



# ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ SPOR BİLİMLERİ DERGİSİ



**Cilt: 2 Sayı: 1 Yıl: 2019**

Journal of COMU Sport Sciences  
Volume: 2 Issue: 1 Year: 2019



Prof. Dr. Mehmet Yalçın TAŞMEKTEPLİGİL  
Saygı ve Rahmetle Anıyoruz...



# ÇOMÜ Spor Bilimleri Dergisi

## *Journal of COMU Sport Sciences*



**Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi resmi yayınıdır.**

The official journal of Çanakkale Onsekiz Mart University Faculty of Sport Sciences

**Yılda iki kez elektronik olarak yayınlanır. / Published electronically two times a year**

**Yayın dili Türkçe ve İngilizcedir. / Official languages are Turkish and English**

**Yaygın süreli yayındır. / Widespread periodical publication**

### **Yayın İdare Adresi / Editorial Office**

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Çanakkale/Türkiye

**Telefon / Telephone: +90 286 218 22 97**

**Faks / Fax: +90 286 218 21 77**

**e-posta / e-mail: comusbd@gmail.com**

**Web link: <http://dergipark.gov.tr/comusbd>**



# ÇOMÜ Spor Bilimleri Dergisi

## *Journal of COMU Sport Sciences*



Baş Editör/ Editor-in-Chief

Prof. Dr. Hürmüz KOÇ

Editör/ Editor

Dr. Gökmen ÖZEN

### Yayın Kurulu / Editorial Board

Dr. Abdulmenaf KORKUTATA

Dr. Ahmet YAPAR

Dr. Barış BAYDEMİR

Dr. Cevdet CENGİZ

Dr. Emrah AYKORA

Dr. Gülçin GÖZAYDIN

Dr. Gülşah ŞAHİN

Dr. Günay ESKİCİ

Dr. Hüseyin Özden YURDAKUL

Dr. İlhan ADILOĞULLARI

Dr. Murat ASLAN

Dr. Mustafa Deniz DİNDAR

Dr. Necati CERRAHOĞLU

Dr. Özdemir ATAR

Dr. Özhan BAVLI

Dr. Sinan UĞRAŞ

Dr. Şakir SERBES



# ÇOMÜ Spor Bilimleri Dergisi

## Journal of COMU Sport Sciences



### İÇİNDEKİLER / CONTENT

**Editörden Mektup: Prof. Dr. Mehmet Yalçın TAŞMEKTEPLİĞİL'i Saygı ve Rahmetle Anıyoruz**  
**Prof. Dr. Hürmüz KOÇ**

Egzersiz Kapasitesi ve Performans Açısından Beta Alanin Suplemanına Bakış:Meta Analiz  
Sonuçlarına Dayalı .....01-06

**Günay ESKİCİ**

Spor Bilimleri Öğrencilerine Yönelik Kariyer Farkındalığı Ölçeğinin (KFÖ) Geliştirilmesi.....07-22  
**Onur Mutlu YAŞAR, Hakan SUNAY**

Beden Eğitimi Öğretmenliği Mesleki İnanç Ölçeğinin Türk Kültürüne Uyarlanması.....23-34  
**Sinan UĞRAŞ, Mustafa Deniz DİNDAR**

Beden Eğitimi ve Spor Öğrencilerinde Sirkadiyen Değişkenliğin İncelenmesi: Balıkesir  
Üniversitesi Örneği.....35-43

**Zekine PÜNDÜK, Yılmaz DENİZ, Fahri AKÇAKOYUN**

Lisanslı Spor Yapan Lise Öğrencilerinin Okula Yabancılaşma Düzeyleri.....44-55  
**Ahmet Enes SAĞIN, Taylan AKBUĞA**



# ÇOMÜ Spor Bilimleri Dergisi

## Journal of COMU Sport Sciences



## Editörden Mektup

### Prof. Dr. M. Yalçın TAŞMEKTEPLİGİL... Anısına

Tokat'ın Niksar ilçesinde 1959 yılında dünyaya gelen Prof. Dr. M. Yalçın TAŞMEKTEPLİGİL yükseköğrenim hayatına İstanbul Anadoluhisarı Gençlik ve Spor Akademisi'nde başlamış ve 1980 yılında mezun olmuştur. 1989 yılında Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimler Enstitüsü'nde Yüksek Lisans, 1984 yılında Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde ise doktora öğrenimini tamamlamıştır.



1984 yılında okutman olarak meslek hayatına başlamıştır. 1996 yılında yardımcı doçent, 2011 yılında doçent ve 2017 yılında ise profesör ünvanını almıştır. Prof. Dr. M. Yalçın TAŞMEKTEPLİGİL Ondokuz Mayıs Üniversitesi Yaşar Doğu Spor Bilimleri Fakültesi Dekanlığı görevi esnasında 8 Temmuz 2019 tarihinde erken bir yaşta aramızdan ayrılmıştır. Bugün Türk spor kamuoyunun bir bireyi olarak büyük sevgi ve saygı duyduğum bir hocamı ve ağabeyimi kaybetmenin derin üzüntüsünü yaşamaktayım. Türk spor ailesi, çok sevilen ve çok değerli bir evladını kaybetmiştir. M. Yalçın TAŞMEKTEPLİGİL, sporcu kimliğinin yanı sıra eğitim ve bilim insanı olarak ülkemizde sayısız spor adamı, eğitimci ve akademisyenin yetişmesine önemli katkılar sağlamıştır. Hayatı boyunca spor biliminin gelişmesi için önemli çabalar harcamış, bu vesileyle çok sayıda bilimsel çalışmaya imza atmıştır. M. Yalçın TAŞMEKTEPLİGİL yaşamı boyunca her zaman dostluğa ve vefaya önem veren bir ağabeyimiz olarak ön plana çıkmıştır. İnanıyorum ki ölümünden sonra da böyle hatırlanacaktır. Onun erken zamanda ebediyete intikali gerçekten Türk spor ailesi için boşluğu doldurulamaz büyük bir kayıptır. Kendisini her zaman sevgi ve saygıyla anacağız. Ailesi ile birlikte tüm dostlarına, Türk spor kamuoyuna başsağlığı diliyorum.

Ruhun şad olsun, Saygılarımla...

Prof. Dr. Hürmüz KOÇ



## Egzersiz Kapasitesi ve Performans Açısından Beta Alanin Suplemanına Bakış:Meta Analiz Sonuçlarına Dayalı

*Günay ESKİCİ*

*Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Antrenörlük Eğitimi Bölümü,  
Çanakkale/TÜRKİYE*

Anaerobik glikoliz, yüksek şiddetli egzersizler sırasında kullanılan temel enerji sistemidir. Özellikle 4 dakikadan kısa süren egzersizlerde laktik asit oluşumundaki artış, H<sup>+</sup> iyonunu artırdığından, kas pH seviyesi düşer ve bu durum yorgunluğa sebep olur (Hobson ve ark, 2012). Beta( $\beta$ ) alanin, karaciğerde sentezlenen, besinsel olarak en çok et, tavuk ve balıkta bulunan bir aminoasittir (Bassinello ve ark, 2019; Gabriel ve ark, 2019). Yüksek şiddetli egzersizler sonrası yorgunluğu önleyici etkisi ile özellikle son yıllarda popülerlik kazanmış bir suplemandır (Gabriel ve ark, 2019; Hill ve ark, 2007; Rothschild ve Bishop, 2019). Takım sporcularının yaklaşık %61'i tarafından kullanılmaktadır (Gabriel ve ark, 2019). Ergojenik etkisini kas karnozin düzeyini artırıcı etkisi ile göstermektedir (Rothschild ve Bishop, 2019).

$\beta$ -alanin, L-histidin aminoasidi ile birleşerek karnozini oluşturur. Karnozin, kasta sentezlenen bir dipeptittir (Gabriel ve ark, 2019). Tek başına  $\beta$ -alaninin ergojenik özelliğinin sınırlı olduğu, ancak iskelet kasında karnozin oluşturmak üzere histidin ile birleştiğinde ergojenik etki gösterdiği belirtilmektedir (Başoğlu ve Güneş, 2018). En önemli ergojenik etkisini karnozin düzeyini artırarak tamponlayıcı etkisi ile yorgunluğa engel olarak göstermektedir (Gabriel ve ark, 2019; Rothschild ve Bishop, 2019). Diyetle alınan  $\beta$ -alanin iskelet kasında, karnozin sentezini sağlamada sınırlı seviyededir.  $\beta$ -alanin suplemanın ise kas karnozin düzeyini artırdığı kanıtlanmıştır (Artioli ve ark, 2010; Harris ve ark, 2006). Suplemen alındıktan sonra 30-40 dakika içinde plazma  $\beta$ -alanin seviyesi zirve değerine ulaşır. 3 saat sonra, başlangıç seviyesine geri döner (Bassinello ve ark, 2019; Harris ve ark, 2006). 4 hafta boyunca günde 6.4 g alınan  $\beta$ - alanin suplemanın ise, intramüsküler karnozin içeriğini %64.2 oranında artırdığı belirlenmiştir (Gabriel ve ark, 2019).

Karnozin, egzersizde birçok fizyolojik rol üstlenebilir; kas karnozin içeriğinin artırılması yüksek şiddetli egzersizler sırasındaki anaerobik glikoliz metabolizma sonucunda oluşan hidrojen (H<sup>+</sup>) iyonlarını tamponlayıcı özellik göstererek, kas pH regülasyonunu iyileştirir (Bassinello ve ark, 2019; Hobson ve ark, 2012; Sale ve ark, 2013). Antioksidan

özelliği ile oksidatif stresi azaltarak toparlanmayı kolaylaştırır (Bassinello ve ark, 2019; Boldyrev ve ark, 2014; Rothschild ve Bishop, 2019), kalsiyumun duyarlılığını ve hücre içine girişini artırır (Bassinello ve ark, 2019; Rothschild ve Bishop, 2019).

Son yıllarda yapılan meta-analiz çalışmaları,  $\beta$ -alaninin özellikle ergojenik etkisi üzerinde odaklanıldığını göstermektedir (Brisola ve Zagatto, 2019; Hobson ve ark, 2012; Saunders ve ark, 2017).

Hobson ve arkadaşlarının 2012 yılında yaptığı meta analiz sonuçlarına göre;

- $\beta$ -alanin ergojenik etkisi olan bir suplemandır.
- Egzersiz kapasitesindeki etkisinin performanstan fazla olduğu ancak bu durumun performans ölçüm çalışmalarındaki süre farklılığından kaynaklı olabileceği ifade edilmektedir.
- $\beta$ -alanin özellikle 1-4 dakikalık egzersizlerde etkili iken 1 dakikanın altında etkili değildir. 4 dakikadan uzun süren egzersizlerde de olumlu etkisi olması rağmen, bununla ilgili protokol eksikliği söz konusudur (Hobson ve ark, 2012).

Saunders ve arkadaşlarının 2017 yılında yaptıkları meta-analiz sonuçlarına göre  $\beta$ -alaninin, ergojenik etkisine yönelik sonuçlar şu şekildedir;

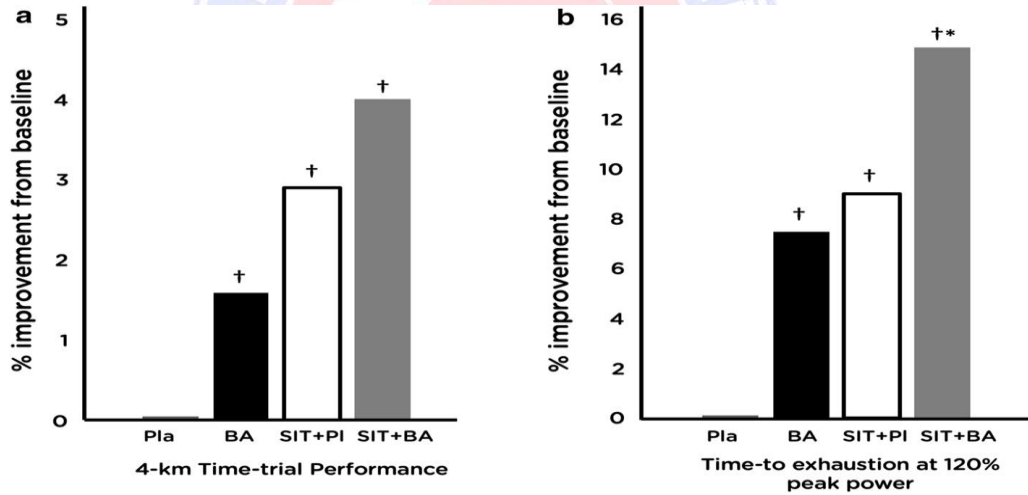
- $\beta$ -alanin suplemanı, kas karnozin düzeyini, egzersiz kapasitesini ve performansını artırır.
- Suplemanın etkisi egzersizin süresi, şiddeti ve kişisel özelliklere bağlı olarak değişir.
- Egzersiz süresi, etki şiddetini belirleyen en önemli faktördür. 0.5-10 dakika zaman dilimindeki egzersizlerde etkisi görülürken, çok kısa süreli egzersizlerde (<0.5 dak) herhangi bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir.
- Egzersiz kapasitesindeki etkisi, performansa olan etkisinden fazladır (özellikle 0.5-10 dakika süren egzersizlerde)
- Antrenmanlı bireylerdeki etkisi, antrenmansız bireylerden daha fazladır.
- $\beta$ -alaninin sodyum bikarbonat ile birlikte verildiğinde tamponlayıcı etkisi tek başına kullanıldığında daha fazladır (Saunders ve ark, 2017).

$\beta$ -alanin, son yıllarda dayanıklılık antrenmanına adaptasyonda etkisinden sıklıkla bahsedilen bir supleman olmuştur (Rothschild ve Bishop, 2019). Bu konudaki açıklamalara göre;

- $\beta$ -alanin yüksek şiddetli egzersizleri daha uzun süre devam ettirebilmek için, antrenmana olan adaptasyonu geliştirir ve sporcunun daha uzun süre yorulmadan antrenmanına devam edebilmesine katkı sağlar (Rothschild ve Bishop, 2019).

- Özellikle 1-10 dakikalık zaman diliminde daha etkili olduğu düşünüldüğünden, interval türde antrenman yapan dayanıklılık sporcularında antrenmana adaptasyonu geliştirmek açısından önem taşır (Hoffman ve ark, 2008; Rothschild ve Bishop, 2019; Stout ve ark, 2007).
- 4-24 hafta boyunca 3.2 ila 6.4 g/gün düzeyinde verildiğinde egzersiz performansının geliştiği belirlenmiştir. Kas karnozin konsantrasyonunu artırmak için, en az 2 hafta 3.2 ila 6.4 g /gün düzeyinde verilmelidir (Rothschild ve Bishop, 2019).

$\beta$ -alanin suplemanına yönelik yapılan çalışmalarda, üç haftalık koşu antrenmanının ardından yapılan 10 km'lik koşuda (~54 dakika) plasebo ile kıyaslandığında performansta gelişme gözlenmiştir (Christensen ve ark, 2017; Rothschild ve Bishop, 2019). Dört haftalık  $\beta$ -alanin suplemanı ve 5 haftalık sprint interval antrenmanı uygulamasının ardından yapılan 4 km'lik koşu sonucunda performansta anlamlı gelişme gözlenmiştir (Bellinger ve Minahan, 2016a; Rothschild ve Bishop, 2019). Bir diğer çalışmada, beş haftalık sprint interval antrenmanı ile birlikte alınan beta alaninin yorgunluk zamanını artırdığı belirlenmiştir (Bellinger ve Minahan, 2016b; Rothschild ve Bishop, 2019) (Şekil 1).



*Pla: 4 hafta plasebo ve düzenli antrenman*  
*BA: 4 hafta beta alanin suplemanı ve düzenli antrenman*  
*SIT + Pla: 5 hafta sprint interval antrenman ve plasebo*  
*SIT + BA: 5 hafta sprint interval antrenman ve beta alanin suplemanı*

**Şekil 1.** (a) 4 km performans ve (b) yorgunluk zamanı değişimi

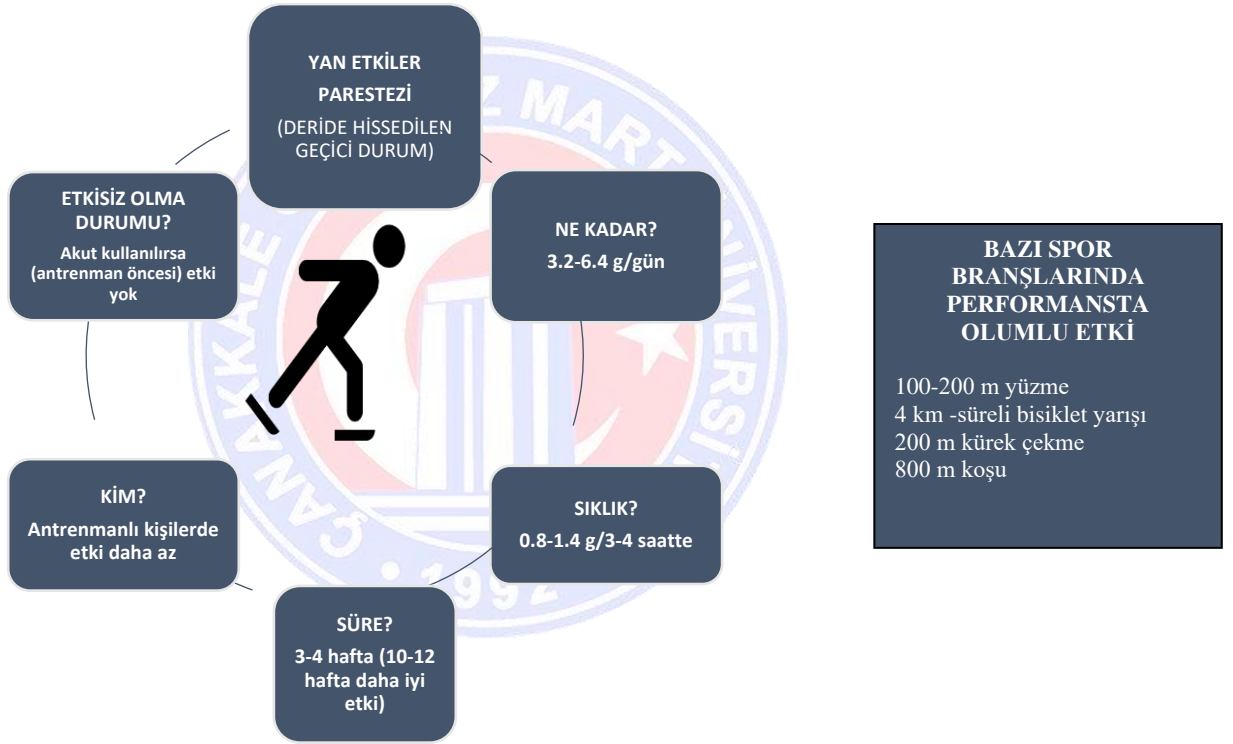
Mevcut meta-analiz özetlerinde, beta-alaninin 24 haftaya kadar 6.4 g/gün dozunda kullanılmasının güvenli olabileceği sonucuna varılmıştır. Bununla birlikte, birçok kullanıcı takviye aldıktan hemen sonra ciltte kaşıntı veya karıncalanma hissi veren bir yan etki yaşadığını ifade etmiştir. “**Parestezi**” olarak adlandırılan bu his, kanda 60-90 dakika içinde



azalan ve uzun süreli sağlık etkisi olmayan hızlı beta-alanin artışıyla ilgilidir (Hobson ve ark, 2012; Jeukendrup, 2019). Paresteziden kaçınmak için, günlük toplam önerilen 3.2 ila 6.4 g dozun, 3-4 saatte bir 0.8-1.6 g şeklinde alınmasının etkili olacağı belirtilmektedir (Jeukendrup, 2019; Rothschild ve Bishop, 2019; Saunders ve ark, 2017)

Sodyum bikarbonat ve  $\beta$ -alanin suplemanının; her ikisinin de hidrojen iyonunu tamponlayıcı özellik gösterdiği; sodyum bikarbonatın, kan tamponlama kapasitesinde akut değişikliğe, beta alaninin ise, kas tamponlama kapasitesinde kronik değişikliğe neden olduğu belirtilir (Rothschild ve Bishop, 2019).

Tüm bilgilere dayalı konunun özeti Şekil 2’de açık olarak gösterilmiştir.



Şekil 2. Beta alanin suplemmanı için özet bilgi (Jeukendrup, 2019)

## KAYNAKLAR

- Artioli GG, Gualano B, Smith A, Stout J, Lancha AH. (2010). Role of  $\beta$ -alanine supplementation on muscle carnosine and exercise performance. *Med Sci Sports Exerc.* 42(6),1162-1173.
- Bassinello D, de Salles Painelli V, Dolan E, Lixandrão M, Cajueiro M, de Capitani M, et al. (2019). Beta-alanine supplementation improves isometric, but not isotonic or isokinetic strength endurance in recreationally strength-trained young men. *Amino Acids.* Jan;51(1),27-37.

