



ISSN 1300-2805

GAZI ÜNİVERSİTESİ
SPOR BİLİMLERİ FAKÜLTESİ

Cilt: 25

Sayı: 4

Ekim 2020

Gazi
BEDEN EĞİTİMİ
ve
SPOR BİLİMLERİ
DERGİSİ

GAZI JOURNAL OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS SCIENCES

Volume: 25

Issue: 4

October 2020

GAZİ BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR BİLİMLERİ DERGİSİ

GAZI JOURNAL OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS SCIENCES

2020, Cilt 25, Sayı 4 / 2020, Volume 25, Issue 4

ISSN 1300-2805

Yayının Türü/Type of Publication: **Yaygın**

Sahibi / Owner

Dr. Musa YILDIZ

Gazi Üniversitesi Rektörü

Genel Yayın Yönetmeni / Editor- in Chief

Dr. Latif AYDOS

Spor Bilimleri Fakültesi Dekanı

Editör / Editor

Dr. İbrahim YILDIRAN

Sorumlu Yazı İşleri Müdürü / Publishing Editor

Dr. Fatih YENEL

Yardımcı Editör / Assistant Editor

Mustafa ALTUNSOY

Yayın Kurulu / Editorial Board

Dr. Azmi YETİM, Gazi Üniversitesi

Dr. Canan KOCA ARITAN, Hacettepe Üniversitesi

Dr. Christian WACKER, University of Freiburg/Germany

Dr. Dana BADAU, University of Tirgu Mures/Romania

Dr. Erich MÜLLER, University of Salzburg/Austria

Dr. Erdal ZORBA, Gazi Üniversitesi

Dr. Fatih BEKTAŞ, Trabzon Üniversitesi

Dr. Gıyasettin DEMİRHAN, Hacettepe Üniversitesi

Dr. Gül T. SÖNMEZ, Lehman College New York/USA

Dr. Gülfem ERSÖZ, Ankara Üniversitesi

Dr. H. Ahmet PEKEL, Gazi Üniversitesi

Dr. Hülya AŞÇI, Marmara Üniversitesi

Dr. İbrahim YILDIRAN, Gazi Üniversitesi

Dr. Kanat JANUZAKOV, Manas Üniversitesi, Kırgızistan

Dr. Kemal TAMER, İstanbul Aydın Üniversitesi

Dr. Konstantinos GEORGIADIS, Uni.of Peloponnese/Greece

Dr. Latif AYDOS, Gazi Üniversitesi

Dr. Manfred LAEMMER, German Sport Uni.Cologne/Germany

Dr. Mehmet GÜNAY, Gazi Üniversitesi

Dr. Mitat KOZ, Ankara Üniversitesi

Dr. Mustafa Levent İNCE, Orta Doğu Teknik Üniversitesi

Dr. Ömer ŞENEL, Gazi Üniversitesi

Dr. Renato MANNO, University of L'Aquila/Italy

Dr. Robert C. SCHNEIDER, The College at Brockport/USA

Dr. Settar KOÇAK, Orta Doğu Teknik Üniversitesi

Dr. Suat KARAKÜÇÜK, Gazi Üniversitesi

Dr. Turgay BİÇER, Marmara Üniversitesi

Dr. Ulviye BİLGİN, Gazi Üniversitesi

İngilizce Dil Editörü / English Language Editor

Dr. Beyza Merve AKGÜL, Dr. Pınar Yaprak KEMALOĞLU

Dağıtım Koordinatörlüğü / Distribution Coordinator

Dr. Pınar KARACAN DOĞAN

Özgün PARASIZ, Ali ERASLAN, Dr. Şenol GÖRAL

Teknik Koordinatörlük / Technical Coordinator

Dr. Esin ESRA ERTURAN ÖĞÜT - Dr. Ebru ÇETİN

Dr. Okan Burçak ÇELİK, Merve KARAMAN, Dr. Tebessüm AYYILDIZ

İletişim Koordinatörlüğü / Communication Coordinator

Dr. Gülfem SEZEN BALÇIKANLI

Dr. Sümer ALVURDU, Dr. Serkan KURTİPEK, Dr. Emre Ozan TİNGAZ

Yazışma Adresi / Corresponding Address

Gazi Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi, Abant-1 Caddesi No:10, Emniyet Mahallesi/ANKARA

E-mail: gbesbd@gmail.com

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

Gazi Journal of Physical Education and Sports Sciences is published quarterly.

All the articles appeared in this journal are published on the opinion of advertiser.

<http://dergipark.gov.tr/gbesbd>

GAZİ BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR BİLİMLERİ DERGİSİ

GAZI JOURNAL OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS SCIENCES

2020, Cilt 25, Sayı 4 / 2020, Volume 25, Issue 4

ISSN 1300-2805

Danışma Kurulu / Editorial Advisory Board

Dr. A. Seda SARACALOĞLU, Adnan Menderes Üniversitesi
Dr. Ali Ahmet DOĞAN, Kırıkkale Üniversitesi
Dr. Ali Emre EROL, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi
Dr. Ali KIZILET, Marmara Üniversitesi
Dr. Arslan KALKAVAN, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Dr. Atilla ERDEMLİ, İstanbul Üniversitesi (Em.)
Dr. Atilla PULUR, Gazi Üniversitesi
Dr. Ayşe KİN İŞLER, Hacettepe Üniversitesi
Dr. Beyza Merve AKGÜL, Gazi Üniversitesi
Dr. Bülent GÜRBÜZ, Ankara Üniversitesi
Dr. Can İKİZLER, İstanbul Esenyurt Üniversitesi
Dr. Caner AÇIKADA, Yakın Doğu Üniversitesi
Dr. Cengiz ARSLAN, Fırat Üniversitesi
Dr. Dilara SEVİMAY ÖZER, Gedik Üniversitesi
Dr. Dilşad MİRZEOĞLU, Sakarya Üniversitesi
Dr. Ebru ÇETİN, Gazi Üniversitesi
Dr. Ekrem Levent İLHAN, Gazi Üniversitesi
Dr. Emin KURU, Gazi Üniversitesi
Dr. Emine ÇAĞLAR, Hacettepe Üniversitesi
Dr. Erkut KONTER, Dokuz Eylül Üniversitesi
Dr. Esin Esra ERTURAN ÖĞÜT, Gazi Üniversitesi
Dr. F. Filiz ÇOLAKOĞLU, Gazi Üniversitesi
Dr. Fatih KILINÇ, Akdeniz Üniversitesi
Dr. Ferhi TUNCEL, Lokman Hekim Üniversitesi
Dr. Ferda GÜRSEL, Ankara Üniversitesi
Dr. Füsün ÖZTÜRK KUTER, İstanbul Aydın Üniversitesi
Dr. Gazanfer DOĞU, İstanbul Aydın Üniversitesi
Dr. Gökhan ÇALIŞKAN, Iğdır Üniversitesi
Dr. Gül BALTACI, Hacettepe Üniversitesi
Dr. Gülfem SEZEN BALÇIKANLI, Gazi Üniversitesi
Dr. Gülgün ERSOY, Hacettepe Üniversitesi
Dr. Güner EKENCİ, İstanbul Gelişim Üniversitesi
Dr. Gürbüz BUYUKYAZI (1954-2018), Dokuz Eylül Üniversitesi
Dr. Hakan SUNAY, Ankara Üniversitesi
Dr. Haluk KOÇ, Gazi Üniversitesi
Dr. Hasan KASAP, Bilgi Üniversitesi
Dr. Hatice ÇAMLIYER, Celal Bayar Üniversitesi
Dr. Haydar DEMİREL, Hacettepe Üniversitesi
Dr. Hayri ERTAN, Eskişehir Teknik Üniversitesi
Dr. İ. Fatih YENEL, Gazi Üniversitesi
Dr. İbrahim CİCİOĞLU, Gazi Üniversitesi
Dr. İmdat YARIM, Gazi Üniversitesi

Dr. Kamil ÖZER, Gedik Üniversitesi
Dr. Kürşat KARACABEY, Düzce Üniversitesi
Dr. Mehmet GÜÇLÜ, Gazi Üniversitesi
Dr. Metin KAYA, Gazi Üniversitesi
Dr. Metin SAYIN, Celal Bayar Üniversitesi
Dr. Metin YAMAN, Dokuz Eylül Üniversitesi
Dr. Muhsin HAZAR, Gazi Üniversitesi
Dr. Murat Sadullah ÇEBİ (1961-2020), Gazi Üniversitesi
Dr. Mustafa Yaşar ŞAHİN, Gazi Üniversitesi
Dr. Müslim BAKIR, Okan Üniversitesi
Dr. Necla GÜNAY, Gazi Üniversitesi
Dr. Nefise BULGU, Hacettepe Üniversitesi
Dr. Nevin ATALAY GÜZEL, Gazi Üniversitesi
Dr. Nevin GÜNDÜZ, Ankara Üniversitesi
Dr. Nevin ŞANLIER, Gazi Üniversitesi
Dr. Nevzat MİRZEOĞLU, Sakarya Üniversitesi
Dr. Niyazi ENİSELER, Celal Bayar Üniversitesi
Dr. Nurettin KONAR, İnönü Üniversitesi
Dr. Özbay GÜVEN, Gazi Üniversitesi
Dr. Özlem ORHAN, Gazi Üniversitesi
Dr. Perican BAYAR KORUÇ, Ankara Üniversitesi
Dr. Rana VAROL, Ege Üniversitesi
Dr. Rasim KALE, Gelişim Üniversitesi
Dr. Recep GÜRSOY, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Dr. Reha ALPAR, Hacettepe Üniversitesi
Dr. Sami MENGÜTAY, Haliç Üniversitesi
Dr. Sedat MURATLI, İstanbul Aydın Üniversitesi
Dr. Sema ALAY, Marmara Üniversitesi
Dr. Seydi Ahmet AĞAOĞLU, 19 Mayıs Üniversitesi
Dr. Seydi KARAKUŞ, Dumlupınar Üniversitesi
Dr. Sürhat MÜNİROĞLU, Ankara Üniversitesi
Dr. Şefik TIRYAKI, Mersin Üniversitesi
Dr. Tayfun AMMAN, Marmara Üniversitesi
Dr. Tekin ÇOLAKOĞLU, Gazi Üniversitesi
Dr. Timur GÜLTEKİN, Ankara Üniversitesi
Dr. Tuba MELEKOĞLU, Akdeniz Üniversitesi
Dr. Turgut KAPLAN, Selçuk Üniversitesi
Dr. Ümit KESİM, Bilgi Üniversitesi
Dr. Velittin BALCI, Ankara Üniversitesi
Dr. Yalçın TAŞMEKTEPLİGİL (1959-2019), 19 Mayıs Üniv.
Dr. Zafer ÇİMEN, Gazi Üniversitesi
Dr. Zekai PEHLEVAN, Mersin Üniversitesi

Bu Sayının Hakemleri / Editorial Advisory Board for this Issue

Dr. A. Dilşad MİRZEOĞLU, Sakarya Uygulamalı Bilimler Ün.
Dr. Alpaslan KARTAL, Yozgat Bozok Üniversitesi
Dr. Aynur YILMAZ, Trabzon Üniversitesi
Dr. Burcu GÜVENDİ, Yalova Üniversitesi
Dr. Bülent GÜRBÜZ, Ankara Üniversitesi
Dr. Duygu HARMANDAR DEMİREL, Necmettin Erbakan Ün.
Dr. Ebru ÇETİN, Gazi Üniversitesi
Dr. Emre Ozan TINGAZ, Gazi Üniversitesi
Dr. Erkan Faruk ŞİRİN, Selçuk Üniversitesi
Dr. Erman ÖNCÜ, Trabzon Üniversitesi
Dr. Gökhan ÇALIŞKAN, Iğdır Üniversitesi
Dr. Gülfem SEZEN BALÇIKANLI, Gazi Üniversitesi

Dr. Hakan SUNAY, Ankara Üniversitesi
Dr. Meryem ALTUN EKİZ, Mustafa Kemal Üniversitesi
Dr. Murat KALDIRIMCI, Atatürk Üniversitesi
Dr. Nevin GÜNDÜZ, Ankara Üniversitesi
Dr. Oğuz Kaan ESENTÜRK, Binali Yıldırım Üniversitesi
Dr. Ömer ŞENEL, Gazi Üniversitesi
Dr. Seyfi SAVAŞ, Gazi Üniversitesi
Dr. Şebnem ŞARVAN CENGİZ, Celal Bayar Üniversitesi
Dr. Turan ÇETİNKAYA, Ahi Evran Üniversitesi
Dr. Yaprak KALEMOĞLU VAROL, Gazi Üniversitesi
Dr. Yasemin ÇAKMAK YILDIZHAN, Binali Yıldırım Üniversitesi

İÇİNDEKİLER

CONTENTS

Spor da Üçlü Yeterlik Algılarının Değerlendirilmesi: Öz-Yeterlik, Diğer-Yeterlik ve İlişki Temelli Öz-Yeterlik Ölçeklerinin Türkçe'ye Uyarlanması	271 - 288 Nurgül KESKİN AKIN F. Hülya AŞÇI	Evaluation of Tripartite Efficacy Perceptions in Sports: Adaptation of Self-Efficacy, Other-Efficacy and Relation-Inferred Self-Efficacy Scales into Turkish
Spor Bilimleri Öğrencilerinin Çok Alanlı Kararlılık Seviyelerinin İncelenmesi	289 - 298 H. Mehmet TUNÇKOL Banu GÜNDOĞAN	Examining the Multi Domain Decisiveness Levels of Sport Sciences Students
Sayılarla Türkiye'de Spor Yöneticiliği Eğitimi	299 – 312 H Alperen HALICI Özgün PARASIZ A. Azmi YETİM	Investigation of Sport Management Education in Turkey by Some Variables
Antrenör Öz Yeterlik Ölçeği: Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması	313 – 329 Çalık Veli KOÇAK	A Coaching Self Efficacy Scale: Validity and Reliability Study
11-12 Yaşındaki Erkek Çocukların Bazı Fiziksel ve Motorik Özelliklerinin Bağlı Yaş Etkisi Açısından İncelenmesi	331 – 347 Yasemin ERDOĞAN Hacı Ahmet PEKEL Emre BAĞCI	Evaluation of Some Physical and Motoric Characteristics of Boys Between 11-12 Years in Terms of Relative Age Effect
10-12 Yaş Grubu Erkek Futbolculara Uygulanan Kor Antrenmanın Teknik Beceri Düzeylerine ve FMS Skorlarına Etkilerinin İncelenmesi	349 – 364 Seyfi SAVAŞ Kezban GÜLŞEN EŞKİL İrem TÜRKMEN Sevim Handan YILMAZ Ahmet Emre FAKAZLI	Investigation of the Effects of Core Training on Technical Skill Levels and FMS Scores in 10-12 Year-old Male Soccer Players
Bilim ve Sanat Merkezi Eğitim Programına Beden Eğitimi ve Spor Etkinliklerinin Dâhil Edilmesine Yönelik Ebeveyn Görüşleri	365 – 386 Mehmet ÇETİN Cennet GÖLOĞLU DEMİR Ekrem Levent İLHAN	Opinions of the Parents About the Inclusion of Physical Education and Sports Activities in Curriculum of Science and Art Centers
Koronavirüs Karantinasında Günlük Tutan Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencileri Üzerine Nitel Bir Araştırma	387 – 401 Meryem ALTUN EKİZ	A Qualitative Research on Students of Physical Education and Sports School Who Kept Diary During the Coronavirus Quarantine
Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Değer Yönelimleri ve Öğrenciler Tarafından Algılanan Disiplin Sağlama Stratejileri	403 – 420 Güneş ÖZDAMAR Zekai PEHLEVAN Elif Nilay ADA	The Value Orientation of Physical Education Teachers and Strategies for Providing Discipline Perceived by Students
Antrenör Kaynaklı Destekleyici ve Kısıtlayıcı Güdüsel İklim Ölçeğinin Bireysel Sportlarda Psikometrik Özelliklerinin Sınanması	421 – 440 Duygu KARADAĞ F. Hülya AŞÇI	Examination of Psychometric Properties of Empowering and Disempowering Motivational Climate Questionnaire in Individual Sports

Bedens Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin
Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi ile İlgili
Yeterliliklerinin İncelenmesi

441 – 454
Bekir ÇAR
Latif AYDOS

Investigation of Physical Education and Sports
Teachers' Competencies Related to Technological
Pedagogical Content Knowledge

Sporcular İçin Yaratıcılık Ölçeği (SYÖ)'nin
Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi

455 – 467
Nuri Berk GÜNGÖR
Oğuz Kaan ESENTÜRK
Ekrem Levent İLHAN
Fatih YENEL

Investigation of the Psychometric Properties of
Creativity Scale for Athletes (ACS)

Aktif Sporcuların Yaralanma Sonrası Kaygı
Düzeylerinin İncelenmesi

469 – 480
Sevinç NAMLI
Yusuf BUZDAĞLI

Examination of Anxiety Levels After Injury of Active
Athletes

Kıymetli Meslektaşlarımız,

Tüm toplumsal alanları derinden etkileyen pandeminin ağır koşulları altında geçen bir yayın döneminin sonunda yılın son sayısıyla huzurunuzdayız. Hayat devam ediyor, süreli yayınlar ve formatları yeni koşullara uyarlanmış kongreler hedef kitlelerini genişletmeye çalışıyor; hepsi payına düşeni alıyor... Bitmeyen, bitmesi istenmeyen bir bilim hevesi ve yarışı süregelmış, süregidiyor... Biz de yazarlarımızın ve özellikle fedakâr hakemlerimizin sürekli artan, minnettar olduğumuz katkılarıyla varlığımızı sürdürüyoruz. Daha iyi olma yolundaki çabalarımızın özendiricileri, ivmelendiricileri onlardır. Spor Bilimleri Derneği organizatörlüğünde 7-10 Kasım 2020 tarihleri arasında online olarak gerçekleştirilecek olan ve bildiri tam metinleri EBSCO/Sport Discuss'ta yayımlanacağı duyurulan 18. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi'nde geniş bir katılımı ekran başında buluşmayı umut ediyoruz.

Dergimiz Danışma Kurulu Üyesi, iletişim bilimci, örnek insan Prof. Dr. Murat Sadullah ÇEBİ'yi (1961-2020) 6 Ağustos 2020'de kaybetmenin büyük üzüntüsü içindeyiz. Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi olarak sevgili dostumuza Allah'tan rahmet; kederli ailesiyle, Gazi ve Hacı Bayram Veli üniversitelerindeki mesai arkadaşlarına başsağlığı dileriz. Ayrıca, Fakültemiz Emekli İdari Personeli, uzun bir zaman kütüphanemizde çile dolduran, insan-ı kâmil Ertuğrul BİLGİT'i de Eylül ortasında ebediyete uğurladık; ruhu şad, mekânı cennet olsun!

Spor bilimlerinin değişik alanlarından on üç yazıdan oluşan Ekim 2020 sayımızın keyifle okunacağı umuduyla...

Sağlıcakla kalın!

İbrahim Yıldırım
Editör

Sporda Üçlü Yeterlik Algılarının Değerlendirilmesi: Öz-Yeterlik, Diğer-Yeterlik ve İlişki Temelli Öz-Yeterlik Ölçeklerinin Türkçe'ye Uyarlanması

Nurgül KESKİN AKIN¹, F. Hülya AŞÇI²

¹Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, AĞRI
²Marmara Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi, İSTANBUL

Araştırma Makalesi

Öz

Bu çalışmada, sporda üçlü yeterlik algılarını ölçmek amacıyla geliştirilen Öz-Yeterlik, Diğer-Yeterlik ve İlişki Temelli Öz-Yeterlik Ölçeklerinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirliğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 127 kadın ve 202 erkek olmak üzere farklı spor branşlarından toplam 329 sporcu ($\bar{X}_{yaş}=20.40$, $Ss=4.72$) katılmıştır. Üç faktörlü ilişkili ölçüm modelinde yer alan Öz-Yeterlik Ölçeği, Diğer-Yeterlik Ölçeği ve İlişki Temelli Öz-Yeterlik Ölçeği 5'li Likert tipindedir. Katılımcılara bu üç ölçek ile birlikte, Sporda Kaygı Ölçeği-2, Sporda Sürekli Kendine Güven Ölçeği ve İlişki Niteliği Ölçeği uygulanmıştır. Ölçeklerin yapı geçerliğini test etmek amacıyla, doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Yakınsak geçerlik için Öz-Yeterlik, Diğer-Yeterlik ve İlişki Temelli Öz-Yeterlik Ölçekleri ile, Sporda Sürekli Kendine Güven Ölçeği ve İlişki Niteliği Ölçeği arasındaki ilişkilerle birlikte AVE ve CR değerleri; iraksak geçerlik için ise Öz-Yeterlik, Diğer-Yeterlik ve İlişki Temelli Öz-Yeterlik Ölçekleri ile Sporda Kaygı Ölçeği-2 arasındaki ilişkiler Pearson korelasyon analizi ile incelenmiştir. Ölçeklerin güvenilirliğini belirlemek içinse Cronbach Alpha iç tutarlık ve CR katsayıları hesaplanmıştır. DFA sonuçları ölçeklerin özgün yapısını desteklemektedir. Analiz sonucunda bulunan korelasyonlar ölçeklerin yakınsak ve iraksak geçerliğini desteklemektedir. Cronbach Alpha ve CR katsayıları ölçeklerin güvenilirliğini desteklemiştir. Bu sonuçlar Öz-Yeterlik, Diğer-Yeterlik ve İlişki Temelli Öz-Yeterlik Ölçekleri'nin Türkçe formunun geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu göstermektedir.

Anahtar sözcükler: Üçlü yeterlik algıları, Spor, Öz-yeterlik, Diğer-yeterlik, İlişki temelli öz-yeterlik, Yapı geçerliği

Evaluation of Tripartite Efficacy Perceptions in Sports: Adaptation of Self-Efficacy, Other-Efficacy and Relation-Inferred Self-Efficacy Scales into Turkish

Abstract

The study was aimed to investigate the validity and reliability of Turkish version of Self-Efficacy, Other-Efficacy and Relation-Inferred Self-Efficacy Scales developed in order to measure tripartite efficacy perceptions in sports. One hundred and twenty seven female and 202 male, from different sports branches totally 329 athletes ($\bar{x}_{age}=20.40$, $Sd=4.72$) participated in this study. Self-Efficacy, Other-Efficacy and Relation-Inferred Self-Efficacy Scales in the three-factor related measurement model are 5 point Likert type. In addition to these scales, Sports Anxiety Scale-2, Trait Sport-Confidence Inventory and Quality of Relationships Inventory were administered to the participants. First order three factor correlated confirmatory factor analysis (CFA) was used to test construct validity of Turkish version of the Self-Efficacy, Other-Efficacy and Relation-Inferred Self-Efficacy Scales suggested in the original study. In order to determine the convergent validity of Turkish version of the scales, their relationships with Trait Sport-Confidence Inventory and Quality of Relationships Inventory were tested by Pearson correlation coefficients and AVE and CR values were calculated. For divergent validity, the relationships between Turkish version of Self-Efficacy, Other-Efficacy and Relation-Inferred Self-Efficacy Scales and Sports Anxiety Scale-2 were analyzed by Pearson correlation analysis. Cronbach's Alpha and CR coefficients were calculated to determine reliability of the scales. CFA results provided support for the three factor model. Correlations and AVE and CR values supported divergent and convergent validity of the scales. Cronbach's Alpha and CR coefficients supported reliability of the scales. The results of the study suggest that the Turkish version of Self-Efficacy, Other-Efficacy and Relation-Inferred Self-Efficacy Scales are valid and reliable measures for the evaluation of tripartite efficacy perceptions in Turkish athletes.

