Psikiyatri I*, Gata Eğitim Yayınları, Ankara, s.313-315.
15. Doğan O. (1995) Yaygın Anksiyete Bozukluğunun Epidemiyolojisi. Ruhsal Bozuklukların Epidemiyolojisi. 1. Baskı. Dilek Matbaası, Sivas. s. 41-45.
16. Dong Q. Yang B. and. Ollendick T.H. (1994) Fears in Chinese Children and adolescent and Their Relation to Anxiety Depression, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35 (2) p. 351-363.
17. Geçtan E. (1995) *Psiko-Dinamik Psikiyatri ve Normal Dışı Davranışlar*, Remzi Kitapevi, İstanbul, s.168.
18. Girgin G. (1990) Farklı Sosyo Ekonomik Kesimden 13-15 Yaş Grubu Öğrencilerde Kaygı Alanları ve Kaygı Düzeylerinin Başarıyla İlişkisi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
19. Gelder M, Gatlı D. and Mayou R. (1994) *Concise Oxford Textbook of Psychiatry*, Oxford University Press, Oxford.
20. Gerald S. (1992) *Ethics in Health, Physical Education, Recreation and Dance*. Washington DC. U.S.A.
21. Hinkle E. (1997) *School Children and Fitness: Aerobics For Life*. University Of Michigan, U.S.A.
22. Hultsman W. (1999) *Promoting Physical Activity Through Park and Recreation*. Oxford Published, England.
23. İkizler C. (1993) Sporda Başarıyı Etkileyen Psikolojik Faktörler ve Psikolojik Antrenman. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
24. İnanç B. (1997) Kaygı ve Stres, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2 (16), s. 9-14.
25. Karaküçük S. (1999) *Rekreasyon-Boş Zamanları Değerlendirme*, Bağırhan, Ankara.
26. Korkut F. (1991) Yetiştirme Yurdundaki Öğrencilerle Gestalt Yaklaşımına Dayalı Olarak Yapılan Bireysel Danışmanın Sürekli Kaygı ve Denetim Odağı Üzerindeki Etkileri (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
27. Köknel Ö. (1982) *Kaygıdan Mutluluğa Kişilik*. Birinci Baskı, Altın Kitaplar Matbaası, İstanbul, s.159.
28. Mellamed S. & Meir E. (1995) The Benefits Of Personality Leisure Cong-nuance: Evidence and Implications, *Journal Of Leisure*, Vol. 27 (1), p. 25-40, Israel.
29. Molla S. (1999) Edirne Merkezindeki İlkokul Öğrencilerinde Kaygı Düzeyleri ve Sosyo-demografik Özelliklerinin İlişkisi (Uzmanlık Tezi). Edirne.
30. Ök M. (1990) 13-15 Yaş Grubu Ortaöğretim Öğrencilerinde Kaygı Düzeyi (Yayınlanmamış yüksek lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
31. Öner N. Özge S. (1981) Türkiye'de Kullanılan Psikolojik Testler; El Kitabı- Ön Çalışması. I. Ulusal Psikoloji Kongresi: Eylül 23-25; Ege. Üniv. Edebiyat Fak. Yay. s. 22-129
32. Öner N. (1994) Türkiye'de Kullanılan Psikolojik Testler, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
33. Öner N. (1997) Türkiye de Kullanılan Psikolojik Testler. Boğaziçi Üniversitesi Yayınları, s. 366.
34. Özusta HŞ. (1995) Çocuklar İçin Durumlu-Sürekli Kaygı Envanteri Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*; 10(34) s. 32-44.
35. Ronan K. R, Kendall P. C & Rowe M. (1994) Negative Affectivity in Children. *Cognitive Therapy and Research*, 18(6), p. 509-528.

36. Sargın N. (1990) Lise I. ve III. Sınıf Öğrencilerinin Durumluk-Sürekli Kaygı Düzeylerinin Belirlenip Karşılaştırılması (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
37. Sims A. & Owen D. (1993) Psychiatry, Bellaire Tidal Limit., London, p. 88-97.
38. Smith E. and Zook S. (1988) The Aging Process: Benefits of Physical Activity, Oxon.
39. Spielberger, C. D., Gorsuch R. C., and R. E. Luschene. (1970). Manual for the State-Trait Anxiety Inventory. Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press.
40. Spielberger, C. D. (1971). Theory and Research on Anxiety. Anxiety and Behavior (third ed.) Edit. C.D. Spielberger. New York : Academic Press Inc. p. 3-20.
41. Tiryaki Ş. Tiryaki S. Kuruç Z. (1998) Spor Eğitiminin Bireylerin Başarı Gereksinmesi ve Sürekli Kaygı düzeyleri Üzerine Etkisi. Boşal Bir Çalışma, 5. Spor Bilimleri Kongresi, 5-7 Kasım Ankara, s. 120
42. Varol Ş. (1990) Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Kaygı Düzeylerini Etkileyen Bazı Etmenler (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
43. Vurgun N, Çamlıyer H, Gündüz N, Hasırcı S (1998) Lise Eğitimi Gören Sporcu Öğrencilerin Kaygı Durumları ile Sportif Başarı Arasındaki İlişki, 5. Spor Bilimleri Kongresi, 5-7 Kasım Ankara, 1991.
44. Yavuzer H. (1994) Çocuk Psikolojisi, Remzi Kitapevi, İstanbul.
45. Yerkes R. & Haras K. (1997) Outdoor Education and Environmental Responsibility, Charleston University, U.S.A.
46. Weinberg R. (1989) Arousal and Motor Performance, Theory Research and Applications, Hack fort, D. Spielberger, A. Anxiety in Sport, An International Perspective. Hemisphere Publishing Corporation, New York, p. 97.

Not: Çalışma Tolga Şahin'in Yüksek Lisans Tezinden Özetlenmiştir.

BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN OKULLARDA UYGULAMADA KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

Tekin ÇOLAKOĞLU *
Suat KARAKÜÇÜK *

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, Türkiye'de sporun topluma yaygınlaştırılması açısından okul sporları ve okul sporlarında önemli görevler üstlenmiş olan beden eğitimi öğretmenlerinin uygulamada karşılaştıkları sorunları tespit etmektir.

Araştırmanın evrenini, M.E.B'e bağlı okullarda görev yapan beden eğitimi öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklemini ise, Ankara'da 2002-2003 eğitim öğretim döneminde görev yapan 546 beden eğitimi öğretmeni arasından tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilmiş 347 beden eğitimi öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırmanın problemine ilişkin olarak, beden eğitimi öğretmenlerinin demografik bilgileri ve okullarında karşılaştıkları çeşitli durumları tespit etmek için bir anket uygulanmıştır. Anketten elde edilen verilerin yüzde ve frekans değerleri alınmış, bazı sorular için ANOVA değerleri hesaplanarak tablolar haline dönüştürülmüştür.

Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin, %28.8'i "42 yaş ve üstü" gurubunda, %60.2'si de "erkek" dir. Araştırma gurubunun %83.3'ünün "idari görevinin olmadığı", %60.8'inin "okullarındaki sportif faaliyetlerde maddi sıkıntılar çektiği", %73.4'ünün "okullardaki beden eğitimi ders saatlerinin yeterli olmadığını", %89'unun "sporun topluma yaygınlaştırılmasında okul sporlarının etkili olduğunu" %96'sının ise "okullararası yapılan spor organizasyonlarının ülke sporuna katkı sağlayacağını" belirttikleri tespit edilmiştir.

Sonuç olarak; beden eğitimi öğretmenlerinin, okul sporlarının ülke sporuna katkı sağlayacağı, okul sporlarında maddi sıkıntı, tesis sorunu ve idari sorun yaşandığı, sporun topluma yaygınlaştırılmasında ve öğrencinin akademik başarısının artırılmasında okul sporlarının etkili olacağı sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler : Beden Eğitimi Öğretmenleri, Okul Sporları

Geliş tarihi: 13.12.2006; Yayına kabul tarihi: 19.03.2007

* Gazi Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Spor Yöneticiliği Bölümü, ANKARA

A RESEARCH OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS PROBLEMS WHICH FACED ON PRACTICE IN SCHOOLS

ABSTRACT

The aim of this research is to find out the application problems that are faced by the physical education teachers who have an important role on school sports and school sports in terms of spreading sports to society in Turkey.

The universe of the research constitutes physical education teachers work at schools of Ministry of National Education. The sample of the research constitute 347 randomly selected physical education teachers among 546 physical education teachers work in Ankara in 2002-2003 academic year.

Related to the problem of the research, a questionnaire is applied to find out the demographic information and several problems in their schools. The rates and frequency values of the questionnaire data are considered, these values put into tables by calculating Anova values for some questions.

The physical education teachers participated in this research stated that; %28.8 of them is 42 age and over, %60.2 of male, %83.3 has no administrative position, %60.8 has economic problems in sportive facilities, %73.4 thinks that hours of physical education courses are not adequate, %96 considers that sports organizations among schools would be beneficial for national sports.

Consequently, physical education teachers concluded that school sports would be beneficial for national sports; they face with economic limitations, lack of sports facilities and administrative problems; school sports would be affective for spreading sports in society and improving the academic accomplishment of students.

Key words: *Physical Education Teachers, Practice in School.*

GİRİŞ

Spor, "çağımızın modern toplumlarında kültürel ve refah düzeylerinin bir göstergesi olarak anlam kazanan ve sosyal hayatın tüm yönlerini etkileyen önemli bir sosyal ölçü"⁽¹¹⁾ olarak tanımlanmıştır.

Sporun etkin özellikleri ise "barışçı bir toplumun yaratılmasında en önemli rollerden birini oynayan bir faktör, Milli düzeyde birleştirici, birlik beraberliği sağlayıcı, sosyal ve toplumsal rollerinin yanında, milletlerarası düzeyde ülkeleri birbirine yaklaştıran ve barışı sağlayıcı roller üstlenmiştir"⁽¹⁴⁾ olarak tanımlanmıştır.

"Çocukların ve gençlerin içindeki saldırganlığın ve geçimsizliğin törpülenmesi, yetişkinlerin günlük hayattaki sıkıntı, yorgunluk ve tek düzeliliğin verdiği gerginliklerin giderilmesi beden eğitimi ve spor etkinlikleriyle gerçekleştirilmektedir. Çocuğun oyun içinde, oyun kurallarına göre hareket etmesini öğrenmesi, kuralları ve yasaları kolay tanınmasına ve daha uyumlu bir kişi olarak toplumda yerini almasına ortam hazırlar. Spor yapan birey, kendine, takımına, taraftarına ve temsil ettiği kesime zararlı olabilecek davranışlardan kaçınır, öz denetimle disipline olur, Sporda sağladığı üstün başarısı, kişiliği ve zekasıyla arkadaşlarına ve çevresine sağladığı üstünlük, onun zamanla liderlik özelliklerini ortaya çıkarır"⁽²¹⁾ şeklinde ifade edilmiştir.