- Başıoğlu İA, Güneş FE. (2018). Sporcularda  $\beta$ -Alanin Takviyesinin Ergojenik Etkileri. *Türkiye Klinikleri J Sports Sci.* 10(1),44-50.
- Bellinger PM, Minahan CL. (2016a). Metabolic consequences of  $\beta$ -alanine supplementation during exhaustive supramaximal cycling and 4000-m time-trial performance. *Appl Physiol Nutr Metab.* 41(8),864-71. (a)
- Bellinger PM, Minahan CL. (2016b). Additive benefits of beta-alanine supplementation and sprint-interval training. *Med Sci Sports Exerc.* 48(12),2417-2425.
- Boldyrev AA, Aldini G, Derave W. (2013). Physiology and pathophysiology of carnosine. *Physiol Rev.* 93(4),1803-1845.
- Brisola GMP, Zagatto AM. (2019). Ergogenic Effects of B-Alanine Supplementation On Different Sports Modalities: Strong Evidence Or Only Incipient Findings? *J Strength Cond Res.* 33(1),253-282.
- Christensen PM, Shirai Y, Ritz C, Nordsborg NB. (2007). Caffeine and bicarbonate for speed. A meta-analysis of legal supplements potential for improving intense endurance exercise performance. *Front Physiol.* 8,240.
- Harris RC, Tallon MJ, Dunnett M, Boobis L, Coakley J, Kim HJ, et al. (2006). The absorption of orally supplied beta-alanine and its effect on muscle carnosine synthesis in human vastus lateralis. *Amino Acids.* May;30(3),279-89.
- Hill, CA, Harris RC, Kim, HJ, Harris, BD, Sale, C, Boobis, LH, et al. (2007). Influence of  $\beta$ -alanine supplementation on skeletal muscle carnosine concentrations and high intensity cycling capacity. *Amino Acids.* 32, 225-233.
- Hobson ERM, Saunders B, Ball G, Harris RC, Sale C. (2012). Effects of  $\beta$ -alanine supplementation on exercise performance: a meta-analysis. *Amino Acids.* 43,25-37.
- Hoffman JR, Ratamess NA, Faigenbaum AD, Ross R, Kang J, Stout JR, et al. (2008). Short-duration beta-alanine supplementation increases training volume and reduces subjective feelings of fatigue in college football players. *Nutr Res.* 28(1),31-35.
- Jeukendrup A. (2019). <https://www.mysportscience.com/single-post/2019/08/17/Beta-alanine-supplementation> (Accessed time: 29.11.2019).
- Rothschild JA, Bishop DJ. (2019). Effects of Dietary Supplements on Adaptations to Endurance Training. *Sports Med.* Sep 17.
- Sale C, Artioli GG, Gualano B, Saunders B, Hobson RM, Harris RC. (2013). Carnosine: from exercise performance to health. *Amino Acids.*, 44(6),1477-1491.

Saunders B, Elliott-Sale K, Artioli GG, Swinton PA, Dolan E, Roschel H, et al. (2017).  $\beta$ -alanine supplementation to improve exercise capacity and performance: a systematic review and meta-analysis. *Br J Sports Med.* Apr;51(8),658-669.

Stout JR, Cramer JT, Zoeller RF, Torok D, Costa P, Hoffman JR, et al. (2007). Effects of beta-alanine supplementation on the onset of neuromuscular fatigue and ventilatory threshold in women. *Amino Acids.* 32(3),381-386.



## Spor Bilimleri Öğrencilerine Yönelik Kariyer Farkındalığı Ölçeğinin (KFÖ) Geliştirilmesi

*Onur Mutlu Yaşar<sup>1</sup>, Hakan Sunay<sup>2</sup>*

### ÖZET

**Amaç:** Bu araştırmanın amacı spor bilimleri alanında eğitim alan üniversite öğrencilerinin kariyer farkındalığı ölçebilecek, geçerliği ve güvenilirliği sağlanmış bir ölçme aracı geliştirmektir.

**Yöntem:** Araştırmanın ilk aşamasında 20 öğrenciden kariyer farkındalığı olgusu ile ilgili kompozisyon formu ile veri toplanmıştır. Ölçeğin denem aşamasında ilgili evrenden toplam 376 öğrenciden veri toplanmıştır. Verilere KMO (.90) ve Barlett [5947,403; (p<.001)] testi uygulanmış ve verilerin uygunluğu saptanmıştır.

**Bulgular:** Açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre ölçek maddelerinin toplam 4 alt boyutta toplandığı ve bu boyutların toplam varyansın %53.34'ünü açıkladığı saptanmıştır. Ortaya çıkan boyutlar, Mesleki Gelişim Yatkınlığı, Mesleki Hazır Bulunma, Mesleki Bilinç ve Mesleki Özgüven olarak isimlendirilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucu verilerin X<sup>2</sup> / df değeri 2,38; RMSEA değeri 0,61; NFI değeri .90; CFI değeri; .92; GFI değeri .91; SMRM değeri .62; AGFI değeri .86 seviyesinde saptanmıştır. Bu bağlamda ortaya koyulan modelin uyum indekslerinin yeterli seviyede olduğu tespit edilmiştir.

**Sonuç:** Sonuç olarak 4 alt boyuttan ve 18 maddeden oluşan Kariyer Farkındalık Ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu saptanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** farkındalık, kariyer, ölçek, öğrenci

### ABSTRACT

**Purpose:** The aim of this study is to develop a measurement tool that can measure career awareness and validity and reliability of university students studying in sports sciences.

**Method:** In the first stage of the research, data were collected from 20 students about career awareness. During the experimental phase of the scale, data were collected from a total of 376 students. Data include KMO (.90) and Barlett [5947,403; (p <.001)] test was conducted and the data was found to be appropriate.

**Results:** According to the exploratory factor analysis, it was found that the items of the scale were collected in 4 sub-dimensions and these dimensions explained 53.34% of the total variance. The resulting dimensions were named as Professional Development Susceptibility, Professional Readiness, Professional Consciousness and Professional Self-Confidence. X<sup>2</sup> / df value of the data after confirmatory factor analysis 2.38; RMSA value 61; NFI value .90; CFI value; .92; GFI value was determined as .91. In this context, the fit indices of the model revealed to be sufficient.

**Conclusion:** As a result, the Career Awareness Scale, which consists of 4 sub-dimensions and 18 items, was found to be a valid and reliable measurement tool

**Keywords:** awareness, career, scale, student

<sup>1</sup> Kastamonu Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Kastamonu/TÜRKİYE

<sup>2</sup> Ankara Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi, Ankara/TÜRKİYE

## GİRİŞ

---

Kariyer kavramının bir kişinin iş yaşamı tarihiyle ilişkili ve özdeş olarak tanımlanması en geniş yaklaşımdır. İşgücüne katılan herkesin, statüleri ne kadar mütevazı olursa olsun, bir kariyeri olacağı ifade edilmektedir (Seçer ve Çınar, 2011).

Kariyer kavramı ile ilgili tanımlamaların 1900'lü yıllarından itibaren ortaya çıktığı görülmektedir. Bu anlamda kariyer kelimesini kökenleri incelendiğinde, kariyer kelimesinin, Fransızca "Carrierre" ve İngilizce "Career" kelimesinden Türkçe'ye geçtiği görülmektedir. TDK'ya (2018) göre kariyer ; "bir meslekte zaman ve çalışmayla elde edilen aşama, başarı ve uzmanlık" olarak ifade edilmektedir (tdk.gov.tr, 2019).

Günlük konuşmalarda sıkça kullanılan kariyer kelimesi bir işte başarılı olma, çalışılan işin statüsünün yüksek olması, iş hayatında yükselme gibi anlamlara referans etmektedir (Arifoğlu, 2015). Farklı bir bakış açısına göre ise kariyer, bazı ayrıcalıklı insan gruplarının iş deneyimlerine atıfta bulunmak için kullanılmıştır ve bu nedenle elitist (kendini özelliklerini üstün görmek) bir terim olarak kabul edilmektedir (Reid, 2010).

Kariyer kavramı ile ilgili yapılmış olan tanımlardan bazıları şunlardır;

- Kariyer, genel bir bakış açısıyla bir kişinin iş dünyasında, ömrü boyunca oynadığı rollerin kombinasyonu ve sırası olarak tanımlanabilir (Super, 1980).
- Geleneksel açıdan kariyer, çalışanın iş hayatı süresince uygulayabileceği faaliyetlerin tümüdür (Şimşek, 2010).
- Kariyer, bir iş ya da meslek içerisinde devam etmek olarak tanımlanabilir. Bunun yanı sıra bireyin sırayla uyguladığı faaliyetler olarak ifade edilebilir (Türkmenoğlu, 2014).

Bireylerin öğrencilik yılları içerisinde itibaren kariyerlerini planlamaya başlamaları, öğrencilik hayatları bittikten sonraki süreç içerisinde onlara daha rahat bir şekilde işe girme, çalışacakları işle doğrudan alakalı becerilerini geliştirme ve iş hayatına uyum sağlama noktasında ciddi anlamda önemli görülmektedir. Bu sebeple üniversitelerde öğrencilerin kariyer farkındalığını sağlamak, kariyer yönetimleri bağlamından onlara yardımcı olmak amacıyla, kariyer ofisi kurmak, danışmanlık hizmetleri vermek, ders planlamaları içerisinde kariyer kavramı ve kariyer yönetimi gibi kavramlara ilişkin uygulamalar yapmak bireyler ve örgütler açısından hayati öneme sahiptir (Kozak ve Dalkıranoglu, 2013).

Yeni ekonomik düzen içerisinde, artık hiçbir ülkede "yaşam boyu iş" garantisi kalmamış "yaşam boyu eğitim" ve "istihdam edilebilirlik" kavramları geçerlilik kazanmıştır (Aksoy, 2013). Bu durum bireylerin kariyerlerini yönetme ihtiyacını da arttırmaktadır.



Bireysel kariyer yönetimi bireylerin hayatları içeren zamanlarında karşılırlarına çıkabilecek kariyer fırsatlarından herhangi birisini seçmesi olarak tanımlanabilir (Greenhaus ve ark., 2000).

### ***Kariyer Farkındalığı***

Kariyer farkındalığı kavramı bireylerin kariyer yollarını seçtikten sonraki süreçte kariyer fırsatlarının, gerekliliklerinin ve özelliklerinin farkında olmaları, iş hayatlarını doğru yönlendirme ve yönetmede hayati önem taşımakta olduğu düşünülmektedir.

Farkındalık kavramı literatürde genel itibariyle psikoloji alanı içerisinde incelenmekte ve kendi kararlarını verebilecek seviyede olan bireylerin bilinç olguları ile ilişkilendirilen, değerlendirilen bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Şahin ve Yeniçeri, 2015). Farkındalık, bireyin varoluşunun bilincinde olması koşuluyla, bir konu hakkında yeterince bilgilendirildiğinde ortaya çıktığı kabul edilmektedir. Bu anlamda, bir istihdam hakkı ya da bir düzenlemenin bireye sunulması, bireyin farkındalığını artırır ve bununla ilgili bireyin çalışma hayatı hakkında bir fikre sahip olmasını sağlar (Meager ve ark., 2012).

Bireyler erken yaşta profesyonel yönelimlere girmedikleri zaman, gelecekteki iş ve kariyerlerini etkin bir şekilde tanımlamakta zorluk çekmektedirler (Biol, 2013). Buna rağmen genel olarak mesleki yönelimlere ilişkin birey farkındalığının artırılmasına yönelik faaliyetlerde ve eğitim programlarında yetersizlikler olduğu görülmektedir (Algadheeb, 2015). Bu anlamda çalışma yaşamında kariyer farkındalığı faaliyetleri ve uygulamaları önemli bulunmaktadır. Kariyer farkındalığı kavramından önce farkındalık kavramının içeriğini incelemek ve ifade etmek kariyer farkındalığının daha iyi anlaşılmasına faydalı olacağı düşünülmektedir.

Mesleki farkındalık, bireylerin bilgi ve becerilerini mesleki gelişmeyi olumlu yönde etkileyecek şekilde geliştirme potansiyeli nedeniyle hem eğitim hem de düzenleyici alanlardan birçok araştırmacının ilgisini çeken bir değişken olarak ifade edilmektedir (Wiroterat, 2013). Mesleki bilgi, mesleki mükemmeliyetçilik, meslek ile ilgili duygusal yönler, mesleki inançlar ve mesleki hazırlık gibi çeşitli faktörler arasında çeşitli etkileşimlerin sonucu olarak mesleki farkındalık karmaşık bir faktör olarak kabul edilmektedir. Ayrıca, bireyin motivasyon derecesi, çalışma ortamının niteliği ve mesleğe ilişkin şeffaflık ve netlik derecesi gibi bireyin mesleki farkındalık düzeyini etkileyen birçok faktör daha vardır (Algadheeb, 2015).

Kariyer farkındalığı, kariyer gelişiminin diğer bileşenlerine gerekli bir öncü olarak görülmektedir çünkü bireylerin bir alanla ya da meslek gruplarıyla ilgilenme seviyeleri yeterli görülmemektedir. Bu bakış açısıyla birlikte özellikle öğrencilerin kariyerleri ile ilgili var olan

olanaklar hakkında bilgi ve farkındalık olarak yetersiz kaldıkları düşünülmektedir (Cohen ve Patterson, 2012). Colston ve arkadaşları (2017) bireylere kariyer farkındalığı sağlama amaçlı faaliyetleri gerekli gören bakış açısının etkili olabilmesi için kariyer farkındalığı ile ilgili faaliyetlerin ilkökul çağından itibaren başlaması ve devam ettirilmesi gerektiğini ifade etmektedirler.

Yapılan çalışmalarda genellikle üniversite öğrencilerinin eğitim hayatlarının son yıllarına yaklaştıkça kariyer fırsatlarını araştırmaya başladıkları ve bu alanlarda yarı zamanlı veya tam zamanlı tecrübelerine sahip olmaya yöneldikleri görülmektedir (Atfield ve Puecell, 2010).

### ***Teorik Çerçeve***

Kariyer farkındalığı kavramı ile ilgili olarak ortaya konulan teorik bir çerçeve bulunmamaktadır. Yapılan çalışma içerisinde farklı bir açıdan yorumlanan kariyer farkındalığı kavramını teorik bir çerçevede değerlendirmek için kariyer teorileri arasında önemli bir yere sahip olan sosyal bilişsel kariyer kuramı, çalışmanın teorik çerçevesinin temelini oluşturmaktadır. Lent (2002) tarafından Bandura'nın sosyal bilişsel öğrenme kuramı temel alınarak bilim ve iş dünyasına sunulan sosyal bilişsel kariyer kuramı genel bakış açısı itibari ile bireyin kariyer ilgi alanlarının ve kariyer tercihlerinin nasıl ortaya çıktığını, aynı zamanda bu seçimlerden sonra bireylerin hangi faaliyetlerde bulunduğunu inceleyerek bireyin kariyer sürecini yorumlamaktadır. Sosyal bilişsel kariyer kuramının temel noktalarından dikkat etme ve hazır bulunma kavramlarının çalışmada ifade edilen mesleki kariyer farkındalığı kavramının temel bakış açısıyla ilişkili olduğu düşünülmektedir. Sosyal bilişsel kariyer kuramına göre bireyin kariyer yönetimini doğru ve etkili bir şekilde yönetmesinde ve yönlendirmesinde sosyal çevresinin etkisi önemli bir rol almaktadır. Sosyal bilişsel kariyer kuramı bireyin öz-yetkinlik kavramı ile ilişkilendirilmiş ve bireyin öz-yetkinlik kavramına ilişkin bilişsel yeterlilik düzeyinde olmasının önemi vurgulanmıştır. Bu bağlamda ölçek içerisinde yer alan maddeler sosyal bilişsel kariyer kuramı emel bakış açısına göre geliştirilmiştir.

### ***Araştırmanın Önemi***

Günümüzde kişiye uygun işi bulma ve işe uygun personeli bulma konusunda birçok problemin yaşandığı gözlemlenmektedir. Bu bağlamda kariyer kavramı hem birey hem de örgüt açısından önem arz etmektedir. Üniversitelere giren ve mezun olan öğrenci sayıları günden güne artmakta ve buna paralel olarak üniversiteli işsiz sayıları da yükselmektedir. İş bulma ve kariyer sürdürülebilirliği faaliyetleri gün geçtikçe daha zor hale gelmektedir. Bireylerin mesleki kariyer farkındalıklarının yüksek olmasının bireylere bu yönde önemli

katkıları sağlayacağı düşünülmektedir. Diğer alanlarda olduğu gibi spor alanı içerisinde de kariyer seçimi ve yönetimi önemli bulunmaktadır. Spor sektörü içerisinde birçok farklı iş alanı bulunması nedeniyle, çalışan adaylarının kendi kariyer yollarını seçmeleri ve bu yol kapsamında kariyerlerini geliştirmeleri gerekmektedir. Bahsedilen kariyer gelişim sürecinin daha az sorunlu ya da sorunsuz geçmesi çalışan adaylarının kariyer farkındalıkları ile doğrudan ilgili olduğu düşünülmektedir. Çalışan adayları bireylerin kariyer farkındalıklarının yüksek

Uzmanlar, gelecekte, resmi olarak edinilmiş beceri ve yeterlilikler ile işgücü piyasası ihtiyaçları arasındaki mevcut uçurumun ortadan kalkmayacağına, aksine, bu durumun artacağını ancak, hem eğitim kurumlarının hem de işgücü piyasasının artan tutarsızlıklara tepki vermeye başlayacağını düşünmektedirler (Redecker ve ark., 2010). Dünya genelinde insan kaynakları bilimi çerçevesinde değerlendirilen kariyer kavramı genel itibariyle kariyer yönetimi, kariyer planlaması, kariyer karar verme, kariyer değişimi, kariyer geçişi, kariyer problemleri gibi konu başlıkları altında incelenmektedir. Yapılan araştırma sonucunda ortaya konulan ölçme aracı ile birlikte üniversite öğrencilerinin kariyer farkındalıklarının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilen ölçme aracı ile yapılacak araştırmalar sonucu ile üniversite öğrencilerinin kariyer süreçlerine yönelik eksikliklerin giderilmesine ilişkin öneriler sunulmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

## YÖNTEM

Araştırma nicel araştırma tekniği ile gerçekleştirilmiş betimsel bir araştırmadır. Yapılan gözlemler ve ilgili literatür incelenmesi sonrasında, üniversite öğrencilerinin çoğunlukla mezun olduklarından daha sonra veya öğrencilik hayatlarının son dönemlerinde iken kariyerleri ile ilgili plan yaptıkları ve öğrencilik sürecinde bu farkındalığa sahip olmadıkları değerlendirilmiştir. Bu bağlamda araştırmanın amacını, Üniversitelerin lisans kapsamında spor eğitimi alan öğrencilerinin kariyer farkındalıklarının tespit edilmesi oluşturmaktadır.

### *Araştırma Grubu*

Çalışmanın araştırma grubunu, 2018-2019 öğretim yılı içerisinde Kastamonu Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda öğrenim görmekte olan toplam 376 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma grubu ilgili eğitim kurumunda öğrenim gören 1237 öğrenci içerisinde kolayda örneklem yöntemi ile belirlenmiştir.

**Tablo 1.** Ölçek Geliştirme Çalışması Katılımcılarının Kişisel Bilgileri

Kişisel Bilgiler	Alt Gruplar	(f)	(%)
Cinsiyet	Erkek	234	62.2
	Kadın	142	37.8
Yaş	18-21	223	59.3
	22-24	123	32.7
	25 ve üstü	30	8
Sınıf	1	98	26.1
	2	112	29.3
	3	96	25.5
	4	72	19.1
Bölüm	Antrenörlük	147	39.1
	Beden Eğitimi Öğretmenliği	110	29.3
	Yöneticilik	119	31.6
Aylık Gelir Durumu	0-750 TL	126	33.5
	751-1500 TL	147	39.1
	1501 ve üstü TL	103	27.4
Aktif Sporculuk	Evet	190	50.5
	Hayır	186	49.5

### *Verilerin Elde Edilmesi ve Ölçeğin Geliştirilmesi*

Araştırmanın amacı kapsamında ilk olarak ilgili alan içeriği incelenmiştir. Bunun yanı sıra ilgili evren kapsamında değerlendirilen toplam 20 öğrenciye açık uçlu 9 sorudan oluşan kompozisyon formu sunulmuş ve elde edilen verilerin içerik analizi yapılmıştır. Bir sonraki aşamada maddeler spor bilimleri fakültelerinde görev yapan, alan ve konuyla ilgili 3 öğretim üyesinin görüşlerine kapsamında kapsam geçerliği bakımında değerlendirilmiş ve toplam 58 maddeden oluşan deneme ölçeği 47 maddeye indirilmiştir. İlgili literatürde seçilen örneklem grubu sayısının deneme ölçeğindeki madde sayısının 5 ila 10 katı arasında olması gerektiği ifade edilmektedir (Rouquette ve Falissard, 2011). Bu bağlamda 47 maddeden oluşan deneme ölçeğinin güvenilirliğinin sağlanması için en az 235 öğrencinin örneklem grubuna katılması gerektiği tespit edilmiştir.

Araştırmacı tarafından geliştirilen ve örneklem grubuna uygulanan Ölçekteki ifadeler, tamamen katılıyorum “5 puan (5.00-4.20)”, katılıyorum “4 puan (4.19-3.40)”, kararsızım “3 puan (3.39-2.60)”, katılmıyorum “2 puan (2.59-1.80)”, kesinlikle katılmıyorum “1 puan (1.79-1.00)” olarak puanlandırılmıştır. Puan aralıkları belirlenirken  $n-1/n$  formülü kullanılmıştır ( $5-1/5=4/5=0,80$ ).

### *Verilerin Çözümlemesi*

Elde edilen verilerin analizinde, madde geçerliğini test etmek için madde toplam korelasyon testi, güvenilirliği test etmek için “Cronbach’s Alpha” katsayı değerleri kullanılmıştır. Verilerin faktör analizine uygunluğuna saptamak için, KMO değeri ve Barlett Sphericity testi uygulanmıştır. Bunun yanı sıra ölçeğin yapı geçerliğini test etmek için Açımlayıcı faktör analizi ve Doğrulayıcı Faktör Analizi yöntemleri uygulanmıştır.