Keywords: Tripartite efficacy perceptions, Sports, Self-efficacy, Other-efficacy, Relation-inferred self-efficacy, Construct validity

Giriş

Sporcuların en iyi performanslarının, güçlü ve olumlu yeterlik inançlarına sahip olduklarında ortaya çıktığı bilinmektedir (Barling ve Abel, 1983; Martin ve Gill, 1991; Moritz, Feltz, Fahrbach ve Mack, 2000). Sporcular için kişisel becerilerini değerlendirdikleri yeterlik inançları, bilişsel, motivasyonel, duygusal ve seçim süreçlerini etkileyebilmektedir (Bandura, 1995). Son yirmi yılda artan bir yönelim ile spor psikolojisinde yapılan araştırmalar, öz-yeterliğin ilişkisel süreçlerden de hem etkilenen, hem de ilişkisel süreçleri etkileyen bir değişken olduğunu ortaya koymuştur (Hampson ve Jowett, 2014; Jackson ve Beauchamp, 2010; Jackson, Knapp ve Beauchamp, 2009; Saville ve ark., 2014). Spor ortamında bireyin öz-yeterlik algılarına ilişkin bilgilerin kaynaklarından bir kısmını oluşturan antrenörlerin sporcuları ile ilişkilerinin önem taşıdığı vurgulanmaktadır (Saville ve ark., 2014).

2002 yılında teorik bir model ile öz-yeterliğin, bireyin yakın ilişkide olduğu diğer bireyler ile ilişkisinde aracı ve düzenleyici bir etkisi olduğu, bu etkisi aracılığıyla *ilişkisel yeterlik algıları* da geliştirdiği öne sürülmüştür (Lent ve Lopez, 2002). Üçlü Yeterlik Algıları adı verilen model, bireyin belirli bir beceriye yönelik yeteneklerine olan *öz-yeterlik* algısının yanı sıra, bireyin kendisi için önemli olan bir diğer kişinin yeteneklerine

olan güvenini ifade eden *diğer yeterlik (other-efficacy)* ve bir kişinin başkalarının kendisiyle ilgili düşüncelerine ilişkin tahminini temsil eden *ilişki temelli öz-yeterlik (relational-inferred self-efficacy/RISE)* kavramlarını içermektedir. Modele göre bireyin öz-yeterliğinin üzerinde, kendisi için önemli olan diğer kişi ile arasındaki ilişki büyük rol oynamaktadır. Birey, diğer kişiden algıladığı sözel ve sözel olmayan davranışlar ve geri bildirimler aracılığı ile ilişki yeterlik inançlarını şekillendirir. Buna göre, antrenörünün yeterliklerine güvenen (diğer yeterlik) sporcunun, antrenöründen algıladığı ilişki temelli öz-yeterliğinin yüksek olması; antrenörünün de onun yeterliklerine güvendiğine dair bir inanç (ilişki temelli öz-yeterlik) geliştirmesi beklenmektedir. Bu üç yeterlik inancının da birbirleriyle pozitif bir şekilde ilişkili olduğu belirtilmektedir (Lent ve Lopez, 2002). Örneğin, güvenilir bir kaynak olarak antrenörünün “Bu görevi yerine getirebileceğine inanıyorum” gibi bir geribildirimde bulunması, sporcunun yüksek ilişki temelli öz-yeterlik algılamasını (“Antrenörüm yapabileceğime inanıyor”) şeklinde sağlayacaktır. Lent ve Lopez (2002), algılanan ilişki temelli öz-yeterliğin, öz-yeterliğin güçlü bir belirleyicisi olabileceğini, kişinin performansı ve göreve ilişkin sahip olduğu beceriler hakkında nesnel geri bildirim bulunmadığı veya belirsiz olduğu durumlarda özellikle etkili olabileceğini öne sürmektedir. Bu modelin ele alındığı farklı çalışmalarda, finans danışmanı (Wang, 2018), akademik tez danışmanı (Morrison ve Lent, 2014), takım arkadaşı (Jackson ve ark., 2014), antrenör (Jackson ve Beauchamp, 2010a; Jackson ve ark., 2014), beden eğitimi öğretmeni (Jackson, Myers, Taylor ve Beauchamp, 2012a; Jackson ve ark., 2014) önemli olarak atfedilen “diğer kişi” olarak konumlandırılmıştır.

Üçlü yeterlik algıları modeline (Lent ve Lopez, 2002) göre yapılan araştırmalar, spor ortamında öz-yeterlik, diğer yeterlik ve ilişki temelli öz-yeterliğin birbirleriyle pozitif ilişkili olduğunu (Jackson, Whipp, Chua ve Pengelley, 2012b); beden eğitimi ve fiziksel aktivite ortamlarında, diğer yeterlik ve ilişki temelli öz-yeterliğin, öz-yeterliğin doğrudan belirleyicisi olduğunu ortaya koymuştur (Jackson, Beauchamp ve Knapp, 2007; Jackson, Gucciardi ve Dimmock, 2011; Jackson ve ark., 2012a;). Özellikle, diğer yeterlik ve öz-yeterliğin ilişki bağlılığının, artan çaba ve performansın belirleyicisi olduğu bulunmuştur (Beauchamp ve Whinton, 2005; Jackson ve Beauchamp, 2010b; Jackson, Beauchamp ve Knapp, 2007). Jackson ve Beauchamp'ın (2010) yürüttüğü bir çalışmada, ilişki temelli öz-yeterliği yüksek olarak algılayan antrenörlerin ilişkiye dair daha olumlu bağlılık ve memnuniyet algısına sahip oldukları belirtilmiştir. Ayrıca üçlü yeterlik algıları, beden eğitimi ve spor ortamlarında nitel ve nicel yaklaşımlarla yürütülen çalışmalarda, çaba (Jackson ve Beauchamp, 2010a), zevk alma (Jackson ve ark., 2014), durumluk optimal performans duygu durumu (Pineau ve ark., 2014; Sklett, Loras ve Sigmundsson, 2018), içsel güdülenme (Jackson ve ark., 2013), antrenöre bağlılık (Jackson ve Beauchamp, 2010a), antrenörden memnuniyet (Jackson, Gucciardi ve Dimmock, 2011) gibi birçok durumsal faktör ile birlikte ele alınmış ve bu değişkenlerle pozitif yönde ilişkili, sosyal kaygı (Gairns, Whipp ve Jackson, 2015) ve antrenörle çatışma (Jackson, Gucciardi ve Dimmock, 2011) gibi değişkenlerle ise negatif yönde ilişkili sonuçlar bulunmuştur. Bunun yanında, takımla ilgili eğilimler (Jackson ve Beauchamp, 2010b), spora katılımı sürdürme, niyet ve tutumlar (Jackson ve ark., 2014), başarı (Jackson ve ark., 2012b), serbest

zamanda fiziksel aktivite davranışı (Jackson ve ark., 2013) ve performans (Dunlop, Beatty ve Beauchamp, 2011) gibi davranışsal çıktılarla da pozitif ilişkili olduğu görülmüştür.

Üçlü yeterlik algılarının değerlendirilmesine ilişkin ölçme araçları incelendiğinde; uluslararası alan yazında Jackson ve arkadaşlarının (2012a) Avustralyalı üniversite öğrencilerinin fiziksel aktivite derslerinde algıladıkları üçlü yeterlik inançlarını değerlendirmek amacıyla geliştirdiği, öz-yeterlik, öğretmene dair diğer yeterlik ve ilişki temelli öz-yeterlik olmak üzere üç boyutu da ölçen üçlü yeterlik envanteri bulunmaktadır. Ayrıca, beden eğitimi dersine ilişkin üçlü yeterlik algılarını belirlemek amacıyla geliştirilen üçlü yeterlik algıları envanteri, öz-yeterlik, diğer yeterlik ve ilişki temelli öz-yeterliğin değerlendirilmesini sağlamaktadır (Jackson ve ark., 2012b). Aynı ölçme aracının Avustralyalı ve Singapurlu öğrenciler üzerinde incelenerek kültürlerarası geçerlik ve güvenilirliği de desteklenmiştir (Jackson ve ark., 2012b). Beden eğitiminde üçlü yeterlik algılarının belirlenmesini sağlayan ölçme aracının (Jackson ve ark., 2012b), Koreli ortaokul öğrencileri üzerinde de geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır (Cheon ve Song, 2017). Jackson, Gucciardi ve Dimmock (2011) tarafından geliştirilen; sporcunun kendi becerilerine yönelik inançlarını derecelendirdiği 14 maddeden oluşan Öz-Yeterlik Ölçeği, sporcunun antrenörünün yeterliklerini derecelendirdiği 15 maddeden oluşan Diğer-Yeterlik Ölçeği ve sporcunun antrenörünün onun becerilerine ilişkin güvenine dair tahminlerini içeren 14 maddeden oluşan İlişki Temelli Öz-Yeterlik Ölçeği ile bireysel sporlarda sporcu-antrenör ikilisi arasındaki ilişkide sporcunun üçlü yeterlik algılarının değerlendirilmesini sağlamaktadır. Ölçekte yer alan bu üç yapı, çalışmalarda birlikte kullanılabilirliği gibi ayrı ayrı da kullanılabilir. Spor ortamında yapılan başka bir çalışmada, Jackson ve arkadaşlarının (2012b) çocuklar için geliştirdiği beden eğitiminde üçlü yeterlik algılarının değerlendirilmesini sağlayan ölçek maddeleri, spora uyarlanarak çocuk takım sporcularının antrenörleriyle aralarındaki ilişkide üçlü yeterlik algılarının ölçümünde kullanılmıştır (Saville ve Bray, 2016). Türkçe alan yazına bakıldığında ise, Bandura'nın (1977) öz-yeterlik kuramına dayanan sporda sürekli ve durumluk güvenin ölçümünü sağlayan, Vealey (1986) tarafından geliştirilen, Engür, Tok ve Tatar (2006) tarafından Durumluk ve Sürekli Sportif Güven Envanteri olarak Türkçe'ye uyarlaması yapılmış, Yıldırım (2013) tarafından ise sporda sürekli güveni ölçen alt ölçeği Türkçe'ye uyarlanmış ve Sporda Sürekli Güven Ölçeği olarak çevrilmiştir. Bandura'nın (1977) öz-yeterlik kuramına dayanan Türkçe geçerlik ve güvenilirliği sınamış bir diğer ölçek ise, Sporda Kolektif Yeterlik Ölçeği'dir. Short, Sullivan ve Feltz'in (2005) sporda kolektif yeterliğin değerlendirilmesini sağlamak amacıyla geliştirdiği ölçeğin Türkçe versiyonunun psikometrik özellikleri, Öncü, Feltz, Lirgg ve Gürbüz (2018) tarafından incelenmiştir. Ölçek, her bir faktörün dört madde ile temsil edildiği; çaba, yeterlik, birlik, ısrar ve hazırlık olmak üzere beş faktörden oluşmaktadır (Öncü ve ark., 2018).

İncelenen alan yazın doğrultusunda, sporda üçlü yeterlik algıları modelinin (Lent ve Lopez, 2002) son yıllarda birçok farklı değişkenle ele alınması, aynı zamanda takım sporu ortamlarında da bu yapıların genellenebilirliğinin belirlenmesinin önerilmesi (Jackson ve ark., 2011) ve Türkçe alan yazında bu modele dayanan çalışmanın bulunmaması bu araştırmaya yön vermiştir. Öz-Yeterlik Ölçeği, Diğer-Yeterlik Ölçeği ve İlişki Temelli Öz-

Yeterlik Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanmasının araştırmacılar için bu alana ışık tutacağı, bireysel ve takım sporcularından oluşan heterojen bir örneklem grubunda sınanmasının spor psikolojisi alan yazınına katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Buradan hareketle bu tarama çalışmasının amacı, Jackson, Gucciardi ve Dimmock (2011) tarafından geliştirilen, Öz-Yeterlik Ölçeği, Diğer-Yeterlik Ölçeği ve İlişki Temelli Öz-Yeterlik Ölçeği'nin Türkçe versiyonunun yapı geçerliği, yakınsak-ıraksak geçerliğinin ve güvenilirliğinin incelenmesidir.

Ölçeklerin yakınsak ve ıraksak geçerliğinin sınanması kapsamında alan yazındaki çalışmalar göz önünde bulundurularak üçlü yeterlik algılarının, kendine güven, antrenör-sporcu arasındaki ilişkinin kalitesi ya da ilişkinin öğelerinin yanı sıra kaygı ve çatışma ile de ilişkili olabileceği öngörülmektedir (Jackson ve Beauchamp, 2010a; Jackson, Gucciardi ve Dimmock, 2011; Jackson ve ark., 2013). Buna göre, Öz-Yeterlik Ölçeği, Diğer-Yeterlik Ölçeği ve İlişki Temelli Öz-Yeterlik Ölçeği'nin, özgüvenin değerlendirilmesini sağlayan Sporda Sürekli Kendine Güven Ölçeği ve bireyler arasındaki ilişkinin niteliğinin değerlendirilmesini sağlayan İlişki Niteliği Ölçeği'nin sosyal destek ve ilişki derinliği alt boyutları ile pozitif yönde ilişkili, sporda sürekli kaygının değerlendirilmesini sağlayan Sporda Kaygı Ölçeği-2 ve İlişki Niteliği Ölçeği'nin çatışma alt boyutuyla negatif yönde ilişkili olduğu hipotezi kurularak yapı geçerliğinin bir türü olan yakınsak-ıraksak geçerliğin de sınanması amaçlanmıştır.

Yöntem

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarının belirlenmesinde olasılıksız örnekleme türlerinden uygun örnekleme tekniği kullanılmıştır. Örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde ise, faktör analizinde birey-madde oranının göz önünde bulundurulması, örneklem büyüklüğünün buna göre belirlenmesi gerektiği, her bir madde için en az 10 birey olması gerektiği, örneklem sayısının madde sayısına oranının asla 5'ten daha düşük olmaması gerektiği gibi öneriler yer almaktadır (Aksu, Eser ve Güzeller, 2017). Bazı kaynaklarda ise, faktör analizi yapılan çalışmalarda örneklem sayısının en az 100 (MacCallum, Widaman, Zhang ve Hong, 1999), en az 300 (Norusis, 2010) olması gerektiği gibi önerilerde bulunulmuştur. Bu nedenle çalışmada, en az 300 örneklem sayısına ulaşılması hedeflenmiştir. Çalışmaya 127 kadın ($\bar{X}_{yaş} = 20.39$, $Ss = 5.46$) ve 202 erkek ($\bar{X}_{yaş} = 20.41$, $Ss = 4.19$) olmak üzere bireysel (atıcılık, atletizm, badminton, boks, güreş, jimnastik, judo, karate, kickboks, muay thai, tenis, yüzme, taekwondo) ve takım sporlarından (basketbol, futbol, halk dansları, hentbol, rafting, softbol, sutopu, voleybol) toplam 329 sporcu ($\bar{X}_{yaş} = 20.40$, $Ss = 4.72$) katılmıştır. Katılımcıların 114'ü milli sporcudur. Kadın katılımcılar 8.32 ± 5.43 yıldır spor yaptıklarını ve haftada 6.17 ± 2.45 kez antrenman yaptıklarını, erkek katılımcılar ise 9.93 ± 4.36 yıldır spor yaptıklarını ve haftada 6.23 ± 2.43 kez antrenman yaptıklarını belirtmişlerdir. Tüm katılımcılar, 9.31 ± 4.86 yıldır spor yapmakta ve haftada 6.20 ± 2.43 kez antrenman yapmaktadırlar. Kadın katılımcılar 3.26 ± 3.23 yıldır aynı antrenör ile birlikte çalıştıklarını belirtirken, erkek katılımcılar 2.92 ± 3.27 yıldır aynı antrenör ile çalıştıklarını belirtmişlerdir. Tüm katılımcılar ise 3.05 ± 3.25 yıldır aynı antrenör ile birlikte çalıştıklarını belirtmişlerdir.

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu

Katılımcılar hakkında yaş, cinsiyet, spor dalı, kaç yıldır sporcu oldukları, haftada kaç kez antrenman yaptıkları, ne kadar süredir aynı kulüpte sporcu oldukları, ne kadar süredir aynı antrenörle çalıştıkları ve milli sporcu olup olmadıklarına ilişkin tanımlayıcı bilgiler edinmek amacıyla araştırmacılar tarafından oluşturulan kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Sporda Üçlü Yeterlik Algılarının değerlendirilmesi amacıyla Jackson, Gucciardi ve Dimmock (2011) tarafından üç faktörlü ilişkili ölçüm modelinde yer alan Öz-Yeterlik Ölçeği, Diğer-Yeterlik Ölçeği ve İlişki Temelli Öz-Yeterlik Ölçeği olmak üzere üç ölçek geliştirilmiştir.

Öz-Yeterlik Ölçeği, sporcunun becerilerine yönelik inançlarını derecelendirdiği 14 maddeden oluşmaktadır. 5'li likert tipindeki ölçeğin yanıtlanmasında, sporcudan kendisine yönlendirilen ifadeleri (örneğin: "Branşımın tüm zor tekniklerini yapmada kendime...") "Hiç güvenmiyorum (1), Biraz güveniyorum (2), Güveniyorum (3), Çok güveniyorum (4) ve Tamamen güveniyorum (5)" seçeneklerinden uygun olanı seçerek tamamlaması istenmektedir ve ölçeğin puanlaması buna göre yapılmaktadır.

Diğer-Yeterlik Ölçeği, sporcunun antrenörünün yeterliklerini derecelendirdiği 15 maddeden oluşmaktadır. 5'li Likert tipindeki ölçeğin yanıtlanmasında sporcudan, kendisine yönlendirilen ifadeleri (örneğin: "Benimle her zaman etkili bir şekilde iletişim kurması konusunda antrenörüme...") "Hiç güvenmiyorum (1), Biraz güveniyorum (2), Güveniyorum (3), Çok güveniyorum (4) ve Tamamen güveniyorum (5)" seçeneklerinden uygun olanı seçerek tamamlaması istenmektedir ve ölçeğin puanlaması buna göre yapılmaktadır.

İlişki Temelli Öz-Yeterlik Ölçeği, sporcunun antrenörünün onun becerilerine ilişkin güvenine dair tahminlerini içeren 14 maddeden oluşmaktadır. 5'li Likert tipindeki ölçeğin yanıtlanmasında, sporcudan kendisine yönlendirilen ifadeleri (örneğin: "Antrenörüm, branşımın tüm zor tekniklerini yapma konusunda bana...") "Hiç güvenmez (1), Biraz güvenir (2), Güvenir (3), Çok güvenir (4) ve Tamamen güvenir (5)" seçeneklerinden uygun olanı seçerek tamamlaması istenmektedir ve ölçeğin puanlaması buna göre yapılmaktadır.

Sporda Kaygı Ölçeği-2, araştırmada iraksak geçerliğin değerlendirilmesi için kullanılmıştır. Sporcuların sürekli kaygı düzeylerini değerlendirdiği Sporda Kaygı Ölçeği-2, Smith, Smoll, Cumming ve Grossbard (2006) tarafından geliştirilmiş, Akyol, Altuntaş, Sezer ve Aşçı (2016) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek 15 madde, 3 alt boyutu (somatik kaygı, endişe ve konsantrasyon bozukluğu) olan ölçek tek faktörlü yapıda da puanlanabilmektedir. Ölçek yanıtları "Hiç"ten "Çok Fazla"ya doğru değişen 4'lü Likert tipindedir.

Sporda Sürekli Kendine Güven Ölçeği, yakınsak geçerliğin değerlendirilmesi için araştırmaya dahil edilmiştir. Sporda kendine güvenin sürekli ve durumluk olarak

ölçülmesi amacıyla Vealey (1986) tarafından geliştirilen envanterin sürekli öz-güveni ölçen alt ölçeğidir. Engür, Tok ve Tatar (2006) tarafından Durumluk ve Sürekli Sportif Güven Envanteri olarak Türkçe'ye uyarlanmış, Yıldırım (2013) tarafından ise sporda sürekli güveni ölçen alt ölçeği Türkçe'ye çevrilmiş ve Sporda Sürekli Kendine Güven Ölçeği olarak uyarlanmıştır. Bu çalışmada, Yıldırım (2013) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Sporda Sürekli Kendine Güven Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, 13 maddeden ve tek faktörden oluşmaktadır. Likert tipinde olan ölçekteki maddelere verilen seçenekler 1'den 9'a kadar; düşük, orta, yüksek şeklinde sıralanmıştır.

İlişki Niteliği Ölçeği, araştırmada yakınsak ve iraksak geçerliği değerlendirmek için kullanılmıştır. Ölçek bireyin yakın ilişkideki özel sosyal destek algılarını ölçmek amacıyla Pierce, Sarason ve Sarason (1991) tarafından geliştirilmiş, Türkçe'ye Özabacı (2011) tarafından uyarlanmıştır. Ölçeğin orijinal formu 25 maddeden oluşurken, Türkçe formunda 16 madde kullanılmaktadır. Ölçeğin sosyal destek, ilişkideki derinlik ve çatışma olmak üzere üç alt boyutu bulunmaktadır. Ölçek "Fazla değil" ile "Çok fazla" arasında değişen 4'lü Likert tipindedir.

Veri Toplama Süreci

Ölçeklerin Türkçe'ye uyarlanması sürecinde Öz-Yeterlik, Diğer-Yeterlik ve İlişki Temelli Öz-Yeterlik Ölçeklerinin geliştirildiği çalışmanın sorumlu yazarı ile elektronik posta yoluyla iletişime geçilmiş ve ölçeklerin uyarlanabileceğine ilişkin gerekli izin alınmıştır. Verilerin toplanmasında, 165 katılımcıya anketler araştırmacı tarafından kâğıt-kalem tekniğiyle uygulanmış, 164 katılımcıya ise Google Formlar'da oluşturulan çevrimiçi anket aracılığıyla ulaşılmıştır. Veriler, tüm katılımcılar aktif yarışma sezonundayken araştırma hakkında bilgilendirme ve onam formları aracılığıyla gönüllülük ilkesine uyularak toplanmıştır.