Bu noktadan hareketle, "beden eğitimi öğretmenleri, ders içi ve ders dışı beden eğitimi spor etkinlikleriyle, hem ülke sporuna hem de genel eğitime önemli katkılar sağlamaktadır. Çeşitli spor branşlarına yetenekli öğrencilerin farkına varılması ve onları bu yetenekleri doğrultusunda ülke sporu için yönlendirebilmesi de beden eğitimi öğretmenlerinin önemli sorumlulukları ve görevleri içine girmektedir"⁽¹³⁾.

"Dünyada spor örgütlenmeleri ve spor hizmetlerinin çok çeşitlilik göstermesine rağmen genel ortak yanları, devletin denetleyici, destekleyici ve özendirici rol oynamasıdır. Spor teşkilat yapısının Avrupa Birliğine uyumlu hale getirilmesi konusunda değişiklikler öngörülmektedir. Yerel yönetimler, özel teşebbüs ve spor kulüpleri bu yeni yapılanma kapsamında spor hizmet birimleri oluşturmak durumunda kalacaklardır. Böylece, hem hizmet konusundaki arz-talep dengelenebilecek, hem de yöresel düzeyde ihtiyaca dönük yapılanma ve hizmet üretimi sağlanabilecektir. AB sporun eğitim üzerindeki olumlu etkisine olan güven paralelinde, Avrupa Konseyi ve Parlamentosunun 291/2003/EC sayılı kararı ile 2004 yılı "Avrupa'da Eğitimin Sporun Aracılığıyla Gerçekleştirilmesi Yılı" olarak kabul edilmiştir"⁽⁷⁾.

Bu bilgiler doğrultusunda çalışmanın amacı, Türkiye'de sporun topluma yaygınlaştırılması açısından okul sporları ve okul sporlarında önemli görevler üstlenmiş olan beden eğitimi öğretmenlerinin uygulamada karşılaştıkları sorunları tespit etmek ve değerlendirmek olarak belirlenmiştir.

MATERYAL VE METOT

Araştırma betimsel bir yöntem içermektedir.

İlgili literatür taranarak konuya ilişkin bilgilere yer verilmiş ve bazı sayısal verilerle desteklenmiştir.

Araştırma için bir anket geliştirilerek beden eğitimi öğretmenlerine verilmiştir. Bu anket ile elde edilen verilerle araştırmanın problemine çözüm aranmıştır.

Araştırmanın evrenini, M.E.B'e bağlı okullarda görev yapan beden eğitimi öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklemini ise, Ankara'da 2002-2003 eğitim öğretim döneminde görev yapan 546 beden eğitimi öğretmeni arasından tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilmiş 347 beden eğitimi öğretmeni oluşturmuştur⁽²⁰⁾.

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan anket alanın uzmanlarının da görüş ve önerileri alınarak araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Anket 25 kişilik bir beden eğitimi öğretmeni grubuna verilmiş, doldurulan anketlere göre sorulardaki eksiklikler giderilerek yeniden düzenlenmiştir.

500 anket araştırmacı tarafından elden dağıtılmıştır. Geriye dönen 362 anket tekrar kontrol edilerek hatalı doldurulan 15 anket değerlendirme dışı bırakılarak, 347 anket değerlendirmeye alınmıştır.

Toplanan anketlerde verilerin işlenmesi bilgisayar vasıtasıyla gerçekleştirilmiştir. Anketlerdeki verilerin çözümlenmesinde istatistikçilerin de görüşleri alınarak, frekans ve yüzde dağılımları bulunmuş, ayrıca beden eğitimi öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesinde ANOVA testi kullanılmış, 5'li Likert ölçeğine göre derecelendirilmiştir. Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır.

Anketteki verilerin değerlendirilmesinde SPSS istatistik programı kullanılmıştır.

BULGULAR

Tablo 1: Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Kişisel Özellikleri

Değişkenler	Alt Kategoriler	f	%
Cinsiyet	Kadın	138	39.8
	Erkek	209	60.2
	Toplam	347	100
Yaş	21-25	42	12.1
	26-30	65	18.7
	31-36	76	21.9
	37-41	64	18.4
	42 ve üstü	100	28.8
	Toplam	347	100
Meslekteki Hizmet Süresi	1-5 yıl	95	27.4
	6-10 yıl	70	20.2
	11-15 yıl	60	17.3
	16-20 yıl	52	15.0
	21 ve üstü	70	20.2
	Toplam	347	100
Lisansüstü Eğitim Durumu	Yüksek Lisans	35	10.1
	Doktora	2	.6
	Toplam	37	10.7
Yetiştigi Çevre	Büyükşehir	200	57.6
	İl	98	28.2
	İlçe	43	12.4
	Kasaba-Köy	6	1.7
	Toplam	347	100
	Görev Yapılan Okulun Kademesi	İlköğretim	136
Orta Öğretim		211	60.8
Toplam		347	100

Tablo 1'e bakıldığında, beden eğitimi öğretmenlerinin %60.2'sinin erkek, %28.8'inin 42 yaş ve üstü yaş grubunda, %27.4'ünün hizmet sürelerinin 1-5 yıl olduğu, %10.1'inin yüksek lisans %0.6'sının doktora yaptığı, %57.6'sının büyükşehir de yetiştiği, %60.8'inin ortaöğretimde %39.2'sinin ilköğretimde görev yaptıkları görülmektedir.

Tablo 2: Beden Eğitimi Öğretmenlerine İlişkin Bazı Değişkenler

Değişkenler	Alt Kategoriler	f	%
İdari Görev	evet	58	16.7
	hayır	289	83.3
	Toplam	347	100
Hizmet İçi Eğitim Alma	evet	228	65.7
	hayır	119	34.3
	Toplam	347	100
Milli Sporcu Olma	evet	36	10.4
	hayır	311	89.6
	Toplam	347	100
Aktif Olarak Halen Spor Yapma	evet	132	38.0
	hayır	215	62.0
	Toplam	347	100
Okul Dışında ki Spor Tesislerinden Faydalanma	evet	165	47.6
	hayır	182	52.4
	Toplam	347	100
Okul Takımı Çalıştırma Durumu	evet	245	70.6
	hayır	102	29.4
	Toplam	347	100
Öğrencileri Spor Branşlarına Yönlendirme	evet	329	94.8
	hayır	18	5.2
	Toplam	347	100

Tablo 2'deki verilere göre, beden eğitimi öğretmenlerinin, %16.7'sinin idari bir görev aldığı, %65.7'sinin hizmet içi eğitim aldığı, %10.4'ünün Milli sporcu olduğu, %38.0'ının halen aktif spor yaptığı, %47.6'sının kendi okulu dışındaki spor tesislerinden öğrencileri için faydalandığı, %70.6'sının okulda takım veya takımlar çalıştırdığı, %94.8'inin beden eğitimi derslerinde öğrencilerini bir spor branşına yönlendirdiği tespit edilmiştir.

Tablo 3: Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Mevcut Durumlarına İlişkin Bazı Değişkenler

Değişkenler	Alt Kategoriler	f	%
Spor Kulüplerinde Sporcunuz Var mı?	evet	265	76.4
	hayır	82	23.6
	Toplam	347	100
Spor Kulüpleri ile Öğrencileriniz İçin Koordinasyon Sağlıyor musunuz?	evet	227	65.4
	hayır	120	34.6
	Toplam	347	100
Gençlik Spor İl ve İlçe Müdürlükleri ile Öğrencileriniz İçin Koordinasyon Sağlıyor musunuz?	evet	219	63.1
	hayır	128	36.9
	Toplam	347	100
Spor Kulüplerinde Lisanslı Spor Yapararak Başarı Elde Eden Sporcunuz Var mı?	evet	134	38.6
	hayır	213	61.4
	Toplam	347	100
Milli sporcunuz Var mı?	evet	78	22.5
	hayır	269	77.5
	Toplam	347	100

Tablo 3 incelendiğinde, beden eğitimi öğretmenlerinin %76.4'ünün spor kulüplerinde lisanslı sporcusu olduğu, %65.4'ünün öğrencileri için spor kulüpleri ile koordinasyon sağladığı, %63.1'inin öğrencileri için gençlik spor il ve ilçe müdürlükleri ile koordinasyon sağladığı, %38.6'sının öğrencilerinin spor kulüplerinde lisanslı spor yaparak başarı elde ettiği, %22.5'inin Milli sporcusunun olduğu görülmektedir.

Tablo 4: Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Okullar Arası Yapılan Spor Organizasyonlarında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Karşılaşılan Sorunlar	f	%
Malzeme sorunu	160	46.1
İdari sorunlar	130	37.5
Öğrencilerin ilgisizliği	62	17.9
Tesis sorunu	157	45.2
Maddi sıkıntılar	211	60.8
Organizasyonlarda hakem eksikliği	54	15.6
Velilerden kaynaklanan sorunlar	128	36.9
Diğer	10	2.9

N:347

Tablo 4 incelendiğinde; beden eğitimi öğretmenlerinin okullar arası yapılan spor organizasyonlarında karşılaşılan sorunlar, %60.8'lik bir oranla maddi sıkıntılar, %46.1'lik oranla malzeme sorunu, %45.2'lik oranla tesis sorunu, %37.5'lik oranla idari sorunlar, %36.9'luk bir oranla velilerden kaynaklanan sorunlar, %17.9'luk bir oranla öğrencilerin ilgisizliği, %15.6'lık oranla organizasyonlarda hakem eksikliği olduğu yönünde görüş belirttikleri tespit edilmiştir.

Tablo 5: Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Okullarda Karşılaştıkları Çeşitli Durumlara ve Sorunlara İlişkin Görüşlerinin Frekans, Yüzde ve Ortalama Değerleri

Maddeler	Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		\bar{X}
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Okulunuzdaki spor araç gereç ve malzemelerinizin yeterli olduğu görüşüne katılıyor musunuz	66	19.0	158	45.5	20	5.8	73	21.0	30	8.6	2.55
Okullardaki beden eğitimi ders saatlerinin yeterli olduğu görüşüne katılıyor musunuz	72	20.7	183	52.7	26	7.5	58	16.7	8	2.3	2.27
Sporun topluma yaygınlaştırılmasında okul sporlarının etkili olduğu görüşüne katılıyor musunuz	2	0.6	22	6.3	14	4.0	152	43.8	157	45.2	4.27
Öğrencilerinizin ders dışı etkinlikler olarak yapılan sportif çalışmalara yönlendirilmesi görüşüne katılıyor musunuz	2	0.6	4	1.2	8	2.3	154	44.4	179	51.6	4.45
Okul içi yapılan spor organizasyonlarının önemli olduğu görüşüne katılıyor musunuz	2	0.6	2	0.6	-	-	166	47.8	177	51.0	4.48
Okullar arası yapılan spor organizasyonları ülke sporuna katkı sağlar görüşüne katılıyor musunuz	4	1.2	6	1.7	4	1.2	172	49.6	161	46.4	4.38
Öğrencilerinizin okul dışında bir spor kulübünde spor yapması görüşüne katılıyor musunuz	6	1.7	6	1.7	8	2.3	178	51.3	149	42.9	4.32

"Okulunuzdaki spor araç gereç ve malzemelerinizin yeterli olduğu görüşüne katılıyor musunuz" sorusuna %45.5'inin "katılmıyorum" ($x=2.55$) şeklinde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir.