## **BULGULAR**

Ölçeğin geçerliğini saptamak amacıyla ilk olarak maddelerin toplam korelasyon değerleri incelenmiştir. Bu aşamadan sonra ise maddelerin değerleri kapsamında açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi uygulaması gerçekleştirilmiştir. Verilerin güvenilirliğini saptamak amacıyla Cronbach Alpha değeri test edilmiş ve .921 seviyesinde tespit edilmiştir. Cronbach Alpha değeri ile ilgili .70-.95 arası değerlerinin kabul edilebilirliği kapsamında birçok farklı çalışma bulunmakta olup bu aralıktaki değerlerin artmasının ifadeler arasındaki heterojen yapının uygun olması ile ilişkili olduğu ifade edilmektedir (Tavakol ve Dennick, 2011). Yapılan analizler sonucunda, madde toplam test korelasyonu .30’ dan küçük olan toplam 16 madde ölçekten çıkarılmıştır. Bu noktada madde sayısı 31’e düşmüştür.

Araştırmada KMO değeri .90 olarak tespit edilmiştir, Pallant’ a (2016) KMO değeri 0.60 üzerinde ise örneklem sayısı yeterlidir ve bu oran yükseldikçe verilerin faktör analizine uygunluğu artmaktadır bu bağlamda elde edilen verilerin faktör analizi yapmaya uygun olduğu saptanmıştır. Barlett Sphericity testi sonuçlarına göre,  $\chi^2$  değeri [5947.403; (p<.001)] olarak tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, verilerin normal dağılım gösterdiği ve faktör analizine uygunluğu tespit edilmiştir.

Büyütöztürk’e (2002) göre her bir madde için madde faktör yükü değeri olarak .30 ve .59 arasındaki değerler kabul edilebilir olarak ifade edilmiştir. Araştırmada madde faktör yükü alt sınırı noktası, her bir madde için 0.40 olarak saptanmıştır. Açımlayıcı faktör analizinde bir maddenin ölçme aracında yer alması ve birden fazla faktörde bulunmaması gerekmekte ve eğer bir madde birden fazla faktörde bulunuyorsa faktör yükleri arasındaki farkın en az .10 olması gerekmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016). Bu bakış açısıyla birlikte diğer faktörlerle binişen 10 maddenin ölçekten çıkarılması sonucunda 21 maddelik ölçek elde edilmiştir.

Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucu modelin 4 alt boyuttan oluştuğunu saptanmıştır. Ölçekte bulunan faktörlerden “Mesleki Gelişim Yatkınlığı” faktörünün ölçeğin



toplam varyansının %16,31'ini, “Mesleki Hazır Bulunma” faktörünün %13,48'ini, “Meslek Bilinci” faktörünün %12,40'ını, “Mesleki Özgüven” faktörünün %11,14'ünü karşıladığı görülmektedir. Bu 4 faktörün toplam varyansı %53,34 olarak tespit edilmiştir. Sosyal bilimler alanında yapılan ölçek geliştirme çalışmalarında, faktör yapısının belirlenmesinde, ölçeğin açıkladığı toplam varyansın %50' yi geçiyor olabilmesi faktör analizi işleminin etkinliği açısından önemli bir etmendir (Yaşlıoğlu, 2017). Bu bağlamda MKFÖ'nün ortaya konulan faktörlerinin, açıklanan toplam varyansa yaptığı katkının yeterli olduğu görülmektedir.

Ölçekte bulunan ifadelerin alt boyutlarda doğru olarak yer alıp almadığının belirlenmesi amacıyla elde edilen veriler üzerine doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin 4 faktörlü yapısı kontrol edilmiş ve modelin uyum indekslerini karşıladığı tespit edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi işleminde kullanılan uyum indeksleri elde edilen veriler ile ortaya konulan model arasındaki uyumu tespit etmek için kullanılmaktadır. Modelin uyumunun saptanması için birçok uyum indeksi değeri kullanılır (Çokluk ve ark., 2016). Bu uyum indeksleri ve verilerin uyum seviyeleri ilgili tabloda verilmiştir.

**Tablo 2.** Ölçüm Modeli İçin Uyum Ölçütleri (Çokluk ve ark. 2016)

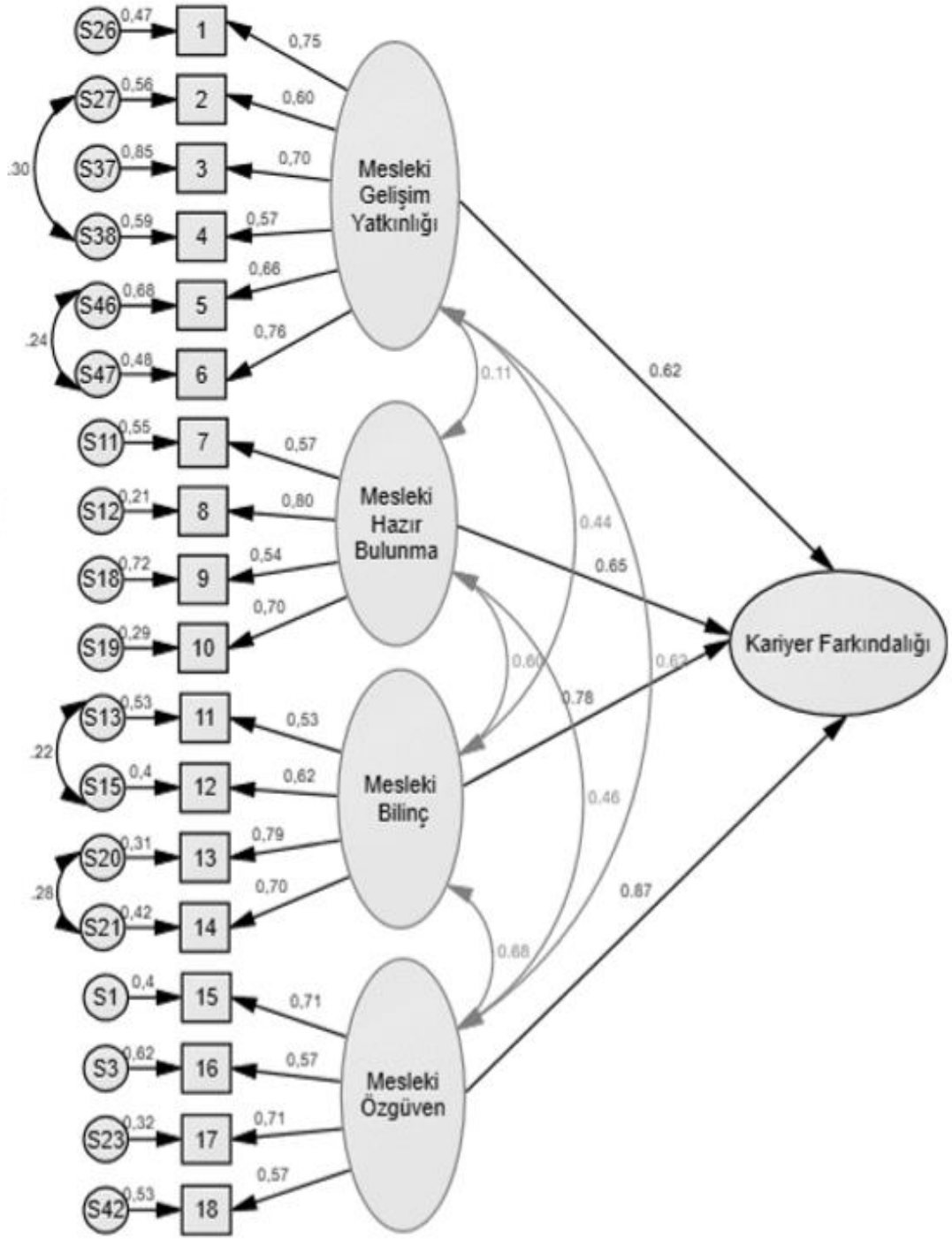
Uyum Ölçüsü	Araştırma Değeri	Uyum	Alt Sınır	Mükemmel Seviye
$\chi^2/ sd$	2.39	Mükemmel uyum	$\geq 5$	$\leq 3$
RMSA	0.61	Kabul edilebilir uyum	$\leq 0.80$	$\leq 0.05$
SRMR	0.62	Kabul edilebilir uyum	$\leq 0.80$	$\leq 0.05$
NFI	0.90	Kabul edilebilir uyum	$\leq 0.90$	$\geq 0.95$
NNF	0.90	Kabul edilebilir uyum	$\leq 0.90$	$\geq 0.95$
CFI	0.92	Kabul edilebilir uyum	$\leq 0.90$	$\geq 0.95$
GFI	0.91	Mükemmel uyum	$\leq 0.80$	$\geq 0.90$
AGFI	0.87	Kabul edilebilir uyum	$\leq 0.80$	$\geq 0.90$

Ölçme aracı modelindeki bütün değişkenler istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bulunmuş, ayrıca değişkenlere ait “path” katsayıları da model içerisinde yeterli seviyede tespit edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda t değerleri düşük olan 29, 34 ve 35 maddeleri ölçekten çıkartılmıştır. S27 ile S38, S20 ve S21 ifadeleri içerisinde gerekli modifikasyonlar yapılmıştır. Yapılan analizler ve modifikasyonlar sonucunda ölçeğin 1. Faktörünün 6 maddeden, 2., 3. ve 4. Faktörlerin 4 ‘er maddeden oluştuğu sonucu elde edilmiştir.

**Tablo 3.** MKFÖ' nün Madde test Korelasyonu ve AFA Sonuçları

Faktörler	Madde No	Mesleki Kariyer Farkındalığı Ölçeği	Faktör Yüklü	Madde Toplam Korelasyonu	Varyans (%)
Mesleki Gelişim Yatkınlığı	1	Kariyerimi yönlendirmemde bana yardımcı olacak kurumları biliyorum.	.763	.540	16.31
	2	Kariyerimi olumlu yönde etkileyecek bilimsel çalışmaları takip etmem gerektiğini düşünüyorum.	.719	.524	
	3	Eğitim aldığım alandaki kariyer fırsatlarının farkındayım.	.679	.557	
	4	Evrensel kariyer yönelimlerini takip ediyorum.	.702	.464	
	5	Etrafımda eğitim aldığım alanla ilgili kariyerimi doğru yönlendirecek bireyler vardır.	.714	.487	
	6	Kariyerimi planlama konusunda nereden yardım alacağımı biliyorum.	.745	.511	
Mesleki Hazır Bulunma	7	İş yaşamına girmek için kendimi hazır hissediyorum.	.643	.301	13.48
	8	İş yaşamım sürecinde beklentileri karşılayabileceğimi düşünüyorum.	.627	.333	
	9	Her türlü işte başarılı olacağımı düşünüyorum.	.718	.307	
	10	Mesleki olarak güçlü yönlerimin farkındayım.	.619	.326	
Mesleki Bilinç	11	Kariyer seçeneklerimle ilgili bilgi edinmek için araştırma yaparım.	.643	.437	12.40
	12	Kariyer seçeneklerimle ilgili bilgi edinmek için her fırsatı değerlendiririm.	.710	.530	
	13	Mesleki olarak zayıf yönlerimi geliştirmem gerektiğinin farkındayım	.734	.522	
	14	Kariyerimi geliştirmek benim önemli bir amaçtır.	.687	.436	
Mesleki Öz Güven	15	Kariyerim için en iyi tercihi yapabilirim.	.593	.583	11.14
	16	Kariyerim için birden çok planım hazır durumdadır.	.630	.444	
	17	İş hayatında başarılı olmak benim için kolay olacak.	.490	.595	
	18	İş yaşamındaki rekabetçi yaklaşıma hazırım	.497	.496	

Ölçekte toplam puanın hesaplanması bağlamında 2. Düzey Doğrulayıcı faktör analizi yöntemi kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda elde edilen yapısal eşitlik modeli Şekil 1'de görülmektedir.



$Chi-Square= 298.321$ ,  $df= 125$ ,  $P-value=0.000$ ,  $RMSEA=0.061$

**Şekil 1.** Mesleki Kariyer Farkındalık Ölçeği İkinci Düzey DFA Modeli

MKFÖ'nin ayrışma ve dış geçerlik sonuçlarına göre bütün alt boyutlar arasında pozitif bir korelasyon tespit edilmiştir. Faktörler arası en zayıf ilişki “Mesleki Gelişim Yatkınlığı” ve “Mesleki Hazır Bulunma” faktörleri arasında tespit edilmiştir. Faktörler arası en güçlü

ilişki ise “ Mesleki Özgüven” ve “Mesleki Gelişim Yatkınlığı” faktörleri arasında tespit edilmiştir.

**Tablo 4.** KFÖ'nün Alt Boyutlar Korelasyonu

Alt Boyutlar		Mesleki Gelişim Yatkınlığı	Mesleki Hazır Bulunma	Kariyer Bilinci	Mesleki Özgüven
Mesleki Gelişim Yatkınlığı	r p	1			
Mesleki Hazır Bulunma	r p	.103* .027	1		
Kariyer Bilinci	r p	.338 .099	.395** .000	1	
Mesleki Özgüven	r p	.510** .000	209** .000	406** .000	1

\*p <0.05; \*\*p <0.01

### Güvenirlilik

Kariyer Farkındalığı Ölçeği'nin bütününe ilişkin iç tutarlık katsayısı Tablo 5'te verilmiştir. Daha önceki bölümlerde de belirtildiği gibi Cronbach Alpha değeri ile ilgili .70-.95 arası değerlerinin kabul edilebilirliği kapsamında birçok farklı çalışma bulunmakta olup bu aralıktaki değerlerin artmasının ifadeler arasındaki heterojen yapının uygun olması ile ilişkili olduğu ifade edilmektedir (Tavakol ve Dennick, 2011).

**Tablo 5.** KFÖ'nün İç Tutarlık Katsayıları

	Cronbach'ın Alfa Katsayısı (Cr $\mu$ )
<b>KFÖ'nün geneli için iç tutarlık katsayısı</b>	.921
1. Mesleki Gelişim Yatkınlığı	.832
2. Mesleki Hazır Bulunma	.818
3. Kariyer Bilinci	.802
4. Mesleki Özgüven	.791

Güvenirlilik ve geçerlik analizleri sonucu KFÖ'nün geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna varılmıştır. Ölçekte, bütün alt boyutlardan elde edilen yüksek puan yüksek kariyer farkındalık algısını, düşük puan ise düşük düşük kariyer farkındalık algısını ifade etmektedir.

## Ölçeğin Değerlendirilmesi

Spor eğitimi alan üniversite öğrencilerinin kariyer farkındalık tutumlarına ilişkin ölçek içerisinde ters kodlanan herhangi bir madde bulunmamaktadır. Ölçek içerisinde, Mesleki Gelişim Yatkinlığı Boyutunda 6 madde, Mesleki Hazır Bulunma Boyutunda 4 madde, Mesleki Bilinç Boyutunda 4 madde ve Mesleki Özgüven Boyutunda 4 madde olmak üzere toplam 18 madde yer almıştır. Ölçek alt boyutlarından ve toplam ölçek puanından alınabilecek puanlar Tablo 6’da verilmiştir.

**Tablo 6.** KFÖ'nün Paunalama Aralıkları

Boyut	En Düşük	En Yüksek
Mesleki Gelişim Yatkinlığı	6	30
Mesleki Hazır Bulunma	4	20
Kariyer Bilinci	4	20
Mesleki Özgüven	4	20
Toplam	18	90

## TARTIŞMA ve SONUÇ

Üniversite öğrencilerinin kariyer farkındalıklarının yüksek olması hem üniversite öğrencilerinin hem de ilgili sektörün faydasına olacağı düşünülmektedir. Araştırmada spor içerikli eğitim alan üniversite öğrencilerinin kariyer farkındalıklarının tespitinde kullanılabilecek geçerli ve güvenilir ölçeğin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Kalafat (2012) tarafından ortaya koyulan “Kariyer Geleceği Ölçeği” Türkçe uyarlama araştırmasına toplam 555 üniversite öğrencisi dâhil edilmiştir. Kalafat ölçek uyarlama araştırmasında yabancı dil uzmanlarından faydalanmış (Dil Geçerliği), madde analizi, yapı geçerliği ve güvenilirlik değerlerini incelemiş ve elde ettiği veriler üzerinde doğrulayıcı faktör analizi yöntemi uygulamıştır.. Analizler sonucu elde edilen sonuçlara göre ölçeği 25 madde ve 3 alt boyuttan oluştuğu ve ölçeğin orijinal formunun Türkçeye uyumlu olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda kullanılan yöntemler bakımında Kalafat tarafından yapılan çalışma ile bu çalışma arasında yöntem farklılıkları görülmektedir. Bu farklılıkların bir çalışmanın uyarlama çalışması bir diğer çalışmanın ise geliştirme çalışması olmasından kaynaklı olduğu görülmektedir.

Özden ve Sertel-Berk tarafından (2017) gerçekleştirilen “Kariyer Ster Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması ve Psikometrik Özelliklerinin Sınanması” isimli araştırmaya toplamda 425 üniversite öğrencisi katılmıştır. Ölçek içerisindeki maddeler Türkçeye çevrilmiş ve elde



edilen veriler üzerinde ilk olarak açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin toplam varyansın %64.72'sini açıklayan toplamda 3 faktör ve 20 maddeden oluştuğu saptanmıştır. Bunun yanı Özden ve Sertel-Berk tarafından yapılan sıra ölçek uyarlama çalışması içerisinde doğrulayıcı faktör analizi yapılmadığı görülmüştür. Bu bağlamda Özden ve Sertel-Berk tarafından yapılan araştırma ile bu araştırma arasında yöntem kapsamında farklılıklar olduğu görülmektedir.

Buddeberg-Fischer ve arkadaşları (2008) tarafından gerçekleştirilen “Kariyer Başarı Ölçeği” çalışmasına toplamda 406 birey katılmıştır. Araştırma sonucunda tek boyuttan ve 7 maddeden oluşan kariyer başarı ölçeği ortaya çıkmıştır. Ölçeğin iç tutarlık kat sayısı .76 seviyesinde tespit edilmiştir. Kariyer Başarı Ölçeği'nin boyutlarını tespit etmek için açımlayıcı faktör analizi (temel bileşen analizi ve variamax rotasyonu) yapılmıştır. Daha sonra, madde-toplam korelasyonları işlemi yapılmıştır. Bu bağlamda Buddeberg-Fischer ve arkadaşları tarafından yapılan araştırma ile bu araştırma arasında yöntem kapsamında farklılıklar olduğu görülmektedir.

Guay (2005) tarafından ortaya koyulan “Kariyer Karar Verme Özerkliği Ölçeği” araştırmasına toplam 834 katılımcı dâhil olmuştur. Araştırmada yalnızca doğrulayıcı faktör analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmacı bu durumun nedenini gözlemlenen değişkenler ve bunların altındaki gizli faktörler arasındaki özel bağlantıları test etmek istemesi olarak ifade etmiştir. Başka bir deyişle, ilgili konuya ilişkin yeterli bilgiye sahip olmasının yalnızca doğrulayıcı faktör analizinin yapılmasına ilişkin olduğunu ifade etmiştir. Araştırma içerisinde doğrulayıcı faktör analizi kapsamında uyum indeksleri incelenmiş ve yeterli seviyede tespit edildiği görülmüştür. Analizler sonucunda toplam 32 maddeden ve 4 alt boyuttan oluşan “Kariyer Karar Verme Özerkliği Ölçeği” geçerli ve güvenilir bir ölçek olarak tespit edilmiştir. Bu bağlamda Guay tarafından yapılan araştırma ile bu araştırma arasında yöntem kapsamında farklılıklar olduğu görülmektedir.

Spor eğitimi alan üniversite öğrencilerinin kariyer farkındalık seviyelerini fark edip kendi kariyer farkındalık seviyelerini arttırmaya çalışmaları bunun yanı sıra ülkemiz akademisyenlerinin ve yöneticilerinin bu öğrencilerin kariyer farkındalıklarının arttırılmasına yönelik faaliyetler yapması önemli görülmektedir. Bu araştırma sonucu elde edilen bulgular kariyer farkındalık ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu ortaya koymaktadır. Kariyer farkındalık ölçeği ile araştırma kapsamında değerlendirilen kitlenin kariyer farkındalığına ilişkin algıları farklı alt boyutlarıyla incelenebilecektir.

## KAYNAKLAR

- Aksoy, M. (2013). Kavram Olarak Hayat Boyu Öğrenme ve Hayat Boyu Öğrenmenin Avrupa Birliği serüveni. *Bilig/Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 64: 23-48.
- Algadheeb, N. A. (2015). Professional/Career Orientation, Awareness, and Their Relationship to Locus of Control. *Journal of College Teaching & Learning*, 12(1): 13-38.
- Arifoğlu, S. (2015). Türk İlaç Sanayiinde Kariyer Yönetimi Uygulamaları Üzerinde Bir Çalışma Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmış Doktora Tezi. Ankara
- Atfield, G. ve Purcell, K. (2010). Job search strategies and employment preferences of higher education students. Institute for Employment Research, University of Warwick
- Biol, H. (2013). Pozitif Kariyer. Akit Kitap İstanbul 1. Baskı s. 31.34
- Buddeberg-Fischer, B., Stamm, M., Buddeberg, C. ve Klaghofer, R. (2008). Career-Success Scale—a new instrument to assess young physicians' academic career steps. *BMC Health Services Research*, 8(1), 120.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32(32): 470-483.
- Cohen, C. ve Patterson, D. G. (2012). Teaching strategies that promote science career awareness. Northwest Association for Biomedical Research, Seattle. USA
- Colston, N., Thomas, J., Ley, MT., Ivey, T. ve Utley, J. (2017). Collaborating for Early-Age Career Awareness: A Comparison of Three Instructional Formats. *Journal of Engineering Education*, 106(2): 326-344.
- Çokluk, Ö., Şekercioglu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2016). Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli SPSS ve Lisrel Uygulamaları 4. Baskı Pegem Akademi Ankara
- Greenhaus, J. H., Callanan, G. A., ve Godshalk, V. M. (2000). Career Management, Harcourt Collage Publishers, , s.23.
- Guay, F. (2005). Motivations underlying career decision-making activities: The career decision-making autonomy scale (CDMAS). *Journal of Career Assessment*, 13(1), 77-97.