Çeviri Aşamaları

Ölçeklerin Türkçe'ye uyarlanmasında, Brislin (1986) ve Beaton, Bombardier, Guillemine ve Ferraz (2000) tarafından önerilen aşamalar takip edilerek standart çevirigeri çeviri yöntemi kullanılmıştır. Çeviri sürecinin ilk aşamasında, anadili Türkçe olan ve İngilizce dil bilen üç farklı spor psikolojisi alanında uzman kişi tarafından ölçeklerin kaynak dil olan İngilizce'den hedef dil olan Türkçe'ye çevirisi yapılmıştır. İkinci aşamada, ilk aşamada ortaya çıkan üç farklı çeviriden benzer ve farklı çevirilerin yer aldığı bir anket formu oluşturularak bu form spor psikolojisi alanından üç uzmana gönderilmiştir. Üçüncü aşamada, uzmanların önerisi doğrultusunda ortak veya farklı olarak belirlenen maddelerin Türkçe'den İngilizce'ye geri çevirisi için oluşturulan ortak form iki farklı yabancı dil uzmanına gönderilmiştir. Çeviri sürecinin son aşamasında, birinci, ikinci ve üçüncü aşamalarda oluşturulan tüm çeviriler bir uzman yargıcıya gönderilmiştir. Uzman yargıcı tarafından geri çeviriden elde edilen maddeler ile orijinal ölçek maddeleri karşılaştırılarak, birbirine en yakın çeviriler ile orijinal dildeki maddeleri Türk dilinde en iyi ifade eden çeviriler göz önünde bulundurularak, Türkçe ölçeklere son hâli verilmiştir.

Verilerin Analizi

Öncelikle, verilerin normal dağılımının kontrolü için çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir.

Ölçeklerin yapı geçerliğini test etmek amacıyla, Maximum Likelihood (En Çok Olabilirlik) yöntemi ile Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) ve yakınsak-ıraksak geçerlik kullanılmıştır. Ölçeklerin geliştirildiği özgün çalışmada önerilen (Jackson ve ark., 2011) birinci düzey üç faktörlü ilişkili model DFA ile test edilmiştir. DFA'nın kullanıldığı faktör analizi yöntemlerinde kullanılan modelin istatistiksel uygunluğunu gösteren bazı referans değerler dikkate alınmıştır. Önerilen ölçütler arasında en çok kullanılanlar χ^2 /sd , RMSEA, NFI, NNFI, CFI ve SRMR'dir. Doğrulamalı faktör analizinde model-veri uyumunun sağlanması için RMSEA ve SRMR değerlerinin 0-0.05 aralığında olması iyi uyumu, 0.05-0.10 arasında olması kabul edilebilir uyumu göstermektedir (Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003). Ki-karenin serbestlik derecesine bölümünden çıkan sonucun 3'ten küçük olması model uyumunun kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir (Schermelleh-Engel ve ark., 2003). Ayrıca NFI, NNFI ve CFI değerlerinin 0.90'ın üzerinde olması kabul edilebilir, 0.95 ile 1.00 arasında olması ise modelin mükemmel uyum gösterdiği anlamına gelmektedir (Bentler, 1990; Hu ve Bentler, 1999). Ölçüm modelinin yapı geçerliğinin sınanmasında yakınsak geçerlik, ortalama açıklanan varyansı ifade eden AVE değeri ve bileşik güvenilirliği ifade eden CR katsayısı incelenerek kontrol edilmiştir. Yakınsak geçerliğin sağlanması için CR katsayılarının AVE değerlerinden büyük olması ve AVE değerinin 0.50'den büyük olması beklenmektedir. Ancak AVE değerleri 0.50'den küçük olduğunda, CR katsayısı 0.60'dan büyük ise yapının yakınsak geçerliği yeterli görülmektedir (Fornell ve Larcker, 1981).

Bunun yanı sıra, yakınsak geçerlik için Öz-Yeterlik, Diğer-Yeterlik ve İlişki Temelli Öz-Yeterlik Ölçekleri ile, Sporda Sürekli Kendine Güven Ölçeği ve İlişki Niteliği Ölçeği'nin sosyal destek ve ilişki derinliği alt boyutları; ıraksak geçerlik için ise Öz-Yeterlik, Diğer-Yeterlik ve İlişki Temelli Öz-Yeterlik Ölçekleri ile Spor Kaygı Ölçeği-2 ve İlişki Niteliği Ölçeği'nin çatışma alt boyutu arasındaki ilişkiler Pearson korelasyon analizi ile incelenmiştir. Verilerin analizinde IBM SPSS 20 ve LISREL 8.80 programları kullanılmıştır.

Ölçeklerin güvenilirliğini belirlemek için Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı ve Bileşik Güvenirlik (CR) katsayıları hesaplanmıştır. İç tutarlığa dayalı bir güvenilirlik katsayısı olan CR katsayısının, 0.60 ile 0.70 arasındaki değerlerinin kabul edilebilir bileşik güvenilirliği, 0.70 ve üzerindeki değerlerinin ise iyi düzeyde bileşik güvenilirliği gösterdiği belirtilmektedir (Hair, Black, Babin ve Anderson, 2009).

Bulgular

Araştırmada uygulanan ölçeklerden elde edilen ortalama puanlar, çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 1'de sunulmuştur. Ölçeklerden alınan puanların çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde verilerin normal bir dağılım gösterdiği görülmektedir.

Tablo 1. Tanımlayıcı istatistikler

Ölçekler		Ort.	S.s.	Çarpıklık	Basıklık
Sporda Üçlü Yeterlik Algıları	Öz-Yeterlik Ölçeği	3.83	0.65	-0.04	-0.74
	Diğer Yeterlik Ölçeği	3.80	0.86	-0.37	-0.54
	İlişki Temelli Öz-Yeterlik Ölçeği	3.71	0.72	-0.06	-0.47
Sporda Kaygı Ölçeği-2		1.77	0.50	0.86	0.86
Sporda Sürekli Kendine Güven Ölçeği		7.10	1.27	-0.66	0.27
İlişki Niteliği Ölçeği	Sosyal Destek	3.05	0.67	-0.59	-0.07
	İlişki Derinliği	2.86	0.71	-0.34	-0.44
	Çatışma	2.07	0.57	0.31	-0.14

Yapı Geçerliliği

Elde edilen veriler ile Öz-Yeterlik, Diğer-Yeterlik ve İlişki Temelli Öz-Yeterlik Ölçeklerinden oluşan üç faktörlü ilişkili ölçüm modelinin uyumu birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi ile sınanmıştır. Analiz sonucunda ortaya çıkan uyum iyiliği indeks değerlerine bakıldığında, $\chi^2/df = 2.97$, RMSEA = 0.08, SRMR = 0.05, NFI = 0.96, NNFI = 0.98 ve CFI = 0.98 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar, elde edilen uyum indeks değerlerinin iyi ve kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir (Tablo 2).

Tablo 2. Öz-Yeterlik, Diğer-Yeterlik ve İlişki Temelli Öz-Yeterlik Ölçeklerinden oluşan üç faktörlü ilişkili modele ilişkin uyum iyiliği indeks değerleri

χ^2/df	RMSEA	CFI	NFI	NNFI	SRMR
2.97	0.08	0.98	0.96	0.98	0.05

Ölçekler arasındaki ilişkilere bakıldığında, öz-yeterlik ve diğer-yeterlik arasında orta düzeyde pozitif yönde ($r = 0.65$), öz-yeterlik ve ilişki temelli öz-yeterlik arasında yüksek düzeyde pozitif yönde ($r = 0.81$), diğer-yeterlik ve ilişki temelli öz-yeterlik arasında yüksek düzeyde pozitif yönde ($r = 0.77$) korelasyonlar olduğu gözlenmiştir (Şekil 1).

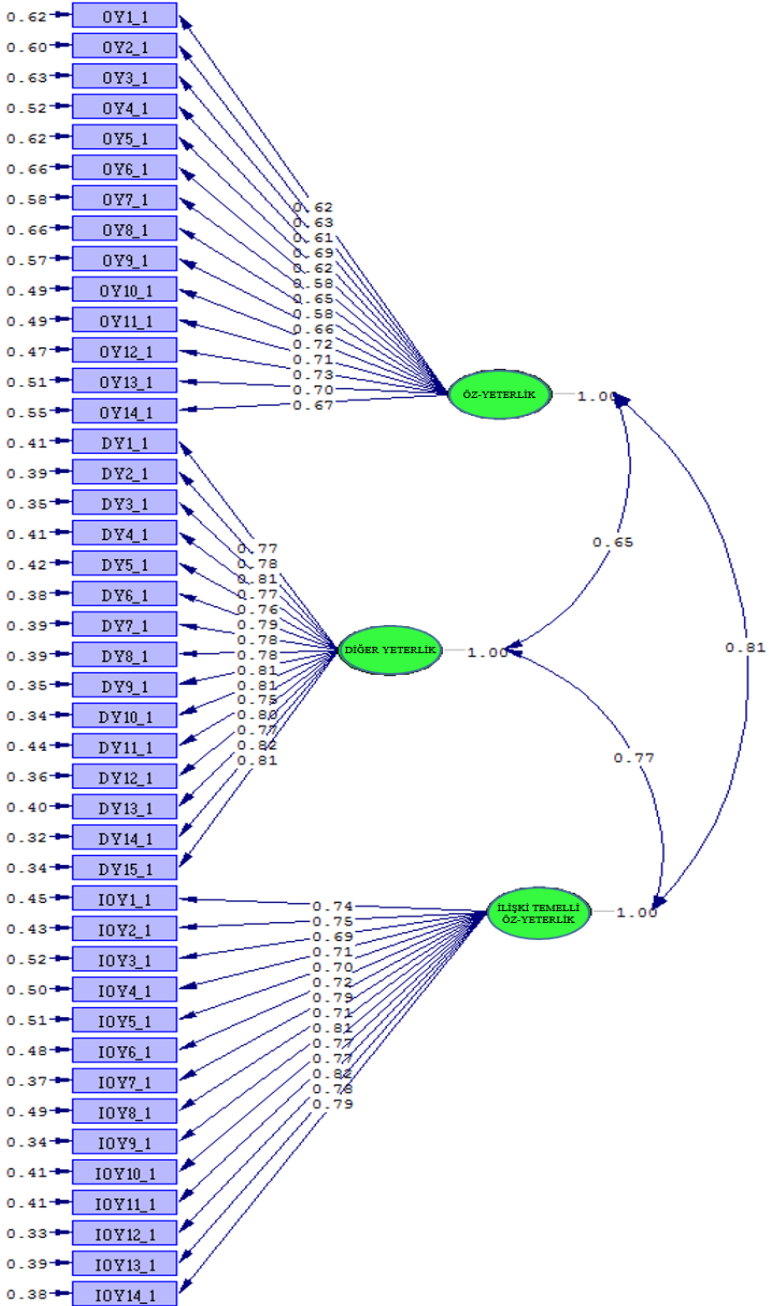
Doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen standartlaştırılmış faktör yükleri Şekil 1'de sunulmuştur. Maddelere ait standartlaştırılmış yükler incelendiğinde, Öz-Yeterlik Ölçeği madde faktör yüklerinin 0.58-0.73 arasında değiştiği, Diğer-Yeterlik Ölçeği madde faktör yüklerinin 0.75-0.82 arasında değiştiği, İlişki Temelli Öz-Yeterlik Ölçeği madde faktör yüklerinin 0.69-0.82 arasında değiştiği görülmektedir.

Yakınsak ve İraksak Geçerlik

Öz-Yeterlik, Diğer-Yeterlik ve İlişki Temelli Öz-Yeterlik Ölçekleri'nin Türkçe formunun yakınsak ve iraksak geçerliğini belirlemek için, üç ölçek ile birlikte Sporda Kaygı Ölçeği-2, Sporda Sürekli Kendine Güven Ölçeği ve İlişki Niteliği Ölçeği'nin alt boyutları arasındaki ilişkiler ile AVE ve CR değerleri incelenmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 3'te sunulmuştur.

Öz-Yeterlik Ölçeği ile Sporda Kaygı Ölçeği-2 arasında orta düzeyde negatif ($r = -0.34$, $p < 0.01$), Sporda Sürekli Kendine Güven Ölçeği arasında orta düzeyde pozitif ($r = 0.58$, $p < 0.01$), İlişki Niteliği Ölçeği'nin sosyal destek ($r = 0.16$, $p < 0.05$) ve ilişki derinliği ($r = 0.24$, $p < 0.01$) alt boyutları arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişkiler

bulunmuştur. İlişki Niteliği Ölçeği'nin çatışma alt boyutu ile Öz-Yeterlik Ölçeği arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($p>0.05$).



Şekil 1. Üç faktörlü ilişkili ölçüm modeli

Diğer-Yeterlik Ölçeği'nin, Sporda Kaygı Ölçeği-2 ile arasında düşük düzeyde negatif ($r = -0.17, p < 0.01$), Sporda Sürekli Kendine Güven Ölçeği ile arasında orta düzeyde pozitif ($r = 0.31, p < 0.01$), İlişki Niteliği Ölçeği'nin sosyal destek ($r = 0.36, p < 0.01$) ve ilişki derinliği ($r = 0.41, p < 0.01$) alt boyutları ile arasında orta düzeyde pozitif, çatışma alt boyutu ile arasında ise düşük düzeyde negatif yönde anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür ($r = -0.13, p < 0.01$).

İlişki Temelli Öz-Yeterlik Ölçeği'nin, Sporda Kaygı Ölçeği-2 ile arasında düşük düzeyde negatif ($r = -0.27, p < 0.01$), Sporda Sürekli Kendine Güven Ölçeği ile arasında orta düzeyde pozitif ($r = 0.49, p < 0.01$), İlişki Niteliği Ölçeği'nin sosyal destek ($r = 0.29, p < 0.01$) ile düşük ve ilişki derinliği ($r = 0.34, p < 0.01$) ile arasında orta düzeyde pozitif, çatışma alt boyutuyla ise İlişki Temelli Öz-Yeterlik Ölçeği arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($p > 0.05$) (Tablo 3).

Yakınsak geçerlik için hesaplanan AVE ve CR değerleri, Öz-Yeterlik Ölçeği (AVE = 0.43, CR = 0.91), Diğer-Yeterlik Ölçeği (AVE = 0.62, CR = 0.96) ve İlişki Temelli Öz-Yeterlik Ölçeği (AVE = 0.56, CR = 0.94)'nin yakınsak geçerliğini destekler niteliktedir (CR>AVE) (Tablo 3).

Tablo 3. Cronbach Alpha, AVE, CR ve Korelasyon Katsayıları

Sporda Üçlü Yeterlik Algıları	SKÖ-2	SKGÖ	İNÖ			AVE	CR	α
			Sosyal Destek	İlişki Derinliği	Çatışma			
Öz-Yeterlik Ölçeği	-0.34**	0.58**	0.16*	0.24**	-0.06	0.43	0.91	0.91
Diğer-Yeterlik Ölçeği	-0.17**	0.31**	0.36**	0.41**	-0.13*	0.62	0.96	0.96
İlişki Temelli Öz-Yeterlik Ölçeği	-0.27**	0.49**	0.29**	0.34**	-0.09	0.56	0.94	0.95

SKÖ-2: Spor Kaygı Ölçeği-2; SKGÖ: Sporda Sürekli Kendine Güven Ölçeği; İNÖ: İlişki Niteliği Ölçeği
** $p < 0.01$, * $p < 0.05$

Güvenirlilik

Güvenirliğin test edilmesi amacıyla hesaplanan Cronbach Alpha katsayıları; Öz-Yeterlik Ölçeği için 0.91, Diğer-Yeterlik Ölçeği için 0.96, İlişki Temelli Öz-Yeterlik Ölçeği için 0.95 olarak bulunmuştur. Ölçeklerin bileşik güvenilirliğine ilişkin hesaplanan CR katsayılarının sırasıyla 0.91, 0.96 ve 0.94 olduğu, bileşik güvenilirlik koşulunun sağlandığı belirlenmiştir (CR>0.60).

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışma, sporda üçlü yeterlik algılarının değerlendirilmesini sağlayan Öz-Yeterlik, Diğer-Yeterlik ve İlişki Temelli Öz-Yeterlik Ölçekleri'nin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirliğinin sınanması amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bunun için elde edilen verilerle ölçeklerin modeli arasındaki uyum doğrulayıcı faktör analizi ile sınanmış, Cronbach Alpha ve bileşik güvenilirlik katsayıları incelenmiştir. Bu bölümde, çalışmanın sınırlılıkları, elde edilen bulguların yorumları tartışılacak ve çalışmanın sonuçlarıyla ilgili önerilerde bulunulacaktır.

Doğrulamalı faktör analizi sonuçları, Öz-Yeterlik, Diğer-Yeterlik ve İlişki Temelli Öz-Yeterlik Ölçekleri'nin Türkçe formunun üç faktörlü ilişkili yapısının özgün ölçekler ile tutarlı olduğunu doğrulamıştır. Ölçekleri oluşturan maddelerin tümü özgün ölçeklerde yer alan maddelerle aynıdır (Jackson ve ark., 2011). Doğrulamalı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum iyiliği indeksleri, ölçeklerin üç faktörlü ilişkili yapısını desteklemiştir. Model-veri uyumunun sağlanması için RMSEA ve SRMR uyum iyiliği indekslerinin 0-0.05 aralığında olması iyi uyumu, 0.05-0.10 arasında olması kabul edilebilir uyumu göstermektedir (Schermelleh-Engel ve ark., 2003). Bu çalışmada, RMSEA değeri kabul edilebilir uyum düzeyinde sonuç vermiştir. RMSEA değeri Jackson ve arkadaşlarının (2011) çalışmasında 0.056 olarak bulunduğu görülmüştür. Buna göre, bu bulgunun benzerlik gösterdiği söylenebilir. SRMR değeri ise iyi uyum düzeyinde değer almıştır. Kikarenin serbestlik derecesine bölümünden çıkan sonucun 3'ten küçük olması model uyumunun kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir (Schermelleh-Engel ve ark., 2003). Çalışmamızda elde edilen oran, model uyumunun kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermiştir. Bu oran Jackson ve arkadaşlarının (2011) çalışmasında, 1.71 olarak bulunmuştur. Ayrıca NFI ve NNFI değerlerinin 0.90'ın üzerinde olması kabul edilebilir uyum, 0.95 ile 1.00 arasında olması ise modelin mükemmel uyum gösterdiği anlamına gelmektedir (Bentler, 1990; Hu ve Bentler, 1999). Elde edilen NFI ve NNFI değerleri, modelin mükemmel uyuma sahip olduğunu göstermiştir. CFI değerlerinin 0.90 ile 0.94 arasında olması kabul edilebilir, 0.95 ile 1.00 arasında olması ise modelin mükemmel uyum gösterdiği anlamına gelmektedir (Bentler, 1990; Hu ve Bentler, 1999). Buna göre, çalışmamızda elde edilen CFI değeri de modelin mükemmel uyuma sahip olduğunu göstermiştir. Jackson ve arkadaşlarının (2011) çalışmasında CFI değeri 0.94 olarak elde edilmiştir. Bunun yanı sıra, Jackson ve arkadaşları (2011) çalışmalarında IFI = 0.94 ve TLI = 0.93 uyum indekslerine de yer vermişlerdir. Bu doğrultuda, araştırmamızda incelenen ölçüm modelinin uyum indeks değerleri ile özgün çalışmada elde edilen uyum indeks değerleri ile kabul edilebilir uyum ve mükemmel uyum göstermesi yönünden benzerlik göstermektedir.

Modelin uygunluğuna karar verilirken uyum indeks değerleri yanı sıra faktör yükleri de göz önünde bulundurulmaktadır. Hair ve arkadaşları (2009), 0.30-0.40 aralığındaki faktör yüklerinin yapının yorumlanması için minimum seviyeyi karşıladığını, 0.50 veya daha büyük yüklerin pratikte anlamlı kabul edildiğini, 0.70'i aşan yüklerin ise iyi tanımlanmış bir yapının göstergesi olduğunu belirtmiştir. Faktör yükleri ölçeklerin özgün versiyonunda, öz-yeterlik maddelerinde 0.60'ın üzerinde, diğer yeterlik maddelerinde 0.65'in üzerinde, ilişki temelli öz-yeterlik maddelerinde ise 0.64'ün üzerinde değerler almıştır (Jackson ve ark., 2011). Çalışmamızda bulunan madde faktör yüklerinin en düşük 0.58, en yüksek 0.82 olması, anlamlı değerler elde edildiğini ve modelin iyi tanımlanmış olduğunu göstermektedir.

Öz-Yeterlik, Diğer-Yeterlik ve İlişki Temelli Öz-Yeterlik Ölçekleri'nin Türkçe formunun yakınsak geçerliğini incelemek için, Sporda Sürekli Kendine Güven Ölçeği ve İlişki Niteliği Ölçeği'nin alt boyutları arasındaki ilişkilere bakılmıştır. Öz-Yeterlik Ölçeği ile, Sporda Sürekli Kendine Güven Ölçeği arasında orta düzeyde pozitif ilişki olduğu, İlişki

Niteliği Ölçeği'nin sosyal destek ve ilişki derinliği alt boyutları arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur. Diğer-Yeterlik Ölçeği'nin İlişki Niteliği Ölçeği'nin sosyal destek ve ilişki derinliği alt boyutları ile arasında orta düzeyde pozitif ilişkiler olduğu görülmüştür. İlişki Temelli Öz-Yeterlik Ölçeği'nin, Sporda Sürekli Kendine Güven Ölçeği ile arasında orta düzeyde pozitif, İlişki Niteliği Ölçeği'nin sosyal destek alt boyutu ile düşük ve ilişki derinliği alt boyutu ile arasında orta düzeyde pozitif ilişkiler vardır. Ölçme aracının, ilintili olması beklenen yapılarla pozitif ilişkiye sahip olduğu yönünde hipotezler kurularak yakınsak geçerlik kanıtları sağlanmaya çalışılmıştır. Bir diğer deyişle, benzer yapıları ölçen ölçme araçlarıyla örtüştüğü ölçüde yakınsak geçerlik kanıtları elde edilmektedir (Gliner, Morgan ve Leech, 2015). Buna göre, Öz-Yeterlik, Diğer-Yeterlik ve İlişki Temelli Öz-Yeterlik Ölçekleri'nin yakınsak geçerliğinin desteklendiğini söyleyebiliriz.

Ölçeklerin Türkçe formunun iraksak geçerliğinin sınanmasında, Sporda Kaygı Ölçeği-2 ve İlişki Niteliği Ölçeği'nin alt boyutları arasındaki ilişkiler incelenmiş, iraksak geçerliğin desteklenmesi için ölçüm araçları ile arasında düşük ve negatif ilişki olması, ya da ilişki olmaması yönünde hipotezler kurulmuştur (Gliner ve ark., 2015). Öz-Yeterlik Ölçeği ile Sporda Kaygı Ölçeği-2 arasında orta düzeyde negatif ilişki bulunurken, İlişki Niteliği Ölçeği'nin çatışma alt boyutu ile arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Diğer-Yeterlik Ölçeği'nin, Sporda Kaygı Ölçeği-2 ile arasında düşük düzeyde negatif yönde, İlişki Niteliği Ölçeği'nin çatışma alt boyutu ile arasında düşük düzeyde negatif yönde anlamlı ilişkiler vardır. İlişki Temelli Öz-Yeterlik Ölçeği'nin, Sporda Kaygı Ölçeği-2 ile arasında düşük düzeyde negatif ilişki varken, İlişki Niteliği Ölçeği'nin çatışma alt boyutuyla ise arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bu bulgular, kurulan iraksak geçerlik hipotezlerinin desteklendiğini göstermektedir.