"Okullardaki beden eğitimi ders saatlerinin yeterli olduğu görüşüne katılıyor musunuz" sorusuna %52.7'sinin "katılmıyorum" ($x=2.27$) seçeneğini tercih ettikleri görülmüştür.

"Sporun topluma yaygınlaştırılmasında okul sporlarının etkili olduğu görüşüne katılıyor musunuz" sorusuna %45.2'si "tamamen katılıyorum", %43.8'i "katılıyorum" ($x=4.27$) seçeneğini işaretlemişlerdir.

"Öğrencilerinizi ders dışı etkinlikler olarak yapılan sportif çalışmalara yönlendirilmesi görüşüne katılıyor musunuz" sorusuna beden eğitimi öğretmenlerinin %51.6'sı "tamamen katılıyorum", %44.4'ü "katılıyorum" ($x=4.45$) demişlerdir.

Beden eğitimi öğretmenleri okul içi yapılan spor organizasyonlarının önemli olduğu görüşüne katılıyor musunuz" sorusuna %51.6 oranında "tamamen katılıyorum", %47.8 oranında "katılıyorum" ($x=4.48$) demişlerdir.

"Okullar arası yapılan spor organizasyonları ülke sporuna katkı sağlar, görüşüne katılıyor musunuz" sorusuna %49.6'sı "katılıyorum", %46.4'ü "tamamen katılıyorum" ($x=4.38$) seçeneğini tercih ettikleri görülmüştür.

"Öğrencilerinizin okul dışında bir spor kulübünde spor yapması görüşüne katılıyor musunuz" sorusuna verdikleri cevaplarda %51.3'ü "katılıyorum", %42.9'u "tamamen katılıyorum" ($x=4.32$) seçeneğini tercih ettikleri görülmüştür.

Beden eğitimi öğretmenlerinin, "Okullardaki beden eğitimi ders saatlerinin yeterli olduğu görüşüne katılıyor musunuz" maddesine ilişkin görüşlerinde yaşlarına göre anlamlı bir farklılık vardır [$F(4-342)= 2.666$; $p < 0.05$]. 31-36 yaş ($x=2.50$) grubun 21-25 yaş ($x=1.86$) grubundaki öğretmenlerin görüşlerinden daha olumlu düzeyde gerçekleştiği görülmektedir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin, "Öğrencilerinizi ders dışı etkinlikler olarak yapılan sportif çalışmalara yönlendirilmesi görüşüne katılıyor musunuz" maddesine ilişkin görüşlerinde yaşlarına göre anlamlı bir farklılık vardır [$F(4-342)= 3.829$; $p < 0.05$]. 21-25 yaş ($x=4.76$) grubun 26-30 yaş grubundaki öğretmenlerin görüşlerinden, ayrıca 21-25 yaş ($x=4.76$) grubunun 37-41 yaş ($x=4.31$) grubundaki öğretmenlerin görüşlerinden ve 21-25 yaş ($x=4.76$) grubunun da 42 yaş ve üstü ($x=4.42$) grubundaki öğretmenlerin görüşlerinden daha olumlu düzeyde gerçekleştiği görülmektedir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin, "Okul dışı yapılan sportif etkinliklerden dolayı öğrenciler derslerinde başarısız olur, görüşüne katılıyor musunuz" maddesine ilişkin görüşlerinde yaşlarına göre anlamlı bir farklılık vardır [$F(4-342)= 2.689$; $p < 0.05$]. 21-25 yaş ($x=4.48$) grubundaki öğretmenlerin 42 yaş ve üstü ($x=3.88$) grubundaki öğretmenlerin görüşlerinden daha az katıldıkları söylenebilir.

Tablo 6: Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Okullarında Karşılaştıkları Çeşitli Durumların Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Anket Maddeleri	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark Tukey
Okulunuzdaki spor araç gereç ve malzemelerinizin yeterli olduğu görüşüne katılıyor musunuz?	Gruplar arası	15.077	4	3.769			
	Gruplar içi	528.889	342	1.546	2.437	.057	-
	Toplam	543.965	346	-			
Okullardaki beden eğitimi ders saatlerinin yeterli olduğu görüşüne katılıyor musunuz?	Gruplar arası	11.388	4	2.847			
	Gruplar içi	365.148	342	1.068	2.666	.032	1-3*
	Toplam	376.536	346	-			
Sporun topluma yaygınlaştırılmasında okul sporlarının etkili olduğu görüşüne katılıyor musunuz?	Gruplar arası	7.781	4	1.945			
	Gruplar içi	244.294	342	.714	2.723	.059	-
	Toplam	252.075	346	-			
Öğrencilerinizi ders dışı etkinlikler olarak yapılan sportif çalışmalara yönlendirilmesi görüşüne katılıyor musunuz?	Gruplar arası	6.427	4	1.607			1-2*
	Gruplar içi	143.538	342	.420	3.829	.005	1-4*
	Toplam	149.965	346	-			1-5*
Okul içi yapılan spor organizasyonlarının önemli olduğu görüşüne katılıyor musunuz?	Gruplar arası	2.771	4	.693			
	Gruplar içi	119.857	342	.350	1.977	.098	-
	Toplam	122.628	346	-			
Okullar arası yapılan spor organizasyonlarının ülke sporuna katkı sağlar görüşüne katılıyor musunuz?	Gruplar arası	4.474	4	1.118			
	Gruplar içi	169.549	342	.496	2.256	.063	-
	Toplam	174.023	346	-			
Okul dışı yapılan sportif etkinliklerden dolayı öğrenciler derslerinde başarısız olur. görüşüne katılıyor musunuz?	Gruplar arası	11.031	4	2.758			
	Gruplar içi	350.709	342	1.025	2.689	.031	1-5*
	Toplam	361.741	346	-			
Öğrencilerinizin okul dışında bir spor kulübünde spor yapması görüşüne katılıyor musunuz?	Gruplar arası	4.618	4	1.155			
	Gruplar içi	194.875	342	.570	2.026	.090	-
	Toplam	199.493	346	-			

TARTIŞMA SONUÇ

Bu araştırmada, sporun topluma yaygınlaştırılması açısından okul sporları ve okul sporlarında önemli bir rol oynayan beden eğitimi öğretmenleri araştırma kapsamına alınmış ve beden eğitimi öğretmenlerinin kişisel özellikleri, okullardaki mevcut durum tespiti ve bazı konulara ilişkin görüşleri incelenmiştir.

Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin kişisel özelliklerine bakıldığında, %60.2'sinin "erkek", %28.8'inin "42 yaş ve üstü" %27.4'ünün hizmet sürelerinin "1-5 yıl" olduğu, %10.1'inin "yüksek lisans", %0.6'sının "doktora" eğitimi aldığı, %57.6'sının "büyük şehirde" yetiştiği, %60.8'inin "ortaöğretimde" %39.2'sinin "ilköğretimde" görev yaptıkları görülmektedir (Tablo 1).

Beden eğitimi öğretmenlerinin, %16.7'sinin "idari bir görev" aldığı, %65.7'sinin "hizmet içi eğitim aldığı", %10.4'ünün "Milli sporcu" olduğu, %38'inin halen "aktif spor yaptığı", %47.6'sının "kendi okulu dışındaki spor tesislerinden öğrencileri için faydalandığı", %70.6'sının "okulda takım veya takımlar çalıştırdığı", %94.8'inin "beden eğitimi derslerinde öğrencilerini bir spor branşına yönlendirdiği" tespit edilmiştir (Tablo 2).

Öğretmenlerin okul dışındaki spor tesislerinden faydalanması okul spor tesislerinin yetersizliğinden kaynaklandığı söylenebilir. "M.E.B yeni yapılacak okul projelerinde yer almasına rağmen"⁽¹⁰⁾ spor tesisi yatırımlarını çeşitli sebeplerden dolayı değişikliğe uğratması ise oldukça düşündürücüdür. Günümüzde kötü alışkanlıkların (içki, sigara, uyuşturucu) çoğaldığı, sigara içme alışkanlığının ilköğretim kademelerine kadar indiği, uyuşturucu kullanımının orta öğretimde gittikçe yaygınlaştığı bilinmektedir. Sivrikaya ve arkadaşlarının (1997) 5300 öğrenci üzerinde yapmış oldukları araştırmada ilk ve orta dereceli okullarda sigara içme oranının erkek öğrencilerde %40 bayan öğrencilerde ise %21.1 olarak tespit etmişlerdir⁽¹⁸⁾. Spor yoluyla bu kötü alışkanlıkların kullanımının azalacağı, sağlıklı ve zinde bir toplum yetiştirilebileceği söylenebilir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin %76.4'ünün "spor kulüplerinde spor yapan öğrencilerinin olduğu", %65.4'ünün "öğrencileri için spor kulüpleri ile koordinasyon sağladığı", %63.1'inin "öğrencileri için gençlik spor il ve ilçe müdürlükleri ile koordinasyon sağladığı", %38.6'sının "öğrencilerinin spor kulüplerinde lisanslı spor yaparak başarı elde ettiği", %22.5'inin ise "Milli sporcusunun" olduğu yönünde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir (Tablo 3).

Öğretmenlerin öğrencileri için spor kulüpleri, gençlik spor il ve ilçe müdürlükleri ile koordinasyon sağlamaya çalışmaları, sporun geleceği topluma yaygınlaşması kurumlar arası işbirliğinin sağlanması bakımından olumlu bir gelişme olarak yorumlanabilir.

Fakat Çoban ve arkadaşlarının (2003) yaptığı araştırmada beden eğitimi öğretmenlerinin, gençlik spor il ve ilçe müdürlükleri tarafından mesleki olarak kabul görmeme oranını %13 "hiç inanmıyorum", %35.1 ise "inanmıyorum" şeklinde tespit etmişler ve beden eğitimi

öğretmenlerinin %18.2'sinin yıl içerisinde gençlik spor il ve ilçe müdürlüklerine "hiç gitmedikleri" tespit edilmiştir⁽⁶⁾. Sporun sevk ve idaresinden sorumlu kuruluş ile uygulayıcıları arasındaki bu kopukluk ve diyalog eksikliği ise oldukça düşündürücüdür.