- Kalafat, T. (2012). Kariyer Geleceği Ölçeği (KARGEL): Türk örnekleme için psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(38), 169-179.
- Kozak, M. A. ve Dalkıranoglu, T. (2013). Mezun Öğrencilerin Kariyer Algılamaları: Anadolu Üniversitesi Örneği *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*.13 (1): 41-52
- Lent, R. W., Brown, S. D. ve Hackett, G. (2002). Social cognitive career theory. Career choice and development. *Journal of vocational behavior*, 45(1): 79-122.
- Meager, N., Tyers, C., Perryman, S., Rick, J. ve Willison, R. (2002). Awareness, knowledge and exercise of individual employment rights. employment relations research series, 15.
- Özden, K. ve Sertel-Berk, Ö. (2017). Kariyer Stresi Ölçeği'nin (KSÖ) Türkçe'ye Uyarlanması ve Psikometrik Özelliklerinin Sınanması. *Psikoloji Çalışmaları/Studies in Psychology*, 37(1), 35-51.
- Redecker, C., Leis, M., Leendertse, M., Gijbers, G., Punie, Y., Kirschner, P., Stoyanov, S. ve Hoogveldi, B. (2010). The future of learning: New ways to learn new skills for future jobs-results from an online expert consultation.
- Reid, L. A. (2010). Understanding How Cultural Values Influence Career Processes For Maori (Doctoral dissertation, Auckland University of Technology).
- Rouquette, A. ve Falissard, B. (2011). Sample size requirements for the internal validation of psychiatric scales. *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, 20(4): 235-249.
- Seçer, B. ve Çınar, E. (2011). Bireycilik ve yeni kariyer yönelimleri. *Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18(2): 49-62.
- Super, E. D. (1980). A Life-Span, Life-Space Approach to Career Development. *Journal of Vocational Behavior* 16: 282-298
- Şimşek, E. (2010). Bireysel Kariyer Yönetimi. Vizyoner Yayıncılık 1. Basım İstanbul. S
- Tavakol, M. ve Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International journal of medical education*, 2: 53-55
- Türkmenoğlu, İ. (2014). Kariyer Planlama El Kitabı. Hat Baskı. Grafik Ali Ergün. s.4

Wiroterat, W. (2013). Dynamic Audit Knowledge and Audit Success of CPAS in Thailand: An Empirical Investigation Of The Antecedents And Consequences. *International Journal of Business Strategy*, 13(3): 89-106

Yaşlıoğlu, M. M. (2017). Sosyal Bilimlerde Faktör Analizi ve Geçerlilik: Keşfedici ve Doğrulatoryıcı Faktör Analizlerinin Kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46: 74-85.

[http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&arama=gts&kelime=kariyer&uid=28061&guid=TDK.GTS.5ba0ff9b0705b3.08364511](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&kelime=kariyer&uid=28061&guid=TDK.GTS.5ba0ff9b0705b3.08364511) (Erişim Tarihi: 08.10.2018)





## Beden Eğitimi Öğretmenliği Mesleki İnanç Ölçeğinin Türk Kültürüne Uyarlanması

*Sinan UĞRAŞ<sup>1</sup>, Mustafa Deniz DİNDAR<sup>2</sup>*

### ÖZET

**Amaç:** Bu araştırmada Fan, Keating, Liu, Zhou, Shangguan ve Knipe (2018) geliştirmiş olduğu “Beden Eğitimi Öğretmenliğine İnanç Ölçeği'nin” Türkçeye ve Türk kültürüne uyarlanması amaçlanmıştır.

**Yöntem:** Araştırma grubunu 2019-2020 eğitim ve öğretim yılında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Trakya Üniversitesi ve Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünde okuyan n=129 erkek, n=100 kadın toplamda 229 öğretmen adayı oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Fan, Keating, Liu, Zhou, Shangguan ve Knipe (2018) tarafından geliştirilen 12 madde ve 2 alt boyuttan oluşan ölçek kullanılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliği analizlerinde AFA ve DFA kullanılmıştır.

**Bulgular:** Afa sonucunda ölçeğin iki boyutlu ve toplam açıkladığı varyansın % 81.59 olduğu bir yapı ortaya çıkmıştır. DFA analizleri sonucunda  $\chi^2/sd$  (3.37), GFI (.91), CFI (.96), AGFI (.90), NFI (.95), IFI (.96), RMSEA (.07) değerlerinin kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu tespit edilmiştir. Ölçüt geçerliliği için yapılan t testi sonuçlarına % 27'lik alt ve üst gruplar arasındaki fark anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Cronbach alpha katsayısı “Çalışma Arzusu” boyutunda .96 çıkarken “Beden Eğitime Verilen Değer” boyutunun .97 olduğu tespit edilmiştir. Test- tekrar test yöntemi için 40 beden eğitimi öğretmeni adayına iki hafta aryla uygulanan ölçeğin pearson korelasyon katsayısının yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı ilişkide olduğu tespit edilmiştir.

**Sonuç:** Bu sonuçlar “Beden Eğitimi Öğretmenlik Mesleğine İnanç Ölçeği'nin” geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir. Ölçek beden eğitimi öğretmeni adaylarının dışında mevcut çalışan beden eğitimi öğretmenlerine uygulanarak tekrar geçerlik ve güvenilirlik işlemlerinin yapılması önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Mesleki İnanç, beden eğitimi öğretmenliği, geçerlik, güvenilirlik

### ABSTRACT

#### Adaptation of Physical Education Teaching Professional Belief Scale to Turkish Culture

**Purpose:** In this study, it was aimed to adapt the Belief Scale to Physical Education Teachers developed by Fan, Keating, Liu, Zhou, Shangguan and Knipe (2018) to Turkish culture.

**Method:** The research group consisted of 229 pre-service teachers (n = 129 male, n = 100 female) who studied in Çanakkale Onsekiz Mart University, Trakya University and Tekirdağ Namık Kemal University in 2019-2020 academic year. The scale was composed of 12 items and 2 sub-dimensions developed by Fan, Keating, Liu, Zhou, Shangguan and Knipe (2018). AFA and DFA were used for construct validity analysis.

**Results:** As a result of the Afa, a two-dimensional structure with a total variance of 81.59% was revealed. As a result of DFA analysis, it was determined that  $\chi^2 / sd$  (3.37), GFI (.91), CFI (.96), AGFI (.90), NFI (.95), IFI (.96), RMSEA (.07) values were acceptable limits. The t-test results for criterion validity were found to be significant between the upper and lower 27% groups. The Cronbach alpha coefficient was found to be .96 in the “Work Desire” dimension, while the Value Given to Physical Education ”dimension was .97. The Pearson correlation coefficient of the scale, which was applied to 40 pre-service physical education teachers at two-week intervals for the test-retest method, was found to be highly positive and significant.

**Conclusion:** These results show that “Belief Scale in Physical Education Teaching Profession” is a valid and reliable measurement tool. The validity and reliability of the scale is recommended by applying the scale to the current physical education teachers other than the pre-service physical education teachers.

**Keywords:** Professional Belief, physical education teaching, validity, reliability

<sup>1</sup>Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü, Çanakkale.

<sup>2</sup>Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi, Rekreasyon Bölümü, Çanakkale.



## GİRİŞ

Öğretmenlik mesleği eğitim hedeflerine ulaşmada taşıdığı görev ve sorumluluk itibarı ile anahtar konumdadır. Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri (Aktürk, 2012; Bergmark, Lundström, Manderstedt & Palo, 2018; Fokkens-Bruinsma & Canrinus, 2012), mesleğe verilen değer (Karamustafaoğlu & Özmen, 2004), meslekten beklentileri (Elçiçek & Barut, 2016) ve mesleğe olan tutumların (Alturtaş, Kul & Karataş, 2016) onların iş performanslarını doğrudan etkileyeceğini söylemek mümkündür. Bireylerin öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri farklılık göstermektedir. Öğretmenlik mesleğini seçme ile ilgili ilk çalışmalarda, mesleği seçme motivasyonu olarak “sosyalleşme, kişilerarası, entelektüel ve etik” gibi nedenler öne sürülmüştür (Mori, 1965). Daha sonraki araştırmalar da ise öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri olarak çocuklarla çalışma arzusu, topluma katkıda bulunma ve entelektüel tatmin olduğu belirtilmiştir (Watt & Richardson, 2012). Yapılan araştırmalarda öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini bir kariyer olarak seçme nedenlerini içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve özgecilik (Alturistik: başkalarının iyiliğine çalışmayı yaşam ve ahlak ilkesi yapan görüş) olarak gördükleri tespit edilmiştir (Balyer & Özcan 2014; Pop & Turner, 2009; Thomson, Turner & Nietfeld, 2012). Bergmark vd., (2018) çalışmasında, dışsal motivasyon kaynaklarının; maaş, statü ve çalışma koşulları olduğunu, içsel motivasyon kaynaklarını ise öğretme tutkusu ve isteği, konu bilgisi ve uzmanlığı olduğunu ifade etmiştir. Özgecilik bölümünün ise çocukların gelişimini destekleme, toplumda fark yaratma olduğunu belirtmiştir.

Araştırmalarda öğretmenlik mesleğine alımda ve öğretmenliğe devam etmede hem gelişmiş hem de gelişmekte olan ülkelerde bazı problemlerin olduğu ifade edilmiştir (Mulkeen & Crowe-Taft, 2010). OECD raporlarına göre Türkiye'nin de bulunduğu birçok ülkede deneyimli ve etkili öğretmenleri meslekte tutmada bir takım sorunlar yaşandığı belirtilmiştir (McKenzie, Santiago, Sliwka & Hiroyuki, 2005). Bunun nedenleri olarak çalışma şartlarının iyi olmaması, maaşların yetersiz görülmesi, öğretmenlik mesleğinin toplumda saygınlığının azalması gibi nedenler öğretmenlerin mesleki tükenmişliğe yol açmaktadır (Cemaloğlu & Şahin, 2007). Öğretmenlik mesleğini gönüllü ve isteyerek seçmek mesleki yaşamında tükenmişlik duygusu ile başa çıkmada önemli bir faktördür. Tümkaya ve Uştu (2016) araştırmasında, öğretmenlik mesleğini istemeyerek başlayanların isteyerek başlayanlara oranla daha fazla tükenmişlik yaşadığını ve isteyerek başlayan öğretmenlerin mesleğe daha çok bağlı olduklarını tespit etmiştir. Bu anlamda öğretmen adaylarının sürecin başlangıcından itibaren mesleğe olan inançları önemlidir. Öğretmen adaylarının eğitim

sürecinin başında kendilerini öğretmen olarak adlandırmaları öğretmenlik mesleği için önemli bir adımdır (Bergmark vd., 2018). Çünkü öğretmen adayının kendini öğretmen olarak nitelendirmesi ve mesleğe olan inancı kariyerinde karşılaşacağı problemlerin aşılmasında itici bir güç olacaktır. Öğretmenlik mesleğine olan inanç seçimin yanında meslekte kalıcılığı da etkilemektedir (Dündar, 2014) Öğretmen olma inanç ve motivasyonları sadece öğretmenlik hayatı için değil aynı zamanda pedagojik bilgilerini de etkilemektedir (König & Rothland, 2012). Bu anlamda öğretmen adayının mesleğe olan inancının hem eğitim hayatını hem de mesleki yaşamını olumlu etkileyebileceğini söylemek mümkündür. Ülkelerin coğrafi özelliklerine göre öğretmen adaylarının mesleğe başlama inançları ve motivasyonları farklılık gösterebilir (Su, Hawkins, Huang & Zhao, 2001; Wong, Tang & Cheng, 2014). Su vd., (2001) Amerika'daki öğretmen adayları öğretmen olmaya daha istekli olduklarını, Çin'deki öğretmen adaylarının daha isteksiz olduğunu ifade etmiştir. Azman (2013) gelişmiş olan ülkelerdeki öğretmen adaylarının mesleği seçme nedenini gelişmiş ülkelerdeki öğretmen adaylarına oranla daha çok ekonomik olduğunu ifade etmiştir. Türkiye'de yapılan araştırmalarda beden eğitimi öğretmeni adaylarının mesleğe başlama istekleri ve tutumları ile ilgili çalışmalar mevcuttur (Abbasoğlu & Öncü, 2013; Pehlivan, 2010; Ünlü, 2013; Yanık & Çamlıyer, 2013). Bazı araştırmalarda öğretmen adaylarının orta düzeyde tutuma sahip olduğu tespit edilmiştir (Altınkurt, Yılmaz & Erol, 2014; Oğuz, 2013). Mesleğe olan tutum ile ilgili birçok çalışma bulunmasına rağmen mesleğe olan inançlarıyla ilgili çalışmaya rastlanılmamıştır.

Bu bağlamda beden eğitimi öğretmeni adaylarının mesleğe olan inançlarının belirlenmesi için bir ölçme aracı gerekmektedir. Bu çalışmada Fan, Keating, Liu, Zhou, Shangguan ve Knipe (2018) geliştirmiş olduğu “Beden Eğitimi Öğretmenliğine İnanç Ölçeği'nin” Türkçeye ve Türk kültürüne uyarlanması amaçlanmıştır.

## **YÖNTEM**

Beden eğitimi öğretmen adaylarının mesleğe olan inanç ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması için geçerlilik ve güvenilirlik gibi bilimsel aşamalar takip edilerek çalışma gerçekleştirilmiştir.

### ***Araştırma Grubu***

Araştırma grubunu 2019-2020 eğitim ve öğretim yılında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Trakya Üniversitesi ve Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adayları oluşturmuştur. Araştırma için gönderilen 300 ölçek formundan geri dönütü olan 265 anket formu değerlendirmeye alınmıştır. Ölçekte formunda eksik ve hatalı olan veri setleri çıkarıldıktan sonra 229 anket

formu analize tabi tutulmuştur. Ölçek geliştirme çalışmalarında madde sayısının 5 ile 10 katı arasında örneklem sayısının yeterli olduğu belirtilmiştir (Bryman ve Cramer, 2001; Wolf, Harrington, Clark & Miller 2013)

**Tablo 1.** Araştırmaya Katılan Beden Eğitimi Öğretmeni Adaylarının Cinsiyet ve Sınıf Düzeyi Dağılımları

<b>Değişkenler</b>		<b>f</b>	<b>%</b>
<b>Cinsiyet</b>	Erkek	129	56.3
	Kız	100	43.7
<b>Sınıf Düzeyi</b>	1. Sınıf	56	24.5
	2. sınıf	48	21.0
	3. sınıf	42	18.3
	4. sınıf	83	36.2
<b>Toplam</b>		229	100.0

Tablo 1 incelendiğinde araştırma grubunu % 56.3'ünü (n=129) erkek öğretmen adayları oluştururken % 43.7'sini (n=100) kadın öğretmen adayları oluşturmuştur. Beden eğitimi öğretmen adayları sınıf düzeyine göre 1. sınıflar %24.5 (n=56), 2. Sınıflar % 21 (n=48), 3. Sınıflar % 18.3 (n=42) ve 4. Sınıflar % 36.3'ü araştırma grubunu oluşturmuştur. Ölçek geliştirme çalışmalarında faktör analizinin yapılabilmesi için örneklem büyüklüğünün madde sayısının 5 ile 10 katı arasında olmasının yeterli olduğu belirtilmiştir (Bryman ve Cramer, 2001; Tavşancıl, 2005).

#### ***Veri Toplama Aracı***

Beden eğitimi öğretmen adaylarının mesleğe olan inanç düzeylerinin belirlenmesi amacıyla Fan, Keating, Liu, Zhou, Shangguan ve Knipe (2018) tarafından geliştirilen ölçek İngilizce dilinde geliştirilmiştir. Fan ve ark. (2018) ölçeği geliştirirken literatürden ve öğretmen adaylarına açık uçlu sorulardan aldıkları geri dönütleri sonucunda 28 madde oluşturmuşlardır. Uzman görüşlerinden sonra 14 maddeye dönüştürülen ölçek formu 696 beden eğitimi öğretmen adayına uygulanmıştır. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda iki faktörlü bir yapıya sahip olduğu anlaşılmıştır. Toplam açıklanan varyansın % 50.60 olduğu tespit edilmiştir. Birinci boyut “ Çalışma Arzusu” ve ikinci boyut olan “Beden Eğitime Verilen Değer” boyutu 6'şar maddeden oluşmuştur. Faktör yük değerleri 0.58 ile 0.74 arasında olduğu hesaplanmıştır. Cronbach's alpha değerleri birinci boyutta 0.87, ikinci boyutta 0.81 ve ölçek toplamında 0.83 olarak tespit edilmiştir. Ölçek formu 7'li likerte olup “kesinlikle katılmıyorum (1)” ile “kesinlikle katılıyorum (7)” şeklinde maddeler puanlanmıştır.

#### ***Ölçeğin Türkçe Formunun Oluşturulması***

Ölçeğin uygulanması için öncelikle sorumlu yazardan e-posta yolu ile izin alınmıştır. Beden eğitimi öğretmen adaylarının mesleğe olan inanç ölçeği bağımsız üç çevirmen tarafından Türkçeye daha sonra İngilizceye geri çeviri (Back-Translation Methods) yöntemi ile tekrar çevirisi yapılmıştır. Daha sonra Türkçe form iki dil uzmanı tarafından değerlendirilerek son hali elde edilmiştir. Ölçek, dilsel eşdeğerliği yapıldıktan sonra anlamsal olarak uygunluğunu test etmek için 30 beden eğitimi öğretmeni adayına uygulandıktan sonra son düzenlemeleri yapılmıştır.

#### *Verilerin Analizi*

Beden eğitimi öğretmenliğine mesleki inanç ölçeğinin yapı geçerliliğinin test edilmesi amacıyla açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. AFA’da Kasier - Meyer – Olkin (KMO) ve Bartlett Küresellik testleri ile faktör analiz uygunluğu kontrol edilmiştir. Modelin sınanması için  $\chi^2/sd$ , GFI, CFI, AGFI, NFI, IFI ve RMSEA değerlerine bakılmıştır. Ölçeğin güvenilirliği için t testi, cronbach alpha değerine bakılmıştır.

### **BULGULAR**

#### *Açımlayıcı Faktör Analizi*

Yapılan açımlayıcı faktör analiz sonuçlarına göre Beden eğitimi öğretmenliğine mesleki inanç ölçeğinin KMO değeri .93 bulunurken Bartlett’s Küresellik Testi sonucu ise 3157.53 ( $p=0.00$ ) olarak bulunmuştur. Açıklanan toplam varyansın %79.60 olduğu ve iki boyutlu olduğu tespit edilmiştir. Faktör analizlerinde madde yük değeri 0.3'ten küçük olan ve maddelerin diğer faktörlere verdiği yük değerleri arasında 0.1 değerinden az bir fark varsa o maddeler çıkartılır (Büyüköztürk, 2016; Stevens, 2002). Araştırmada 1 madde iki faktöre de verdiği yükün 0.1 altında olması sebebiyle ölçek formundan çıkartılmış ve 11 madde ile işleme devam edilmiştir. Varimax dik eksen döndürmesi yapıldıktan sonra KMO değeri .90 Bartlett’s Küresellik testinin anlamlı, faktör analizi için uygun (Büyüköztürk, 2016) olduğu tespit edilmiştir ( $X^2=2955.06$ ,  $df=66$ ,  $p<.001$ ).

Tablo 2 incelendiğinde toplam açıklanan varyansın % 81.59 olduğu tespit edilmiştir. Faktör yükleri .70 ile .90 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Düzeltilmiş faktör yüklerinin ise .68 ile .90 arasında olduğu görülmüştür. Birinci boyut olan “Çalışma Arzusu” boyutunun Cronbach alpha değeri .94 olarak tespit edilirken “Beden Eğitime Verilen Değer” boyutunun değeri .95 olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin toplam cronbach alpha değeri .93 olduğu tespit edilmiştir. .80 ile 1.00 arası bulunan güvenilirlik katsayıları yüksek derecede

güvenilir olduğunu işaret etmektedir (Kalaycı, 2010). Bu bakımdan bu çalışmadaki değerler yüksek güvenilirlikte olduğunu göstermektedir.

**Tablo 2.** Açımlayıcı faktör analizi sonuçları

Madde	Boyutlar ve Faktör Yükleri		Faktör Ortak Varyansı
	Beden Eğitime Verilen Değer	Çalışma Arzusu	
1	.917		.887
2	.893		.828
3	.884		.903
4	.799		.743
5	.793		.873
6	.681		.702
7		.889	.737
8		.866	.836
9		.859	.866
10		.834	.849
11		.810	.807
<b>Öz değer</b>	7.460	1.516	
<b>Açıklanan Varyans (%)</b>	67.81	13.78	81.59

#### *Doğrulayıcı Faktör Analizi*

AFA'dan elde edilen sonuçları test etmek için doğrulayıcı faktör analiz yapılmıştır. İki alt boyut ve toplam 11 maddede oluşan ölçeğin yapısı AMOS 23 programı kullanılarak test edilmiştir. Başka kültürlerde geliştirilen ölçeklerin uyarlamalarında doğrulayıcı faktör analizi kullanılan bir geçerlilik yöntemidir (Cramer, 2003). Yedili likert ölçeğinde, toplam 229 öğretmen adayından toplanan verilerin normal göstermesi nedeniyle maximum likelihood ile hesaplanmıştır.