Yapı geçerliğinin sınanması için başvurulan diğer yöntem, AVE ve CR katsayılarının incelenmesiydi. Yapı geçerliğinde yakınsak geçerliğin sağlandığını söyleyebilmek için ölçeğe ait tüm CR değerlerinin AVE değerlerinden büyük olması ve AVE değerinin 0.50'den büyük olması gereklidir (Fornell ve Larcker, 1981; Hair ve ark., 2009). Ancak CR katsayısının 0.60'dan büyük olması şartıyla, AVE değerinin 0.50'den küçük olmasının da yakınsak geçerliği sağlayacağı belirtilmektedir (Fornell ve Larcker, 1981). Çalışmamızda bulunan en düşük AVE değeri 0.43 ile öz-yeterlik ölçeğine aittir, diğer-yeterlik ve ilişki temelli öz-yeterlik ölçeklerinin ise AVE değerleri 0.50'nin üzerindedir. CR katsayıları ise üç ölçek için de 0.60'tan büyüktür. Bu durumda, üç ölçek için de yakınsak geçerliğin sağlandığını söyleyebiliriz.

Ölçeklerin güvenilirliğini incelemek amacıyla Cronbach Alpha iç tutarlık ve bileşik güvenilirlik katsayıları değerlendirilmiştir. Cronbach Alpha, Likert tipi ölçeklerde maddeler arası güvenilirliği belirlemedeki en uygun yöntemlerden biri olarak görülmektedir (Nunnally ve Bernstein, 1994; Gliner ve ark., 2015). Öte yandan iç tutarlılık ölçüsü olduğu hâlde Cronbach Alpha, homojenlik ya da tek boyutluluk hakkında bilgi vermemesi noktasında eleştirilmektedir (Schmitt, 1996; Gliner ve ark., 2015). Bu nedenle, çalışmalarda güvenilirlik rapor edilirken yalnızca Cronbach Alpha hesaplanmışsa ölçme aracının tek boyutlu olduğuna dair bilginin mutlaka verilmesi veya başka bir güvenilirlik

türünün daha hesaplanması gerektiği, aksi takdirde çalışmanın güvenilirliğinin uygun şekilde belirlenmemiş olacağı vurgulanmaktadır (Gliner ve ark., 2015). Diğer taraftan Cronbach Alpha, değişken sayısı arttıkça yüksek değerler verme eğilimi göstermektedir (Urbina, 2004). Bu noktada, bileşik güvenilirlik (composite reliability) ya da yapı güvenilirliği (construct reliability) olarak bilinen CR katsayısı, Cronbach Alpha'ya bir alternatif olarak ya da bir kontrol aracı olarak kullanılmaktadır (Yaşlıoğlu, 2017). Güvenirliğin varsayımı için alt sınır olarak CR katsayısının da Cronbach Alpha gibi 0.60 ile 0.70 arasındaki değerler alması beklenmektedir (Robinson, Shaver ve Wrightsman, 1991; Hair ve ark., 2009). Özgün çalışmada ölçeklere ilişkin hesaplanan Cronbach Alpha katsayıları öz-yeterlik, diğer-yeterlik ve ilişki temelli öz-yeterlik için sırasıyla 0.86, 0.89 ve 0.87 olarak bulunmuştur. Çalışmamızda elde edilen Cronbach Alpha ve CR katsayılarının üç ölçek için de 0.70'in üzerinde değerler alması, güvenilirliğin desteklendiğini göstermektedir.

Bu çalışmanın sonuçları yorumlanırken bazı sınırlılıkların göz önünde bulundurulması gerekmektedir. İlk olarak araştırmanın örneklemini Türk bireysel ve takım sporcuları oluşturmaktadır. Ancak ulaşılan bireysel sporcuların ve takım sporcularının veri sayısının kısıtlılığı nedeniyle bu gruplar arasında bir karşılaştırma analizi yapılmamıştır. Gelecek çalışmalarda, bireysel sporcular ve takım sporcuları için karşılaştırma yapılması, ölçeklerin gruplar üzerindeki geçerlik ve güvenilirliğinin çeşitlendirilmesi açısından faydalı olacağı düşünülmektedir. Bunun yanı sıra, ölçeklerin sporcu-antrenör ilişkisi bağlamında üçlü yeterlik algılarını değerlendirdiği dikkate alınmalıdır. Özellikle ilişki temelli öz-yeterliğin algılanmasında bir diğer önemli rolü oynayan, sporcu-takım arkadaşı ya da sporcu-partner arasındaki ilişkiye dayanan üçlü yeterlik algılarının değerlendirilebilmesi noktasında, takım sporcuları için rol yeterliğine (Bray, Brawley ve Carron, 2002) ilişkin ilave madde eklenmesine gerek duyulabilir. Bir diğer sınırlılık ise, çalışmada Türkçe'ye uyarlanan ölçeklerin güvenilirliğinin sınanması için tek uygulamaya dayanan yöntemlerden Cronbach Alpha ve bileşik güvenilirlik katsayılarının kullanılmasıdır. Aynı örnekleme tekrar ulaşmanın kısıtlılığı nedeniyle bu çalışmada tekrarlı ölçümlerin yapılması mümkün olmamıştır. Ölçeklerin güvenilirliğinin desteklenmesi açısından olabildiğince çok yöntemle irdelenmesi gerektiği (Erkuş, 2013), bu nedenle test-tekrar test gibi birden çok uygulamaya dayanan yöntemlerle de sınanması önemli görülmektedir.

Sonuç olarak, Öz-Yeterlik, Diğer-Yeterlik ve İlişki Temelli Öz-Yeterlik Ölçekleri'nin Türk sporcularda üçlü yeterlik algılarının değerlendirilmesinde geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu söyleyebiliriz. Uluslararası alan yazında güncelliğini koruyan üçlü yeterlik algıları modeline (Lent ve Lopez, 2002) dayanan, bilişsel ve davranışsal birçok değişken ile ilişkili olan sporda üçlü yeterlik algılarının, Türkçe alan yazında incelenmesinin spor psikolojisi araştırmalarına ışık tutacağı; özellikle antrenör ve sporcu arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmacılara ve spor psikologlarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yazar notu:

Bu çalışma, 13-16 Kasım 2019 tarihlerinde Antalya-Türkiye'de düzenlenen 17. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi'nde "Üçlü Yeterlik Algıları Envanteri'nin Türkçe'ye Uyarlanması" başlığıyla sözel bildiri olarak sunulmuştur.

Yazışma Adresi (Corresponding Address):

Nurgül KESKİN AKIN

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu

E-posta: nkeskin@agri.edu.tr

Kaynaklar

1. **Aksu, G., Eser, M. T. ve Güzeller, C. O.** (2017). Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ile yapısal eşitlik modeli uygulamaları. İstanbul: Detay Yayıncılık s. 25-26.
2. **Akyol, A., Altıntaş, A., Sezer, G. ve Aşçı, F. H.** (2016, Kasım). Spor Kaygı Ölçeği-2'nin yapı geçerliği ve güvenilirliği: doğrulayıcı faktör analizi. 14. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi, pp. 616, Antalya, Turkey.
3. **Bandura, A.** (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
4. **Bandura, A.** (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura (Eds.). *Self-efficacy in changing societies* (pp. 1-46). New York: Cambridge University Press.
5. **Barling, J. and Abel, M.** (1983). Self-efficacy beliefs and tennis performance. *Cognitive Therapy and Research*, 7(3), 265-272.
6. **Beaton, D. E., Bombardier, C., Guillemin, F., and Ferraz, M.** (2000). Guidelines for the process of cross-cultural adaptation of self-report measures. *Spine*, 25(24), 3186-3191.
7. **Beauchamp, M. R. and Whinton, L. C.** (2005). Self-efficacy and other-efficacy in dyadic performance: riding as one in equestrian eventing. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 27, 245-252.
8. **Bentler, P. M.** (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107(2), 238.
9. **Bray, S., Brawley, L. R., and Carron, A. V.** (2002). Efficacy for interdependent role functions: evidence from the sport domain. *Small Group Research*, 33, 644-666.
10. **Brislin, R. W.** (1986). The wording and translation of research instruments. In W. J. Lonner, J. W. Berry (Eds.). *Field Methods in Educational Research* (p.137-164). Newbury Park, CA: Sage..
11. **Cheon, S. H. and Song, Y.** (2017). Validation of Tripartite Efficacy Scale in physical education. *The Korean Journal of Physical Education*, 56(6), 175-190.
12. **Çelik, H. E. ve Yılmaz, V.** (2016). *LISREL 9.1 ile Yapısal Eşitlik Modellemesi: temel kavramlar – uygulamalar – programlama* (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık s. 150.
13. **Dunlop, W. L., Beatty, D. J., and Beauchamp, M. R.** (2011). Examining the influence of other-efficacy and self-efficacy on personal performance. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 33, 586-593.
14. **Engür, M., Tok, S. ve Tatar, A.** (2006, Kasım). *Durumluluk ve Sürekli Sportif Güven Envanterlerinin Türkçeye uyarlanması*.9. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresine sunulan bildiri, Spor Bilimleri Derneği/Muğla Üniversitesi, Muğla.
15. **Erkuş, A.** (2013). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci* (4. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık s. 139.
16. **Fornell, C. and Larcker, D. F.** (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39-50.
17. **Gairns, F., Whipp, P. R., and Jackson, B.** (2015). Relational perceptions in high school physical education: Teacher- and peer-related predictors of female students' motivation, behavioral engagement, and social anxiety. *Frontiers in Psychology*, 6, 1-13.
18. **Gliner, J. A., Morgan, G. A., Leech, N. L.** (2017). *Research methods in applied settings an integrated approach to design and analysis* (3th ed.) New York: Routledge. p. 211.
19. **Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., and Anderson, R. E.** (2009). *Multivariate data analysis* (7th edition). Prentice Hall. p.126.
20. **Hampson, R. and Jowett, S.** (2014). Effects of coach leadership and coach-athlete relationship on collective efficacy. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 24, 454-460.
21. **Hu, L. T. and Bentler, P. M.** (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
22. **Jackson, B. and Beauchamp, M. R.** (2010a). Efficacy beliefs in coach-athlete dyads: Prospective relationships using actor-partner interdependence models. *Applied Psychology: An International Review*, 59(2), 220-242.
23. **Jackson, B. and Beauchamp, M. R.** (2010b). Self-efficacy as a metaperception within coach-athlete and athlete-athlete relationships. *Psychology of Sport and Exercise*, 11, 188-196.

24. **Jackson, B., Beauchamp, M. R. and Knapp, P.** (2007). Relational efficacy beliefs in athlete dyads: An investigation using actor-partner interdependence models. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 29, 170-189.
25. **Jackson, B., Gucciardi, D. F. and Dimmock, J. A.** (2011). Tripartite efficacy profiles: a cluster analytic investigation of athletes' perceptions of their relationship with their coach. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 33, 394-415.
26. **Jackson, B., Gucciardi, D.F., Lonsdale, C., Whipp, P.R., and Dimmock, J. A.** (2014). "I think they believe in me": the predictive effects of teammate- and classmate-focused relation-inferred self-efficacy in sport and physical activity settings. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 36, 486-505.
27. **Jackson, B., Knapp, P., and Beauchamp, M. R.** (2009). The coach-athlete relationship: a tripartite efficacy perspective. *The Spor Psychologist*, 23, 203-232.
28. **Jackson, B., Myers, N. D., Taylor, I. M., and Beauchamp, M. R.** (2012a). Relational beliefs in physical activity classes: A test of the tripartite model. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 34, 285-304.
29. **Jackson, B., Whipp, P. R., Chua, K. L. P., Pengelley, R., and Beauchamp, M. R.** (2012b). Assessment of tripartite efficacy beliefs within school-based physical education: instrument development and reliability and validity evidence. *Psychology of Sport and Exercise*, 13, 108-117.
30. **Jackson, B., Whipp, P.R., Chua, P. K. L., Dimmock, J. A., and Hagger, M. S.** (2013). Students' tripartite efficacy beliefs in high school physical education: Within- and cross-domain relations with motivational processes and leisure-time physical activity. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 35, 72-84.
31. **Kenny, D. A. and Acitelli, L. K.** (2001). Accuracy and bias in the perception of the partner in a close relationship. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 439-448.
32. **Lent, R. W., and Lopez, F. G.** (2002). Cognitive ties that bind: a tripartite view of efficacy beliefs in growth-promoting relationships. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 21, 256-286.
33. **MacCallum, R. C., Widaman, K. F., Zhang, S., and Hong, S.** (1999). Sample size in factor analysis. *Psychological Methods*, 4(1), 84-99.
34. **Martin, J. J. and Gill, D. L.** (1991). The relationships among competitive orientation, sport-confidence, self-efficacy, anxiety, and performance. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 13, 149-159.
35. **Moritz, S. E., Feltz, D. L., Fahrbach, K. R., and Mack, D. E.** (2000). The relation of self-efficacy measure to sport performance: a meta-analytic review. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71(3), 290-294.
36. **Morrison, M. A. and Lent, R. W.** (2014). The advisory working alliance and research training: test of a relational efficacy model. *Journal of Counseling Psychology*, 61(4), 549-559.
37. **Norusis, M. J.** (2010). *SPSS 17.0 advanced statistical procedures companion*. Chicago: SPSS, Inc.
38. **Nunnally, J. C. and Bernstein, I. H.** (1994). *Psychometric theory* (3th ed.). New York: McGraw-Hill. p. 248-292.
39. **Öncü, E., Feltz, D. L., Lirgg, C. D., and Gürbüz B.** (2018). The examination of the psychometric properties of the Turkish Collective Efficacy Questionnaire for Sports. *Acta Gymnica*, 48(1), 27-35.
40. **Özabacı, N.** (2011). İlişki Niteliği Ölçeği'nin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 159-167.
41. **Pierce, G. R., Sarason, I. G. and Sarason, B. R.** (1991). General and relationship based perceptions of social support: Are two constructs better than one? *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 1028-1039.
42. **Pineau, T. R., Glass, C. R., Kaufman, K. A., and Bernal, D. R.** (2014). Self- and team-efficacy beliefs of rowers and their relation to mindfulness and flow. *Journal of Clinical Sport Psychology*, 8, 142-158.
43. **Robinson, J. P., Shaver, P. R. and Wrightsman, L. S.** (1991). *Measures of personality and social psychological attitudes*. San Diego: Academic Press.
44. **Saville, P. D., Bray, S. R., Ginis, K. A. M., Cairney, J., Marinoff-Shupe, D., and Pettit, A.** (2014). Sources of self-efficacy and coach/instructor behaviors underlying relation-inferred self-efficacy (rise) in recreational youth sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 36, 146-156.
45. **Saville, P. D., and Bray, S. R.** (2016). Athletes' perceptions of coaching behavior, relation-inferred self-efficacy (RISE), and self-efficacy in youth sport. *Journal of Applied Sport Psychology*, 28, 1-13.

46. Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., and Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
47. Schmitt, N. (1996). Uses and abuses of coefficient alpha. *Psychological Assessment*, 8(4), 350-353.
48. Short, S. E., Sullivan, P., and Feltz, D. L. (2005). Development and preliminary validation of the Collective Efficacy Questionnaire for Sports. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 9, 181-202.
49. Sklett, V. H., Loras, H. W. and Sigmundsson, H. (2018). Self-efficacy, flow, affect, worry and performance in Elite World Cup Ski Jumping. *Frontiers in Psychology*, 9, 1-9.
50. Smith, R. E., Smoll, F. L., Cumming, S. P., & Grossbard, J. R. (2006). Measurement of multidimensional sport performance anxiety in children and adults: The Sport Anxiety Scale-2. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 28, 479-501.
51. Tabachnick, B. G. and Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistic* (6th edition). New Jersey: Pearson.
52. Urbina, S. (2004). *Essentials of psychological testing*. New Jersey: John Wiley & Sons. p. 131.
53. Vealey, R. S. (1986). Conceptualization of sport-confidence and competitive orientation: Preliminary investigation and instrument development. *Journal of Sport Psychology*, 8, 221-246.
54. Wang, C. (2019). Customer participation and the roles of self-efficacy and adviser-efficacy. *International Journal of Bank Marketing*, 37(3), 241-257.
55. Yaşlıoğlu, M. M. (2017). Sosyal bilimlerde faktör analizi ve geçerlilik: Keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46(özel sayı), 74-85.
56. Yıldırım, F. (2013). *Sportif Sürekli Kendine Güven Alt Ölçeğinin uyarlanması ve ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilerde sportif sürekli kendine güvenin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin.

Spor Bilimleri Öğrencilerinin Çok Alanlı Kararlılık Seviyelerinin İncelenmesi

H. Mehmet TUNÇKOL¹, Banu GÜNDOĞAN²

¹Avrasya Üniversitesi Spor Bilimleri Bölümü, TRABZON

Araştırma Makalesi

Öz

Bu çalışmanın amacı, spor bilimleri öğrencilerinin çok alanlı kararlılık düzeylerinin tespit edilmesidir. Çalışmada ayrıca çok alanlı kararlılık düzeyinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi de amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu Avrasya, Başkent, Hacettepe ve Hitit Üniversitesi spor bilimleri öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından oluşturulan kişisel bilgi formu ve "Çok Alanlı Kararlılık Ölçeği (MDDS-TR)" kullanılmıştır. Verilerin analizinde istatistiksel yöntem olarak; tanımlamalı istatistik ile bağımsız gruplar için t-testi ve Anova testi kullanılmıştır. Sonuç olarak bölümde okuyan öğrencilerin çok alanlı kararlılık seviyelerinin yüksek düzeyde (Ort=84,15) olduğu ve bunun cinsiyet, üniversite, doğum yeri, akademik başarı ile bir işte çalışma durumuna göre anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir.

Anahtar sözcükler: Öğrenci, Spor, Çok alanlı kararlılık

Examining the Multi Domain Decisiveness Levels of Sport Sciences Students

Abstract

The purpose of this study was to determine the multi domain decisiveness levels of sport sciences students. It's also aimed to examine it according to some variables. The study sample group consisted of undergraduate sport sciences students in Avrasya, Başkent, Hacettepe and Hitit Universities. In the study, individual information form which had developed by the researchers and "Multi Domain Decisiveness Scale (MDDS-TR)" were used. Descriptive statistics, t-test for independent groups and Anova test were used as statistical methods to analyze the data. As a result it was determined that students have high multi domain decisiveness levels (mean=84,15) and their levels were significantly differed according to their genders, universities, place of birth, academic success and working status.

Keywords: Multi domain decisiveness, Sport, Student

Giriş

Temelde herkes karar vericidir (Saaty, 2008). Karar verme, bilişsel süreçlerden sonra alternatifler arasından birinin seçilmesidir (Uçkun, Üzüm ve Uçkun, 2017). Bütün insanlar için önemli bir fonksiyon ve eylemlerini şekillendiren düşünsel son aşamadır. İnsanlar yaşamları süresince çok çeşitli karar vermekte ve bu kararlar neticesinde de yaşamlarını iyi ya da kötü olarak sürdürmeye çalışmaktadırlar. Verilen bütün kararlar kişi için farklı düzeyde ve önemde olabilmektedir (Kıral, 2015). Önemli, önemsiz bazen tüm yaşamımızı bazen sadece günümüzü etkileyecek; kimi zaman sadece kendimizi, kimi zaman tanıdığımız tanımadığımız insanları ilgilendiren sayısız karar veriyoruz (Haraburda, 1998). Farklı bireyler farklı tercihlere sahip olacak ve kesinlikle daha fazla seçenek mevcutsa, bu bireyler kişisel tercihlerine en uygun alternatifleri bulabilecek ve seçebileceklerdir. Buna ek olarak, sadece seçim pratiğinin bile psikolojik faydaları olabilir (Iyengar ve Lepper, 1999).

Çoğu zaman rutin kararlar vermek durumunda kalan bireyler, bu süreçte ağırlıklı olarak, sezgisel yaklaşımları benimserken bir işletme ya da grubu ilgilendiren durumlarda sezgisel yaklaşımların yerini bilimsel temellere dayalı olanların alması bir zorunluluk haline gelmektedir. Kriterlerin belirlenmesi ve uygun yöntemin seçilmesi olmak üzere iki temel aşamaya indirgenebilecek bilimsel bir karar süreci; rasyonellik ve etkinlik için mantıklı hareket edebilmeyi de gerekli kılmaktadır (Uludağ ve Doğan, 2016). Bu aşamada, karar vericinin içinde bulunduğu dış çevreden örgüt içi çevresine oradan da kendi iç dünyasına kadar birçok faktörün devreye girdiği söylenebilir (Nas, 2010). Ortaya çıkan sonuç ister bireysel, isterse grup kararları neticesinde olsun; karar verirken insanlar verilen kararların hem kendilerini, hem de diğer kişi ve örgütleri ne şekilde etkileyeceğini gözden geçirmek zorundadırlar. Ancak bu sayede verilen kararların uygulanabilirliği sağlanarak arzulan sonuçlara daha kısa zamanda ve gönül rahatlığı ile ulaşılabilmektedir (Kıral, 2015). Bireyler her seçenekle ilgili maliyet ve faydalar hakkında eksiksiz bilgi sahibidirler. Seçeneklerin her birini diğeri ile değer veya maksadına uygunluk üzerine tercih skalasında karşılaştırırlar (Schwartz, Ward ve Monterosso, 2002). Buna karşılık, tatmin edici olduğunda, karar vericiler önemli asgari gereklilikleri ve özlemleri, yani "en iyisi" yerine "yeterince iyi" bir seçeneği karşılayan bir çözüm

bulmaya çalışmaktadırlar (Lai, 2010). Olumsuz yaşam deneyimleri veya algılanan sınırlar kişiyi karar verme sürecinde maksimize olmaya teşvik edebilir, bunun da daha iyi sonuçlara yol açması ümit edilir (Parker, De Bruin ve Fischhoff, 2007).