Beden eğitimi öğretmenleri okullar arası spor organizasyonlarında karşılaşılan sorunlara ilişkin olarak, %60.8'lik bir oranla "maddi sıkıntılar", %46.1'lik oranla "malzeme sorunu", %45.2'lik oranla tesis sorunu, %37.5'lik oranla "idari sorunlar", %36.9'luk bir oranla "velilerden kaynaklanan sorunlar", %17.9'luk bir oranla "öğrencilerin ilgisizliği", %15.6'lık oranla "organizasyonlarda hakem eksikliği" olduğu yönünde görüş belirttikleri tespit edilmiştir (Tablo 4). Bilir ve Ay'ın (2002) yaptığı araştırmada beden eğitimi öğretmenlerinin %37.14'ünün "okul müdürleri", %22.86'sının ise "okul müdür yardımcıları" ile çatışma yaşadıklarını, yaşanan bu çatışmanın %34.14'ünün "beden eğitimi dersi", %20'sinin ise "ders dışı sportif etkinlikler" için yaşandığını ve yaşanan bu sorunların %57.14'ünün "moralini olumsuz etkilediği" ve %42.86'sının "işe yönelik çabalarını azalttığını" tespit etmişlerdir⁽²⁾. Yapılan bu araştırmada bulunan sonuçlarla araştırmanın sonuçları paralellik arz etmektedir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin görev yaptıkları okullarda karşılaştıkları çeşitli durumlara ilişkin görüşlerine bakıldığında ise; (Tablo 5)

"Okulunuzdaki spor araç gereç ve malzemelerinizin yeterli olduğu görüşüne katılıyor musunuz" sorusuna %45,5 beden eğitimi öğretmeni "katılmıyorum" ($x=2.55$) demiştir. Bu bulgulara göre, beden eğitimi öğretmenleri, okuldaki spor araç ve gereçlerin yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Spor malzemelerinin yetersizliği ise yeterli ödenek ayrılmadığı, okul spor kollarınca toplanan paranın yetersizliği, okul idaresinin ilgisizliği, yerel yönetimlerin ve öğrenci velilerinin duyarsızlığı şeklinde yorumlanabilir.

"Okullardaki beden eğitimi ders saatlerinin yeterli olduğu görüşüne katılıyor musunuz" sorusuna "katılmıyorum" ($x=2.27$) diyenlerin oranı gurubun %52.7'sidir.

"Sporun topluma yaygınlaştırılmasında okul sporlarının etkili olduğu görüşüne katılıyor musunuz" sorusuna verilen cevapların dağılımı incelendiğinde, araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin %45.2'si "tamamen katılıyorum" yönünde görüş bildirirken, %43.8'i "katılıyorum" seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu maddeye ilişkin beden eğitimi öğretmenlerinin görüşleri ($x=4.27$) "Tamamen Katılıyorum" düzeyinde olmuştur. Ekici'nin (2002) yaptığı araştırmada, spor federasyonları yönetim kurulu üyelerinin ilgili federasyonlarının öncelikli politikalarının sporun topluma yaygınlaştırılması olması gerektiği yönünde (%75.1) görüş bildirmişlerdir⁽⁹⁾. Karakuş ve arkadaşlarının (2000) belediye meclis üyeleri üzerine yaptığı araştırmada, spor yatırımı yapılırken dikkate alınması gereken hedef kitlenin öncelikle çocuklar olduğu (%56.66), ikinci önceliğin ise gençler (%26.66) olduğu sonucuna ulaşılmıştır⁽¹²⁾. Bu bulgulardan hareketle sporcu piramidinin tabanını oluşturan okul sporlarına desteğin artırılması, federasyonlar ve okullar arası iletişimin sağlanması ve federasyonlar tarafından desteklenmesinin, sporun topluma yaygınlaştırılmasında önemli bir rol oynayacağı söylenebilir.

"Öğrencilerinizi ders dışı etkinlikler olarak yapılan sportif çalışmalara yönlendirilmesi görüşüne katılıyor musunuz" sorusuna verilen cevapların dağılımı incelendiğinde, beden eğitimi öğretmenlerinin %51.6'sı "tamamen katılıyorum" yönünde görüş bildirirken, %44.4'ü "katılıyorum" seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu maddeye ilişkin beden eğitimi öğretmenlerinin görüşleri ($\bar{x}=4.45$) "Tamamen Katılıyorum" düzeyinde olmuştur. Karaküçük ve arkadaşlarının (2000) okul yöneticileri üzerine yaptığı araştırmada, okul yöneticilerinin de "ders dışı etkinliklerin önemli olduğunu" (%51.2) ve "ders dışı etkinlikler olarak sportif etkinlikleri düşündükleri" ve bu etkinlikler için en fazla "beden eğitimi öğretmenlerinden" (%77.4) yararlanmak istediklerini belirtmişlerdir⁽¹⁶⁾. Beden eğitimi öğretmenleri ise bu tür etkinliklerde idare ile sorun yaşadıklarını (Tablo 4) belirtmişlerdir. Yine Karaküçük (1999) okul yöneticilerinin ders dışı etkinliklere yaklaşımlarının incelendiği araştırmasında, öğrencileri ders dışı etkinliklere yönlendirmede "beden eğitimi öğretmenlerinin" bu konuda daha etkin (%41.3) olduklarını ortaya koymaktadır⁽¹⁷⁾. Karaküçük ve arkadaşlarının (1997) sporcular üzerinde yaptığı farklı bir çalışmada, sporcuların büyük bir çoğunluğunun %52.2 oranında spora ilk defa "okulda" başladıklarını, spora yönlendirmede de "beden eğitimi öğretmenlerinin" %30.5 daha etkin olduklarını tespit etmiştir⁽¹⁸⁾. Sunay ve arkadaşlarının (1996) yaptığı araştırmada, lise öğrencilerinin beden eğitimi dersinde "belli bir spor branşına yönlendirilme" %86.7 beklentisinde oldukları, bu beklentilerinin %14.5 oranında "tamamen gerçekleştiği", %39.1 oranında "kısmen gerçekleştiği", fakat %46.4 oranında ise hiç gerçekleşmediği" tespit edilmiştir⁽¹⁹⁾. Tablo 5'deki verilere göre beden eğitimi öğretmenlerinin %96 gibi büyük bir çoğunluğun, öğrencilerin ders dışı etkinlikler olarak yapılan sportif çalışmalara yönlendirilmesi görüşüne katıldıkları tespit edilmiş olmasına rağmen, uygulamada bazı eksikliklerin veya olumsuzlukların olduğunu söylemek mümkündür. Çon ve arkadaşlarının (1997) Samsun'da yaptığı araştırmada öğrencilerin spora yönelmesinde "arkadaş çevresinin" %20.3 ve "spor kulübünün" %15.36 daha etkili olduğu, "beden eğitimi öğretmeninin" ise %14.07 gibi bir oranda kaldığı görülmektedir⁽⁶⁾. Yine Aslan ve arkadaşları (2002) Kocaeli bölgesinde yaptıkları bir araştırmada, "beden eğitimi öğretmeninin öğrencileri spora yöneltmedeki etkisini" %43.40 oranında tespit etmiştir⁽⁴⁾. Bulunan sonuçlardaki bu çelişkiler; beden eğitimi öğretmenlerinin konuya biraz daha hassasiyet göstermeleri gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu çelişkilerin kaynaklarının, okul spor tesislerinin yetersiz olduğu, bölgesel spor kültürlerinin farklı olabileceği, bölgelerin sosyal değer yargılarındaki farklılıklar, öğrencinin sportif etkinliklerden dolayı derslerindeki başarı oranının düşebileceği kaygısını taşıması şeklinde de ifade edilebilir.

"Okul içi yapılan spor organizasyonlarının önemli olduğu görüşüne katılıyor musunuz" sorusuna verilen cevapların dağılımı incelendiğinde, beden eğitimi öğretmenlerinin %51.6'sı "tamamen katılıyorum" yönünde görüş bildirirken, %47.8'i "katılıyorum" seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu maddeye ilişkin beden eğitimi öğretmenlerinin görüşleri ($\bar{x}=4.48$) "Tamamen Katılıyorum" düzeyinde olmuştur. Karaküçük (1999) yapmış olduğu çalışmada, "ders dışı etkinliklere katılan öğrencilerin sosyal ilişkilerde daha başarılı olduklarını" (%79.6) tespit etmiştir⁽¹⁷⁾.

Bu bulgulardan hareketle, beden eğitimi öğretmenlerinin %99.4 gibi büyük bir çoğunluğun, Okul içi yapılan spor organizasyonlarının önemli olduğu görüşüne katıldıkları tespit edilmiştir.

"Okullar arası yapılan spor organizasyonları ülke sporuna katkı sağlar, görüşüne katılıyor musunuz" sorusuna verilen cevapların dağılımı incelendiğinde ($x=4.38$) "Tamamen Katılıyorum" düzeyinde olmuştur. Bu bulgulara göre, beden eğitimi öğretmenlerinin %96 gibi büyük bir oranın bu görüşe katıldıkları tespit edilmiştir. 2003 yılında Çin'de düzenlenen Dünya Liselerarası Futbol Şampiyonası'nda, Trabzon Lisesinin üstelik en çok gol atan ve en az gol yiyen takım olarak şampiyon olduğunu⁽⁹⁾ hatırlamak gerekir. Milletler mücadelesinin spor yoluyla yapıldığı günümüzde, spordaki uluslararası başarıların ülkelerin tanıtımlarına katkı sağladığı, ülke insanların sportif başarıdan dolayı toplumsal morallerinin yükseldiği ve ülke tanıtımına katkısının olduğu başlıca etkenler olarak söylenebilir.

"Öğrencilerinizin okul dışında bir spor kulübünde spor yapması görüşüne katılıyor musunuz" sorusuna verilen cevapların dağılımı incelendiğinde, beden eğitimi öğretmenlerinin %51.3'ü "katılıyorum" yönünde görüş bildirirken, %42.9'unun "tamamen katılıyorum" seçeneğini tercih ettikleri görülmüştür. Bu maddeye ilişkin beden eğitimi öğretmenlerinin görüşleri ($x=4.32$) "Tamamen Katılıyorum" düzeyinde olmuştur. Bu verilere göre, öğretmenlerin büyük bir oranının (%94.2), öğrencilerinin okul dışında bir spor kulübünde spor yapması görüşüne katıldıkları tespit edilmiştir. Tablo 3'deki "Spor Kulüpleri İle Öğrencileriniz İçin Koordinasyon Sağlıyor musunuz" sorusuna verilen cevaplara bakıldığında ise %65.4 "evet" gibi bir oran tespit edilmiştir. Bu iki bulgu arasındaki sayısal fark bir çelişkiyi ifade etmektedir.