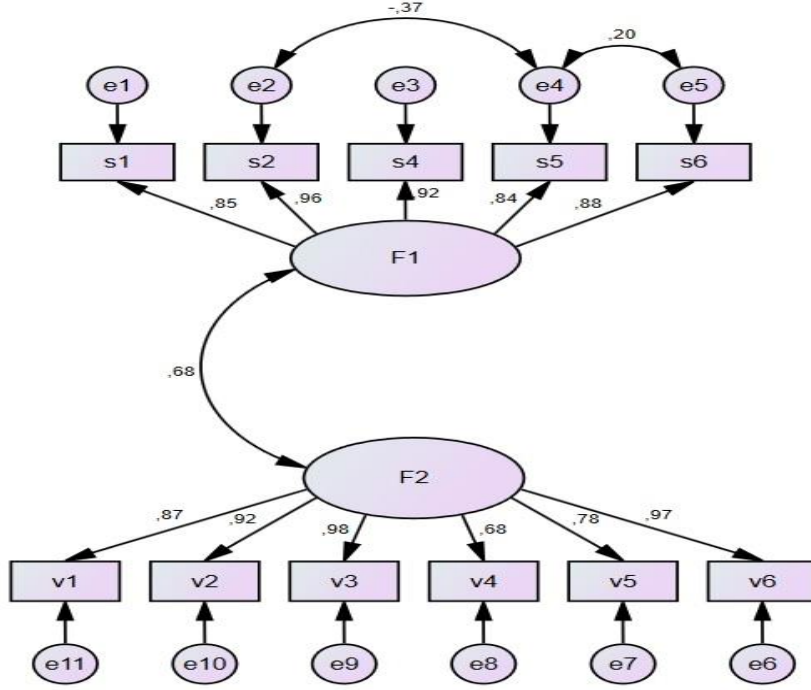
**Tablo 3.** DFA Modifikasyon Öncesi ve Modifikasyon Sonrası Uyum İyiliği Değerleri

İncelen değerlerin kabul edilebilir indeksleri	Modifikasyon öncesi	Modifikasyon sonrası
$\chi^2/sd < 5$	5.24	3.37
GFI > 0.90	.90	.91
CFI > 0.90	.95	.96
AGFI > 0.90	.87	.90
NFI > 0.95	.94	.95
IFI > 0.90	.95	.96
RMSEA < 0.08	.10	.07

Tablo 3 incelendiğinde GFI (.90), CFI (.95), IFI (.95) değerlerinin kabul edilebilir değerler olmasına karşın  $\chi^2/sd < 5$  (5.24), AGFI (.87), NFI (.94) ve RMSEA (.10) değerlerinin kabul edilebilir değerlerin dışında olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle 2. ile 5. madde ve 5.



Ve 6. maddeler arasındaki hata kovaryanslarından sonra yapılan DFA analizi sonucunda  $\chi^2/sd$  (3.37), GFI (.91), CFI (.96), AGFI (.90), NFI (.95), IFI (.96), RMSEA (.07) olduğu tespit edilmiştir. Bu değerler, beden eğitimi öğretmenliğine mesleki inanç ölçeğinin öngörülen kuramsal yapısı ile uyumlu olduğu göstermektedir (Brown, 2006; Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008; Kline, 2016; MacCallum, Browne, ve Sugawara, 1996).



**Şekil 1.** Ölçeğin Standardize Edilmiş Faktör Yükleri

Şekil 1 incelendiğinde faktör yüklerinin .68 ile .98 arasında değiştiği gözlemlenmektedir. Bu değerler ölçeğin kullanılması için kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir.

#### *Ölçüt geçerliliği çalışmaları*

Beden eğitimi öğretmen adayı mesleğe olan inanç ölçeğinin iç ölçüt geçerliliği kapsamında madde toplam test korelasyonlarına ve % 27'lik alt ve üst grupların arasındaki puan farkına bakılmıştır. İki ortalama arasında anlamlı farkın olması ve korelasyon katsayısının en az .20 olması ölçeğin ölçüt geçerliliği için olması gereken referans değerleridir (Erkuş, 2012; Tavşancıl, 2005). % 27'lik alt ve üst grupların t testi sonuçları ve madde toplam korelasyonları Tablo 4'te gösterilmiştir.

**Tablo 4.** % 27'lik Alt ve Üst Grupların Arasındaki Farka İlişkin T Testi Sonuçları ve Madde Toplam Korelasyonları

Madde	Madde çıkarıldığında Alpha değeri	Alt % 27- Üst % 27 t değeri	p	Madde Toplam Test Korelasyonu
M1	.941	5.19	.00	.54
M2	.936	5.81	.00	.60
M3	.937	6.11	.00	.63
M4	.941	4.85	.00	.66
M5	.938	10.02	.00	.58
M6	.937	7.27	.00	.69
M7	.941	7.06	.00	.72
M8	.936	6.22	.00	.66
M9	.947	7.89	.00	.76
M10	.949	9.77	.00	.68
M11	.935	6.25	.00	.74

n=122, p<.05

Tablo 4 incelendiğinde uyarlanan beden eğitimi öğretmen adaylarının mesleğe olan inanç ölçeğinin madde analizlerine göre düzeltilmiş madde korelasyonları .54 ile .76 arasında değiştiği görülmektedir. Erkuş (2012) göre madde toplam korelasyonu 0,30 ve üzeri maddenin ayırt edilmesi için yeterli olduğunu belirtmiştir. % 27'lik alt ve üst gruplar arasındaki maddelerin puan farklarının anlamlı olduğu tespit edilmiştir. T değerlerine bakıldığında 4.85 ile 10.02 arasında değiştiği görülmektedir. Kline'a (2016) göre, t değeri için 2.58'in üzerindeki bulunan değerler .01 düzeyinde anlamlı olduğunu belirtmiştir.

#### *Ölçeğin Güvenilirlik çalışmaları*

Ölçeğin güvenilirliği için cronbach alpha değerine bakılmış ayrıca test tekrar test yöntemi kullanılmıştır. Ölçeğin güvenilirliği için cronbach alpha katsayısı çalışma arzusu boyutunda .96 çıkarken beden eğitimine verilen değer .97 olduğu tespit edilmiştir. Test-tekrar test yöntemi için 40 beden eğitimi öğretmeni adayına iki hafta arayla ölçek uygulanmıştır. Aday öğretmenlerin iki uygulama arasındaki kararlılığı test etmek için pearson korelasyon katsayısına bakılmıştır. İki sonuç arasında yüksek düzeyde [ $r(40)=.75$ ,  $p<.05$ ] pozitif ve anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir.

#### **TARTIŞMA ve SONUÇ**

Özverili, sabırlı, karşılaştığı problemleri çözme becerisine sahip, mesleğini severek yapmak çok önemlidir (Ayık & Ateş, 2014). Öğretmenlik mesleğine tutumun incelendiği çalışmalarda, öğretmen adaylarının mesleğe olan tutumlarının beklenen seviyede olmadığı tespit edilmiştir (Altınkurt, Yılmaz & Erol, 2014; Oğuz, 2013). Watt, Richardson, ve Wilkins

(2014) öğretmenleri üç tip olarak ayırmıştır. Birincisi, öğretmeye hevesli ve kariyer olarak öğretmenliğe sonuna kadar bağlı, ikincisi öğretme konusuna coşkulu ancak bir süre sonra eğitimin farklı bölümlerine geçmeyi arzulayan ve son olarak öğretmenlik mesleğini bir kariyer olarak gören ancak daha sonra başka mesleklere geçme niyeti olanlar olarak ayırmıştır. Mesleğe olan inanç ile bu faktörleri ilişkilendirmek mümkündür. Mesleğe başlangıcının ilk adımı olan öğretmen meslek seçiminde, eğitim sürecinde ve sonrasında yerleşmiş olması gerekmektedir. Mesleğe olan inancı ve motivasyonu yüksek olan öğretmenler mesleki tatmininin daha fazla olacağı söylenebilir. Bu araştırmada, Fan, Keating, Liu, Zhou, Shangguan ve Knipe (2018) tarafından geliştirilen “Beden Eğitimi Öğretmenlik Mesleğine İnanç Ölçeği'nin” Türk kültürüne uyarlanması amaçlanmıştır.

Ölçeğin Türk kültürüne uyarlanması için ölçek dil uzmanlarına gönderilip çevirisi yapıldıktan sonra pilot uygulaması yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliği için yapılan AFA sonucunda 1 madde ölçek formundan çıkartılmıştır. Ölçeğin iki boyutlu ve toplam açıklanan varyansının % 81.59 olan bir yapı elde etmiştir. Orjinal ismi “Value of Physical Education” boyutuna “Beden Eğitime Verilen Değer” ikinci boyut olan “Sense of Calling” boyutuna ise “Çalışma Arzusu” adı verilmiştir. AFA sonrasında elde edilen yapının test edilmesi için DFA yapılmıştır. DFA sonuçlarına göre bazı değerlerin kabul edilebilir değerler dışında olması sebebi ile modifikasyon yapılmıştır. Modifikasyon sonucunda DFA analizleri sonucunda  $\chi^2/sd$  (3.37), GFI (.91), CFI (.96), AGFI (.90), NFI (.95), IFI (.96), RMSEA (.07) olduğu tespit edilmiştir. Bu değerler, beden eğitimi öğretmenliğine mesleki inanç ölçeğinin öngörülen kuramsal yapısı ile uyumlu olduğu göstermektedir (Brown, 2006; Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008; Kline, 2016; MacCallum, Browne, ve Sugawara, 1996).

Ölçüt geçerliliği için % 27'lik alt ve üst gruplar arasındaki farka bakılırken güvenilirlik için cronbach alpha değerine ve test-tekrar test yöntemi kullanılmıştır. % 27'lik alt ve üst gruplar arasındaki maddelerin puan farklarının anlamlı ve T değerlerinin 4.85 ile 10.02 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Cronbach alpha katsayısı “Çalışma Arzusu” boyutunda .96 çıkarken “Beden Eğitime Verilen Değer” boyutunun .97 olduğu tespit edilmiştir. Test-tekrar test yöntemi için 40 beden eğitimi öğretmeni adayına iki hafta arayla uygulanan ölçeğin pearson korelasyon katsayısının yüksek düzeyde [ $r(40)=.75, p<.05$ ] pozitif ve anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Bu sonuçlar “Beden Eğitimi Öğretmenlik Mesleğine İnanç Ölçeği'nin” geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir. Beden eğitimi öğretmen adaylarının mesleğe olan inanç düzeyleri ile ilgili çalışmalarda kullanılması önerilmektedir. Ölçek beden eğitimi

öğretmeni adaylarının dışında mevcut çalışan beden eğitimi öğretmenlerine uygulanarak bu örneklem grubunda tekrar geçerlik ve güvenilirlik işlemlerinin yapılması önerilmektedir.

## KAYNAKLAR

- Abbasoğlu, E., & Öncü, E. (2013). Beden eğitimi öğretmen adaylarının benlik saygıları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(2): 407-425.
- Aktürk, A. O. (2012). Öğretmen adaylarının öğrenmeye ilişkin tutumlarının öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenlerine ve akademik başarılarına göre incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 283-297.
- Altinkurt, Y., Yılmaz, K., & Erol, E. (2014). Pedagogic Formation Program Students' Motivations for Teaching Profession. *Trakya University Journal of Education*, 4(1), 48-62.
- Altuntaş, E. A., Kul, M., & Karataş, İ. (2016). Beden eğitimi öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile öz yeterlikleri arasındaki ilişki. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 196-215.
- Ayık, A. & Ataş, Ö. (2014). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları İle Öğretme Motivasyonları Arasındaki İlişki. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4 (1) 25-43.
- Azman, N. (2013). "Choosing Teaching as a Career: Perspectives of Male and Female Malaysian Student Teachers in Training." *European Journal of Teacher Education* 36 (1): 113–130. doi:10.1080/02619768.2012.678483.
- Balyer, A., & K. Özcan. (2014). "Choosing Teaching Profession as a Career: Students' Reasons." *International Education Studies* 7 (5): 104–115. doi:10.5539/ies.v7n5p104.
- Bergmark, U., Lundström, S., Manderstedt, L., & Palo, A. (2018). Why become a teacher? Student teachers' perceptions of the teaching profession and motives for career choice. *European Journal of Teacher Education*, 41(3), 266-281.
- Bryman A, Cramer D (2001): *Quantitative Data Analysis with SPSS Release 10 for Windows*, Routledge, London.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New Jersey: Guilford Publications.
- Büyükoztürk, Ş. (2016). *Veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cemaloğlu, N., & Şahin, D. E. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 465-484.
- Cramer, D. (2003). *Advanced quantitative data analysis*. Philadelphia: Open University Press.
- Dündar, S. (2014). Reasons for choosing the teaching profession and beliefs about teaching: A study with elementary school teacher candidates. *College Student Journal*, 48(3), 445–460.
- Elçiçek, Z., & Barut, Y. (2016). Aday Öğretmenlerin Öğretmen Olmadan Önce Öğretmenlik Mesleğinden Beklentileri Ve Bu Beklentilerin Karşılama Durumunun. *Turan: Stratejik Araştırmalar Merkezi*, 8(32), 434.
- Erkuş, A. (2012). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.



- Fan, Y., Keating, X. D., Liu, J., Zhou, K., Shangguan, R., & Knipe, R. (2018). Development of a scale measuring Chinese preservice physical education teachers' beliefs about the physical education profession. *Asia-Pacific Education Researcher*, 27(5), 365–372.
- Fokkens-Bruinsma, M., & Canrinus, E. T. (2012). The factors influencing teaching (FIT)-choice scale in a Dutch teacher education program. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 249-269.
- Hooper, D., Coughlan, J. ve Mullen, M. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- Kalaycı, Ş. (2010). Faktör analizi, SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri (5. bs.). Ankara: Asil Yayın.
- Karamustafaoğlu, O., & Özmen, H. (2004). Toplumumuzda ve öğretmen adayları arasında öğretmenlik mesleğine verilen değer üzerine bir araştırma. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 2(6), 34-49.
- Kline, R. B. (2016). Principle and practice of structural equation modelling (4. bs.). New York, NY: The Guilford Press
- König, J., and M. Rothland. 2012. “Motivations for Choosing Teaching as a Career: Effects on General Pedagogical Knowledge during Initial Teacher Education.” *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 40 (3): 289–315. doi:10.1080/1359866X.2012.700045.
- MacCallum, R. C., Browne, M. W. ve Sugawara, H. M. (1996). Power analysis and determination of sample size for covariance structure modeling. *Psychological Methods*, 1(2), 130-49.
- McKenzie, P., Santiago, P., Sliwka, P., & Hiroyuki, H. (2005). Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers. Paris: OECD.
- Mori, T. (1965). Structure of motivations for becoming a teacher. *Journal of Educational Psychology*, 56(4), 175–183. doi:10.1037/h0022445
- Mulkeen, A., & Crowe-Taft, N. (2010). Teacher attrition in Sub-Saharan Africa: The neglected dimension of the teacher supply challenge. A review of literature. Paper for the International Task Force on Teachers for EFA.
- Oğuz, E. (2013). The Relationship Between Classroom Management Styles of Pre-Service Teachers and Their Attitude of Teaching Profession. *Trakya University Journal of Education*, 3, (2), 12-20.
- Pehlivan Z. (2010). Beden eğitimi öğretmen adaylarının fiziksel benlik algıları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının analizi. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 126-141.
- Pop, M. M., and J. E. Turner. 2009. “To Be or Not to Be ... a Teacher? Exploring Levels of Commitment Related to Perceptions of Teaching among Students Enrolled in a Teacher Education Program.” *Teachers and Teaching* 15 (6): 683–700. doi:10.1080/13540600903357017.
- Stevens, J. P. (2002). Applied multivariate statistics for the social sciences (Fourth Edition). New Jersey: Lawrence Erlbaum Association..
- Su, Z., J. N. Hawkins, T. Huang, and Z. Zhao. 2001. “Choices and Commitment: A Comparison of Teacher Candidates' Profiles and Perspectives in China and the United States.” *International Review of Education* 47 (6) 611–635. doi:10.1023/A:1013184026015.



- Tavşancıl, E. (2005). Tutumların Ölçülmesi ve SPSS İle Veri Analizi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Thomson, M. M., Turner, J. E. And Nietfeld, J. L. (2012). A Typological Approach to Investigate the Teaching Career Decision: Motivations and Beliefs about Teaching of Prospective Teacher Candidates. *Teaching and Teacher Education*, 28(3), 324-335
- Tümekaya, S., & Uştu, H. (2016). Tükenmişliğin mesleğe bağlılıkla ilişkisi: sınıf öğretmenleri üzerine bir araştırma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 272–289
- Ünlü, H. (2013). Do Prospective Physical Education Teachers Really Want To Be Physical Education Teachers?. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 15(Sp. Ed. 4), 211-230.
- Watt, H. M., & Richardson, P. W. (2012). An introduction to teaching motivations in different countries: Comparisons using the FIT-choice scale. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40 (3), 185–197. doi:10.1080/1359866X.2012.700049
- Wolf, E. J., Harrington, K. M., Clark, S. L. & Miller, M. W. (2013). Sample size requirements for structural equation models: An evaluation of power, bias, and solution propriety. *National Institutes of Health*, 76 (6), 913–934. <https://doi.org/10.1177/0013164413495237>.
- Wong, A. K., S. Y. Tang, and M. M. Cheng. 2014. “Teaching Motivations in Hong Kong: Who Will Choose Teaching as a Fallback Career in a Stringent Job Market?” *Teaching and Teacher Education* 41: 81–91. doi:10.1016/j.tate.2014.03.009.
- Yanık, M., & Çamlıyer, H. (2013). Developing an attitude scale towards profession of physical education teaching in secondary schools (SASPPET) Ortaöğretimde beden eğitimi öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi. *Journal of Human Sciences*, 10(2), 691-705.

Boyut	Maddeler
Çalışma Arzusu	Beden eğitimi öğretmeni olmak benim için önemlidir.
Çalışma Arzusu	Beden eğitimi öğretmenliği benim için ideal mesleki kariyerdir.
Çalışma Arzusu	Beden eğitimi öğretmeni olmak benim hayalimdir.
Çalışma Arzusu	Beden eğitimi öğretmeni olmak kendimi gerçekleştirmiş olduğumu hissettirir.
Çalışma Arzusu	Beden eğitimi öğretimi potansiyelime ulaşmama yardımcı olur.
Beden Eğitime Verilen Değer	Beden eğitimi öğretmenleri büyük sorumluluklar taşır.
Beden Eğitime Verilen Değer	Beden eğitimi dersi okulda önemlidir.
Beden Eğitime Verilen Değer	Üniversite öncesi eğitimin tüm aşamalarında (okul öncesi, ilkokul, ortaokul, lise) öğrencilerinin tümü beden eğitimi dersi almalıdır.
Beden Eğitime Verilen Değer	Beden eğitime dersine daha fazla dikkat çekmek için çaba gösteririm.
Beden Eğitime Verilen Değer	Üniversite öncesi eğitimin tüm aşamalarında (okul öncesi, ilkokul, ortaokul, lise) eğitiminde beden eğitimi dersinin diğer derslerle aynı önemde olduğunu düşünüyorum
Beden Eğitime Verilen Değer	Beden eğitimi dersinin ötekileştirildiği bir durum karşısında mesleğimi savunurum.

## Beden Eğitimi ve Spor Öğrencilerinde Sirkadiyen Değişkenliğin İncelenmesi: Balıkesir Üniversitesi Örneği

Zekine PÜNDÜK<sup>1\*</sup>, Yılmaz DENİZ<sup>1</sup>, Fahri AKÇAKOYUN<sup>1</sup>

### ÖZET

**Amaç:** Sirkadiyen ritimler karanlık, ısı ve ışık gibi çevresel özelliklere bağlı olarak organizmada görülen fiziksel, mental ve davranışsal değişikliklerdir. Sirkadiyen ritimler endojen ve eksojen faktörlere bağlı olarak çalışırlar. Bu çalışma üniversite öğrencilerinde sirkadiyen özelliklerin değişkenliğini test etmek amacıyla yapıldı.

**Yöntem:** Çalışmaya, Balıkesir Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda okuyan 18-25 yaş aralığında, erkek (n=315) ve kadın (n=185) olmak üzere toplam 500 öğrenci katıldı. Katılımcıların sirkadiyen özellikleri subjektif olarak, Horne ve Östberg'in İnsan sirkadiyen ritminde sabahçıl ve akşamcıl tipleri belirleyen ölçeğin Türkçe versiyonu kullanılarak değerlendirildi. Ölçek bir ay arayla iki kez uygulandı. Katılımcıların kronotipleri, 1. ve 2. uygulamada verdikleri yanıtların frekans dağılımları karşılaştırıldı ve güvenilirliği test edildi.

**Bulgular:** Ölçeğin güvenilirlik analizinde 1. Uygulamada Cronbach alfa değeri 0.697 iken, 2. Uygulamada 0.683'lik bir değere sahipti ve iyi düzeyde anlamlılık ifade etmekteydi. Kronotip dağılımları karşılaştırıldığında, 1. Uygulamaya göre sabahçıl özelliklerde %43 azalma, ara tip özelliklerinde %7 artış, akşamcıl özelliklerde %18 artışa yönelik değişim olduğu tespit edildi. Katılımcılar yaş, cinsiyet, beden kütle indeksi (BKI) değerlerine göre her iki uygulamada kronotip açısından anlamlı farklılık göstermemekteydi. Öğrencilerin ölçek sorularına verdikleri yanıtların frekans dağılımları incelendiğinde, S1, S4, S5, S7, S13, S17 ve S18 de 1. ve 2. uygulamada anlamlı düzeyde farklılık olduğu tespit edildi (sırasıyla p= 0.001, p=0.03, p=0.002, p=0.03, p=0.001 ve p=0.001). Anket yanıtlarına göre ise öğrencilerin çoğunluğunun (%54.8) akşam saatinde fiziksel aktivite yaptıklarını belirtirken, fiziksel aktivitenin en verimli saat aralığının ise sabah (%56) olduğunu ifade etmişlerdir.