Karar verme, seçeneklerden bir tanesini seçme gibi basit bir tercih olayı değildir. Aksine karar verme, amaca ulaşma yolunda yapılacak faaliyetlerle ilgili seçeneklerin araştırılması, elde edilmesi, doğru zamanda ve uygun yerde kullanılmak üzere seçilmesi ile ilgili önemli bir süreçtir. Esasında karar vermeden hiçbir iş eyleme dönüşmemektedir (Kıral, 2015). Kadın ve erkek sporcuların karar verirken nasıl bir yol izlediklerini bilmenin, sporcular ile gerek bireysel ilişkilerde gerekse de grup dinamiği ve taktik uygulanması/değiştirilmesi konularında daha rahat iletişim kurmada önemli olduğu düşünülmektedir (Kelecek, Altıntaş ve Aşçı, 2013). Kararlar; durumlar, deneyim, mekân ve biyolojik kısıtlamalarla önemli ölçüde değişiklikler gösterebilir. Bir sporcu benzer durumlarla karşılaştığında her zaman aynı kararı veremez. Benzer şekilde, kararlar kişiden kişiye değişebilir. Bu koşullarda, rasyonel karar almanın geçerliliği, doğal karar alma modellerinin sezgisel etkisinin araştırılmasına yardımcı olmak için sorgulanabilir (Macquet ve Fleurance, 2007). Sporcular, sporculuk esnasında ve sporculuk hayatının dışında sürekli kendilerini zorlayan kararlar almak durumunda kalmaktadırlar. Günümüzde bu süreçlerin bilimsel verilerle ortaya konulması zorunluluk haline gelmiştir. Bütün bu bilgiler ışığında mevcut çalışmanın amacı spor bilimleri öğrencilerinin çok alanlı kararlılık düzeylerinin tespit edilmesi ve bunun çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir.

Yöntem

Bu bölümde; araştırmanın evren-örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi sürecinde yapılan işlemler hakkında bilgiler yer almaktadır.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini Türkiye’de “Spor Bilimleri” alanında eğitim gören öğrenciler, örneklemini ise çeşitli üniversitelerden 109’u (% 27,3) kadın, 291’i (% 72,8) erkek toplam 400 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklem grubu, bir kümeden alt kümeler ve birimleri seçerek çalışılan kümeleme örnekleme (Erkuş, 2005) tekniği ile seçilmiştir. Örneklem sayısının hesaplanması için öncelikle 2019-2020 eğitim-öğretim yılında spor bilimleri alanında okuyan öğrenci sayılarını tespit etmek amacıyla YÖK’ün 2020 yılı için yayımladığı istatistiki verilerinden yararlanılmıştır (YÖK, 2020). Daha sonra istatistiki olarak % 95 güven ve % 5 hata payı ile en az 315 kişiye ulaşılması gerektiği örneklem hesaplama sistemi kullanılarak (CRS, 2020) hesaplanmıştır. Son olarak ise her birimden eşit sayıda öğrenci (100 kişi) alınarak homojen dağılım için toplam 400 öğrenciye ulaşılmıştır. Okulların seçiminde coğrafi olarak iki ayrı bölgeden birer devlet ve birer tane vakıf üniversitesi tercih edilmiştir. Buna göre seçilen okullar; İç Anadolu Bölgesinde bulunan 1 adet Spor Bilimleri Fakültesi (Hacettepe), 1 adet Spor Bilimleri Bölümü (Başkent) ile Karadeniz Bölgesinde bulunan 1 adet Spor Bilimleri Fakültesi (Hitit) ve 1 adet Spor Bilimleri Bölümü’dür (Avrasya).

Veri Toplama Aracı

Spor Bilimleri okuyan öğrencilerin çok alanlı kararlılık seviyelerini tespit etmek amacıyla oluşturulan anket formu iki bölümden oluşmaktadır. Araştırmacılar tarafından oluşturulan veri toplama aracının ilk bölümde öğrenciler hakkında bilgi toplamak amacıyla yöneltilen sorular bulunmaktadır. Bunlar; öğrencinin cinsiyeti, yaşı, doğduğu yerleşim yeri, okuduğu üniversite, sınıfı, anne-baba öğrenim durumları ve çalışma durumları, kardeş sayısı, ikamet ettikleri yer, ekonomik durumları, lisanslı sporcu olup olmadıkları ve akademik not ortalamaları ile ilgili sorulardır. Anket formunun ikinci bölümünde ise bireylerin çok alanlı kararlılık seviyelerini tespit etmek için Haraburda (1998) tarafından geliştirilen Sarı (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan ve geçerlik güvenilirliği yapılan “Çok Alanlı Kararlılık Ölçeği” bulunmaktadır.

Haraburda (1998) tarafından geliştirilen Çok Alanlı Kararlılık Ölçeği (MDDS) 22 maddeden ve dört boyuttan oluşan bir ölçme aracıdır. Ölçek 6’li bir derecelendirmeye sahiptir (“1” Kesinlikle Karşıyım, “2” Büyük Ölçüde Karşıyım, “3” Biraz Karşıyım, “4” Biraz katılıyorum, “5” Büyük Ölçüde Katılıyorum, “6” Tamamen Katılıyorum). Sarı (2010) tarafından yapılan geçerlik ve güvenilirlik analizleri sonucunda ise Çok Alanlı Kararlılık Ölçeği (MDDS-TR) 20 madde ve yine dört faktörlü (F1-Genel Kararlılık, F2-Çatışma Çözme, F3-Sosyal İlişki Seçiminde Kesinlik, F4-Sosyal İlişki Seçiminde Kolaylık) yapıya dönüşmüştür. Ölçeğin, Cronbach alfa iç-tutarlılık katsayılarına bakıldığında bu katsayılar tüm ölçek için .80, genel karar için .37, çatışma çözme için .59, sosyal ilişkilerin seçiminde kesinlik için .64 ve sosyal ilişkilerin seçiminde kolaylık için .60 olarak bulunmuştur. Ölçeğin 20 madde ve dörtlü faktör yapısının model-veri uyumu için son DFA sonuçları ise şöyledir: $X^2=328,72$ (sd=163, p=0.0), $(X^2/sd)=2.01$, RMSEA=0.06, RMR = 0.15, standardize edilmiş RMR=0.06, GFI=0.89 ve AGFI=0.86. Ölçekteki maddelerin düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları madde-faktör için .45 ile .12, madde-ölçek için .17 ile .48 arasında değişmektedir. Üst %27 ile alt %27’lik grupların madde ortalama puanları arasında yapılan t testi sonuçlarından, farkların tüm maddeler ve alt ölçek toplam puanları için anlamlı olduğu görülmektedir. Bu bulgu ölçekteki tüm maddelerin ve alt ölçeklerin ayırt edici olduklarını göstermektedir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının uygulanması için gerekli izinler alınmış ve anketler öğrencilere ders saatleri dışında uygulanmıştır. Öğrencilere, veri toplama araçlarının doldurulması hakkında sözlü olarak da bilgi verilmiştir. Daha sonra araştırmacılar tarafından toplanan anket formları değerlendirilmek üzere bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada verilerinin değerlendirilmesinde istatistikî yöntem olarak; frekans, yüzde dağılımları, normallik testi, bağımsız gruplar için t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Ayrıca tek yönlü varyans analizinde (ANOVA), birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla da LSD testi yapılmıştır. Analizlerde anlamlılık düzeyi $p<0,05$ olarak alınmıştır.

Bulgular

Spor Bilimleri öğrencilerinin “Çok Alanlı Kararlılık Ölçeği”nden aldıkları puanların normal dağılıp dağılmadığını tespit etmek amacıyla yapılan normallik testi sonuçları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Normallik testi sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	Sd	p	Statistic	Sd	p
Toplam	,045	400	,052	,996	400	,310

Tablo 1’de katılımcıların ölçekten aldıkları puanların normal dağıldığı ($p>0.05$) tespit edilmiştir. Ayrıca yine normallik için önemli bir parametre olan çarpıklık basıklık değerleri de -,098 ve ,64 olarak tespit edilmiştir. Katılımcıların ölçekten aldıkları puanlara göre yüksek kararlılık (Ort=84,15) düzeyine sahip oldukları tespit edilmiştir. Katılımcıların Çok Alanlı Kararlılık Ölçeği (MDDS-TR) aldıkları puanlarını; cinsiyet, okudukları üniversite, doğum yeri, akademik başarı ve bir işte çalışma durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Tablo 2’de katılımcıların “cinsiyet” değişkeni ile MDDS-TR alt faktör ve toplam ölçek puanlarına ait analiz sonuçları verilmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların cinsiyetleri ile MDDS-TR alt faktör ve toplam ölçek puanlarına ait t-testi sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{x}	SS	T	P
MDDS-TR (F1-Genel Kararlılık)	Kadın	109	15,27	2,72	-2,21	,028*
	Erkek	291	15,97	2,83		
MDDS-TR (F2-Çatışma Çözme)	Kadın	109	23,55	4,83	-1,60	,109
	Erkek	291	24,39	4,55		
MDDS-TR (F3-Sosyal İlişki Seçiminde Kesinlik)	Kadın	109	17,64	3,79	-1,46	,144
	Erkek	291	18,22	3,43		
MDDS-TR (F4-Sosyal İlişki Seçiminde Kolaylık)	Kadın	109	26,28	5,04	,341	,733
	Erkek	291	26,08	5,10		
MDDS-TR	Kadın	109	82,76	12,71	-1,32	,186
Toplam	Erkek	291	84,68	12,97		

* $p<0,05$

Tablo 2’ye göre katılımcıların MDDS-TR F1-Genel Kararlılık alt faktör puanları ile cinsiyetleri arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p=0,028$). Buna göre erkek katılımcıların ölçeğin F1-Genel Kararlılık alt faktör puanları kadınların puanlarından daha yüksek çıkmıştır. Tablo 3’te katılımcıların okuduğu “üniversite” ile MDDS-TR F4-Sosyal İlişki Seçiminde Kolaylık alt faktörü puanlarına ait analiz sonuçları verilmiştir.

Tablo 3. Katılımcıların okudukları üniversite ile MDDS-TR F4-Sosyal ilişki seçiminde kolaylık alt faktör puanlarına ait ANOVA testi sonuçları

	Grup	N	Ort	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler Ort	F	P	Anlamlı Fark (LSD)
MDDS-TR (F4)	1	100	24,9	5,16	Gruplar arası	274,72	3	91,57	3,60	,014*	2-1
	2	100	26,9	5,00	Grup içi	10054,15	396	25,38			3-1
	3	100	26,8	4,89	Toplam	10328,87	399				
	4	100	25,8	5,09							

*p<0,05; Grup 1: Avrasya, Grup 2: Hitit, Grup 3: Hacettepe, Grup 4: Başkent

Tablo 3'e göre katılımcıların MDDS-TR F4-Sosyal İlişki Seçiminde Kolaylık alt faktör puanları ile okudukları üniversite arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir (F(3-396)=3,60; P<0,05). Buna göre devlet üniversitelerinde (Hitit ve Hacettepe) okuyan katılımcılar Karadeniz bölgesinde bulunan tek vakıf üniversitesinde (Avrasya) okuyan öğrencilere göre sosyal ilişki seçiminde kolaylık boyutunda anlamlı bir şekilde farklılık göstermişlerdir. Tablo 4'te katılımcıların "doğum yeri" ile MDDS-TR F4-Sosyal İlişki Seçiminde Kolaylık alt faktörü ve Toplam ölçek puanlarına ait analiz sonuçları verilmiştir.

Tablo 4. Katılımcıların doğdukları yer ile MDDS-TR F4-Sosyal ilişki seçiminde kolaylık alt faktör ve toplam ölçek puanlarına ait ANOVA testi sonuçları

	Grup	N	Ort	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler Ort	F	P	Anlamlı Fark (LSD)
MDDS-TR (F4)	1	34	27,82	4,83	Gruplar arası	263,87	3	87,95	3,46	,016*	1-3
	2	85	25,87	5,43	Grup içi	10065,00	396	25,41			4-3
	3	145	25,29	4,87	Toplam	10328,87	399				
	4	136	26,79	5,00							
MDDS-TR	1	34	88,61	13,48	Gruplar arası	1705,50	3	568,50	3,46	,016	1-3
	2	85	83,51	12,53	Grup içi	64895,57	396	163,87			4-3
Toplam	3	145	82,02	12,89	Toplam	66601,07	399				
	4	136	85,72	12,69							

*p<0,05; Grup 1: Köy, Grup 2: İlçe, Grup 3: İl, Grup 4: Büyükşehir

Tablo 4'e göre katılımcıların, MDDS-TR F4-Sosyal İlişki Seçiminde Kolaylık alt faktör puanları (F(3-396)=3,46; P<0,05 ve toplam ölçek puanları (F(3-396)=3,46; P<0,05) ile doğdukları yerler arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Buna göre, köy ve büyükşehirde doğanlar ölçeğin sosyal ilişki seçiminde kolaylık alt boyutu ve toplam ölçek puanlamasında il merkezinde doğanlara göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadırlar. Tablo 5'te katılımcıların "akademik başarı" ile MDDS-TR F4-Sosyal İlişki Seçiminde Kolaylık alt faktörü puanlarına ait analiz sonuçları verilmiştir.

Tablo 5. Katılımcıların akademik başarıları ile MDDS-TR F4-sosyal ilişki seçiminde kolaylık alt faktör puanlarına ait ANOVA testi sonuçları

	Grup	N	Ort	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler Ort	F	P	Anlamlı Fark (LSD)
MDD-TR (F4)	1	4	22,50	5,80	Gruplar arası	216,31	3	72,10	2,82	,039*	4-2
	2	59	25,33	5,81	Grup içi	10112,56	396	25,53			4-3
	3	247	25,97	4,91	Toplam	10328,87	399				
	4	90	27,28	4,86							

*p<0,05; Grup 1: 0-0,99, Grup 2: 1-1,99, Grup 3: 2-2,99, Grup 4: 3-4

Tablo 5'e göre katılımcıların MDDS-TR F4-Sosyal İlişki Seçiminde Kolaylık alt faktör puanları ile akademik başarıları arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir (F(3-396)=2,82; P<0,05). Buna göre akademik başarı ortalaması 3-4 arası olanlar 1-1,99 ve 2-

2,99 arası olanlara göre ölçeğin sosyal ilişki seçiminde kolaylık alt faktörüne göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Tablo 6'da katılımcıların "bir işte çalışma durumları" ile MDDS-TR alt faktör ve toplam ölçek puanlarına ait analiz sonuçları verilmiştir.

Tablo 6. Katılımcıların bir işte çalışma durumu ile MDDS-TR alt faktör ve toplam ölçek puanlarına ait t-testi sonuçları

	İşte Çalışma Durumu	N	\bar{x}	Ss	T	P
MDDS-TR (F1-Genel Kararlılık)	Evet	113	15,74	2,94	-,174	,862
	Hayır	287	15,79	2,77		
MDDS-TR (F2-Çalışma Çözme)	Evet	113	24,64	5,01	1,29	,197
	Hayır	287	23,97	4,48		
MDDS-TR (F3-Sosyal İlişki Seçiminde Kesinlik)	Evet	113	18,66	3,65	2,13	,034*
	Hayır	287	17,82	3,47		
MDDS-TR (F4-Sosyal İlişki Seçiminde Kolaylık)	Evet	113	27,14	5,33	2,48	,014*
	Hayır	287	25,74	4,94		
MDDS-TR Toplam	Evet	113	86,19	13,48	1,98	,048*
	Hayır	287	83,35	12,62		

*p<0,05

Tablo 6'ya göre katılımcıların MDDS-TR F3-Sosyal İlişki Seçiminde Kesinlik (p=0,034), F4-Sosyal İlişki Seçiminde Kolaylık (p=0,014) alt faktör puanları ve MDDS-TR toplam puanları (p=0,048) ile bir işte çalışma durumları arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu sonuca göre katılımcılardan herhangi bir işte çalışanların ölçeğin F3-Sosyal İlişki Seçiminde Kesinlik, F4- Sosyal İlişki Seçiminde Kolaylık alt boyutları ile toplamda aldıkları puanlar herhangi bir işte çalışmayanlara göre daha yüksektir.

Tartışma ve Sonuç

Spor bilimleri öğrencilerinin çok alanlı kararlılık düzeylerini tespit ve bunun çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacıyla yapılan analizler sonucunda öğrencilerin yüksek kararlılık (Ort=84,15) düzeyine sahip oldukları ve bunun; cinsiyet, üniversite, doğum yeri, akademik başarı ile bir işte çalışma durumuna göre anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Spor bilimleri öğrencilerin sürekli karar vermeleri gereken süreçler yaşamalarından dolayı yüksek kararlılık düzeyine sahip bireyler olmaları beklenen bir sonuçtur. Sporculuk, sosyal ilişkilerin yoğun olduğu ve popülerlik sonucunda diğer insanlar ile sürekli diyalog içinde bulunulan bir süreçtir. Sporun içindeki çok çeşitli süjelerle ilişkilerin bireylerin kararlılık seviyesine etki eden unsurlar olduğu düşünülebilir. Öte yandan Uçkun ve arkadaşları (2017), işletme yönetimi programında okuyan öğrencilere yaptıkları çalışmada kişilik ile karar verme arasında anlamlı bir ilişki tespit edememişlerdir. Bu sonucun da alan yazın için önemli bir tespit olduğu söylenebilir.

Katılımcıların, MDDS-TR F1-Genel Kararlılık alt faktör puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir (p<0,05). Buna göre erkekler kadınlara göre daha yüksek kararlılık düzeyine sahiptirler. Erkeklerin daha kararlı olmaları toplumsal rollerin getirisi olarak düşünülebilir. Haraburda (1998), değişik dönemlerinde yaptığı ölçek uygulamalarında çeşitli alt faktörlerde cinsiyetler

arasında anlamlı farklılık tespit etmiştir. Yine Alver (2004), empatik beceri ve karar verme stratejileri üstüne yaptığı çalışmada bağımsız karar verme ve içtepsel karar verme stratejisi boyutlarında cinsiyetler arasında anlamlı farklılık tespit etmiştir. Bu sonuçlar çalışmanın sonucu ile örtüşürken Sarı (2008)'nin üniversite öğrencilerine, Kelecek ve arkadaşlarının (2009) ise sporculara yaptıkları çalışmalarda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

Katılımcıların, MDDS-TR F4-Sosyal İlişki Seçiminde Kolaylık alt faktör puanlarının okudukları üniversite değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Buna göre iki devlet üniversitesi (Hitit ve Hacettepe) öğrencilerinin F4-Sosyal İlişki Seçiminde Kolaylık alt faktör puanları Karadeniz Bölgesindeki bir vakıf üniversitesi olan Avrasya Üniversitesi öğrencilerinden daha yüksektir. Bunun sebebinin bireylerin okuduğu üniversite türünden kaynaklandığı düşünülebilir.

Katılımcıların, ölçekten aldıkları toplam puan ve F4-Sosyal İlişki Seçiminde Kolaylık alt faktör puanlarının doğum yeri değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Buna göre köyde ve büyükşehirde doğan bireylerin MDDS-TR toplam ve F4-Sosyal İlişki Seçiminde Kolaylık alt faktör puanları il merkezinde doğanlara göre daha yüksektir. Bunun nedeninin sosyo-kültürel farklılıklar olduğu söylenebilir. Köyde ve büyükşehirde doğan bireyler çok alanlı kararlılık ve sosyal ilişki seçiminde kolaylık noktasında orta ölçekteki yerleşim birimi olan il merkezine göre daha avantajlı durumdadırlar. Kalkan ve Güzel (2018), oryantiring sporcularına yaptıkları çalışmada doğum yeri yerine yaşadıkları yerleşim yeri değişkenini almışlar ve MDDS-TR ölçeği alt boyutlarına göre anlamlı bir farklılık tespit etmemişlerdir.

Katılımcıların, MDDS-TR F4-Sosyal İlişki Seçiminde Kolaylık alt faktör puanlarının akademik başarı değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Buna göre akademik not ortalaması 3-4 olan öğrencilerin MDDS-TR F4-Sosyal İlişki Seçiminde Kolaylık alt faktör puanları, akademik not ortalaması 1-1,99 ve 2-2,99 olan öğrencilere göre daha yüksektir. Sarı (2008)'nin üniversite öğrencilerine yaptığı çalışmada da mevcut çalışma ile benzer sonuçlar tespit edilmiştir.

Katılımcıların ölçekten aldıkları toplam, F3-Sosyal İlişki Seçiminde Kesinlik ve F4-Sosyal İlişki Seçiminde Kolaylık alt faktör puanlarının bir işte çalışma durumu değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Buna göre bir işte çalışarak aynı zamanda üniversite okuyan bireylerin MDDS-TR toplam puanı, F3-Sosyal İlişki Seçiminde Kesinlik ve F4-Sosyal İlişki Seçiminde Kolaylık alt faktör puanları çalışmayan bireylere göre daha yüksektir. Bir işte çalışarak üniversite okuyan bireylerin daha kararlı oldukları ve sosyal ilişkilerde zorlanmadan daha kolay kararlar aldıkları söylenebilir.

Sonuç olarak Avrasya, Başkent, Hacettepe ve Hitit Üniversitesi bünyesinde spor bilimleri okuyan öğrencilerinin çok alanlı kararlılık düzeylerinin oldukça yüksek (Ort=84,15) seviyede olduğu ve bunun bireylerin; cinsiyet, üniversite, doğum yeri, akademik başarı ile bir işte çalışma durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Çalışma grubunun sadece iki bölgedeki üniversitelerden oluşması bir sınırlılık

olarak görülmektedir. Bu sebeple ilerde yapılacak çalışmalarda farklı bölgelerdeki üniversitelerin spor bilimleri öğrencilerinin çalışmaya dâhil edilmesi ve daha fazla katılımcı sağlanması önerilebilir.