"Okul dışı yapılan sportif etkinliklerden dolayı öğrenciler derslerinde başarısız olur görüşüne katılıyor musunuz" ifadesine verilen cevapların dağılımı incelendiğinde beden eğitimi öğretmenlerinin %82.2'si "katılmıyorum" ($x=4.08$) yönünde görüş belirtmişlerdir. Karaküçük (1999) yapmış olduğu araştırmada, ders dışı etkinliklere katılan öğrencilerin %35.6'sının "akademik başarılarını olumlu", %53.4'ünün ise "kısmen olumlu etkilediği" tespit edilmiştir⁽¹⁷⁾. Bulgu ve arkadaşlarının (2002) 12-17 yaş arası ümit milli sporcular üzerinde yaptığı araştırmada sporcuların derslerinde daha başarılı oldukları (%73.2) tespit edilmiştir⁽⁹⁾. Çoban ve arkadaşları (2003) yaptığı araştırmada, sporcu öğrencilerin okul takımına girdikten sonra derslerinde (%42,5) "olumlu-çok olumlu" olarak başarılarının arttığı tespit edilmiştir⁽⁹⁾.

Bu bulgu, okul dışı yapılan sportif etkinliklerden dolayı öğrencilerin derslerindeki başarılı olduklarını, spora daha fazla yönlendirilme yapıldığı takdirde akademik başarının artabileceğinin bir göstergesi şeklinde yorumlanabilir.

Sonuç olarak yapılan bu araştırmada; okul sporlarının ülke sporuna katkı sağlayacağı, okul sporlarında maddi sıkıntı, tesis sorunu ve idari sorun yaşandığı, sporun topluma yaygınlaştırılmasında ve öğrencinin akademik başarısının artırılmasında okul sporlarının etkili olacağı ortaya çıkmıştır.

KAYNAKLAR

1. ASLAN, M. F., BAŞARAN, Z., "Kocaeli Bölgesi İlköğretim Okullarında Okuyan Öğrencilerin Spora Yönelmelerinde Ailenin, Beden Eğitimi Öğretmeni Ve Çevrenin Etkileri" 7. Uluslar arası Spor Bilimleri Kongresi, Antalya, 27-28 Ekim 2002.
2. BİLİR, P., AY, Ü., "Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Çatışma Yönetimi Stratejileri: Adana'da Bir Alan Araştırması" Spor Araştırmaları Dergisi, 6 (6), 2002, ss 119-137.
3. BULGU, N., AKCAN, F., "Spor ve Toplumsallaşma". Beden Eğitimi ve Sporda Sosyal Alanlar Kongresi, Ankara, 10-11 Ekim 2003, ss, 156-159.
4. ÇOBAN, B., DEVECİOĞLU, S., ZİREK, O., SARIKAYA, M., GÜLER, G., TURAN, M., "Okul Takımlarında Faaliyet Gösteren Sporcu Öğrencilerin Faaliyet Amaçları Ve Beklentileri Üzerine Bir Araştırma (Elazığ İli Örneği)" Beden Eğitimi ve Sporda Sosyal Alanlar Kongresi, ss 396-404, 10-11 Ekim, Ankara, 2003
5. ÇOBAN, B., DEVECİOĞLU, S., ZİREK, O., SARIKAYA, M., GÜLER, G., TURAN, M., "Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Gençlik Spor İl Müdürlüğü İle İlişkilerinin Belirlenmesi" Beden Eğitimi ve Sporda Sosyal Alanlar Kongresi, Ankara, 10-11 Ekim, 2003, ss, 307-315.
6. ÇON, M., YETİM, A.A., AĞAOĞLU, S.A., TAŞMEKTEPLİĞİL, M.Y., "Elit Düzeyde Spor Yapanların Spora Yönelmelerinde İlk Ve Orta Öğretim Kurumlarının Etkisi Üzerine Bir Araştırma" Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 2 (1), Ankara, 1997, ss. 41-53.
7. DPT, "Ulusal Bölgesel Düzeyde Gelişme Stratejileri" Ulusal Kalkınma Planı Hazırlıkları, Spor Sektörü, Ankara, 2003.
8. EKİCİ, S., "Türkiye'de Spor Federasyonlarını Oluşturan Fahri (Gönüllü) Çalışanların Spor Politikalarının Oluşumu Ve Uygulamalarına Yaklaşımları" Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Ankara, 1996.
9. <http://www.aksam.com.tr/arsiv/aksam/2003/11/24/spor/spor8.html> (28.12.2003).
10. <http://ytdb.meb.gov.tr/doc/iomys.htm> (16.03.2004).
11. İMAMOĞLU, A. F., "İkibinli Yıllara Doğru Türk Sporuna Üzerine Bazı Gözlemler" Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 8, Sayı1, Ankara, 1992.
12. KARAKUŞ, E., SUNAY, H., "Sporun Kitlelere Yaygınlaştırılmasında, Yerel Yönetimlerin Yeri Ve Fonksiyonuna İlişkin, Ankara İli Metropol İlçeleri Belediye Meclisi Üyelerinin Görüşleri" Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 5(3), Ankara, 2000, ss. 63-80.
13. KARAKÜÇÜK, S., "Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Faaliyet Alanları" Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7 (1), Beden Eğitimi ve Spor Özel Sayısı, Ankara, 1991.
14. KARAKÜÇÜK, S., "Türkiye'de Spor Yöneticilerinin Eğitimi" Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 4, Sayı 1, ss. 357-383, Ankara, 1988
15. KARAKÜÇÜK, S., YETİM, A., "Sporcuların Spor Yapma Amaçları ve Spora Yönlendirilmelerinde Etkin Olan Faktörler Üzerine Bir Araştırma", Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, Cilt 1, Sayı 2, ss. 1-22, Ankara, 1997.
16. KARAKÜÇÜK, S., YETİM, A.A., "Okul Müdürlerinin Ders Dışı Etkinliklerin Uygulamalarına Yönelik Sorunları" Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Kongresi, 26-27 Mayıs, ss. 137-145, Ankara, 2000.
17. KARAKÜÇÜK, S., YETİM, A.A., "Okul Yöneticilerinin Ders Dışı Etkinliklere Yaklaşımları" Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, Cilt 4, Sayı 3, ss. 51-62, Ankara, 1999.
18. SİVRİKAYA, K., TUNCER, İ., KILINÇ, F., BAŞARAN, Z., "İlk ve Orta Dereceli Okullardaki Öğrencilerin Sigara Kullanımında Beden Eğitimi ve Boş Zaman Faaliyetlerinin Rolü (97/98 ve 99/2000 Dönemi)" 7. Uluslar arası Spor Bilimleri Kongresi, Antalya, 27-28 Ekim, 2002.
19. SUNAY, Y., SUNAY, H., "Lise Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersinden Beklentileri Ve Beklentilerinin Gerçekleşme Düzeyleri" Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 1 (4), ss. 35-53, Ankara, 1996.
20. T.C. M.E.B "Milli Eğitim Sayısal Veriler 2002 - 2003" Yayınlar Dairesi Başkanlığı, Ankara, 2003.
21. YILDIRAN, İ., YETİM, A.A., "Orta Öğretimde Beden Eğitimi Dersinin Öncelikli Amaçları Üzerine Bir Araştırma" Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 1 (3), Ankara, 1996, ss. 36-43.

KUVVET ANTRENMANI SONRASI OLUŞAN KAS AĞRISININ KAS HASARIYLA İLİŞKİSİ

Serkan HAZAR *

Emre EROL **

Kadir GÖKDEMİR **

ÖZET

Kuvvet antrenmanı sonrası oluşan kas ağrısının kas hasarıyla ilişkisinin araştırılması amacıyla yapılan çalışmaya (yaş ortalaması 28,636±2,730 yıl, boy ortalaması 179,090±7,660 cm, ağırlık ortalamaları 78,272±5,386 kg, vücut kitle indeksleri 24,442±1,671 kg/m²) 11 sedanter erkek katılmıştır. Deneklerin maksimal kuvvetleri baz alınarak alt ve üst ekstremitelere yönelik aletlerle piramidal metoda göre antrenman programı hazırlanmıştır. Antrenman programı uygulanmadan önce, uygulandıktan hemen sonra, 6 saat sonra, 24 saat sonra, 48 ve 72 saat sonra kan örnekleri alınarak kreatin kinaz (CK) değerleri tespit edilmiştir. Deneklerin antrene edilen kaslarına ilişkin ağrı değerleri Likert ağrı skalası ile tespit edilmiştir. Plazmada CK antrenmandan sonra artmaya başlayarak antrenmandan 24 saat sonra pik yaptığı 48. saatte düşmeye başladığı ve 72. saatte antrenmandan hemen sonraki seviyeye yaklaştığı tespit edilmiştir. Bu da kuvvet antrenmanından sonra sedanterlerde bir kas hasarının oluştuğunu göstermektedir. Ağrı değerlerinin CK değerlerine benzer olarak antrenmandan sonra yükselmeye başladığı, 24. saatte pik yaptığı, 48. saatte düşmeye başladığı ve 72. saatte oldukça düştüğü tespit edilmiştir.

Sonuç olarak maksimal kuvvet antrenmanının önemli düzeyde kas hasarı meydana getirdiği tespit edilmiştir. Kuvvet antrenmanı sonrası kas ağrılarında anlamlı ölçüde artış olduğu ve bu artışın kas hasarı ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Kas hasarı kuvvet antrenmanlarından sonra oluşan ağrıyı açıklamada önemli bir faktördür.

Anahtar kelimeler: Kas Hasarı, CK, Kas Ağrısı, Antrenman

Geliş tarihi: 28.05.2006; Yayına kabul tarihi: 23.03.2007

* Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu, NİĞDE

** Gazi Üniversitesi Beden Eğitimi Ve Spor Yüksek Okulu, ANKARA

RELATIONSHIP BETWEEN THE MUSCLE DAMAGE AND DELAY ONSET MUSCLE SORENESS AFTER STRENGTH TRAINING

ABSTRACT

The aim of this study is to find out the relationship between the muscle damage and muscle soreness after strength training. 11 sedantery males (age: $28,636 \pm 2,730$ years, height: $179,090 \pm 7,660$ cm, weight: $78,272 \pm 5,386$ kg, BMI: $24,442 \pm 1,671$ kg/m²) participated in this study. A training program which was based on the subjects' maximal strength was prepared using pyramidal method with the equipments for the inferior and posterior extremities. Blood samples were taken before the training program, immediately after, 6, 24, 48 and 72 hours after the training. CK levels were evaluated from the blood samples taken. Subjects' soreness values of the muscles trained were determined using the Likert scale. It was found out that CK started to increase immediately after the training and reached its highest level 24 hours after the training, started to decrease after 48 hours and approached the level of immediately after training. This indicated that a muscle soreness occurs in sedanteries after strength training. Just like CK levels, soreness levels also increased immediately after the training and reached its highest level 24 hours after the training, started to decrease after 48 hours and after 72 hours decreased significantly.