**Sonuç:** Sonuç olarak öğrencilerin sabah saatlerine yönelik verdiği cevaplar, çalışma saatleri konusundaki tercihleri ve en iyi hissettikleri zaman dilimini bulma konusundaki yanıtları değişkenlik göstermekteydi.

**Anahtar Kelimeler:** kronotip, sirkadiyen özellikler

### ABSTRACT

#### Analysis of Circadian Variability in Physical Education and Sport Students: The Case of Balıkesir University

**Purpose:** Circadian rhythms are physical, mental and behavioral changes in the organism due to environmental characteristics such as darkness, heat and light. Circadian rhythms work depending on endogenous and exogenous factors. The purpose of the study was to test the variation of the circadian properties subjectively in university students.

**Method:** A total of 500 students, men (n=315), women (n=185) and age (18-25) years old were participated in this study. Chronotype and circadian properties were assessed by the Turkish version of the Morningness-Eveningness Questionnaire (MEQ) and the other questionnaire prepared to assess personal information of participants were used. MEQ was applied twice, one month apart in the same populations. The chronotype, frequency and the reliability were assessed of the MEQ.

\*Sorumlu Yazar: Zekine PÜNDÜK

<sup>1</sup>Balıkesir Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Balıkesir/TÜRKİYE

**Results:** The Cronbach alpha value was 0.697 in th 1st application while it was 0.683 in the 2nd application. The morningness properties were decreased 43% while intermediate 7% and eveningness properties 18% were increased in the 2nd application when compare to 1st application. The chronotype scores with body mass index, gender and age no significant differences were determined. According to reply of the questions as a Q1, Q4, Q5, Q7, Q13, Q17, and Q18 were significantly difference between the 1st and 2nd application (respectively,  $p= 0.001$ ,  $p=0.03$ ,  $p=0.002$ ,  $p=0.03$ ,  $p=0.001$  ve  $p=0.001$ ). Also, the participants were preferred evening time exercise and they thought morning time exercise is better time.

**Conclusion:** Consequently, this study results indicated that the students response of the questions were varied especially, “choose to morning time”, “own work hours” and “feel the best time” when compared 1st application.

**Keywords:** chronotypes, circadian properties

## GİRİŞ

İnsan sirkadiyen ritimleri aydınlık ve karanlığa bağlı olarak çevresel faktörlerin altında 24 saatlik periyot içerisinde uyumlu bir şekilde çalışır. Bu ritimler, bireysel olarak endojen ve eksojen faktörlere bağlı olarak kronotipleri oluşmaktadır (Roenneberg, 2015). Horne ve Östberg (1976) yaptığı çalışmada ilk kez insan ritminde görünen değişikliklere bağlı olarak erken uyananlara “sabahçıl tip (morning types)”, geç uyananlara “akşamcıl tip (evening types)” tanımlaması yaparak, “kronotip” sınıflandırmasına dikkat çekmiştir. Örneğin vücut ısısının sabahçıl tiplerde günün erken saatinde pik yaptığı, (Baehr ve ark., 2000; Lack ve ark., 2009), melatonin salımının (Martin ve Eastman, 2002; Roemer ve ark., 2003), uyanıklık düzeyinin (Smith ve ark., 2002), mutluluk (Dagys ve ark., 2012), riski göze alma (Ponzi ve ark., 2014), ve hatırlama (Natale ve Lorenzetti, 1997) gibi bir çok psikolojik özelliklerin de farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir. Bu durumda genellikle sabahçıl tiplerin performanslarının sabah daha iyi olduğu (Rossi ve ark., 2015), akşamcıların ise sabahçıl tiplere göre performanslarının 1-3 saat daha geç iyileştiğini ve akşam saatlerinde daha iyi olduğunu göstermişlerdir (Montaruli ve ark., 2017). Bununla birlikte sabahçıl kadınlarda, akşamcıl ve ara tiplere göre düşük düzeyde kaygı düzeyi saptanırken (Muro ve ark., 2009), akşamcıl odaklı kişilerde yüksek düzeyde iş kaynaklı yorgunluk oluştuğunu belirtmişlerdir (Martin ve ark., 2012). Buna karşın, akşamcıl tiplerin ilişkilerinde daha çok dışa dönük kişilik yapısında, hoş, dürüst ve pozitif tutum davranışları sergiledikleri gözlenmiştir (Randler, 2008). Son zamanlarda yapılan çalışmalarda, egzersiz şiddetini algılama derecesi, yorgunluk skoru ve ruh hali kronotipler arasında değişiklik olduğu gözlemlenmiştir (Vitale ve ark., 2013; Kunorozva ve ark., 2014). Bu bağlamda sabahçıl tiplerin diğer iki tipe göre sabah yapılan egzersiz veya antrenmanlarda yorgunluk ve pozitif ruhsal durum açısından daha avantajlı durumda oldukları belirtilmektedir (Rossi ve ark., 2015).

Üniversite öğrencileri başarı odaklı çalışmaları, zeka ve kişisel becerilerin bu başarıyı etkilediği bilinmektedir. Birçok çalışmada, uyku kalitesinin, ders ve sınav saatinin bu performansla ilişkisi olduğu belirtilmiştir (Wolfson ve Carskadon, 2003). Kronotip özelliklerinin akademik başarıda etkili olup olmadığı yeterince bilinmemektedir. Konuyla ilgili sınırlı çalışmalarda, genelde sabah saatlerinde yapılan eğitim öğretim faaliyetlerinde sabahçıl tiplerin akşamcıl tiplere göre avantajlı olduğu belirtilmektedir (Kolomeichuk ve ark., 2016; Rahafar ve ark., 2016). Üniversite öğrencilerinin başarıları ve yaşam alışkanlıkları, stres, sosyal farklılıklar, benlik sayısı, psikolojik durum (kaygı ve depresyon) ve bilişsel süreçlerle ilişkili bir çok faktörden etkilenmektedir. Bu faktörlerin sirkadiyen özelliklerde de değişiklik oluşturup oluşturmadığı tam olarak bilinmemektedir. Bu düşünceden yola çıkarak, öğrencilerde eğitim ve öğretim döneminde subjektif olarak değerlendirilen sirkadiyen özelliklerin değişiklik gösterip göstermediğini test etmek amacıyla bu çalışmayı planladık.

## YÖNTEM

Bu araştırmanın evrenini Üniversitede okuyan öğrenciler oluştururken, örneklemini ise Balıkesir Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda eğitimlerine devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Okuldaki tüm öğrencilere ulaşılmaya çalışılmıştır. Araştırmaya gönüllü olarak katılan 18-25 yaş aralığında 315 erkek ve 185 kadın olmak üzere toplam 500 öğrenci oluşturmuştur.

### *Kişisel Bilgi Formu*

Çalışmada araştırmacı tarafından hazırlanmış “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Bilgi formu, öğrencilerin yaş, cinsiyet, boy, kilo ve demografik özellikleriyle birlikte, okul dışında yaptıkları fiziksel aktivite saatleri ve fiziksel ativitinin verimli olduğunu düşündükleri zaman aralığı sorgulanmıştır. Çalışmada öğrencilerin BKİ’leri kişisel bilgi formunda kendi beyan ettikleri boy ve kilo değerleri dikkate alınarak tarafımızdan hesaplanmıştır.

### *Veri Toplama Araçları ve Uygulama*

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu ile Horne ve Östberg (1976) tarafından geliştirilen ve Türkçe’ye uyarlanıp güvenilirlik ve geçerlilik çalışması yapılmış, İnsan Sirkadiyen Ritminde Sabahçıl ve Akşamcıl Tipleri Belirleme Ölçeği (SATBÖ) kullanılmıştır (Pündük ve ark., 2005). Ölçek bir ay arayla aynı öğrencilere tekrar uygulanmıştır. Öğrenciler ölçek sorularını danışman gözetiminde yanıtlamış ve egzersiz ile ilişkili sorularda zorunlu okul dersleri dışında yaptıkları fiziksel aktiviteleri dikkate almaları gerektiği açıklanmıştır.



Toplam 19 sorudan oluşan likert ölçek tipinde olan bu formda olası cevaplar 4 seçenek şeklinde verilmiştir. Her bir cevap seçeneği anlaşılır bir şekilde şematize edilmiştir. 1., 2. ve 10. soruların cevabında zaman cetveli kullanılmıştır. 7 saatlik zaman dilimine ayrılmış olan bu cetvel 15 dakikalık alt dilimlerle ifade edilmiştir. Diğer soruların cevap seçenekleri ise kutucuklar şeklinde hazırlanmıştır. Her soru için işaretledikleri cevaba göre farklı puan alan katılımcılar, 3., 4., 5., 6., 7., 8., 9., 13., 14., 15. ve 16. sorular için 1 ile 4 arasında, 1., 2., 10., 17. ve 18. sorular için 1 ile 5 arasında, 11. ve 19. sorular için 0 ile 6 arasında, 12. soru için 0 ile 5 arasında puan almaktadırlar. 19 soruya verilen cevaplar sonucunda elde edilen puanlar toplanarak her katılımcı için SATBÖ puanı (SATBÖ-P) hesaplanmıştır. SATBÖ-P'na göre katılımcılar, 70- 86 puan aralığında "kesinlikle sabahçıl tip", 59-69 puan aralığında "sabahçıl tipe yakın", 42-58 puan aralığında "ara tip", 31-41 puan aralığında "akşamcıl tipe yakın", 16-30 puan aralığında "kesinlikle akşamcıl tip" olmak üzere 5 farklı sirkadiyen tip sınıflamasına ayrılmaktadır. Orijinal anketin geçerliği ve sirkadiyen tip sınıflaması vücut sıcaklığındaki değişikliklerle tarif ve test edilmiştir.

### ***Verilerin İstatistiksel Değerlendirilmesi***

Verilerin değerlendirilmesinde SPSS (Statistical Package for Social Science) 23.0 istatistik paket programı kullanılmıştır. Ölçümlerle belirlenen ve sayısal olarak elde edilen verilerin, aritmetik ortalamaları ( $\bar{x}$ ), standart sapmaları (SS) minimum-maksimum değerleri ve yüzde tabloları ile dağılımları gösterilmiştir. Ölçeğin İç tutarlılık güvenilirliğinin analizinde Cronbach alfa katsayısı kullanıldı. Gruplar arası karşılaştırmada Tek Yönlü Varyans (ANOVA) analizi kullanılırken, 1. Ve 2. Uygulamada sorulara verilen yanıtların frekans dağılımları arasındaki farklar t-testi ile karşılaştırıldı. Anlamlılık düzeyi  $p \leq 0.05$  olarak kabul edildi.

## **BULGULAR**

Verilerin analizinde öncelikle normallığe, homojenliğe ve birbirinden bağımsız olup olmadığına bakılmıştır. Dağılımın normallığı için ölçeğin birinci ve ikinci uygulama puanları Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk tetleri yapılmış ve sonuçlar Tablo 1'de verilmiştir. Shapiro-Wilk testinde Sig. Değerinin , 1. Uygulamada .258, ikinci uygulamada ise .414 şeklinde anlamsız çıkması verilerin homojen dağılımın bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Çalışmaya katılan öğrencilerin cinsiyet, yaş ve BKİ değerleri Tablo 2'de özetlendi. Çalışmaya katılan öğrencilerin 1. uygulamaya göre kronotip dağılımları %17,6 sabahçıl, % 67.6 ara tip, %14.8'i ise akşamcıl özellik gösterirken, 2. uygulamada sabahçıl tip oranı %10 'a düşerken ara tip oranı %72.4 'e, akşamcıl tip oranı ise %17.6 seviyesine yükselerek değişim



göstermiştir (Tablo 3). Katılımcılar yaş, cinsiyet, BKİ değerlerine göre kronotip açısından anlamlı farklılık göstermemekteydi (sırasıyla Tablo 4, Tablo 5, Tablo 6). Öğrencilerin ölçek sorularına verdikleri yanıtların frekans dağılımları incelendiğinde, S1, S4, S5, S7, S13, S17 ve S18 de 1. ve 2. uygulamada anlamlı düzeyde farklılık olduğu tespit edildi (sırasıyla  $p=0.001$ ,  $p=0.03$ ,  $p=0.002$ ,  $p=0.03$ ,  $p=0.001$  ve  $p=0.001$ ). Öğrencilerin ankete verdikleri yanıtlar incelendiğinde, öğrencilerin çoğunluğunun (%54.8) akşam saatlerinde fiziksel aktivite yaptıklarını belirtirken, fiziksel aktivitenin en verimli saat aralığının ise sabah (%56) olduğunu ifade etmişlerdir (Tablo 7). Ölçeğin güvenilirlik analizinde 1. Uygulamada Cronbach alfa değeri 0.697 iken, 2. Uygulamada 0.683'lik bir değere sahipti ve iyi düzeyde anlamlılık ifade etmekteydi.

**Tablo 1.** Verilerin normallik ve homojenlik testi sonuçları

	Kolmogorov Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Uyg1 Toplam Puan	,050	250	,200*	,993	250	,258
Uyg2 Toplam Puan	,044	250	,200*	,994	250	,414

**Tablo 2.** Öğrencilerin fiziksel özelliklerine göre dağılımları.

Demografik Özellikler		n	%
Cinsiyet	Erkek	315	63,0
	Kadın	185	37,0
Yaş	≤18	82	16,4
	19-20	151	30,2
	21-22	161	32,2
	≥23	106	21,2
BKİ	Zayıf (<18,5)	60	12,0
	Normal (18,5-24,9)	384	76,8
	Fazla kilolu (25-29,9)	51	10,2
	Obez (30-34,9)	5	1,0

**Tablo 3.** Katılımcıların sabahçıl akşamcıl özelliklere göre kronotip dağılımları.

Gruplar arası dağılım	Kronotip	Uygulama	n	%
	Kesinlikle Sabahçıl ve sabahçıl tipe yakın	Ara tip	1. Uygulama	44
2. Uygulama			25	10,0
Kesinlikle Akşamcıl ve akşamcıl tipe yakın	Ara tip	1. Uygulama	169	67,6
		2. Uygulama	181	72,4
	Ara tip	1. Uygulama	37	14,8
		2. Uygulama	44	17,6

**Tablo 4.** Yaş gruplarına göre puan ortalamalarının karşılaştırılması (Tek yönlü varyans analizi sonuçları).

Değişken	n	Kronotip puanı (m)	Standart sapma	F	p	
Yaş	17-18	82	49,09	9,25	0,690	0,558

19-20	151	50,38	7,80
21-22	161	49,99	8,36
23 ve üstü	106	49,12	8,59

Analiz sonuçlarına göre yaş ve kronotip arasında anlamlı farklılık bulunamadı  $p>0.05$ .

**Tablo 5.** Cinsiyete göre puan ortalamalarının karşılaştırılması (Bağımsız gruplarda t-testi).

	n	Kronotip puanı	Standart sapma	t	p	
Cinsiyet	Erkek	315	49,60	8,00	0,593	0,55
	Kadın	185	50,06	9,03		

Analiz sonuçlarına göre cinsiyet ve kronotip arasında anlamlı farklılık bulunamadı  $p>0.05$ .

**Tablo 6.** Öğrencilerin BKİ değerlerine göre puan ortalamalarının karşılaştırılması (Tek yönlü varyans analizi sonuçları).

	n	Kronotip puanı (m)	Standart sapma	F	p	
BKİ	Zayıf(<18,5)	60	48,08	8,12	1,558	0,199
	Normal(18,5-24,9)	384	49,80	8,60		
	Fazla kilolu (25-29,9)	51	51,35	7,12		
	Obez ( $\geq 30-34,9$ )	5	52,20	3,34		

Analiz sonuçlarına göre BKİ ve kronotip arasında anlamlı farklılık bulunamadı  $p>0.05$ .

**Tablo 7.** Öğrencilerin ankete verdikleri yanıtların frekans dağılımları

Değişken	n	%	
Gün içinde hangi zamanlarda fiziksel aktivite yapıyorsunuz?	Sabah	93	18,6
	Öğlen	133	26,6
	Akşam	274	54,8
Sizce fiziksel aktivitenin en verimli olduğu saat aralığı hangisidir?	Sabah	280	56,0
	Öğlen	82	16,4
	Akşam	138	27,6

## TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada Balıkesir Üniversitesi BESYO öğrencilerinde subjektif olarak sirkadiyen özelliklerin değişkenliğini araştırdık. Bu bağlamda bu ölçeğin soru bazında değişkenliği ilk defa incelenmiştir. Çalışma sonuçları, BESYO öğrencilerinin eğitim öğretim süreci içinde bir ay gibi bir süreç içinde sirkadiyen özelliklerle ilgili bazı davranışlarında değişkenlik olabileceğini göstermektedir. Bu değişkenlik kronotip özelliğini ve ölçeğin iç tutarlılığını etkilememektedir. Ancak, öğrencilerin bazı sorulara verdikleri yanıtların frekans dağılımları etkilenmektedir. Bu sorular incelendiğinde ise öğrencilerin daha çok sabah saatlerini tercih etmeyle ilgili verdikleri yanıtlar, çalışma saatleri (meslek) konusundaki tercihleri ve subjektif olarak kendilerini en iyi hissettikleri zaman dilimini bulma konusundaki yanıtları değişkenlik göstermekteydi. Dolayısıyla öğrencilerin meslek anlamında henüz çalışma hayatına başlamamış olmaları etken olabileceği düşünülebilir. Benzer olarak da, ders saatleri ya da sınav saatlerine göre de sabah saatleri hakkında tercihleri etkilenmektedir. Bu tercihlerin

değişkenliği öğrencilerin çoğunluğunun ara tip olmasına bağlı olabilir. Benzer olarak yapılan farklı ülke ve şehirlerde yer alan üniversite öğrencileri arasında kronotip dağılımı olarak ara tipin çoğunlukta olduğu görülmektedir (Gangwar ve ark., 2018; Valladares ve ark., 2018). Gangwar ve ark. (2018) yapmış olduğu tıp fakültesi öğrencilerinde 203 öğrenciden 87 sinin ara tip, 43 öğrencinin sabahçıl ve 73 öğrencinin ise akamcıl olduğunu belirtmiştir. Valladares ve arkd. yapmış olduğu çalışmada ise Şili üniversitesinde öğrenim gören 703 öğrencinin 537 sini ara tip oluştururken, 166 öğrencinin ise sabahçıl ve sabaha yakın tiplerin oluşturduğunu bildirilmiştir (Valladares ve ark., 2018). Dolayısıyla öğrencilerin kronotip açısından değişiklik göstermesi yaşadığı yer, kültürel, coğrafi bölge ve eğitim sistemi yapısına göre farklılık gösterebilir.

Bu çalışma sonuçlarına göre yaş, cinsiyet, BKI değerlerine göre kronotip açısından anlamlı farklılık yoktu. Yapılan çalışmalar incelendiğinde, Roenneberg ve ark., (2004), cinsiyet, yaş gibi özelliklerin kronotipler arasında farklılık gösterdiğini belirtmiştir. Almanya’da almanca konuşan 25.000 kişi üzerinde yapılan çalışmada çocukların adolosanlara göre daha sabahçıl özellik gösterdiği ve 20 yaşından itibaren ise bu özelliğin akşamcıl karakteristiğine doğru dönüştüğünü rapor etmişlerdir (Roenneberg ve ark., 2004). Aynı zamanda, kadınların erkeklere göre daha sabahçıl özellikte olduğu, ancak bu özelliğin 50 yaşından sonra kaybolduğunu belirtmişlerdir. Kuzey İtalya’da 10-85 yaş aralığında, 8.972 kişi üzerinde yapılan bir çalışmada ise benzer özellikler gözlemlenmiş, erkeklerde 21 yaş ve kadınlarda 17 yaşından itibaren akşamcıl özelliklerin arttığını ve 55 yaşından sonra bu farklılığın kaybolduğunu belirtmişlerdir (Tonetti ve ark., 2008). Benzer bulgular Finlandiya’da yapılan çalışmada da rapor edilmiştir (Merikanto ve ark., 2015). Yeni Zellanda’da 2,526 kişi üzerinde yapılan bir çalışmada ise, yetişkinlerin 30-34 yaş ve sonrasında akşamcıl özellik gösterdiğini, 45-49 yaş arası ise sabahçıl tipe yakın veya kesinlikle sabahçıl tip karakteristiği gösterdiğini rapor etmişlerdir (Paine, 2006). Amerikalılarda yapılan bir çalışmada da (Fischer ve ark., 2017) kadın ve erkeklerde yaşa bağlı olarak değişen kronotip özelliklerinin olduğunu vurgulamışlardır. Kadınların 40 yaşına kadar erkeklere göre sabahçıl ve sonrasında ise değiştiklerini, dolayısıyla kronotip değişikliğinde 40 yaşın, kadınlar için önemli olduğuna dikkat çekmişlerdir. Yapılan bu çalışmalarda, yaşla birlikte ve cinsiyet arasında kronotip özellikleri dünyanın farklı ülkelerinde yapılan çalışmalarda farklılık göstermektedir. Yapılan çalışmalar ilerleyen yaşla birlikte kronotipin de değiştiğini göstermektedir. Bizim çalışmamızda anlamlı yaşa bağlı anlamlı fark ortaya çıkmamasının nedeninin, yaş aralığının katılımcılarda yakın olmasından kaynaklandığını düşündürmektedir.