Yazışma Adresi (Corresponding Address):

H. Mehmet TUNÇKOL

Avrasya Üniversitesi

Yalınca Mah. Rize Cad. No: 125/1, Trabzon

E-posta: mehmet.tunckol@avrasya.edu.tr

Kaynaklar

1. **Alver, B.** (2004). Psikolojik danışma ve rehberlik eğitimi alan öğrencilerin empatik beceri ve karar verme stratejilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 185-205.
2. **Erkuş, A.** (2005). *Bilimsel araştırma sarmalı*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
3. **Haraburda, E. M.** (1998). *The relationship of indecisiveness to the five factor personality model and psychological symptomology* (PhD Thesis). Ohio State University, Columbus.
4. **Iyengar, S. S. ve Lepper, M. R.** (1999). Rethinking the value of choice: a cultural perspective on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(3), 349-366.
5. **Kalkan, T. ve Güzel, P.** (2018). Serbest zaman etkinlikleri kapsamında bireylerin sosyal ilişkilerinde kararlılık ve sosyalleşme düzeylerinin incelenmesi: oryantiring örneği. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(4), 175-180.
6. **Kelecek, S., Altıntaş, A. ve Aşçı, F. H.** (2013). Sporcuların karar verme stillerinin belirlenmesi. *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 8(1), 21-27.
7. **Kıral, E.** (2015). Yönetimde karar ve etik karar verme sorunsalı. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 73-89.
8. **Lai, L.** (2010). Maximizing without difficulty: a modified maximizing scale and its correlates. *Judgment and Decision Making*, 5(3), 164-175.
9. **Macquet, A. C. ve Fleurance, P.** (2007). Naturalistic decision-making in expert badminton players. *Ergonomics*, 50(9), 1433-1450.
10. **Nas, S.** (2010). Karar verme stillerine bilimsel yaklaşımlar. *Dokuz Eylül Üniversitesi Denizcilik Fakültesi Dergisi*, 2(2), 43-65.
11. **Parker, A. M., De Bruin, W. B. ve Fischhoff, B.** (2007). Maximizers versus satisficers: decision-making styles, competence, and outcomes. *Judgment and Decision Making*, 2(6), 342-350.
12. **Saaty, T. L.** (2008). Decision making with the analytic hierarchy process. *Int. J. Services Sciences*, 1(1), 83-98.
13. **Sarı, E.** (2008). The relations between decision making in social relationships and decision making styles. *World Applied Sciences Journal*, 3(3), 369-381.
14. **Sarı, E.** (2010). Çok Alanlı Kararlılık Ölçeği'ni Türkçeye Uyarlama Çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 101-114.
15. **Schwartz, B., Ward, A. ve Monterosso, J.** (2002). Maximizing versus satisficing: happiness is a matter of choice. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, 1178- 1197.
16. **CRS (Creative Research Systems)**. (2020, 20 Haziran). Sample size calculator. Erişim adresi: <https://surveysystem.com/sscalc.htm>
17. **Uçkun, G., Üzümlü, B., Uçkun, S.** (2017). Kişilik ve karar verme ilişkisi: Kocaeli MYO örneği. *TURAN-SAM Uluslararası Bilimsel Hakemli Dergisi*, 9(35), 231-237.
18. **Uludağ, A. S. ve Doğan, H.** (2016). Çok kriterli karar verme yöntemlerinin kararlaştırılmasına odaklı bir hizmet kalitesi uygulaması. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 6(2), 17-47.
19. **YÖK.** (2020). Eğitim ve öğretim alanları sınıflamasına göre lisans düzeyindeki öğrenci sayıları. Erişim adresi: file:///C:/Users/Sky/Downloads/2020_T17%20(1).pdf

Sayılarla Türkiye’de Spor Yöneticiliği Eğitimi

Alperen HALICI¹, Özgün PARASIZ¹, A. Azmi YETİM¹

¹Gazi Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Spor Yöneticiliği Bölümü, ANKARA

Araştırma Makalesi

Öz

Bu araştırmanın amacı, Türkiye’de lisans düzeyinde spor yöneticiliği eğitimi veren yükseköğretim kurumlarını çeşitli değişkenler üzerinden analiz etmektir. Araştırmada 1999-2019 yılları arasındaki Yükseköğretim Kurumuna Geçiş Kılavuzları ve Yükseköğretim Bilgi Sistemi aracılığı ile toplanarak edilen verilere betimsel analiz yöntemi uygulanmıştır. Yapılan analizler neticesinde; Türkiye’de 2019 yılında 75 adet spor yöneticiliği bölümü bulunduğu ve bu bölümlerin 62’sinin devlet 13’ünün ise vakıf üniversiteleri bünyesinde yer aldığı tespit edilmiştir. Spor yöneticiliği bölümlerinin %76’sı özel yetenek sınavıyla, %24’ü merkezi yerleştirme sistemiyle öğrenci alımı yapmaktadır. Spor yöneticiliği bölümü kontenjanlarının spor yöneticiliği bölümlerinde görev yapan öğretim elemanlarına oranlarına bakıldığında; Gazi Üniversitesi, Akdeniz Üniversitesi, İstanbul Cerrahpaşa Üniversitesi ve Marmara Üniversitesinin öğretim elemanı başına öğrenci sayısı ortalamasında ilk 4 sırada yer aldıkları görülmektedir. Sonuç olarak; spor yöneticiliği bölümleri ve kontenjanları nicelik olarak yıldan yıla artışlar göstermiştir. Bu artışın nitelik olarak da sağlanabilmesi için önemli kriterlerden birisi olan öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısında ise ülke geneli ortalamasının üstünde yer aldığı tespit edilmiştir. Vakıf üniversitelerinin sadece Marmara ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti bölgelerinde bulunması, toplam kontenjanın neredeyse yarısının Karadeniz ve Marmara bölgelerinde yer alması ve Akdeniz ve Doğu Anadolu bölgelerinin kontenjan dağılımında sadece %11 ile temsil edilmesi nedeniyle bölgeler arasındaki kontenjanların homojen dağılmadığı söylenebilir.

Anahtar sözcükler: Spor Yönetimi, Merkezi yerleştirme, Özel yetenek, Kontenjan

Investigation of Sport Management Education in Turkey by Some Variables

Abstract

The purpose of this research; sports management graduate-level education in Turkey reveals that higher education institutions through a variety of variables and analyze their general line. Our research findings were gathered through the Guidelines for Transition to Higher Education Institution between 1999-2019 and the Higher Education Information System. Descriptive analysis method was applied to the obtained data. As a result of the analysis; There are 75 sport management departments in Turkey. 62 of these departments are state-owned and 13 are within foundation universities. 76% of the sports management departments receive special ability and 24% recruit students through the central placement system. When we look at the ratio of the quotas of the sports management department to the academic staff working in the sports management departments; It is seen that Gazi, Akdeniz, Istanbul Cerrahpaşa and Marmara University are in the top 4 in terms of the number of students per academic staff. As a result; Sports management departments and quotas have increased from year to year in quantity. In order to achieve this increase in terms of quality, it was determined that the number of students per faculty member, which is one of the important criteria, is above the country average. It can be said that the quotas between the regions are not homogenously distributed, since foundation universities are located only in the Marmara and Turkish Republic of Northern Cyprus regions, almost half of the total quota is located in the Black Sea and Marmara regions.

Keywords: Sports Management, Central placement, Special ability, Quota

Giriş

Günümüzde eğlenme, kilo kontrolü, sağlık, stresten uzaklaşma gibi güdüleyici etkenler doğrultusunda insanoğlu sportif etkinliklere katılım göstermektedir. Bu güdüleyici etkenlerin yanı sıra; spor branşlarının sayısının artması, serbest zamanın artışıyla birlikte insanların bu etkinliklere katılım şartlarının artması, teknolojik ilerlemelerle beraber kitle iletişim araçlarının çoğalması gibi etkenler spora olan ilgiyi günden güne arttırmıştır (Laverie, 1998; Çimen ve Gürbüz, 2007). Özellikle 1960'lı yılların sonlarından günümüze kadar spor ile ilişkili işletme ve örgütlerin sayısında önemli artışlar meydana gelmiştir (Argan ve Katırcı, 2015; Devocioğlu, 2018; Yetim, 2019).

Modern insan yaşamında önemini her geçen gün arttıran spor, bireylerin fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişimlerine yaptığı olumlu etkilerle bireylerin daha kaliteli, sağlıklı ve dengeli bir yaşam sürdürülebilmesine katkı sağlamaktadır (Sunay ve Saracaloğlu, 2003; Ekmekçi, Ekmekçi ve İrmiş, 2012).

Spor alanlarının, sportif ticari ürün üreten firmaların, sporcuların, profesyonel ve amatör liglerin spor alanı içerisinde büyümesi sporu bir endüstri haline getirmiştir (Argan ve Katırcı, 2015). Spor endüstrisi, eğlence endüstrisini kuşatarak ve küresel bir kültürel fenomen haline gelerek sınırlarını günden güne genişletmektedir (Ko, 2013). Spor endüstrisi; sportif faaliyetler, rekreasyon, fitnes veya serbest zaman etkinlikleri ve bunlarla ilgili ürün ve hizmetleri kapsamaktadır. Özellikle spor organizasyonlarının ve karşılaşmalarının milyarlarca kişiye ulaşması, spor endüstrisi içerisine aktarılan nakdi kaynakların da artmasına neden olmuştur. 1948 yılında Uluslararası Olimpiyat Komitesi'ne oyunların TV yayın hakları için BBC'nin ödediği ücret 30 milyon dolar iken bu

rakam 1996 yılında 895 milyon dolara, 2000 yılında Sydney’de düzenlenen Olimpiyat oyunlarında ise 1,3 Milyar dolara çıkmıştır (Devecioğlu, 2005). Spor endüstrisi, yapılan bir çalışmaya göre her yıl 480-620 milyar dolar üreterek, otomobil sektörünün iki, film sektörünün yedi katı büyüklüğünde bir değer oluşturmaktadır (Shank ve Lyberger, 2015).

Bugünkü potansiyeli, önemi ve fonksiyonları göz önüne alındığında, tarihinin büyük bir kısmında gönüllülük ve bir amatör ruhla yönetilmiş spor hizmetlerindeki hızlı değişim ve gelişmeler, spor olaylarına artan ilgi, teknolojik gelişmelerin spor hizmetlerinde kullanılması, spor bilimlerine yönelik araştırmaların artması, sporda iş bölümü ve ihtisaslaşmayı kaçınılmaz hale getirmiştir (Sunay, 2009). Bu bağlamda da sporun günümüzde daha profesyonel yönetilme gereği ortaya çıkmıştır (Çimen, Eraslan ve Halıcı, 2019; Yetim, 2019; Sunay, 2009; Faik, 2010). Bu doğrultuda spor yönetimi her açıdan önemle ele alınması gereken bir konu haline gelmiştir. Spor örgütlerinin hedeflerine ulaşabilmesi yönetim biliminin kural, ilke ve metotlarının spora doğru şekilde uygulanmasına bağlıdır (Yetim, 2019).

Bunu gerçekleştirebilmek için de sporu yönetenlerin performansı önem arz etmektedir. Bu doğrultuda her geçen gün büyüyen spor endüstri içerisindeki işletmeciler, kulüpler, federasyonlar ve devletin spor kurumları gibi birçok kuruluş maksimum fayda sağlayacak nitelikli spor yöneticilerine ihtiyaç duymuştur (Yetim, 2019; Ko, 2013; Sunay, 2009; Gündoğdu ve Sunay, 2006).

Sporu yönetecek profesyonellerin eğitimi için ilk girişimler Los Angeles Dodgers’ın sahibi Walter O’Malley tarafından başlatılmıştır. Spor yöneticilerinin eğitimi için ilk akademik faaliyet ise 1966 yılında Dr. James G. Mason tarafından Ohio Üniversitesinde başlatılmıştır. 1985’te Kuzey Amerika Spor Yönetimi Derneği (NASSM) ve 1993 de Avrupa Spor Yönetimi Derneğinin (EASM) kurulması ile birlikte spor yönetimi alanında yapılan çalışmalarda ve spor yöneticiliği eğitimi yapılan bölümlerin sayısında yıldan yıla bir artış yaşanmıştır (Jones, Brooks ve Mak, 2008; Pitts, 2001).

Dünya’da sporun bir endüstriye dönüşmesiyle birlikte ortaya çıkan eğitilmiş bireylere olan talebin bir yansıması olarak, ülkemizde de spor yöneticiliği programları kurulmaya başlamıştır. Bu doğrultuda spor örgütleri ve spor alanlarının çeşitli sektörlerinde istihdam edilmek amacıyla Yüksek Öğretim Kurulu’nun (YÖK) 25.02.1993 tarih ve 2547 sayılı kanununun 7/D/2 maddesi gereğince, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokullarında spor yöneticiliği bölümleri açılmaya başlanmıştır (Sunay, Boz ve Gürbüz, 2002).

Bu gelişmelerle birlikte sayıları hızla artan spor yöneticiliği bölümlerine yönelik olarak, YÖK bilgi sistemlerinde var olan ancak sistematik olarak ele alınmamış sayısal veriler araştırmacılar için önemli bir kaynaktır. Spor yöneticiliği bölümleri ile ilgili elde edilecek sayısal veriler araştırmacıların mevcut durum ve gelişim hakkında bilgi sahibi olmasının yanı sıra gelecekte yapılacak bilimsel çalışmalara ve spor yöneticiliği eğitimi üzerine yönelik planlamalara ışık tutması ve katkı sağlaması açısından da önem arz etmektedir. Ancak literatür incelendiğinde bu amaçla yapılmış bir araştırma bulunmadığı ve az sayıda araştırmannın ise sınırlı da olsa spor yöneticiliği bölümlerini farklı açılardan

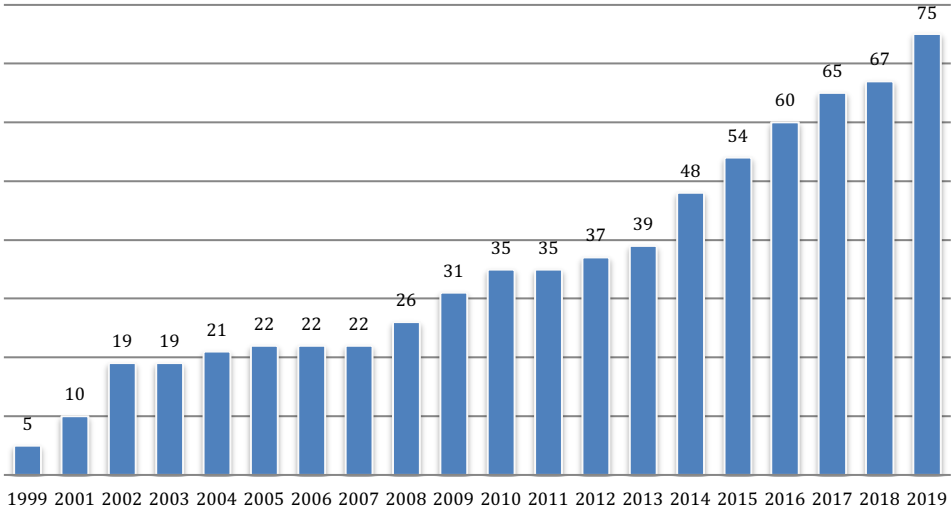
incelediği tespit edilmiştir (Devecioğlu, Çoban ve Karakaya, 2011; Yıldız, 2008; Yıldız, Özdağ ve Yaman, 2008). Bu noktadan hareketle bu çalışmanın amacı; Türkiye’de spor yöneticiliği eğitiminin gelişimini ve mevcut durumunu çeşitli değişkenler üzerinden analiz etmek ve genel hatlarıyla ortaya koymaktır.

Yöntem

Ülkemizdeki spor yöneticiliği eğitimi rakamlar ve kontenjanlar üzerinden analiz etmek amacıyla yürütülen bu araştırmada, nitel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Nitel araştırma da algılar ile olaylar doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmaya çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Nitel araştırma yaklaşımlarından doküman analizi yönteminin kullanıldığı çalışmada spor yöneticiliği bölümlerinin çeşitli değişkenler açısından kontenjan durumları incelenmiştir. Çalışma kapsamında elde edilen bulgulara 1999-2019 yılları arasındaki Yükseköğretim Kurumuna Geçiş Kılavuzu ve Yükseköğretim Bilgi Sistemi incelenerek ulaşılmıştır. Elde edilen verilere betimsel analiz yöntemi uygulanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, Türkiye’de spor yöneticiliği eğitimine ilişkin, bölüm sayıları, kontenjan dağılımları, okul statüleri, öğrenci alım yöntemleri, öğretim elemanı başına düşen öğrenci ortalamaları gibi veriler tablolar ve şekillerle gösterilmiş ve bulgu açıklamaları verilmiştir.



*2000 yılına ait veri kılavuzda yer almamaktadır.

Şekil 1. Türkiye’de spor yöneticiliği bölüm sayısının yıllara göre dağılımı

Şekil 1 değerlendirildiğinde 1995 yılında 5 spor yöneticiliği bölümü bulunurken, bu sayı 2010 yılında 35, 2015 yılında 54 ve 2019 yılında ise 75 sayısına ulaşmıştır.

Tablo 1. Türkiye’de spor yöneticiliği bölümlerinin kontenjan dağılımları

		Üniversite Sayısı	Yüzde	Kontenjan	Yüzde
Devlet Üniversitesi	Özel Yetenek	44	%59	3405	%63
Toplam: 4675	Merkezi Yerleştirme	18	%24	1270	%24
Vakıf Üniversitesi	Özel Yetenek	13	%17	694	%13
Toplam: 694	Merkezi Yerleştirme	0	%0	0	%0
Toplam		75		5369	

*2019-2020 eğitim ve öğretim yılını kapsamaktadır.

Tablo 1’e göre; 2019-2020 eğitim ve öğretim yılı itibari ile ülkemizde 75 spor yöneticiliği bölümü bulunmaktadır. Bu bölümlerin 62’si devlet 13’ü ise vakıf üniversiteleri bünyesinde yer almaktadır. Toplam spor yöneticiliği bölümlerinin %76’sı özel yetenek sınavıyla öğrenci alımı yaparken %24’i ise merkezi yerleştirme sistemiyle öğrenci alımı yapmaktadır. Spor yöneticiliği bölümlerinin kontenjan dağılımlarına baktığımızda; kontenjanların %87’sini devlet %13’ünü ise vakıf üniversiteleri oluşturmaktadır.

Tablo 2. Spor yöneticiliği bölümlerinin okul statülerine göre dağılımı

	Fakülte	Yüzde	Yüksekokul	Yüzde
Merkezi	11	%30	7	%18
Yetenek	26	%70	31	%82
Toplam	37		38	

Tablo 2’e göre spor yöneticiliği bölümlerinin statüleri incelendiğinde; bu bölümlerin 37’sinin fakülte bünyesinde 38’inin ise yüksekokul bünyesinde yer aldığı görülmektedir. Fakülte bünyesinde yer alan bölümlerin %30’u merkezi yerleştirme sistemi %70’i ise özel yetenek sınavıyla öğrenci alımı yapmaktadır. Yüksekokul bünyesinde yer alan bölümlerin ise %18’i merkezi yerleştirme sistemiyle %82’si ise özel yetenek sınavıyla öğrenci alımı yapmaktadır.

Tablo 3. En yüksek ve en düşük kontenjana sahip spor yöneticiliği bölümleri

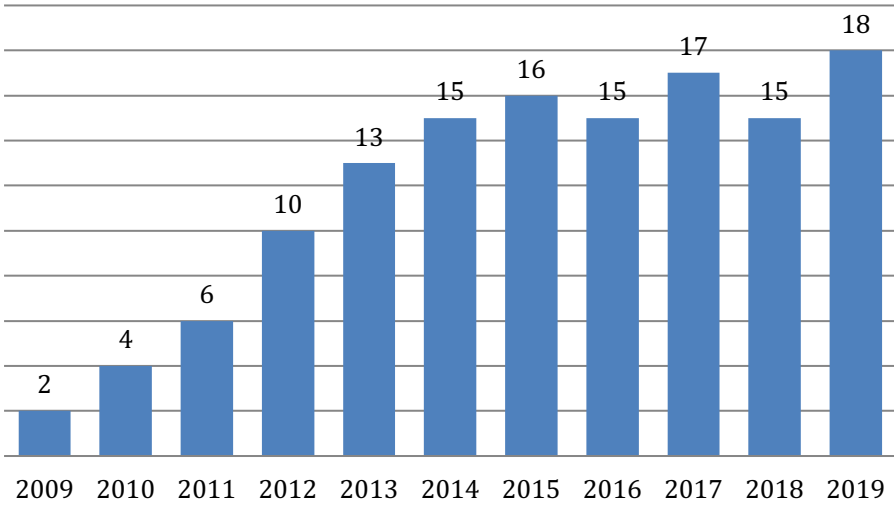
En Düşük	Kontenjan	En Yüksek	Kontenjan
Hatay	30	Yozgat	160
İstanbul Üniversitesi	40	Gümüşhane	130
Erzincan/Sinop/Sivas/ Trabzon/ Muş/ Artvin/ Gaziantep/İğdır	40	Hitit/Kars/Samsun/ Elazığ	120

Tablo 3’e göre spor yöneticiliği bölümlerinin kontenjanları incelendiğinde; Hatay, İstanbul ve aynı sayıda öğrenci alan Erzincan-Sinop-Sivas-Trabzon-Muş-Artvin-Gaziantep-İğdır üniversitelerinin en az kontenjana sahip, Yozgat Bozok, Gümüşhane ve aynı sayıda öğrenci alan Hitit-Kars-Samsun-Elazığ üniversitelerinin ise en fazla kontenjana sahip spor yöneticiliği bölümleri olduğu görülmektedir.

Tablo 4. Vakıf üniversitelerinin spor yöneticiliği bölümü kontenjanları

Vakıf Üniversitesi	Alım Şekli	Kontenjan
İstanbul Gelişim	Özel Yetenek	90
İstanbul Aydın	Özel Yetenek	80
İstanbul Haliç	Özel Yetenek	80
İstanbul Esenyurt	Özel Yetenek	60
İstanbul Rumeli	Özel Yetenek	60
Lefke Avrupa	Özel Yetenek	60
Nişantaşı	Özel Yetenek	52
İstanbul Gedik	Özel Yetenek	50
İstanbul Bilgi	Özel Yetenek	42
İstanbul Okan	Özel Yetenek	30
Kıbrıs Sağlık ve Toplum B.	Özel Yetenek	30
Yakındoğu	Özel Yetenek	30
Uluslararası Kıbrıs	Özel Yetenek	30
Toplam		694

Tablo 4'te belirtildiği üzere toplam 13 vakıf üniversitesi bünyesinde spor yöneticiliği bölümü bulunmaktadır. Bu bölümler 2019-2020 eğitim öğretim yılı itibari ile toplam 694 kontenjana öğrenci almaktadır. Ayrıca spor yöneticiliği bölümlerine sahip olan vakıf üniversitelerinin tamamı özel yetenek sınavı sistemi ile öğrenci alımı yapmaktadır.

**Şekil 2.** Merkezi yerleştirme sistemi ile öğrenci alımının yıllara göre gelişimi

Şekil 2'de belirtildiği üzere Türkiye'de 2009 yılından itibaren spor yöneticiliği bölümlerine merkezi yerleştirme sistemi ile öğrenci alımı başlamıştır. 2009 yılında 2 üniversitede merkezi yerleştirme sistemi ile öğrenci alımı yapıldığı ve takip eden yıllarda merkezi alım ile öğrenci alan üniversitelerin sayısında artış olduğu görülmektedir. 2019-

2020 eğitim öğretim yılı itibarıyla ise toplam 18 üniversite spor yöneticiliği bölümlerine merkezi yerleştirme sistemi ile öğrenci alımı yapmaktadır.

Tablo 5. Merkezi yerleştirme sisteminden geri dönen spor yöneticiliği bölümleri

Üniversite	Yıl Aralığı
Çanakkale	2010-2013
Marmara	2011-2014
Dicle	2012-2017
Hitit	2013-2014
Karadeniz	2013-2015
Erzincan	2014-2015
Gedik	2014
Okan	2015-2018
Yozgat	2017

Tablo 5 incelendiğinde; merkezi yerleştirme sistemi ile öğrenci alımı yaptıktan sonra yetenek sınavı sistemine geçiş yapan toplam 9 üniversite bulunmaktadır.

Tablo 6. Merkezi yerleştirme sistemi ile alım yapan bölümlerin taban puanları

En Düşük	Puan	En Yüksek	Puan
Ağrı	227,74	Gazi	284,11
İğdır	228,77	Eskişehir Teknik	268,72
Karamanoğlu	228,78	Kocaeli	268,25

Tablo 6’ya göre merkezi yerleştirme sistemi ile öğrenci alan spor yöneticiliği bölümleri içerisinde taban puanlarının en düşük olduğu ilk üç üniversite; Ağrı İbrahim Çeçen, İğdır ve Karamanoğlu Mehmet Bey üniversiteleridir. Gazi, Eskişehir Teknik ve Kocaeli üniversiteleri ise taban puanları en yüksek olan üniversitelerdir.