As a result, it was found out that maximal strength training caused significant muscle damage. Muscle soreness increased significantly after strength training and this increase was related to muscle damage. Muscle damage is an important factor to explain the soreness occurs after strength training.

Key Words: Muscle Damage, CK, Muscle Soreness, Strength Training

GİRİŞ VE AMAÇ

Sportif performansa ulaşabilmek için belirli bir sistem içerisinde, performans bileşenlerini geliştirmeye yönelik çalışmalar antrenmanı oluşturur. Bilinen tanımıyla antrenman, yüklenmeler sonucu organizmada bir değişikliğin meydana gelmesi ve sonuçta verim artışına neden olmasıdır. Antrenmanın önemli bileşenlerinden biride kuvettir. Kuvvet terimi temelde aynı olmakla beraber farklı alanlarda çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. İskelet kası kendilerine gelen sinir uyarıları ve bu uyarıların sebep olduğu birtakım biyokimyasal olay sonucu bağlı bulunduğu eklem veya eklem gurubunu hareket ettirir ya da sabit bir şekilde durmasını sağlar⁽¹²⁾.

Egzersiz sonrasında başlayan kas ağrısı yapılan egzersizi takiben iskelet kaslarındaki travma şartlarında geçici olarak oluşan ağrıdır. Alışık olunmayan egzersizin sebep olduğu zedelenme gecikmiş kas ağrısına tekamül eden kas ağrısı sansasyonu ile ilişkilidir. Geç dönemde başlayan kas ağrısı (DOMS) kasta duyarlılık artışı ve beraberinde sertleşmeyi de içeren ağrıdır^(5,22). Çoğu sporcunun sezon arası fiziksel antrenmandan uzak olması sezon başındaki antrenmanların başlangıcında egzersizin eksantrik fazına alışkanlıklarını yitirmiş olmaları sebebinden dolayı ortaya çıkmaktadır⁽⁶⁾. Bu sebepten sporcuların müsabaka döneminden önce en az 2 ay hazırlık periyodu geçirmeleri gerektiği ileri sürülmektedir⁽⁶⁾. İnsan deneklerin kullanıldığı geniş katımlı ve iyi kontrol edilmiş çalışmalar kuvvet ile kas hasarı ve kas ağrısının ilişkili olduğunu göstermektedir⁽²¹⁾.

Özellikle yokuş aşağı yürüme ve izokinetik eksantrik kas kasılmalarında daha yüksek oranda kas ağrısı ortaya çıkmaktadır. Kas hasarı belirleyicisi olan kreatin kinazın (CK) kas hasarı esnasında plazmadaki oranı artar. CK'nın plazmadaki seviyesinin artması kas doku hasarının göstergesidir^(7,11,18,19,24). MR ve elektromiyogram kullanılarak egzersizin kaslar üzerine etkisinin araştırıldığı çalışmada egzersiz sonrası kaslarda geniş yaralanmalar olduğu ve egzersizin dinlenme fazında kasın elektrik aktivitesinin anlamlı şekilde azaldığı bildirilmektedir⁽²⁰⁾.

Egzersizle kaslarda hücresel düzeyde bir hasar meydana gelmektedir. Bu hasar literatürde mikro travma, mikro yaralanma ve kas hasarı terimleriyle ifade edilmektedir⁽²¹⁾. Bu hasar temel olarak iki yolla açıklanmaktadır. Birincisi alışık olunmayan egzersiz, ikincisi ise tam olarak karakterize edilmemesine karşın kas iskemisinin de katkısıyla doku zedelenmesiyle bazı metabolik ve kimyasal olayların ortaya çıkmasıdır. Kas hasarının tespitinde temelde iki metot kullanılır. Birincisi görüntüleme teknikleridir⁽¹⁰⁾. İkincisi ise kasa özel enzim aktivitelerinin serumdaki düzeylerinin belirlenmesine dayanır. Genetik olarak hangi dokuya ait oldukları belirlenmiş olan izoenzimlerin serumdaki miktarlarının artması ilgili dokudaki hasarı ve hasarın oranının tespit etmede belirleyici rol oynar⁽⁶⁾. Bu, insanlarda spesifik kas hasarı göstergesi olan serum CK ve LDH düzeylerinde artış şeklinde gözlenir⁽¹⁴⁾. Farklı türdeki egzersizlerin farklı boyutlarda ağrı meydana getirdiği gibi kas hasarına etkisi de farklıdır. Bunun yanında eksantrik kasılma diğer kasılma türlerine göre daha fazla kas hasarı meydana getirmektedir⁽⁴⁾. Alışık olunmayan eksantrik kasılmanın yol açtığı hasar myofibrillere özgü yapının bozulmasına sebep olur. Özellikle Z bandındaki kopmalara myofibril iskeletindeki kırılmalar eşlik eder⁽¹⁰⁾.

Oluşan ağrının muhtemel nedeni kas hasarının da katkısıyla kas içinde oluşan ödem ve bu ödemin oluşturduğu baskı olduğunu bildiren çalışmalar mevcuttur⁽⁹⁾. Bu noktadan yola çıkarak yapılan çalışmada kuvvet antrenmanlarının sedanter bireylerde iskelet kasında meydana getirdiği hasar tespit edilerek kas hasarı ve kas ağrısı ilişkisinin araştırılması amaçlanmıştır.

MATERYAL VE YÖNTEM

Denekler

Yapılan çalışmaya yaş ortalaması 28,636±2,730 yıl, boy ortalaması 179,090±7,660 cm, ağırlık ortalamaları 78,272±5,386 kg, vücut kitle indeksleri 24,442±1,671 kg/m² olan 11 kişi alınmıştır. Yapılan çalışmadan önce deneklere çalışmayla ilgili ayrıntılı bilgi verilerek deneklere Dünya Tıp Birliği Helsinki Bildirgesi okunmuştur. Deneklere gönüllü olduklarına ilişkin belge imzalatılmıştır.

Uygulanan antrenman programı

Bütün deneklerin araştırmadan bir hafta önce uygulanan antrenmanda yer alan aletlerde maksimal kuvvetleri tespit edilmiştir. Daha sonra bu maksimal kuvvetleri baz alınarak antrenman programları hazırlanmıştır. Antrenman piramidal metoda göre hazırlanmıştır. Maksimal kuvvet

antrenmanı maksimal kuvvetin %80-95 arasında, sırasıyla %80-8 tekrar, %85-6 tekrar, %90-4 tekrar ve %95-2 tekrar olacak şekilde hazırlanmıştır. Deneklere setler arasında yüklenme sürelerinin iki katı kadar, istasyonlar arasında ise 3-5 dakika dinlenme verilmiştir. Uygulanan antrenman dört farklı alet kullanılarak yapılmıştır. Bu aletler seçilirken alt ve üst ekstremitelerdeki kas guruplarına hem ekstensiyon hem fleksiyon yaptıracak özellikte olmaları dikkate alınmıştır. Üst ekstremitelere yönelik kelebek (butterfly), çekiş (arm pull) alt ekstremitelere yönelik suquat ve bacak fleksiyonu yaptırılmıştır.

Testler

Deneklerden egzersiz öncesinde, egzersizden hemen sonra, 6 saat, 24 saat, 48 saat ve 72 saat sonra venöz kan örnekleri alınmıştır. Santrifüjlenen kanlardan elde edilen serumlar Hitachi 912 marka biyokimya cihazında Roche Diagnostik kitiyle CK kütle oranları tespit edilmiştir. Deneklerin kas ağrılarını tespit etmek için Likert ağrı skalası kullanılmıştır. Deneklerin antrene edilen kas gurupları elle yoklanarak hissettikleri ağrıyı, 0 hiç ağrı yok ve 10 düşünebilecekleri en şiddetli ağrı olacak şekilde numaralandırmaları istenmiştir. Kas guruplarına ait ağrı ortalamaları kişiye ait ağrı değeri olarak kayıt edilmiştir.

İstatistiksel analiz

Yapılan çalışmadan elde edilen veriler SPSS 10.0 paket programında kişisel bilgisayarda analiz edilmiştir. Verilerin karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Farkların hangi ölçüm zamanlarından kaynaklandığını tespit için Post Hoc çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey HSD yöntemi kullanılmıştır. Ağrı ve kas hasarı arasındaki ilişkinin kuvvetini ve yönünü belirlemek için ise regrasyon ve korelasyon testleri uygulanmıştır.

BULGULAR

Tablo 1: Deneklerin Özellikleri

Değişkenler	X	SD
YAŞ (yıl)	28,636	2,730
BOY (cm)	179,09	7,660
KİLO (kg)	78,272	5,386
BMI (kg/m ²)	24,442	1,671

Yapılan çalışmaya katılan deneklerin yaşları (Aritmetik ortalama \pm standart sapma) 28,636 \pm 2,730 yıl, boyları 179 \pm 7,660 cm, ağırlıkları 78,272 \pm 1,671 kg, vücut kitle indeksleri 24,442 \pm 1,671 kg/m² dir.