Bu çalışmada öğrencilerin BKİ değerleri kronotip açısından farklılık göstermemektedir. Maukonen ve ark. (2016) tarafından yapılan çalışmada kronotiplere göre BKİ arasında anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Yaş aralığı 25-74 olan, 4.493 birey üzerinde yapılan çalışmada BKİ ve enerji tüketimi ile sabahçıl akşamcılık skoru arasında herhangi bir ilişkiye rastlanmamıştır (Kanerva ve ark., 2012). 137 üniversite birinci sınıf öğrencisi ile yapılan diğer bir çalışmada ise, akşamcıl tiplerin anlamlı olarak sabahçıl ve ara tiplere göre daha yüksek BKİ değerine sahip olduğu saptanmıştır (Mota ve ark., 2016). Arora ve Taheri (2015); 11-13 yaş arası 511 adölesan üzerinde yaptıkları çalışmada, akşamcıl tiplerin kesinlikle sabahçıl tiplere göre daha yüksek BKİ değerine sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Sonuç olarak, bu çalışma bulguları öğrencilerin, sabah saatleri ile ilgili seçimleri, meslekle ilişkili verimli olacaklarını düşündükleri çalışma saatleri ve kendilerini en iyi hissettikleri zaman aralığını belirme gibi konulardaki tercihleri subjektif olarak değişkenlik göstermektedir. Bu nedenle öğrencilerin çoğunluğu ara tipi seçme eğiliminde olabilir.

---

## KAYNAKLAR

- Arora T, Taheri S. (2015). Associations among late chronotype, body mass index and dietary behaviors in young adolescents. *Int J Obesity*, 39(1), 39-43.
- Baehr EK, Revelle W, Eastman CI. (1993). Individual differences in the phase and amplitude of the human circadian rhythm with an emphasis on morningness-eveningness. *J Sleep Res*. 9:117-27. Bakanlık Yayınları, 9(2),83-86.
- Dagys N, McGlinchey EL, Talbot LS. (2012). Double trouble? The effects of sleep deprivation and chronotype on adolescent affect. *J Child Psychol Psychiatry*, 53(6), 660-7.
- Fischer D, Lombardi DA, Wellman HM, Roenneberg T. (2017). Chronotypes in the US-Influence of age and sex. *PLoS One*, 12 (6), e0178782.
- Gangwar A, Tiwari S, Rawat A, Verma A, Singh K, Kant S, Garg KR. (2018). Circadian preference, sleep quality, and health-impairing lifestyles among undergraduates of medical university. *Cereus*, 10(6), 2856.
- Horne JA, Östberg O. (1976). A self assessment questionnaire to determine morningness-eveningness in human circadian rhythms. *Int J Chronobiol*, 4(2), 97-110.
- Kanerva N, Kronholm E, Partonen T, Ovaskainen ML, Kaartinen NE, Kontinen H, Männistö S. (2012). Tendency toward eveningness is associated with unhealthy dietary habits. *Chronobiol Int*, 29(7), 920-927.
- Kolomeichuk SN, Randler C, Shabalina I. (2016). The influence of chronotype on the academic achievement of children and adolescents: Evidence from Russian Karelia. *Biol Rhythm Res*, 47(3), 873-83.
- Kunorozva L, Roden LC, Rae DE. (2014). Perception of effort in morningtype cyclists is lower when exercising in the morning. *J Sports Sci*, 32(10), 917-925. doi: 10.1080/02640414.2013.873139.
- Lack L, Bailey M, Lovato N, Wright H. (2009). Chronotype differences in circadian rhythms of temperature, melatonin, and sleepiness as measured in a modified constant routine protocol. *Nat Sci Sleep*, 1:1-8.
- Martin JS, Hébert M, Ledoux E, Gaudreault M, Laberge L. (2012). Relationship of chronotype to sleep, light exposure, and work-related fatigue in student workers. *Chronobiol Int*, 29(3), 295-304. doi: 10.3109/07420528.2011.653656.
- Martin SK, Eastman CI. (2002). Sleep logs of young adults with self-selected sleep times predict the dim light melatonin onset. *Chronobiol Int*, 19(4), 695-707.
- Maukonen M, Kanerva N, Partonen T, Kronholm E, Kontinen H, Wennman H, Männistö S. (2016). The associations between chronotype, a healthy diet and obesity. *Chronobiol Int*, 33(8), 972-981.



- Merikanto I, Kronholm E, Peltonen M, Laatikainen T, Vartiainen E, Partonen T. (2015). Circadian preference links to depression in general adult population. *J Affect Disord*, 188(1),143-148. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2015.08.061> PMID: 26363264.
- Montaruli A, Galasso L, Carandente F, Vitale JA, Roveda E, Caumo A. (2017). If the Morning-Evening Questionnaire (MEQ) is able to predict the actigraphy-based acrophase, how does its reduced, five-item version (rMEQ) perform? *Chronobiol Int*, 34(4), 443–444. doi: 10.1080/07420528.2017.1306708
- Mota MC, Waterhouse J, De-Souza DA, Rossato LT, Silva CM, Araújo MBJ, Crispim CA. (2016). Association between chronotype, food intake and physical activity in medical residents. *Chronobiol Int*, , 33(6),730-739.
- Muro A, Gomà-i-Freixanet M, Adan A. (2009). Morningness–eveningness, sex, and the alternative five factor model of personality. *Chronobiol Int*, 26(6),1235–1248. doi: 10.3109/07420528.2014.968282.
- Natale V, Lorenzetti R. (1997). Influences of morningnesseveningness and time of day on narrative comprehension. *Pers Individ Dif*, 23(4), 685–90.
- Paine SJ. (2006). The Epidemiology of Morningness/Eveningness: Influence of Age, Gender, Ethnicity, and Socioeconomic Factors in Adults (30±49 Years). *J Biol Rhythms*. 21(1), 68-76. <https://doi.org/10.1177/0748730405283154> PMID: 16461986.
- Ponzi D, Wilson MC, Maestriperi D. (2014). Eveningness is associated with higher risk-taking, independent of sex and personality. *Psychol Rep*, 115(3), 932–47.
- Rahafar A, Maghsudloo M, Farhangnia S, Vollmer C, Randler C. (2016).The role of chronotype, gender, test anxiety, and conscientiousness in academic achievement of high school students. *Chrobiol Int*, 33(1), 1–9.
- Randler C. (2008). Morningness–eveningness, sleep–wake variables and big five personality factors. *Pers Individ Differ*, 45(2), 191–196.
- Roemer HC, Griefahn B, Kuenemund C. (2003). The reliability of melatonin synthesis as an indicator of the individual circadian phase position. *Mil Med*, 168(5), 674–8.
- Roenneberg T, Kuehnele T, Pramstaller PP, Ricken J, Havel M, Guth A. (2004). A marker for the end of adolescence. *Curr Biol*, 24(14), 29-33.
- Roenneberg T.( 2015). Having Trouble Typing? What on Earth Is Chronotype? *J Biol Rhythms*. 30(6), 487-91 0748730415603835.
- Rossi A, Formenti D, Vitale JA, Calogiuri G, Weydahl A. (2015). The effect of chronotype on psychophysiological responses during aerobic selfpaced exercises. *Percept Mot Skills*, 121(28), 840–855. doi: 10.2466/27.29.PMS. 121c28x1.
- Smith CS, Folkard S, Schmieder RA. (2002). Investigation of morning-evening orientation in six countries using the preference scale. *Pers Individ Dif*, 32(6), 949-68.
- Tonetti L, Fabbri M, Natale V. (2008). Sex difference in sleep-time preference and sleep need: a cross-sectional survey among Italian pre-adolescents, adolescents, and adults. *Chronobiol Int*, 25(5), 745-759. <https://doi.org/10.1080/07420520802394191> PMID: 18780201.
- Valladares M, Tagle-Ramirez R, Munoz MA, Obregon AM.( 2018). Individual differences in chronotypes associated with academic performance among Chilean University students. *Chronobiol Int*, 35(4), 578-583.
- Vitale JA, Calogiuri G, Weydahl A. (2013). Influence of chronotype on responses to a standardized, self-paced walking task in the morning vs afternoon: a pilot study. *Percept Mot Skills*, 116(3), 1020–1028.
- Wolfson AR, Carskadon MA. (2003). Understanding adolescents' sleep patterns and school performance: A critical appraisal. *Sleep Med Rev*, 7(6), 491–506.



## Lisanslı Spor Yapan Lise Öğrencilerinin Okula Yabancılaşma Düzeyleri

*Ahmet Enes SAĞIN<sup>1</sup>, Taylan AKBUĞA<sup>2</sup>*

### ÖZET

**Amaç:** Bu çalışmada lisanslı spor yapan lise öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

**Yöntem:** Öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerini belirlemek amacıyla Şimşek vd. (2015) tarafından geliştirilen 4 alt boyuttan 19 maddeden meydana gelen ölçek kullanılmıştır. Ölçeğin 4 alt boyutu; “Güçsüzlük”, “Kuralsızlık”, “Anlamsızlık” ve “Sosyal Uzaklık” olarak adlandırılmıştır. Okula yabancılaşma ölçeğinde, beşli likert derecelendirmesi kullanılmıştır. Tarama modeli kullanıldığı çalışmada araştırma grubunu Malatya’ya bağlı liselerde öğrenim 523 öğrenci oluşturmaktadır. Verilerin analizinde Independent Samples t-Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) tercih edilmiştir. İstatistiksel çözümlenmelerde anlamlılık düzeyi 0.05 olarak kabul edilmiştir.

**Bulgular:** Yapılan analiz sonuçlarına göre lisanslı olarak spor yapmayan lise öğrencilerinin lisanslı spor yapan öğrencilere göre okula daha fazla yabancılaştıkları tespit edilirken, cinsiyet, sınıf düzeyi ve lisanslı spor yapma yılı değişkenlerinde istatistiksel olarak anlamlı fark ortaya çıkmamıştır.

**Sonuç:** Spor yapan öğrencilerin okula yabancılaşma düzeyinin spor yapmayanlara oranla daha az olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle spor yapmayan öğrencilere okul içi veya okul dışı sportif etkinliklere katılmaları yönünde imkânlar sağlanmalı ve öğrenciler bu konuda desteklenmelidir.

**Anahtar Kelimeler:** lisanslı sporcular, sportif etkinlikler, okula yabancılaşma, yabancılaşma

### ABSTRACT

#### The Level of Alienation of High School Students Engaged In Licensed Sports

**Purpose:** In this study, it is aimed to determine the level of alienation of high school students engaged in licensed sports.

**Method:** In order to determine the students' alienation from school, a scale consisting of 19 items of 4 sub-dimensions developed by Şimşek et al.(2015) was used. 4 sub-dimensions of the scale; It was named as “weakness”, “irregularity”, “inanity” and “social distance”. Five-point likert rating was used in the scale of alienation from school. In this study, which was used a screening model, the research group consisted of 523 high school students from Malatya. Independent Samples t-Test and One Way Analysis of Variance (ANOVA) were used for data analysis. Significance level was accepted as 0.05 in statistical analysis.

**Results:** According to the results of the analysis, it was found that high school students who did not do sports as licensed were more alienated from school than students who did sports, but there was no statistically significant difference in gender, grade level and year of licensed sports variables.

**Conclusion:** It was determined that the level of alienation of students who do sports is lower than those who do not do sports. For this reason, non-sports students should be provided with opportunities to participate in sports activities in and out of school and students should be supported in this regard.

**Keywords:** alienation, alienation to school, licensed athletes, sporting activities

## GİRİŞ

Eğitimle ilgili yapılan tüm faaliyetler aslında belirlenen amaç ve hedeflere ulaşmak içindir. Ancak eğitimin amaçları; topluma, zamana, ülkelerin eğitim felsefesine ve yönetimine göre değişebilmektedir. Örneğin; Roma ve Eski Yunan’da amaç siyasi iktidara bağlı bireyler yetiştirmek olmuşken, Orta Çağ eğitiminde dini bir içerik oluşturulması hedeflenmiş. Rönesans’tan sonra ise eğitim genel olarak seküler ve laik bir özelliğe bürünmüştür (Şişman, 2006 s.19). Dünyada son dönemlerde uygulanan politikalara bakıldığında ise diğer birçok alanla birlikte eğitim alanında da küresel politikaların etkili olduğu görülmektedir (Güven, 2014). Ülkemizde bunun örnekleri 1980’lerden beri Uluslararası Para Fonu (IMF), Dünya Bankası, Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) vs. aracılığıyla görülmektedir (Sayılan, 2006). Eğitimin sanatsal bir faaliyet olma özelliğini kaybetmesinin yanında (Arap, 2010) uygulanan politikalar, eğitimi piyasanın gereksinim ve isteklerine göre şekil almasını sağlamaktadır. Buna bağlı olarak da eğitimin genel amaç ve işlevine yönelik köklü değişimler olabilmektedir (Tabak, 2005).

1948 tarihli İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi’nin kabul edilmesinin akabinde küresel ölçekte olan farklı insan hakları antlaşmalarıyla da teyit edilmesiyle eğitim her bireye hak olarak tanınmıştır. Antlaşmaların temel noktasını ilköğretimin ve ortaöğretimin yaygınlaştırılması ve her çocuk için eşit olması oluşturmaktadır. Bu kuruluşlar ayrıca eğitimin amacını; kişisel gelişimin desteklenmesi, insan haklarına ve özgürlüklere olan saygının pekiştirilmesi, bireylerin etkin bir biçimde özgür bir topluma katılmalarını sağlamak, karşılıklı anlayışın, dostluğun ve hoşgörünün yaygınlaştırılması olarak tanımlamaktadır (ERG, 2009; UNİCEF, 2007). Bu yüzden günün önemli bir kısmını eğitim ve öğretimin verildiği okullarda geçiren öğrenciler için bu yerler oldukça önemlidir. Ancak yapılan çalışmalarda öğrenciler ilkokul yıllarında okula karşı tutumları son derece olumluyken süreç içerisinde bu öğrencilerin, okula karşı tutumları olumsuz olmaktadır (Hascher ve Hadjar, 2018). Pehlivan (2006) lise öğrencilerinin okuldan sıkıldıklarından, dersleri ve okulu sevmediklerinden devamsızlık yaptıklarını ifade etmektedir. Başta erkek öğrenciler olmak üzere yaşla birlikte kademeli olarak özellikle ergenlik döneminde okula yabancılaşma artmaktadır (Hascher, ve Hagenauer, 2010; Brown, Higgins, Pierce, Hong ve Thoma, 2003). Artan yabancılaşmanın da okul içinde birtakım problemler oluşturması muhtemeldir (Brown, Higgins ve Paulsen, 2003).

Okulu terk etmenin çeşitli nedenleri olabilmekle birlikte önemli bir etken de okula yabancılaşmadır. Yabancılaşma sorunu, sosyoloji klasiklerinde yaygın bir temadır ve kavram çağdaş çalışmalarda önemli bir yere sahiptir. Seeman, (1959) yabancılaşmayı “güçsüzlük”,

“anlamsızlık”, “kuralsızlık”, “kendine yabancılaşma” ve “toplumsal yalıtım” olarak beş faktör altında toplamıştır.

- Güçsüzlük: Birey, kendi geleceğinin başkasının elinde olduğunu düşünmesi denetimi kuramaması.

- Anlamsızlık: Spesifik olarak bir durumun ya da olayın anlamsızlığı veyahut genel anlamda hayatın anlamsız olduğuna dair düşünce durumu.

- Kuralsızlık: Toplum tarafından belirlenen kurallara karşı bağıllık noksanlığı ve istenilen amaca ulaşmak için kural dışı eylemlerin gerekliliği durumu.

- Kendine Yabancılaşma: Bireyin genel olarak kendi gerçekliğini kavrayamama durumu.

- Toplumsal Yalıtım: Yalnız başına kalma veya toplumsal ilişkilerden dışlanma korkusu.

Yabancılaşma kavramı Hegel ile başlamış ardından Karl Marx ile devam etmiş ve tüm felsefe dünyasının, devamında diğer alanların ilgisini çekmiştir. Marshall’a (1999) göre en genel anlamıyla yabancılaşma; bireylerin birbirlerinden veya belirgin bir ortamdan ya da süreçten uzaklaşmalarıdır (akt. Yapıcı, 2004).

Eğitim sistemi içerisinde öğrencilerin okula yabancılaşması olağan bir durumdur. Ancak bu sürecin eğitime verebileceği zararlar bakımından yabancılaşmanın kontrol altına alınması ve süreç yönetiminin iyi olması gerekmektedir. Öğrencilerin duygu ve düşünceleri de dikkate alınarak okulların yapısal ve örgütsel özellikleri çerçevesinde iyi bir etkileşim olmalıdır (Lee ve Burkam, 2003). Öğrencilere okul içerisinde sadece öğretim verilmez aynı zamanda işbirliği, yardımlaşma, empati, güven gibi birçok değer kazandırılmaya çalışılır (Iyer, Kitson ve Toh, 2005). Okullar sosyal hayatın hacim olarak küçültülmüş bir modelidir. Öğrencileri bu yapı içerisinde okul içi ve okul dışı yapılacak olan sportif etkinliklere dahil edilmesi onlara birçok olumlu farklı beceri kazandırmanın yanında (Öztürk,1998), öğrencinin sosyalleşerek (Dever, 2015) anti sosyal davranışlarının oluşmasını engeller (Mahoney, 2000; Morris, Sallybanks, Willis ve Makkai, 2003). Aynı zamanda ders dışında okul içi ve okul dışındaki etkinlikler öğrencilerin birbirleri arasında artan diyalog ve iletişim ağı neticesinde olumlu bir tutumun yanında okul aidiyet ve bağıllık duygularını artırmaktadır (Holloway, 2002; Peguero, 2010). Gelişmiş birçok toplumda önemli bir eğitim aracı olan beden eğitimi ve spor faaliyetleri fiziksel ve psikolojik etkilerinin yanında sosyolojik açıdan da sağlıklı birey ve toplum oluşturabilmek amacıyla eğitim politikalarında önemli bir yer tutmaktadır (Zengin ve Öztaş 2008; Uğraş ve Güllü, 2019; Türker, Eroğlu, Şentürk ve Durmaz, 2018).

Bu çalışmada okul spor takımlarında yer alan ve lisanslı spor yapan lise öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerinin farklı değişkenlere göre belirlenmesi amaçlanmıştır.

## YÖNTEM

### *Araştırma Modeli*

Liselerde öğrenim gören lisanslı olarak spor yapan öğrencilerin okula yabancılaşma düzeyleri belirleme amacıyla tarama modeli kullanılmıştır. Bu modele göre; çok sayıdaki elamanın oluşturduğu evrende, evrenin tümü veya evrenden alınacak örnek ya da örneklem üzerinden genel bir yargıya varılması amaçlanır (Karasar, 2012).

### *Araştırma Grubu*

Araştırmanın çalışma grubunu Malatya'ya bağlı liselerde öğrenim 523 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan öğrenciler, Malatya ilindeki devlet okullarında 9, 10, 11 ve 12. sınıflarda öğrenim görmektedir. Örneklem yöntemi olarak, evren içerisinde tüm bireylerin seçilme şanslarının eşit olması sebebiyle “tesadüfi (basit rastlanstısal) örneklem” yöntemi seçilmiştir (Balcı, 2018; Karasar, 2012).

**Tablo 1.** Çalışma grubuna seçilen öğrenci bilgileri

Öğrenci Nitelikleri	Özellikler	f	%
Cinsiyet	Erkek	283	54,1
	Kadın	240	45,9
	Toplam	523	%100
Sınıf Düzeyi	9.sınıf	185	35,4
	10.sınıf	78	14,9
	11.sınıf	158	30,2
	12.sınıf	102	19,5
	Toplam	523	%100
Okul takımında olma	Takımda olan	288	55,1
	Takımda olmayan	235	44,9
	Toplam	523	%100
Lisanslı spor yapma yılı	1-2 yıl	131	45,5
	3-4 yıl	64	22,2
	5-6 yıl	62	21,5
	7 yıl ve üzeri	31	10,8
	Toplam	288	%100

### *Veri Toplama Araçları*

Öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerini belirlemek amacıyla Şimşek vd. (2015) tarafından geliştirilen 4 alt boyuttan 19 maddeden meydana gelen ölçek kullanılmıştır. Ölçeğin 4 alt boyutu; “Güçsüzlük”, “Kuralsızlık”, “Anlamsızlık” ve “Sosyal Uzaklık” olarak adlandırılmıştır. Okula yabancılaşma ölçeğinde, beşli likert derecelendirmesi kullanılmıştır (Şimşek vd. 2015).



### **Verilerin Analizi**

Veri toplama işlemlerinin tamamlanmasının ardından elde edilen veriler için gerekli istatistiksel işlemlerin yapılabilmesi adına veriler uygun hale getirildikten sonra istatistik paket programı kullanılmıştır. Okul spor takımlarında lisanslı spor yapan lise öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerinin belirlenmesi, ardından demografik özellikleriyle karşılaştırılması amaçlanmıştır. Verilerin analizinde kullanılacak olan test yöntemini belirlemek amacıyla çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Bu değerlerin +1.5 ile -1.5 arasında yer aldığından parametrik testler kullanılmıştır (Tabachnick, Fidell ve Ullman, 2007). Verilerin analizinde Independent Samples t-Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) tercih edilmiştir. İstatistiksel çözümlerinde anlamlılık düzeyi 0.05 olarak kabul edilmiştir.

Şimşek vd. (2015) tarafından geliştirilmiş olan ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı değeri 0.86 bulunurken “Güçsüzlük” aşaması 0.80 “Kuralsızlık” 0.76 “Anlamsızlık” 0.78 “Sosyal Uzaklık” 0.66 olarak bulunmuştur.