Tablo 7. Spor yöneticiliği bölümlerinin öğretim elemanı başına düşen öğrenci ortalamaları

	Öğretim Elemanı	Öğrenci Sayısı	Ortalama
Devlet	358	4675	13
Vakıf	55	694	12,6
Toplam	413	5369	13

Tablo 7’deki bilgilere göre, devlet üniversiteleri bünyesinde yer alan spor yöneticiliği bölümlerinin öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısı ortalama 13 öğrenci iken, vakıf üniversitelerinde bu oran 12,6 olarak tespit edilmiştir. Devlet ve vakıf üniversitelerindeki toplam öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısı ise 13 olarak belirlenmiştir.

Tablo 8. Spor yöneticiliği bölümlerinin öğretim elemanı başına düşen en az öğrenci ortalamaları

Üniversite	Kontenjan	Öğretim Elemanı	Oran
Gazi	50	11	4,5
Akdeniz	45	9	5
İstanbul Cerrahpaşa	40	8	5
Marmara	65	12	5,4

Tablo 8’de, spor yöneticiliği bölümlerindeki öğretim elemanları oranına bakıldığında, Gazi, Akdeniz, İstanbul Cerrahpaşa ve Marmara üniversitelerinin öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısı en düşük olan bölümler olduğu görülmektedir.

Tablo 9. Spor yöneticiliği bölümlerinin öğretim elemanı başına düşen en yüksek öğrenci ortalamaları

Üniversite	Kontenjan	Öğretim Elemanı	Oran
Uşak	100	2	50
Yozgat	160	4	40
Gümüşhane	130	4	32,5
Mersin	60	2	30

Tablo 9’da, spor yöneticiliği bölümlerindeki öğretim elemanları oranına bakıldığında, Uşak, Yozgat, Gümüşhane ve Mersin üniversitelerinin öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısı en yüksek bölümler olduğu görülmektedir.

Tablo 10. Spor yöneticiliği öğrenci kontenjanlarının coğrafik bölgelere göre dağılımı

	İl Sayısı	Okul Sayısı	Toplam Kontenjan	İl Başına Kontenjan	Nüfus	Kontenjan/Nüfus
Akdeniz	8	5	295	36,87	10.552.000	0.000027
Güneydoğu	10	5	340	34	8.876.000	0.000038
Marmara	12	18	1239	103,25	24.465.000	0.000050
Ege	8	7	570	71,25	10.318.000	0.000055
İç Anadolu	13	12	895	68,84	12.705.000	0.000070
Karadeniz	17	13	1030	60,58	7.674.000	0.000134
Doğuanadolu	13	11	850	65,38	5.966.000	0.000142

KKTC verileri dahil değildir.

Tablo 10 incelendiğinde; ülkemizde yer alan coğrafi bölgeler içerisinde en fazla spor yöneticiliği bölümü ve kontenjanının Marmara bölgesinde yer aldığı, en az bölümün ise Akdeniz ve Güneydoğu Anadolu bölgesinde yer aldığı görülmektedir. Akdeniz ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde ki toplam okul sayısı eşit olsa da en az kontenjan sayısının ise Akdeniz bölgesinde olduğu görülmektedir. Ayrıca il başına düşen kontenjan dağılımına bakıldığında; Marmara bölgesi ilk sırada yer alırken Güneydoğu Anadolu bölgesi ise son sırada yer almıştır. Coğrafi bölgelerin toplam nüfus sayılarının, toplam spor yöneticiliği kontenjanlarına oranına bakıldığında ise tablo değişmekte ve coğrafi bölgede yaşayan insan sayısına oranla en fazla spor yöneticiliği öğrenci kontenjanının Doğu Anadolu bölgesinde en az sayının ise Akdeniz bölgesinin yer aldığı görülmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Türkiye’de spor yöneticiliği eğitimini çeşitli değişkenler üzerinden analiz etmek ve mevcut durumu sayısal verilerle ortaya koymak amacıyla yapılan çalışmamızda elde edilen bulgular bu kısımda tartışılmıştır.

Yükseköğretim Bilgi Sistemi verilerine göre Türkiye’de 2002 yılı itibari ile 93 olan toplam üniversite sayısı, 2019 yılına gelindiğinde 202’ye çıkmıştır. Üniversite sayısında

görülen bu önemli artış spor yöneticiliği bölümlerine de benzer oranda yansımıştır. Çalışmamızdan elde edilen bulgulara göre; 1999 yılında Türkiye’de sadece 5 spor yöneticiliği bölümü bulunurken, 2010 yılında bu sayı 35’e çıkmıştır. 2019 yılına gelindiğinde ise 75 adet spor yöneticiliği bölümünün öğrenci aldığı görülmektedir. Bu bilgilerden hareketle Türkiye’de 2002 yılından bu güne üniversite sayısının iki katına çıktığı göz önüne alındığında, üniversitelerin bünyesinde yer alan spor yöneticiliği bölümlerindeki bu artışında üniversite sayısında ki artışa paralel olarak ilerlediği söylenebilir.

2019-2020 eğitim öğretim yılı itibariyle öğrenci alan spor yöneticiliği bölümlerinin kontenjan dağılımlarına baktığımızda; bu kontenjanların %87’sini devlet %13’ünü ise vakıf üniversitelerinin oluşturduğu görülmektedir. Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) verilerine göre toplam 202 devlet ve vakıf üniversitesinin 101’inde (%50) spor birimi bulunmaktadır. Bu 101 spor birimi olan üniversitenin %74’ünde spor yöneticiliği bölümü yer almaktadır. Bu veriler de spor yöneticiliği bölümlerinin nicelik olarak yıldan yıla önemli artışlar gösterdiği ve spor birimi olan üniversitelerin çoğunluğunda temsil edildiğini göstermektedir. Bu durum spor yöneticiliği mesleğine ve eğitimine verilen gerek devlet gerek özel sektör ilgisinin her geçen gün arttığını göstermektedir. Bu yıldan yıla artan ilgi üzerine, spor yöneticiliği mesleğinin bu kurumların planlamalarında değer kazanacak meslekler arasında algılandığı söylenebilir.

Üniversitelerin spor yöneticiliği bölümlerinin 2019-2020 eğitim öğretim yılı toplam öğrenci alım kontenjanlarının 5369 olduğu belirlenmiştir. Ülkemizdeki spor yöneticiliği bölümü mezunlarının istihdam edildiği en önemli kurumlardan biri olan Gençlik ve Spor Bakanlığı ise son 5 yılda ancak 1550 spor yöneticiliği mezunu istihdam etmiştir. Benzer şekilde Mirzeoğlu ve Çoknaz (2006) yapmış oldukları çalışma da çok sayıda okulun mezun vermesinden dolayı istihdam fazlası sorununun ortaya çıktığı belirtilmektedirler. Yıldız ve Özdağ’ın (2008) çalışmasında da “öğrenci girdisi ile istihdam durumu arasında orantısızlık” vurgulanmıştır. Bu durum 2017 yılında gelindiğinde de mevcudiyetini korumuş ve Ataçoğu ve Zelyurt (2017) yürüttükleri çalışmada; “spor bölümü mezunları, mezun olduktan sonra hemen iş bulamadıklarını ve spor bilimleri fakültelerinin sayılarının artmasıyla beraber kamu sektöründe atamaların azaldığını” ifade etmişlerdir. Spor yöneticiliği bölümlerinin her sene yaklaşık 5.000 yeni mezun verdiği bir ortamda, kamu bünyesinde istihdam edilme oranlarının sınırlı düzeyde kaldığı söylenebilir.

Çalışmamız kapsamında elde edilen bulgulara göre; Türkiye’de faaliyet gösteren toplam 73 vakıf üniversitesinden 13’ünde spor yöneticiliği bölümü bulunduğu tespit edilmiştir. Ayrıca vakıf üniversitelerinin 15’inde spor birimi bulunmaktadır. Bir hizmet işletmesi olan ve özel sektörle yakın temas halinde olan vakıf üniversiteleri rekabet ortamında var olabilmek ve devamlılıklarını düdürebilmek amacıyla diğer üniversitelerden farklılaşması gerekmektedir. Bununda yolu üniversitelerde verilen öğretim hizmetinin kaliteli olması ve ihtiyaçlara cevap verebilmesinden geçmektedir (Tayyar ve Dilşeker, 2012). Ayrıca özel okulların geleceğin mesleklerine yönelik bölümler açması da onları diğer üniversitelerden farklılaşmasına neden olabilmektedir. Bu

kapsamda günümüzde bünyesinde spor birimi bulunan 15 vakıf üniversitesinin %87'sinde (13) spor yöneticiliği bölümünün bulunması ve her geçen yıl artan sayıda vakıf üniversitesi spor yöneticiliği bölümü açılması, vakıf üniversitelerinin spor yöneticiliği mesleğinin gelecekte giderek artan oranda önem kazanacağını ön gördükleri şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca toplam 694 spor yöneticiliği öğrenci alım kontenjanına sahip olan vakıf üniversitelerinin tamamının özel yetenek sınavıyla öğrenci alımı yaptığı tespit edilmiştir. Vakıf üniversiteleri özel sektörün bir parçası olan ve doğal olarak piyasa odaklı bir bakış açısına sahiptir. Bu nedenle tüm vakıf üniversitelerinin özel sektöre daha uygun öğrenci mezun edebilmek amacıyla özel yetenek sınav sistemini kullandıkları söylenebilir. Parasız, Halıcı, Şahin ve Yetim (2019) tarafından yapılan çalışmada da öğretim elemanları özel yetenek sınavıyla yerleşen öğrencilerin özel sektöre daha uygun olduğunu belirtmişlerdir.

Bünyesinde spor yöneticiliği bölümü bulunan tüm üniversitelerinin %76'sı bölümlerine özel yetenek sınavı sistemi öğrenci alımı yaparken, %24'ü ise merkezi yerleştirme sistemiyle öğrenci alımı yapmaktadır. Merkezi yerleştirme sistemi ile öğrenci alımı 2009 yılından itibaren 2 üniversite ile başladı ve yıldan yıla merkezi alım ile öğrenci alan üniversitelerin sayısında artış olmuştur. 2019-2020 eğitim öğretim yılı itibari ile toplam 18 üniversite merkezi yerleştirme sistemi ile öğrenci alımı yapmaktadır. 2009 yılından günümüze kadar uzanan bu süreç içerisinde çalışmamız sonucunda elde edilen bulgulara göre toplam 9 üniversite merkezi yerleştirme sisteminden vazgeçerek, özel yetenek sınavı sistemi ile öğrenci alımı yapmaya başlamışlardır.

Yüksek Öğretim Kurulu 10.10.2019 tarihli ve 75850160-301.01.01-E76066 sayılı kararı ile Türkiye'de özel yetenek sınavı ile öğrenci alan 128 bölümden, aralarında spor yöneticiliği bölümlerinin de yer aldığı 14 farklı bölümün 2020 Yükseköğretim Kurumları Sınavından itibaren merkezi yerleştirme sistemi ile öğrenci almasına karar vermiştir. Daha sonra ise bu karar 2021 yılından itibaren uygulanmak üzere bir yıl süreyle ertelenmiştir. Spor yöneticiliği bölümlerine öğrenci alımında iki sistemde tercih edilebilir durumdayken ve üniversitelerin spor yöneticiliği bölümlerinin %76'sının özel yetenek sınavı sistemini tercih ettiği düşünüldüğünde tüm bölümlerin bir YÖK kararı ile merkezi yerleştirme sistemi ile öğrenci alımına geçirilmesi birçok insanı doğrudan ve dolaylı olarak etkileyecektir. Bu unsurlar göz önüne alındığında bu kararın tekrardan gözden geçirilmesi gerekmektedir. Nitekim, Parasız ve arkadaşlarının (2019) yapmış oldukları çalışmada öğretim elemanlarının çoğunluğu merkezi alım sisteminin olumsuz yönlerinin daha fazla olduğunu ve tekrardan özel yetenek sınavına dönmek istediklerini belirtmişlerdir.

Spor yöneticiliği bölümlerinin toplam kontenjanları ülkemiz coğrafi bölgelerine göre değerlendirildiğinde en fazla kontenjana sahip bölgeler arasında, Marmara bölgesi 1239 (%24) öğrenci kontenjanı ile ilk sırada yer alırken Karadeniz bölgesi ise 1030 (%20) kontenjan sayısı ile ikinci sırada yer almaktadır. Marmara bölgesinin öğrenci alım kontenjanında ilk sırada yer alması toplam 13 vakıf üniversitesi spor yöneticiliği bölümünün 9 tanesinin bu bölgede bulunmasından kaynaklanmaktadır. 13 vakıf üniversitesinin 9'u Marmara (İstanbul) bölgesinde 4'ü ise Kuzey Kıbrıs Türk

Cumhuriyeti’nde yer almaktadır. Diğer coğrafi bölgelerimizde ise spor yöneticiliği bölümü bulunan vakıf üniversitesi bulunmadığı görülmektedir. Bu durum ülkemizde faaliyet gösteren en büyük bütçeli spor kulüplerinin ve diğer büyük spor sektörü işletmelerinin İstanbul’da yer almasının doğal bir sonucu olduğu söylenebilir. Ülkemizdeki tüm vakıf üniversitelerinin coğrafi bölgelere dağılımına bakıldığında ise, bu durumun aksine toplam 6 bölgede vakıf üniversitesinin bulunduğu ancak benzer şekilde toplam vakıf üniversitelerinin de %61 ile açık ara en büyük oranda Marmara bölgesinde yer aldığı görülmektedir. Buradan hareketle vakıf üniversitelerinin ülke geneline homojen olarak dağılmadığı ve ülke genelindeki dağılımın spor yöneticiliği özeline de artan oranda yansıdığı ifade edilebilir. Spor yöneticiliği bölümleri öğrenci kontenjanları sadece devlet üniversitesi bazında değerlendirildiğinde ise Karadeniz bölgesinin toplam kontenjan ve üniversite sayısı bakımından ilk sırada yer aldığı tespit edilmiştir.

Toplam kontenjan, il başına düşen kontenjan ve kontenjanın nüfusa oranlanması sıralamalarında Akdeniz ve Güneydoğu Anadolu bölgeleri son iki sırada yer almaktadır. Akdeniz ve Güneydoğu Anadolu bölgesinden daha az nüfusa sahip bölgeler olmasına rağmen bu bölgelerdeki spor yöneticiliği bölüm sayılarının (5) az olması Akdeniz ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinin son sıralarda yer almasına neden olmuştur.

Toplam coğrafi bölge nüfus sayısının, toplam spor yöneticiliği kontenjana orantılanmasında ise; açık ara farkla birinci sırada Doğu Anadolu bölgesinin yer aldığı görülmektedir. Doğu Anadolu bölgesinin ülkemizdeki en az nüfusa sahip coğrafi bölge olmasına rağmen bölgede yer alan Kars (120), Elazığ (120) ve Bingöl (110) gibi üniversitelerin yüksek kontenjana sahip olması bu sonucu doğurmuştur.

Spor yöneticiliği bölümü kontenjanlarının spor yöneticiliği bölümlerinde görev yapan öğretim elemanlarına oranlarına bakıldığında; Gazi Üniversitesi, Akdeniz Üniversitesi, İstanbul Cerrahpaşa Üniversitesi ve Marmara Üniversitesinin öğretim elemanı başına öğrenci sayısı ortalamasında ilk 4 sırada yer aldıkları görülmektedir. 2020 yılı Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi verilerine göre aktif olarak öğrenci alan spor yöneticiliği bölümlerinde toplamda 413 öğretim elemanı bulunmaktadır. Toplam kontenjanın (5369), öğretim elemanı sayısına (413) oranlandığında; spor yöneticiliği bölümlerinde bir öğretim elemanına 13 öğrenci düştüğü görülmektedir. Millî Eğitim Bakanı Ziya Selçuk’un bir soru önermesine verdiği cevapta, 2019 yılında devlet üniversitelerinde öğretim elemanı başına 24,9 öğrencinin düştüğünü, vakıf üniversitelerinde ise bu oranın 26,7 olduğunu belirtmiştir. Bu kapsamda spor yöneticiliği bölümlerinin öğretim elemanı başına öğrenci ortalamasının 13 olduğu göz önüne alındığında bu sayının Türkiye’deki yükseköğretimin mevcut genel durumundan daha iyi olduğu söylenebilir. Ancak 75 spor yöneticiliği bölümünün %54’ü öğretim elemanı ortalamasının (13) altında yer almaktadır. Bu nedenle öğrenci başına düşen öğretim elemanı ortalamasının homojen dağılmadığı söylenebilir. Bir yükseköğretim kurumunda öğrenci başına düşen öğretim elemanı sayısının yetersiz olması eğitim ve öğretimin verimli yapılamamasına neden olabilir. Bu durumda, kamu ve özel sektörün beklentilerini karşılayacak nitelikte öğrencilerin mezun olamamasına ve hali hazırda yaşanan spor yöneticiliği bölümleri öğrencilerinin istihdam sorununun daha da artmasına neden

olabilir. Buradan hareketle, öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısı Türkiye ortalamasının altında olan bölümlerin öğrenci kontenjanını düşürmesi ya da öğretim elemanı sayısını artırması önerilebilir.

Sonuç olarak; spor yöneticiliği bölümleri nicelik olarak yıldan yıla önemli artışlar göstermiştir. Bu artışın nitelik olarak da sağlanabilmesi için önemli kriterlerden birisi olan öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısında ise ülke geneli ortalamasının üstünde yer aldığı tespit edilmiştir. Bölümlerin büyük çoğunluğu özel yetenek sınavı ile öğrenci alırken özellikle vakıf üniversitelerinin tamamının özel yetenek sınavı ile öğrenci alımını yapmasının dikkate değer bir sonuç olduğu söylenebilir.

Spor yöneticiliği kontenjanların dağılımı açısından, vakıf üniversitelerinin sadece Marmara ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti bölgelerine sıkışması, toplam kontenjanın neredeyse yarısının Karadeniz ve Marmara bölgelerinde yer alması ve Akdeniz ve Doğu Anadolu Bölgelerinin kontenjan dağılımında sadece %11 ile temsil edilmesi nedeniyle bölgeler arasındaki kontenjanların homojen dağılmadığı ve bu bölgeler açısından bir eşitsizlik ortaya çıktığı söylenebilir.

Öneriler

- Spor yöneticiliği bölümlerinde günden güne artan kontenjan dağılımlarına paralel olarak istihdam oranlarının ne düzeyde kaldığı ile ilgili çalışmaların yapılması önerilebilir.
- Spor yöneticiliği bölümlerinde merkezi yerleştirme sisteminin etkileri üzerine nitel çalışmalar yapılabilir. Ayrıca merkezi yerleştirme sistemi ile öğrenci alımından vazgeçen üniversitelerin bu geçişe yönelik nedenleri nitel araştırmalarla incelenebilir.
- Vakıf üniversitelerindeki spor yöneticiliği bölümlerinin Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti ve İstanbul bölgelerine sıkışmasını engellemek için diğer bölgelerdeki vakıf üniversiteleri teşvik edilmelidir.
- Öğretim elemanı başına düşen öğrenci ortalamalarının yüksek olduğu bölümlerdeki kontenjanların düşürülmesi ya da öğretim elemanı sayısının artırılması önerilebilir.
- Çalışmanın niceliksel olarak veriler sağladığı göz önüne alındığında spor yöneticiliği bölümlerinin niteliksel olarak da incelenmesi önerilebilir.