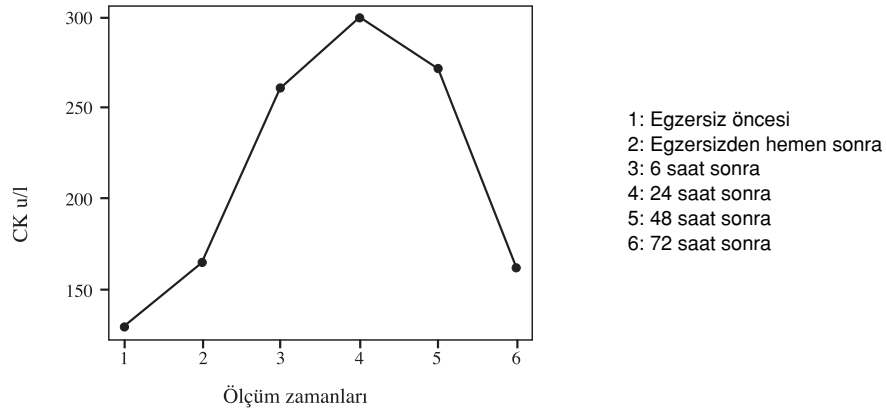
Tablo 2: Deneklerin CK ve Ağrı değerleri

Değişkenler	n	CK DEĞERLERİ U/LA O±SD	AĞRI DEĞERLERİ Birim AO±SD
Egzersiz Öncesi	11	125,27±34,18	
Egzersiz Sonrası	11	160,91±42,98	1,18±0,40
6 saat sonra	11	260,45±72,07	3,18±0,87
24 saat sonra	11	299,55±88,70	5,64±0,81
48 saat sonra	11	272,55±152,72	4,55±1,13
72 saat sonra	11	164,88±57,37	2,63±0,92

Tablo 3: Deneklerin CK Değerlerinin Karşılaştırılması (ortalamalar arasındaki fark ve anlamlılık düzeyleri)

Değişkenler	Egzersiz Öncesi	Egzersiz Sonrası	6 saat sonra	24 saat sonra	48 saat sonra	72 saat sonra
Egzersiz Öncesi		35,73	131,27**	170,36**	143,36**	33,09
Egzersiz Sonrası	-35,73		95,55*	134,64**	107,64*	-2,64
6 saat sonra	-131,27**	-95,55*		39,09	12,09	-98,18*
24 saat sonra	-170,36**	-134,64**	-39,09		-27,00	-137,27**
48 saat sonra	-143,36**	-107,64*	-12,09	27,00		-110,27*
72 saat sonra	-33,09	2,64	98,18*	137,27**	110,27*	

* P < 0,05 ** P < 0,01



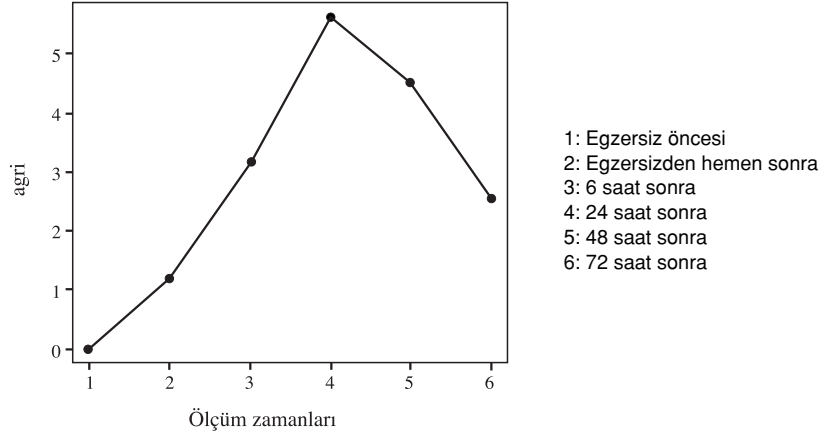
Grafik 1: Deneklerin CK Değerlerinin Zamanlara Göre Değişimi

Deneklerin CK değerlerine bakıldığında egzersiz öncesi değerlerin egzersizden 6, 24 ve 48. saatlerden sonra ölçülen değerlerden anlamlı şekilde ($P<0,01$) düşük olduğu, egzersizden hemen sonra ve 72 saat sonra alınan ölçümle olan farkın ise istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Egzersizden hemen sonraki değere bakıldığında egzersizden 6, 24, ve 48 saat sonraki değerlerden anlamlı şekilde düşük ($P<0,01$) olduğu, egzersiz öncesi ve egzersizden 72 saat sonraki değerlerle arasındaki farkın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Egzersizden 6 saat sonra alınan ölçümlere bakıldığında egzersiz öncesi, egzersizden hemen sonra ve 72. saatte alınan ölçümlerden anlamlı şekilde farklı olduğu, 24. ve 48. saatlerde ki değerlerle arasındaki farkın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Egzersizden 24 saat sonraki değerlere bakıldığında egzersiz öncesi, egzersiz sonrası ve 72. saatte alınan ölçümlerden anlamlı şekilde farklı olduğu, 6 ve 48. saatlerde alınan ölçümler arasındaki farkın ise anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Egzersizden 48 saat sonra tespit edilen değerler; egzersiz öncesi, egzersiz sonrası ve egzersizden 72 saat sonra alınan ölçümlerden anlamlı şekilde farklı olduğu tespit edilmiştir. 6. ve 24. saatlerde alınan ölçümlerle arasındaki farkın ise anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Egzersizden 72 saat sonra alınan ölçümlere bakıldığında ise 6. 24 ve 48. saatlerde alınan ölçümlerle anlamlı şekilde farklı olduğu, egzersiz öncesi ve egzersizden hemen sonraki değerlerle arasındaki farkın ise anlamlı olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 4: Deneklerin Ağrı Değerleri (ortalamalar arasındaki fark ve anlamlılık düzeyleri)

Değişkenler	Egzersiz Sonrası	6 saat sonra	24 saat sonra	48 saat sonra	72 saat sonra
Egzersiz Sonrası		2,00**	4,45**	3,36**	1,36**
6 saat sonra	2,00**		2,45**	-1,36**	-,64
24 saat sonra	-4,45**	-2,45**		1,09	-3,09**
48 saat sonra	-3,36**	-1,36**	1,09*		-2,00**
72 saat sonra	-1,36**	,64	3,09*	2,00	

* $P<0,05$ ** $P<0,01$



Grafik 2: Deneklerin Zamanlara Göre Ağrı Değerleri

Deneklerin ağrı değerlerine bakıldığında, egzersiz sonrası değerlerin 6, 24, 48 ve 72. saatte tespit edilen değerlerden anlamlı şekilde düşük olduğu tespit edilmiştir ($P<0,01$). Egzersizden 6 saat sonra alınan değerlerin egzersizden hemen sonraki değerden yüksek ($P<0,01$) 24. ve 48. saatteki değerlerden anlamlı biçimde düşük ($P<0,01$) olduğu tespit edilmiştir. 72. saatteki değerlerden yüksek olmasına karşın aradaki fark anlamlı değildir. 24. saatteki değerlere bakıldığında egzersizden hemen sonraki, 6. ve 72. saatlerdeki değerlerden anlamlı şekilde yüksek olduğu ($P<0,01$) 48. saatteki değerden yüksek olmasına karşın aradaki farkın anlamsız olduğu tespit edilmiştir. 48. saatte tespit edilen ağrı değerlerine bakıldığında egzersizden hemen sonraki, 6 ve 72. saatlerdeki değerlerden anlamlı şekilde yüksek olduğu ($P<0,01$) tespit edilirken 24. saatteki değerle arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı değildir. 72. saatte tespit edilen değerler ise egzersizden hemen sonraki değerlerden anlamlı şekilde yüksek iken ($P<0,01$) 24. saatteki değerden düşüktür. ($P<0,05$) 6. ve 48. saatlerdeki değerlerle arasındaki fark ise anlamlı değildir ($P>0,05$).

Yapılan regresyon analizinde oluşan ağrıyı açıklamada CK'nın belirleyici olduğu tespit edilmiştir. ($r^2=0,335$). Oluşan ağrının % 33,5'ini CK açıklamaktadır. CK'nın ağrı değerlerinin değişimi üzerine etkisi anlamlıdır. ($F= 32,262$, $P<0,01$) CK değerleri ile ağrı değerleri arasındaki korelasyona bakıldığında CK ile Kas ağrısı arasında doğrusal ve güçlü bir ilişki olduğu ($r=0,579$) tespit edilmiştir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Kuvvet çalışmalarının sedanter bireylerde iskelet kasında meydana getirdiği hasar ve bu hasarın kas ağrısı ile ilişkisinin araştırıldığı çalışmada kas hasarı markırı olan CK değerlerine bakıldığında CK'nın egzersizden sonra artmaya başladığı görülmektedir. Egzersizden 24 saat sonra pik yaptığı 48. saatte düşmeye başladığı ve 72. saatte egzersizden hemen sonraki seviyeye yaklaştığı tespit edilmiştir. Bu da kuvvet antrenmanından sonra sedanterlerde bir kas hasarının oluştuğunu göstermektedir. Ağrı değerlerine bakıldığında CK değerlerine benzer olarak egzersizden sonra yükselmeye başladığı, 24. saatte pik yaptığı, 48. saatte düşmeye başladığı ve 72. saatte oldukça düştüğü tespit edilmiştir. Ağrı değerleriyle CK değerleri benzer değişim eğrisine sahiptir. Yapılan regresyon analizinde oluşan ağrıyı açıklamada CK'nın belirleyici olduğu tespit edilmiştir. ($r^2=0,335$) Oluşan ağrının % 33,5'ini CK açıklamaktadır. CK'nın ağrı değerlerinin değişimi üzerine etkisi anlamlıdır. ($F= 32,262$, $P<0,01$) Ağrı ile CK arasındaki korelasyona bakıldığında ilişkinin doğrusal yönde ve anlamlı olduğu görülmektedir ($r= 0,579$). Bu da CK arttıkça ağrının arttığı ya da azaldıkça azaldığını göstermektedir.

Yapılan çalışmalar kas hasarı ve kas ağrısının ilişkili olduğunu göstermektedir⁽¹¹⁾. Özellikle yokuş aşağı yürüme ile izokinetik eksantrik kas kasılmalarında daha yüksek oranda kas ağrısı ortaya çıkmaktadır. Kreatin kinazın kas hasarı esnasında plazmadaki oranının arttığını bildiren çalışmalar mevcuttur^(7,11,18,19,24). Yapılan çalışmalarda egzersizin kaslar üzerine etkisi MR ve elektromiyogram ile araştırılmış, egzersiz sonrası kaslarda geniş yaralanmalar olduğu ve egzersizin dinlenme fazında elektrik aktivitesini anlamlı şekilde azalttığı bildirilmektedir⁽²⁰⁾.