Bu araştırmada ise Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı değeri 0.71 bulunurken “Güçsüzlük” aşaması 0.79 “Kuralsızlık” 0.80 “Anlamsızlık” 0.79 “Sosyal Uzaklık” 0.78 olarak bulunmuştur.

**Tablo 2.** Araştırmaya ilişkin göstergeler

	Güçsüzlük	Kuralsızlık	Anlamsızlık	Sosyal Uzaklık	Toplam
<b>N</b>	523	523	523	523	523
<b><math>\bar{X}</math></b>	2.82	3.04	2.73	2.64	2.74
<b>Ss</b>	0.60	0.71	0.66	0.78	0.49
<b>Çarpıklık</b>	-.718	-.303	-.242	.789	.503
<b>Basıklık</b>	-1.35	-.086	-.063	-1.45	.143

### **BULGULAR**

Çalışmanın bu bölümünde okul spor takımlarında lisanslı spor yapan lise öğrencilerinin okula yabancılaşma algılarının tespiti için veriler ışığında analizler yapılmıştır. Analiz yapılırken öğrencilerin okula takımında olma, cinsiyet, lisanslı spor yapma yılı, sınıf düzeyi değişkenlerine bakılmıştır.



**Tablo 3.** Öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerinin okul takımında olma değişkenine göre sonuçları

Okula Yabancılaşma Düzeyi	Okul spor takımında olma	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Güçsüzlük	Takımda olan	288	2.99	.431	-2.12	0.44
	Takımda olmayan	235	3.10	.753		
Kuralsızlık	Takımda olan	288	2.62	.526	-3.82	0.00*
	Takımda olmayan	235	2.87	.874		
Anlamsızlık	Takımda olan	288	2.52	.570	-4.55	0.02*
	Takımda olmayan	235	2.79	.735		
Sosyal Uzaklık	Takımda olan	288	2.63	.623	-3.64	0.00*
	Takımda olmayan	235	2.88	.918		
Genel	Takımda olan	288	2.72	.296	-4.62	0.01*
	Takımda olmayan	235	2.93	.642		

Tablo 3’de öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerinin okul spor takımlarında yer alma değişkenine göre karşılaştırmak amacıyla Independent Samples T-Testi yapılmıştır. Test sonuçlarına göre *Güçsüzlük* ( $p= 0.44$ ), *Kuralsızlık* ( $p=0.00$ ), *Anlamsızlık* ( $p=0.02$ ), *Sosyal Uzaklık* ( $p=0.00$ ) ölçek toplamında ise; ( $p=0,01$ ) olarak belirlenmiştir. Ölçeğin “*güçsüzlük*” boyutu hariç diğer boyutlarında anlamlı bir farklılığın olduğu gözlemlenmiştir.

**Tablo 4.** Öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre sonuçları

Okula Yabancılaşma Düzeyi	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Güçsüzlük	Erkek	283	2.99	.587	-1.86	0.06
	Kadın	240	3.09	.612		
Kuralsızlık	Erkek	283	2.75	.689	.482	0.62
	Kadın	240	2.72	.744		
Anlamsızlık	Erkek	283	2.65	.657	.326	0.74
	Kadın	240	2.63	.669		
Sosyal Uzaklık	Erkek	283	2.71	.687	.098	0.35
	Kadın	240	2.78	.877		
Genel	Erkek	283	2.80	.447	-.728	0.46
	Kadın	240	2.83	.545		

Tablo 4’de öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerini cinsiyet değişkenine göre karşılaştırmak amacıyla Independent Samples T-Testi yapılmıştır. Test sonuçlarına göre *Güçsüzlük* ( $p=0.06$ ), *Kuralsızlık* ( $p=0.62$ ), *Anlamsızlık* ( $p=0.74$ ), *Sosyal Uzaklık* ( $p=0.35$ ), ölçek toplamında ise; ( $p=0,46$ ) olarak belirlenmiştir. Alt boyutlar ve toplama göre; cinsiyet değişkeni ile öğrencilerin okula yabancılaşma düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı gözlemlenmiştir.

**Tablo 5.** Öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerinin lisanslı spor yapma yılı değişkenine göre analiz sonuçları

Okula Yabancılaşma Düzeyi	Lisanslı spor yapma yılı	N	$\bar{X}$	Ss	F	P
Güçsüzlük	1-2 yıl	131	2.97	.456	.862	0.46
	3-4 yıl	64	2.94	.453		
	5-6 yıl	62	3.03	.379		
	7 ve üzeri	31	3.76	.376		
Kuralsızlık	1-2 yıl	131	2.57	.509	1.67	0.17
	3-4 yıl	64	2.58	.494		
	5-6 yıl	62	2.68	.577		
	7 ve üzeri	31	2.78	.541		
Anlamsızlık	1-2 yıl	131	2.49	.549	.842	0.47
	3-4 yıl	64	2.58	.622		
	5-6 yıl	62	2.47	.605		
	7 ve üzeri	31	2.62	.469		
Sosyal Uzaklık	1-2 yıl	131	2.64	.594	.103	0.95
	3-4 yıl	64	2.59	.656		
	5-6 yıl	62	2.62	.654		
	7 ve üzeri	31	2.64	.645		
Genel	1-2 yıl	131	2.70	.298	1.54	0.20
	3-4 yıl	64	2.70	.286		
	5-6 yıl	62	2.75	.311		
	7 ve üzeri	31	2.81	.273		

Tablo 5’de öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerini lisanslı spor yapma yılı değişkenine göre karşılaştırmak amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Test sonuçlarına göre Güçsüzlük ( $p=0.22$ ), Kuralsızlık ( $p=0.19$ ), Anlamsızlık ( $p=0.39$ ), Sosyal Uzaklık ( $p=0.65$ ), ölçek toplamında ise; ( $p=0,64$ ) olarak belirlenmiştir. Alt boyutlar ve toplama göre; spor yapma yılı ile öğrencilerin okula yabancılaşma düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı gözlemlenmiştir.

Tablo 6’da öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerini, öğrencilerin sınıf düzeyi değişkeni açısından karşılaştırmak amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Test sonuçlarına göre *Güçsüzlük* ( $p=0.46$ ), *Kuralsızlık* ( $p=0.17$ ), *Anlamsızlık* ( $p=0.47$ ), *Sosyal Uzaklık* ( $p=0.95$ ), ölçek toplamında ise; ( $p=0,20$ ) olarak belirlenmiştir. Alt boyutlar ve toplama göre; sınıf düzeyi ile öğrencilerin okula yabancılaşma düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı gözlemlenmiştir.

**Tablo 6.** Okul spor takımlarında yer alan sporcu öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerinin sınıf düzeyine göre sonuçları

Okula Yabancılaşma Düzeyi	Sınıf	N	$\bar{X}$	Ss	F	P
Güçsüzlük	9.Sınıf	185	3.02	.625	1.45	0.22
	10.Sınıf	78	3.03	.655		
	11.Sınıf	158	2.99	.571		
	12.Sınıf	102	3.04	.543		
Kuralsızlık	9.Sınıf	185	2.74	.736	1.58	0.19
	10.Sınıf	78	2.59	.764		
	11.Sınıf	158	2.74	.684		
	12.Sınıf	102	2.82	.672		
Anlamsızlık	9.Sınıf	185	2.64	.693	1.00	0.39
	10.Sınıf	78	2.73	.722		
	11.Sınıf	158	2.58	.659		
	12.Sınıf	102	2.67	.550		
Sosyal Uzaklık	9.Sınıf	185	2.77	.697	.538	0.65
	10.Sınıf	78	2.81	.928		
	11.Sınıf	158	2.72	.847		
	12.Sınıf	102	2.74	.677		
Genel	9.Sınıf	185	2.82	.507	.549	0.64
	10.Sınıf	78	2.80	.563		
	11.Sınıf	158	2.79	.481		
	12.Sınıf	102	2.87	.431		

## TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada lisanslı spor yapan lise öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bulgulara göre; lisanslı spor yapan öğrencilerin, yapmayan öğrencilere göre okula yabancılaşma düzeyleri “Güçsüzlük” alt boyutu hariç “Kuralsızlık”, “Anlamsızlık”, “Sosyal Uzaklık” alt boyutlarında anlamlı düzeyde fark bulunmuştur. Bu durumun oluşmasında mecburi olarak okulda günün çoğunu geçiren öğrencilerin bu zamanlar dışında, okul spor takımlarına katılım göstermeleri okuldaki ortamı daha eğlenceli bir hale getirebilir bu da öğrencilerin okula karşı olan duygularını olumlu yönde etkileyebilir. Holloway (2002) ve Peguero’ya göre de (2010) okul içi ve okul dışında öğrencilerin katıldıkları etkinliklerin okul aidiyetini ve bağlılığını arttırdığı yönündedir Darling, Caldwell, ve Smith’in (2005) yaptığı çalışmada da okul temelli spor yapan öğrencilerin yapmayan öğrencilere göre okula yönelik yaklaşımlarının olumlu düzeyde olduğu belirtilmektedir. Brown ve Evans ‘a (2002) göre bir gencin ders dışı sportif aktivitelere katılımı onun okul içi ve okul dışı davranışlarının önemli bir belirleyicisi olacağını belirtirken, Sarı’nın (2012) çalışmasında öğrenciler, ders dışı etkinliklerin kendi gelişimlerine herhangi bir katkı yapmadığını ifade etmekteyken, Özdemir’in (2011) çalışmasında ise düzenli olarak yapılan fiziksel aktivitenin öğrencilerin okula yabancılaşmasını azaltarak olumlu bir etki yapacağını belirtmektedir.

Cinsiyet değişkeni açısından verilere bakıldığında kız ve erkek öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerinin (erkek  $\bar{X}$ =2.80; Kadın  $\bar{X}$ =2.83) hemen hemen aynı olduğu görülmektedir. Ölçeğin tüm alt boyutlarında da anlamlı bir sonuç ortaya çıkmamıştır. Yapılan çalışmalara bakıldığında cinsiyet değişkeninin yabancılaşma düzeyini etkilemediğini ortaya koyan araştırmaların yanında (Coşkun ve Altay, 2009; Çelik, 2005; Çankaya, 2007; Rovai ve Wighting, 2005) erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha yüksek düzeyde (Ataş, 2012) veya kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek düzeyde yabancılaşma yaşadığını ortaya koyan araştırmalar da (Bayhan, 1995) bulunmaktadır. Certel, Kozak ve Bahadır'ın (2018) çalışmasında ise sadece güçsüzlük boyutunda erkek öğrenciler kız öğrencilere nazaran kendilerinin daha güçsüz hissetmektedirler. Erkek öğrencilerin hayatlarını etkileyen koşullara karşı daha az denetim kurduğu düşünülebilir.

Araştırma bulgularına göre lisanslı spor yapan öğrencilerin spor yapma yılına göre okula yabancılaşma düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmamıştır. Mahoney ve Cairns (1997) tarafından yapılan çalışmada, okula dayalı olarak yapılan ders dışı etkinliklere katılım süresi artıkça çocukların okula karşı algıları katılmayanlara göre daha olumlu düzeyde olduğu belirtilmektedir. Yapılan diğer çalışmalarda öğrencilerin sportif etkinliklere katılmasının ona hem çocukluk döneminde hem de ergenlik döneminde okula ve akademik eğitimine yönelik olumlu bir tutum geliştirmesine katkı sağlayacağını (Eccles, Barber, Stone ve Hunt, 2003; Fredricks ve Eccles, 2006; Rasberry vd. 2011), aynı zamanda ders dışındaki sportif etkinliklere katılmayı sürdürdükçe okulu terk etme riskini azaltacağını ve okula karşı yabancılaşmayı engelleyeceğini (McNeal, 1995) göstermektedir.

Çalışmaya katılan öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerinin sınıf düzeyi değişkenine göre puanlarına bakıldığında (genel ort. 9. sınıf  $\bar{X}$ =2.82; 10. sınıf  $\bar{X}$ =2.80; 11. sınıf  $\bar{X}$ =2.79; 12. sınıf  $\bar{X}$ =2.87) sınıfların okula yabancılaşma düzeyleri farklı olsa da istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Çalışmamıza paralel olarak, yapılan çalışmalarda sınıf düzeyinin okula yabancılaşma düzeyini etkilemediğini ortaya koyan çalışmaların olduğu gibi (Çelik ve Babaođlan, 2017) aksi yönde sınıf düzeyinin okula yabancılaşmayı etkilediğini ortaya koyan çalışmalarda mevcuttur (Ataş ve Ayık, 2013; Polat, 2018; Yiğit, 2010).

Eğitim öğretim içerisinde beden eğitimi ve spor faaliyetlerinin birçok olumlu etkisinin bilinmesinin yanında; (fiziksel ve psikolojik gibi) bu araştırma sonucunda da spor yapan öğrencilerin okula yabancılaşma düzeyinin spor yapmayanlara oranla daha az olduğu tespit edilmiştir. Spor yapmanın okula yabancılaşmayı azalttığı ifade edilebilir.

## Öneriler

Çalışmada elde edilen sonuçlar ışığında spor yapmayan öğrencilere okul içi veya okul dışı sportif etkinliklere katılmaları yönünde imkanlar sağlanmalı ve öğrenciler bu konuda desteklenmelidir. Özellikle ergenlik dönemiyle birlikte birtakım kimlik bunalımı yaşayabilen lise öğrencileri için öğretmen veli idare üçgeninin son derece aktif ve etkili bir iletişimde olması öğrencilere olumlu bir etki gösterebilir. Okullardaki rehberlik hizmetleri ile okul beden eğitimi öğretmenlerinin okula yabancılaşma yaşayan öğrencilerle ilgili sürekli iletişim halinde olabileceği bir yapı kurulması önerilebilir. Okullar malzeme ve materyal olarak donanımlı, fiziksel durumu uygun olması öğrenciler için oldukça önem arz etmektedir. Sportif etkinliklerin okula yabancılaşmaya etkisini inceleyebilmek için deneysel çalışmalar yapılması önerilebilir.

## KAYNAKLAR

- Arap K. S. (2010). Türkiye yeni üniversitelerine kavuşurken: Türkiye'de yeni üniversiteler ve kuruluş gerekçeleri. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 65(1), 1-29.
- Ataş, Ö. (2012). Öğretmen adaylarının okula yabancılaşma düzeyleri ve kurumsal itibar algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Ataş, Ö., & Ayık, A. (2013). Öğretmen adaylarında okula yabancılaşma. *Electronic Turkish Studies*, 8(8), 103-122.
- Balcı, A. (2018). Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler. *Pegem Atıf İndeksi*, 001-398.
- Bayhan, V. (1995). *Üniversite öğrencilerinde anomi, yabancılaşma entegrasyonu*. Yayınlanmamış doktora tezi. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Brown, M. R., Higgins, K., & Paulsen, K. (2003). Adolescent alienation: What is it and what can educators do about it?. *Intervention in School and Clinic*, 39(1), 3-9.
- Brown, M. R., Higgins, K., Pierce, T., Hong, E., & Thoma, C. (2003). Secondary students' perceptions of school life with regard to alienation: The effects of disability, gender and race. *Learning Disability Quarterly*, 26(4), 227-238.
- Brown, R., & Evans, W. P. (2002). Extracurricular activity and ethnicity: Creating greater school connection among diverse student populations. *Urban Education*, 37(1), 41-58.
- Certel, Z., Kozak, M., & Bahadır, Z. Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin adil öğrenme ortamlarına ilişkin algıları ile yabancılaşma düzeyleri. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 23(4), 269-281.
- Coşkun, Y., & Altay, C. (2009). Lise öğrencilerinde yabancılaşma ve benlik algısı ilişkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29(29), 41-56.
- Çankaya, B. (2007). Lise I. ve II. sınıf öğrencilerinin algılanan benlik saygısının bazı değişkenlere göre incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.



- Çelik, E., & Babaoğlu, E. (2017). Üniversite öğrencilerinin yabancılaşma düzeyi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 405-427.
- Çelik, F. (2005). Ortaöğretim öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Adana
- Darling, N., Caldwell, L. L., & Smith, R. (2005). Participation in school-based extracurricular activities and adolescent adjustment. *Journal of Leisure Research*, 37(1), 51-76.
- Eccles, J. S., Barber, B. L., Stone, M., & Hunt, J. (2003). Extracurricular activities and adolescent development. *Journal of social issues*, 59(4), 865-889.
- Fredricks, J. A., & Eccles, J. S. (2006). Is extracurricular participation associated with beneficial outcomes? Concurrent and longitudinal relations. *Developmental psychology*, 42(4), 698.
- Girişimi, E. R. (2009). Eğitim hakkı ve eğitimde haklar–Uluslararası insan hakları belgeleri ışığında ulusal mevzuatın değerlendirilmesi. İstanbul: Yelken Basım.
- Güven, İ. (2014). Türkiye’de öğretmen eğitiminin tarihsel dönüşümü. *Türk Eğitimi*, 1-22.
- Hascher, T., & Hadjar, A. (2018). School alienation–*Theoretical approaches and educational research*. *Educational Research*, 60(2), 171-188.
- Hascher, T., & Hagenauer, G. (2010). Alienation from school. *International journal of educational research*, 49(6), 220-232.
- Holloway, J. H. (2002). Extracurricular Activities and Student Motivation. *Educational Leadership*, 60(1), 80-81.
- Iyer, S., Kitson, M., ve Toh, B. (2005). Social capital, economic growth and regional development. *Regional studies*, 39(8), 1015-1040.
- Karasar, N. (2012). Bilimsel araştırma yöntemi (23. Basım) Ankara: Nobel.
- Kayri M. (2009). Araştırmalarda gruplar arası farkın belirlenmesine yönelik çoklu karşılaştırma (Post-Hoc) teknikleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 51-64
- Lee, V. E., & Burkam, D. T. (2003). Dropping out of high school: The role of school organization and structure. *American educational research journal*, 40(2), 353-393.
- Mahoney, J. L. (2000). School extracurricular activity participation as a moderator in the development of antisocial patterns. *Child development*, 71(2), 502-516.
- Mahoney, J. L., & Cairns, R. B. (1997). Do extracurricular activities protect against early school dropout?. *Developmental psychology*, 33(2), 241.
- McNeal Jr, R. B. (1995). Extracurricular activities and high school dropouts. *Sociology of education*, 68(1), 62.
- Morris, L., Sallybanks, J., Willis, K., & Makkai, T. (2003). Sport, physical activity and antisocial behaviour in youth (Vol. 49). Canberra: Australian Institute of Criminology.
- Özdemir, N. (2011). Düzenli fiziksel aktivitenin ilköğretim öğrencilerinin okula yabancılaşma ve yalnızlık düzeyleri üzerine etkileri. Ege Üniversitesi, İzmir.
- Öztürk, F. (1998). Toplumsal boyutlarıyla spor. Ankara: Bağırhan Yayınevi.
- Peguro, A. A. (2010). A profile of Latino school-based extracurricular activity involvement. *Journal of Latinos and Education*, 9(1), 60-71.

- Pehlivan, Z. (2006). Resmi genel liselerde öğrenci devamsızlığı ve buna dönük okul yönetimi politikaları (Ankara ili örneği). Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Polat, Ş. (2018). Ortaokul Öğrencilerinde Okula Yabancılaşma ve Okul Tükenmişliği İlişkisinin İncelenmesi. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 257-277.
- Raspberry, C. N., Lee, S. M., Robin, L., Laris, B. A., Russell, L. A., Coyle, K. K., & Nihiser, A. J. (2011). The association between school-based physical activity, including physical education, and academic performance: a systematic review of the literature. *Preventive medicine*, 52, S10-S20.
- Rovai, A. P., & Wighting, M. J. (2005). Feelings of alienation and community among higher education students in a virtual classroom. *The Internet and higher education*, 8(2), 97-110.
- Sarı, M. (2012). Ortaöğretim öğrencilerinin ders dışı etkinliklere katılımının incelenmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 5(1), 72-89.
- Sayılan F. (2006). Küresel aktörler (DB ve GATS) ve eğitimde neoliberal dönüşüm. *Jeoloji Mühendisleri Odası Haber Bülteni*, (4), 44-51.
- Seeman, M. (1959). On the meaning of alienation. *American sociological review*, 783-791.
- Şimşek, H., Abuzar, C., Yegin, İ. H., Şimşek, S., & Demir, A. (2015). Okula Yabancılaşma Ölçeği. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 16(1).
- Şişman, M. (2011). Eğitim Bilimine Giriş (3. Baskı). Ankara: Pegem A. Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S. ve Ullman, J. B. (2007). Using multivariate statistics (5. bs.). Boston, MA: Pearson.
- Uğraş, S., & Güllü, M. Beden Eğitimi Öğretmenliği Bölümlerinin Yeterliliği İle İlgili Öğretmen Görüşleri. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 57-65.
- UNİCEF Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü. (2007). Herkes İçin Eğitime İnsan Haklarını Temel Alan Bir Yaklaşım, Ankara.
- Yapıcı, M. (2004). Eğitim ve yabancılaşma. *Journal of Human Sciences*, 1(1). 1-9.
- Yiğit, S. (2010). İlköğretim 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.
- Zengin, E. ve Öztaş, C. (2008). Yerel yönetimler ve spor. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, (55), 49-78.
- Türker, A., Er, Y., Eroğlu, S. Y., Şentürk, A., & Durmaz, M. (2018). Spor yapan bireylerin sosyal görünüş kaygısı ve benlik saygısının incelenmesi. *Muş Alparslan Üniversitesi Uluslararası Spor Bilimleri Dergisi*, 2(1), 8-15.