Antropometrik özellikler ve antrenman şiddeti kas ağrısının oluşmasında önemli etkenlerdir. Bununla birlikte vücut kitle indeksiyle egzersiz sonrası oluşan kas ağrısı arasında yüksek ilişki olduğu bildirilmektedir⁽³⁾. Yapılan çalışmalarda farklı egzersiz türlerinin farklı düzeyde kas ağrısı meydana getirdiği ileri sürülmektedir⁽²³⁾. Oluşan ağrının muhtemel nedeni kas içinde oluşan ödem ve bu ödemin oluşturduğu baskı olduğunu bildiren çalışmalar mevcuttur⁽⁹⁾. Eksantrik egzersizden sonra kasta biriken ödemin kas yaralanması ya da enfeksiyondan kaynaklanan ödemden farklı olduğunu bildiren çalışmalar mevcuttur. Egzersizden sonra gecikmiş kas ağrı mekanizmaları açıklamakta; kasta biriken laktik asit, kas spazmı, bağ doku hasarı, kas hasarı, iltihaplanma ve enzim artıkları teorileri ileri sürülmektedir⁽⁶⁾. Lokal kas iskemisi kas zedelenmesine sebep olmaktadır^(1,22). Bu mekanizma tam olarak araştırılmamıştır. Eğer bölgesel iskemi egzersiz esnasında oluyorsa bu çeşitli faktörlerle ilişkilendirilebilir. Daha büyük motor ünite aktivasyonundan dolayı daha çok metabolik gereksinim duyulan egzersizin konsantrik fazı bu faktörlerden biridir. Bunun yanında bir diğer faktör ise yüksek yoğunluktaki ve volümdeki egzersizlerle kan plazma volümünün azalması da iskemiye sebep olabilirken ağırlık ve halter gibi yüksek direnç egzersizleri kısa süreli hipoksiya koşulu oluşturarak iskemiye sebep olabilmektedir⁽¹⁾. Dokudaki enerji kaynaklarının oksijenle yanmasıyla doku zedelenmesi arasında ilişkinin olduğunu bildiren çalışmalarda mevcuttur. Hayvan çalışmalarında fosforilasyon gibi enerji üretimiyle ilişkili reaksiyonların engellenmesiyle egzersiz iskemisini karakterize eden durum ortaya çıkarılmıştır⁽¹⁷⁾. Egzersizden sonra meydana

gelen kas ağrısının yapısal ve biyokimyasal değişikliklerle birlikte kasta meydana gelen akut rahatsızlıklarla ilişkisi saptanmıştır. Egzersize alışıldıkça, egzersiz sonrası oluşan kas ağrısı da azalmaktadır. Başka bir deyişle düzenli egzersiz, egzersiz sonrası oluşan kas ağrısının miktarını azaltmaktadır⁽⁸⁾. Kas ağrısı egzersizden sonraki 24-48 saat içerisinde oluşur, 24-72. saatler arasında pik yaparak ve 5-7. günde azalarak kaybolur. 6-10 hafta kadar süren eksantrik egzersize adaptasyonu bazı mekanizmalarla açıklamak mümkündür. Genellikle egzersizden 72 saat sonra kas yaralanmalarında iyileşmeler başlar. Bu iyileşme esnasında desmin ve titin gibi koruyucu özelliklere sahip proteinlerin artması egzersiz sonrası meydana gelen kas ağrısını azaltmada etkin mekanizmalardan biridir⁽¹³⁾. Sarkoplazmik retikulumdaki ve sarkolemmadaki tamir kalsiyum merkezli hasarın azalmasına ve egzersizden sonra kas içi proteinlerin artması vasıtasıyla kas hasarına karşı direnci artırılmasına yardımcı olmaktadır⁽⁸⁾.

Oluşan ağrının muhtemel nedeni kas içinde oluşan ödem ve bu ödemin oluşturduğu baskı olduğunu bildiren çalışmalar mevcuttur⁽⁹⁾. Eksantrik egzersizden sonra kasta biriken ödemin kas yaralanması yada enfeksiyondan kaynaklanan ödemden farklı olduğunu bildiren çalışmalarda vardır⁽¹⁵⁾. Başka bir çalışmada egzersizden sonra gecikmiş kas ağrı mekanizmaları açıklamakta; kasta biriken laktik asit, kas spazmı, bağ doku hasarı, kas hasarı, iltihaplanma ve enzim artıkları teorileri ileri sürülmektedir⁽⁶⁾.

Egzersizden sonra oluşan ağrıda rol oynayan faktörlerden biride yüksek yoğunluktaki ve şiddetteki egzersizlerle kan plazma volümünün azalması dolayısıyla iskemiye sebep olmasıdır. Ağır ve halter gibi yüksek direnç egzersizleri kısa süreli hipoksiya koşulu oluşturarak iskemiye sebep olabilmektedir⁽¹⁾.

Düzenli egzersizin, egzersiz sonrası oluşan kas ağrısının miktarını azalttığını bildiren çalışmalar mevcuttur⁽⁸⁾. Yapılan bir çalışmada genellikle egzersizden 72 saat sonra kas yaralanmalarında iyileşmelerin başladığı ve bu iyileşme esnasında desmin ve titin gibi koruyucu özelliklere sahip proteinlerin artması egzersiz sonrası meydana gelen kas ağrısını azaltmada etkin mekanizmalardan biri olduğu, Sarkoplazmik retikulumdaki ve sarkolemmadaki tamirin kalsiyum merkezli hasarın azalmasına, egzersizden sonra kas içi proteinlerin artmasının vasıtasıyla kas hasarına karşı direncinde artmasına yol açtığı bildirilmektedir⁽⁸⁾.

Maksimal kuvvet antrenmanının kas hasarına ve kas ağrısına etkisinin ve ağrı ile hasarın ilişkisinin araştırıldığı çalışmada sonuç olarak maksimal kuvvet antrenmanının önemli düzeyde kas hasarı meydana getirdiği tespit edilmiştir. Kuvvet antrenmanı sonrası kas ağrılarında anlamlı ölçüde artış olduğu ve bu artışın kas hasarı ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Kas hasarı kuvvet antrenmanlarından sonra oluşan ağrıyı açıklamada önemli bir faktördür.

KAYNAKLAR

1. APPELL HJ., SOARES JMC., DAURTE JAR., Exercise, Muscle Damage and Fatigue, Sports Med. 13; 108-115, 1992.
2. ARMSTRONG RB., WALREN GL., WALREN JA., Mechanismes of Exercise İnduced Muscle Fiber Injury, Sports Med. 12; 184-207, 1991.
3. BERNARDI M., CASTELLANO V., FERRARA MS., SBRICCOLI P., SERA F., MARCHETTI M., Muscle Pain İn Athletes With Locomotor Disability, Med. Sci. Sports Science, 35 (2): 199-206, 2003.
4. BROWN S., DAY S., DONNELLY A., İndirect Evidence of Human Skeletal Muscle Damage and Collogen Breakdown After Eccentric Muscle Action, J Sport Science., 17(5): 397-402., 1999.
5. CAMUS G., DEBY-DUPOND G., DUCHATEAU J., DEBY C., PINEMAILO J., MANY N., Are Smilar İnflammatory Factors Involved İn Strenious Exercise And Spesis? Intensive Care Med, 20; 602-610 1994
6. CHEUNG K., HUME P., MAXWELL L., Delayed Onset Muscle Soroness: Treatment Strateges and Performans Faktors., Comp Biochem Physiol C Toxicol Pharmacol 134(2): 199-206, 2003
7. CLARKSON PM., BYRNES WC, MCCORMICK KM, TURCOTTE LP., WHITE JS., Muscle Soreness And Serum Creatine Kinase Activity Following İsometric, Eccentric, And Concentric Exercise. Int J. Sports Med.;7(3): p. 152-51. 1986.
8. CLEARY M.A., KIMURA İF., SITLER M.R., KENDRICK ZV., Temporal Pattern of Tehe Repeated Bout Effect Eccentric Exercise on Delayed-Onset Muscul Soroness J. Ath. Train, 37 (1) 32-36, 2002
9. FRIDEN A., Morphological Study of delayed muscle soroness., Experientia; 37; 506-507, 1981
10. FRIDEN J., SJOSTROM M., EKBLÖM B., Myofibrillar Damage Falloving İntense Eccentric Exercise in Man., Int. Sports Med. 4, p. 170-176, 1983.
11. GILLUM R.F., FORMANN S.P., PRINEAS R.J., International Diagnostic Criteria For Acute Myocardial İnfarction And Stroke. Am Heart J, 108, pp. 150–158,1984.
12. GÜNAY M., YÜCE A., Futbol Antrenmanının Bilimsel Temelleri., Baron Ofset, 2. Baskı, 45-64, 2001
13. HSIEN SS., FRYKMAN PN., MOUGHAN RJ., DOMS Repated Bouts of Downhill Running., J. Appl. Physiol., 59; 710-715, 1985.
14. LOTT J.A., STANG J.M; Serum Enzymes and Isoenzymes in The Diagnosis And Differential Diagnosis Of Myocardial İschemia and Necrosis. Clin. Chem., 26: p. 1241-1250, 1980.
15. MCHUGH MP, CONNOLY DA, ESTON RG, GLEIM GW, Electromyographic Analysis Of Exercise Resulting İn Symtoms Of Muscle Damage, J. Sports Sci., 18 (3), 163-172, 2000
16. ROTH S.M., MARTEL GF., İVEY FM., LEMMER JT., METTER EJ., HURLEY BF., ROGERS MA., High-Volume, Heavy-Resistance Strength Training And Muscle Damage in Young And Older Women. J Appl. Physiol.; 88 (3): 1112-1118, 2000.
17. SABIDO F., MILAZZO VJ, HOTSON RW., DURAN WN., Skeletal Muscle İschemia-Reperfusion Injury: a Rview of Endothelial Cell Leukocyet İnteractions., J. Invest Surg., 7, p. 39-47, 1994.
18. SCHWANE J.A., JOHNSON S.R., VANDENAKKER C.B, ARMSTRONG R.B; Delayed-Onset Muscular Soreness And Plasma CRP And LDH Activities After Downhill Running. Med. Sci. Sports. Exerc., 15, 51-56, 1983
19. SCHWANE J.A., BUCKLEY RT., DIPAOLLO DP, ATKINSON MAL., SHEPHERD JR., Plasma Creatine Kinase Responses Of 18- To 30-Yr-Old African-American Men To Eccentric Exercise , Med. Sci. Sports Exerc. 23(2): 370-378, 2000.
20. SERRAO FV, FOERSTER B., SPADAN S., MORALES MM., MONTEİRE-PEDRO V., TANUS A., SALVINI TF, Functional Changes of Human Quadriceps Muscle İnjured by Eccentric Exercise, Braz J Med Res., 36(6): 781-786, 2003.
21. SIMITH LL., MILES MP., Exercise İnduced Muscle Injury and İnflamation, Exercise and Sport Science (William E., Garrett, J.R., ed.): 163-173, USA 2000.
22. SMIT L. Acute İnflamation: The Underlying Mechanizm in Delayed Onset Muscul Soreness?, Med Sci Sport Exerc. 23; 542-551, 1991.
23. VICKERS A.J., Time Course of Muscle Soreness Falloving Different Types of Exercise., BMC Musculoskeletal Disorders, 2(5): 471-474, 2001.
24. VINCENT HK., VINCENT KR., The Effect Of Training Status On The Serum Creatine Kinase Response, Soreness And Muscle Fonction Falloving Resistance Exercise., J. Sports Med. 18, p. 431-437, 1997.