Yazışma Adresi (Corresponding Address):

Arş. Gör. Alperen HALICI

Gazi Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi

E-posta: alperenhalici@gazi.edu.tr

Kaynaklar

1. **52 öğrenciye bir öğretim üyesi.** (2019, 8 Ocak). Erişim Adresi: <https://www.turkiyegazetesi.com.tr/egitim/597154.aspx>
2. **Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi.** (2020, 8 Mayıs). Erişim Adresi: http://tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1059
3. **Argan, M. ve Katırcı, H.** (2015). *Spor pazarlaması*. Ankara: Nobel Yayınevi.
4. **Ataçocuğu, M. Ş. ve Zelyurt, M. K.** (2017). Spor bilimleri fakülteleri mezunlarının işsizlik deneyimleri üzerine nitel bir araştırma. *Sportif Bakış: Spor ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, *SI(1)*, 70-97.
5. **Çimen, Z., Eraslan, A. ve Halıcı, A.** (2019). Spor pazarlaması. A. A. Yetim, (Ed.), *Yönetim ve spor içinde* (s.503-562). Ankara: Gazi Kitabevi.
6. **Devcioğlu, S.** (2005). Türkiye'de spor sektörü stratejilerinin geliştirilmesi. *Verimlilik Dergisi*, *2*, 117-134.
7. **Devcioğlu, S.** (2018). *Futbolda özerkliğin ekonomisi*. Ankara: Spor Yayınevi.
8. **Devcioğlu, S., Çoban, B. ve Karakaya, Y. E.** (2011). Türkiye'de spor eğitimi sektörünün görünümü. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *9(3)*, 627-654.
9. **Ekmekçi, Y., Ekmekçi, R. ve İrmış, A.** (2013). Küreselleşme ve spor endüstrisi. *Pamukkale Journal of Sport Sciences*, *4(1)*.
10. **Faik, A.** (2010). Sektör odaklı eğitim anlayışıyla Akdeniz Üniversitesi spor yöneticiliği bölümünde okuyan ve mezun öğrencilerinin bölüm tercihi ve aldıkları eğitim ile ilgili düşüncelerinin değerlendirilmesi. *İnsan Bilimleri Dergisi*, *7(2)*, 696-716.
11. **Gündoğdu, F. ve Sunay, H.** (2006). Spor yöneticisinde olması gereken nitelikler üzerine bir araştırma. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, *9(2)*, 53-68.
12. **Jones, F. D., Brooks, D. D. ve Mak, J. Y.** (2008). Examining sport management programs in the United States. *Sport Management Review*, *11*, 77-91.
13. **Ko, Y. J.** (2013). Sport management and marketing: overview and recommendation for future research. *International Journal of Sport Science*, *9(33)*, 205-207.
14. **Mirzeoğlu, N. ve Çoknaz, D.** (2006). Türkiye'de spor bilimleri ve mesleki sorunlar: nitel bir analiz. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, *11(1)*, 27-38.
15. **ÖSYS: Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sistemi Kılavuzları.** (2020, 8 Mayıs). Erişim Adresi: <https://www.osym.gov.tr/TR,12901/2017.html>
16. **Parasız, Ö., Halıcı, A., Şahin, M. Y. ve Yetim, A.** (2019). *Akademisyenler perspektifinden spor yöneticiliği bölümlerinde merkezi yerleştirme sistemi*. 17. Spor Bilimleri Kongresi, Antalya.
17. **Pitts, G. B.** (2001). Sport management at the millennium. A defining moment. *Journal of Sport Management*, *15*, 1-9.
18. **Shank, M. D. ve Lyberger, M. R.** (2015). *Sports marketing: a strategic perspective* (5th edition). New York: Routledge.
19. **Sunay, H., Boz, M. M. ve Gürbüz, P.** (2002). Türkiye'de spor yöneticisi yetiştiren üniversitelerin lisans programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, *7(1)*, 56-66.
20. **Sunay, H. ve Saracaloğlu, A. S.** (2003). Türk sporcusunun spordan beklentileri ile spora yönelen unsurlar. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, *1(1)*, 43-48.
21. **T.C. Gençlik ve Spor Bakanlığı Spor Genel Müdürlüğü sözleşmeli spor uzmanı ve sözleşmeli antrenör alımı duyurusu.** (2015, 27 Ekim). Erişim Adresi: <https://www.isilanlarim.net/wp-content/uploads/950-PERSONEL-AL%C4%B0M%C4%B0.pdf>
22. **T.C. Gençlik ve Spor Bakanlığı Spor Genel Müdürlüğü sözleşmeli spor uzmanı ve sözleşmeli antrenör alımı duyurusu.** (2018, 7 Mayıs). Erişim Adresi: <https://www.gsb.gov.tr/Duyuru/137084/tc-genclik-ve-spor-bakanligi-spor-genel-mudurlugu-sozlesmeli-spor-uzmani-ve-sozlesmeli-antrenor-alimi-duyurusu.aspx>
23. **Tayyar, N. ve Dilşeker, F.** (2012). The effect of service quality and image on student satisfaction at state and private universities. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *(28)*.
24. **Yetim, A. A.** (2019). Yönetim bilimi: tarihi gelişim süreci ve alt dalları. A. A. Yetim, (Ed.), *Yönetim ve spor içinde* (s.13-41). Ankara: Gazi Kitabevi.
25. **Yıldırım, A. ve Şimşek, H.** (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

26. **Yıldız, S. M.** (2008). Beden eğitimi ve spor öğretimi veren yükseköğretim kurumları ve istihdam durumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 651-656.
27. **Yıldız, S. M., Özdağ, S. ve Yaman, Ç.** (2008). Beden eğitimi ve spor eğitimi veren yükseköğretim kurumları ve istihdam durumlarına yönelik öğrenci algılamaları. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(2), 1-10.
28. **YÖK, 14 bölümde yetenek sınavını kaldırdı.** (2019, 14 Ekim). Erişim Adresi: https://www.ntv.com.tr/egitim/yok-14-bolumde-yetenek-sinavini-kaldirdi, NHRWBnLJ5ECX_GD7myQNoQ
29. **YÖK, 14 programda özel yetenek sınavının kaldırılması kararını bir yıl erteledi.** (2019, 20 Ekim). Erişim Adresi: <https://www.aa.com.tr/tr/egitim/yok-14-programda-ozel-yetenek-sinavinin-kaldirilmesi-kararini-bir-yil-erteledi/1620375>
30. **Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi.** (2020, 30 Nisan). Erişim Adresi: <https://istatistik.yok.gov.tr/>
31. **Yükseköğretim Kurumları Sınav Kılavuzları.** (2020, 8 Mayıs). Erişim Adresi: <https://www.osym.gov.tr/TR,15615/2019.html>

Antrenör Öz Yeterlik Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Çalık Veli KOÇAK

Hitit Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi, ÇORUM

Araştırma Makalesi

Öz

Antrenör öz yeterliği, antrenörlerin sporcularının öğrenme ve performansını hangi ölçüde etkileyebileceklerine ilişkin, mesleki yetenek ve kapasitelerine yönelik inancı olarak açıklanabilir. Antrenör verimliliği üzerinde etkisi olan psikolojik yapılardan olan antrenör öz yeterliğinin doğru yöntemlerle ölçülebilmesi gerekir. Bu çalışmada, antrenörlerin öz yeterlik inançlarını ölçebilecek psikometrik özelliklerde bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya Türkiye’de çeşitli spor dallarında faal olarak antrenörlük yapan 320 antrenör (32,43± 8.06 yaş) katılmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizinde madde toplam puan ilişkisi, örneklem uygunluk katsayısı, açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri ile Croanbah’s Alfa Güvenirlik Katsayısı kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre ölçek, toplam varyansın %61,487’sini açıklayan 21 madde, 5 faktörlü bir yapı olarak ortaya çıkmıştır. Ölçeğin birinci düzey DFA uyum indeksi değerleri madde-faktör yapısını doğrulamıştır. Ölçeğin bütünüün Croanbah’s Alfa Güvenirlik Katsayısı değeri .86’dır. Sonuç olarak, Antrenör Öz Yeterlik Ölçeği’nin (AÖYÖ) geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ve antrenörlerin öz yeterlik düzeylerini belirlemek için kullanılabilceği söylenebilir.

Anahtar sözcükler: Antrenör, Öz yeterlik, Ölçek, Geçerlik, Güvenirlik

A Coaching Self Efficacy Scale: Validity and Reliability Study

Abstract

Coaching self-efficacy is explained as the belief of coaches about their professional abilities and capacities to how extent they can affect the learning and performance of their athletes. Coaching self-efficacy which is thought to have an impact on coach efficiency, should be measured with correct methods. The purpose of this study; to develop a measurement tool with psychometric properties that can measure coaching self-efficacy beliefs. The participants of the research consisted of 320 coaches (age 32,43± 8.06) who working actively. The item-total score relation, sample suitability coefficient, exploratory confirmatory factor analysis and Croanbah's Alfa Reliability Coefficient were used in the validity and reliability analysis of the scale. According to the findings, the scale has emerged as a 5-dimensional structure with 21 items that explaining 61.487% of the total variance. First level CFA fit index values of the scale confirmed the item-factor structure. Croanbah's Alpha Reliability Coefficient value of the whole scale is .86. As a result, it can be said that the Coach Self-Efficacy Scale (CSES) is a valid and reliable measurement tool and can be used to determine the self-efficacy levels of the coaches.

Keywords: Coach, Self-efficacy, Scale, Validity, Reliability

Giriş

Spor da yüksek performans ve başarıya ulaşmak için üst düzey fiziksel ve mental beceriler ile bu özelliklere yönelik kapasite sporcularda bulunması gereken özellikler olarak sayılabilir. Bunun yanında sporcuların bu özelliklerini işleyebilecek, onların sportif beklentilerini karşılayabilecek ve sporcusunun performansını geliştirebilecek mesleki becerileri olan bir antrenör gereklidir (Anshel, 2003). Antrenör, sporcusunun öğrenmesini ve performansını etkili biçimde geliştirmeye odaklanmış kişidir (Feltz, Chase, Moritz, ve Sullivan, 1999).

Spor dalına yönelik eğitim sürecinin en önemli öğelerinden biri olan antrenörlerin cesaret, iyimserlik gibi kişisel özellikleri olan (Beswick, 2016), sosyal becerileri gelişmiş (Pitino ve Forde, 2008) psikolojik açıdan güçlü (Karagözoğlu, 2005) ve mesleki öz yeterlik düzeyi yüksek kişiler (Koçak ve Güven, 2018) olmaları beklenmektedir.

Öz Yeterlik

Bazı psikolojik faktörler ile sporda performans ilişkisi (Guillen ve Sanchez 2009; Jarvis, 2006; Martens, Vealey ve Burton, 1990) sıklıkla araştırılan bir konudur. Sporda psikolojik faktörler; sportif hedefler, performans ve başarıya yönelik algı, tutum, beklenti, kaygı, stres, motivasyon, öz güven, öz yeterlik vb. kavramlarla açıklanmaya çalışılmıştır. Bu kavramlardan biri olan öz yeterlik, belli bir alana yönelik, bir göreve yönelik ya da genel öz yeterlik olarak değerlendirilmiş ve bu konularda araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmanın kavramsal temelini oluşturan antrenör öz yeterliğinin kuramsal temelleri de Öz Yeterlik Teorisine (Bandura, 1977) dayanmaktadır.

Psikolojik bir kavram olan öz yeterlik, kişinin bir görevi yerine getirme konusundaki inancıdır ve görevdeki etkinlik düzeyini, çabalarını, kararlılığını ve başarısını etkileyebilir (Bandura, 2012). İnsanlar, bireysel doğrudan ve dolaylı deneyimlerinden, kişisel niteliklerinden ve sosyal destekten edindikleri çeşitli öz yeterlik düzeylerine sahiptirler. İnsanlar sahip oldukları öz yeterlik düzeylerine göre hedefler belirlerler. Görevler

üzerinde çalışırken, ne kadar iyi performans gösterdikleri hakkında bilgi edinirler. Bu bilgiler, sürekli öğrenme ve performans için öz yeterliklerini etkiler. Deneyimler yoluyla toplanan bu bilgiler bilişsel olarak değerlendirilir ve öz yeterlik düzeyi yükselir ya da düşer (Bandura, 1997).

Öz yeterlik; göreve özel, alana özel ve genel öz yeterlik olarak sınıflandırılır. Bandura'ya (1997) göre alana ya da göreve yönelik öz yeterlik inançları davranışı doğrudan etkilemektedir. Öyle ki öz yeterlik inancı belirli bir alana ne kadar özelleştirilirse, o alandaki davranışsal sonuçlar daha başarılı şekilde açıklanabilir. Öte yandan genel öz yeterlik ise bireyin daha çok psikolojik iyi olma halidir ve göreve ve alana yönelik öz yeterliği destekler (Tong ve Shangui, 2004). Birbirinden farklı birçok görevin yerine getirilmesini gerektiren antrenörlükte, mesleki başarı ve performans çıktılarının açıklanabilmesi için antrenör öz yeterliği kavramının incelenmesi gerekir.

Antrenör Öz Yeterliği

Bandura (1977, 1997) öz yeterlik teorisini; insanların, ekiplerin ve organizasyon liderlerinin spor alanındaki atletik görevler de dahil olmak üzere, zorlu görevleri yerine getirmeye yönelik yeteneklerindeki ve başarılarındaki farklılıklar için bilişsel bir açıklama aracı olarak önermiştir. Bandura'ya (1997) göre öz yeterlik inançları, belirli bir hedefe ulaşmak için insanların motivasyon düzeylerinin temel belirleyicisidir. Buradan yola çıkarak Feltz ve Weiss (1982), sporda öz yeterlik kavramını ortaya atmış ve öz yeterliğin sporda başarıya aracılık eden en etkili psikolojik yapılardan biri olduğunu belirtmiştir.

Öz yeterlik inancı, antrenörlerin de mesleklerine yönelik bireysel yargılarında görülür. Antrenör öz yeterliği; antrenörlerin sporcularının öğrenme ve performansını hangi ölçüde etkileyebileceklerine ilişkin, mesleki yetenek ve kapasitelerine yönelik inancı olarak tanımlanabilir (Feltz ve diğerleri, 1999). Antrenör öz yeterliği; yeterlik oluşumunu sağlayan bilgi kaynakları, antrenör öz yeterliği faktörleri ve antrenör öz yeterlik sonuç beklentileri olmak üzere üç temel bileşenden etkilenir (Feltz ve diğerleri, 1999). Daha önce yapılan çalışmalarda antrenör öz yeterliği bilgi kaynakları; mesleki deneyim/hazırlığı, önceden elde edilmiş başarılar, kazanma-kaybetme oranı, takım içinden alınan sporcu algılarına dayalı geri bildirimler, sporcu becerilerin değerlendirilmesi ve aile, yöneticiler, toplum vb. alanlardan sağlanan sosyal destekler olarak ifade edilmiştir (Feltz ve diğerleri, 1999). Bunun yanında yüksek düzeyde algılanan antrenör öz yeterliğinin, sporcuların beceri ve benlik saygısı üzerinde olumlu psikolojik etkileri olduğu bildirilmiştir (Horn, 2002). Ayrıca yüksek antrenör yeterliği ile kazanma yüzdesi, oyuncu tatmini, büyük oyuncu olabilme, takım bütünlüğü ve takım kültürü arasında güçlü bir ilişki olduğu ifade edilmektedir (Malet ve Feltz, 2000; Vargas-Tonsing, Warners ve Feltz, 2003). Antrenör öz yeterliğinin sonuç beklentilerinin ise antrenör davranış çıktısı, oyuncu/takım ile yakalanan uyum, oyuncu/takım başarısı ve kolektif yeterlik olarak ortaya çıktığı belirtilmiştir (Short, Smiley ve Ross Stewart, 2005; Myers, Vargas-Tonsing ve Feltz, 2005).

Öz yeterlik inançları, antrenörlerin hedef davranışın başarı düzeyini etkileyebilir. Böylece antrenörler algıladıkları öz yeterliklerine göre hedefler koyarak izleyecekleri yol

haritalarını belirleyebilirler. Performansları hedeflerinin altında kaldığında memnuniyetsizlikle değerlendirebilirler. Bu memnuniyetsizliğin daha fazla çaba için bir teşvik veya caydırıcı olup olmadığı da belli bir oranda antrenörün hedefe ulaşmadaki öz yeterliğinden ve tutarsızlık derecesinden etkilenebilir (Feltz ve Weiss, 1982). Öz yeterlik inançları yüksek olan insanlar genel olarak kişisel hedefleri ve kazanımları arasındaki olumsuz tutarsızlıklar karşısında çaba ve kararlılık düzeylerini artırır, kendinden şüphe duyanların ise hızla vazgeçerler (Bandura 1997). Bandura (1995), insan davranışlarının doğru olduğuna inanılan şeye dayandığına işaret eder. Ancak insanlar yeterlik düzeylerini genellikle hatalı değerlendirmekte ve öz yeterlik düzeyleri hakkında olması gerekenden yüksek ya da düşük yargıya sahip olabilmektedirler. Bu da bireylerin davranışlarını ve bu davranışlar sonucundaki beklentilerini doğrudan etkilemektedir. Birey davranışa karar verirken çekingen ya da aşırı istekli davranarak sonuç beklentisine etki edecek önemli hatalar yapabilmektedir (Bandura, 2012).

İnsan yaşamını önemli ölçüde etkileyen öz yeterlik inancı uygun ölçme araçları ve yöntemleri ile erken evrelerde belirlenebilir. Bu sayede bireye yetenekleri doğrultusunda başarılı olabilmesi için gerekli özellikleri taşıdığına ilişkin iyi bir kavrayış edindirilebilir (Pajares, 2007). Kişinin yeterlik inancı ve algısı çeşitli ortam koşullarında, çeşitli etki alanlarında ve bunlarla ilişkili yetenekler bakımından ölçülmesi gerekir (Bandura, 2006). Bu ölçümlerin sağlıklı olabilmesi ve geliştirilecek ölçme araçlarının önceden tahmin edebilme gücünün olabilmesi için mutlaka bir görev, yetenek, ya da durum tanımlaması gereklidir (Bandura, 2006; Pajares, 1996).

Bu araştırmanın konusu olan antrenör öz yeterliği ölçümü ile ilgili ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmaları ulusal ve uluslararası alanyazında (Koçak ve Güven, 2018; Unutmaz ve Gençler, 2017; Myers, Feltz, Chase, Reckase ve Hancock, 2008; Feltz ve diğerleri, 1999) bulunmaktadır. Bu ölçme araçlarından Feltz ve diğerlerinin (1999) geliştirdiği Antrenör Yeterlik Ölçeği'nin doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarınının, genel kabul gören uyum iyiliği indeks değerlerini yeterince taşımadığı ifade edilmiştir (Myers, Wolfe ve Feltz, 2005). Buna dayanarak söz konusu ölçek Myers ve diğerleri (2008), tarafından lise antrenörleri örnekleminde faktör eklenerek ve madde eksiltiyle güncellenmiştir. Birlikte Antrenör Yeterliği II ölçeği de Unutmaz ve Gençler (2017) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Bu uyarlama çalışmasının ise sadece futbol antrenörleri örnekleminde yapılmış olması uyarlanan ölçeği sınırlandırmaktadır. Öte yandan Koçak ve Güven'in (2018) geliştirdiği Voleybol Antrenörü Mesleki Öz Yeterlik Ölçeği ise voleybol antrenörlerine yönelik olması bakımından bazı sınırlılıklara sahiptir. Bununla birlikte Türkiye'de, tüm antrenörlere yönelik bir öz yeterlik ölçeği geliştirilmemiş olması da düşündürücüdür.

Daha önce geliştirilen ölçeklerin antrenör öz yeterliğini açıklayabilmek için motivasyon, yarışma stratejisi, teknik öğretimi, karakter oluşturma ve kondisyon faktörlerini içerdiği (Feltz ve diğerleri, 1999; Myers ve diğerleri, 2008); bunlardan farklı olarak Koçak ve Güven'in (2018), takım yönetimi ve liderlik ile taktik ve kondisyon faktörlerini önerdikleri görülmektedir. Söz konusu faktörler, antrenör yeterliğinin kavramsal çerçevesi ile uyumlu olmakla birlikte farklı bir bakış açısıyla yeniden

yorumlanabilir. Bu araştırmada ölçek faktörlerine ad verilirken ilgili alanyazından yararlanılmış ancak yeni önermeler getirilmiştir.

Bu araştırma kapsamında antrenör öz yeterlik inancını kavramsal olarak en geniş anlamda açıklayabilen ve gerekli psikometrik özelliklere sahip bir antrenör öz yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın yürütüleceği örneklem grubu seçilirken evreni temsil yeteneği olmasına dikkat edilmiştir. Bunun için araştırmada “tabakalı amaçsal örnekleme” yöntemi (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008) kullanılarak, örnekleme olabildiğince fazla antrenör çeşitliliği sağlanmaya çalışılmıştır.

Antrenör öz yeterliğinin Türkiye’de güncel ve araştırılmaya açık bir konu olması göz önünde bulundurulduğunda, bir ölçme aracı geliştirerek araştırmacıların ve ilgililerin hizmetine sunmak ilgili alandaki araştırmaların sayı ve niteliğinin artmasına katkı sağlayacaktır. Bu yönüyle araştırmanın önemli olduğu düşünölmektedir.

Yöntem

Bu araştırma, antrenörlerin mesleki öz yeterliklerine yönelik inançlarını ölçebilecek bir ölçme aracının geliştirilmesinin amaçlandığı bir geçerlik güvenirlik çalışmasıdır. Bu doğrultuda araştırma deseni; madde havuzunun oluşturulması, uzman görüşü ile taslak ölçek maddelerinin değerlendirilmesi, taslak ölçeğın ön uygulama, geçerlik ve güvenirlik analizleri aşamalarıyla desenlemiştir.

Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu içine alınan antrenörler, geniş bir spor dalı çeşitliliği gözetilerek belirlenmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın çalışma grubu, Atletizm, Badminton, Tenis, Tekvando, Güreş, Basketbol, Futbol, Futsal, Hentbol, Voleybol branşlarında görev yapan 320 antrenörden oluşmuştur. 300 kişi ve üzeri bir örneklem büyüklüğünün ölçek geliştirme çalışmaları için yeterli olduğu (Çokluk Şekercioğlu, Büyüköztürk, 2012) belirtilmiştir. Çalışma grubuna alınacak antrenörler “tabakalı amaçsal örnekleme” yöntemi (Büyüköztürk ve diğerleri, 2008) ile belirlenmiştir. Tabakalama ölçütleri olarak antrenörlüğü yapılan spor dalı ve katılımcı sayısı dikkate alınmıştır. Buna göre beş bireysel sporlarda (Atletizm, Badminton, Tenis, Tekvando, Güreş), beş takım sporlarında (Basketbol, Futbol, Futsal, Hentbol, Voleybol) çalışan, her spor dalından 32’şer antrenör seçilmiştir. Araştırmanın çalışma grubuna ait demografik bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri elektronik ortamda oluşturulan veri toplama formları aracılığı ile 2020 Ocak-Haziran ayları arasında toplanmıştır. Araştırma verileri toplanırken, “T.C. Hitit Üniversitesi Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Kurulu Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu” kullanılmıştır. Bu form araştırmacı ve katılımcı tarafından onaylanması için veri toplama aracına eklenmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların demografik bilgileri

Demografik Bilgiler	Gruplar	f	%	Ortalama	s.s.
Cinsiyet	Kadın	118	36,9		
	Erkek	202	63,1		
	Toplam	320	100,0		
Yaş	20-25 yaş	74	23,1		
	26-31 yaş	78	24,4		
	32-37yaş	92	28,8		
	38-43 yaş	51	15,9	32,43 (yaş)	8.06
	44 yaş ve üstü	25	7,8		
	Toplam	320	100,0		
Spor Türü	Bireysel sporlar	160	50,0		
	Takım sporları	160	50,0		
	Toplam	320	100,0		
Antrenörlük Deneyimi (yıl)	1-5 yıl	174	54,4		
	6-10 yıl	80	25,0		
	11-15 yıl	41	12,8	6,96 (yıl)	5,79
	16 yıl ve üstü	25	7,8		
	Toplam	320	100,0		

Araştırmada veri toplama aracı olarak, Kişisel Bilgi Formu ve Antrenör Öz Yeterlik Ölçeği Deneme Formu kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formunda; antrenörlerin cinsiyet, yaş, antrenörlüğünü yaptıkları spor türü, antrenörlük süresi soruları yer almıştır.

Antrenör Öz Yeterlik Ölçeği Taslak Formunda ise antrenörlerin mesleki öz yeterliklerine ilişkin ifadeler yer almaktadır. Taslak ölçek, 21 maddeden oluşan, 5'li Likert tipinde bir ölçek olarak hazırlanmıştır.

Verilerin Analizi

Antrenör Öz Yeterlik Ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik analizlerinde Madde Toplam Test Korelasyonu, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Katsayısı ve Bartlett Sphericity Testi, Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA), AFA sonrası ortaya çıkan faktör yapısına kanıt oluşturmak için birinci düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ve son olarak da ölçek güvenirliğini sınamak için Cronbach's Alpha Katsayısı kullanılmıştır. Veriler, SPSS 21 ve Lisrel 8.8 istatistik programları ile analiz edilmiştir.

İşlem Yolu

Ölçek Taslağı Oluşturma

Ölçek geliştirilirken işlem basamaklarının en başında madde havuzu oluşturmak amacıyla alanyazında bulunan başlıca antrenör öz yeterlik araştırmaları incelenmiş ve kavramsal çerçeve çizilmeye çalışılmıştır. Bununla birlikte antrenör öz yeterlik ifadeleri yazabilmek için 2 antrenörle (takım sporu antrenör, n=1; bireysel spor antrenörü, n=1) odak grup çalışması yapılmıştır. Bu çalışmada antrenörlere öz yeterlik kavramı ve özellikleri açıklanmış ve onlardan antrenör öz yeterliklerinin neler olabileceği ve bunların hangi başlıklar altında gruplanabileceğini ifade etmeleri istenmiştir. Odak grup çalışması

ve alan yazın incelenmesi sonunda antrenör öz yeterliğine ilişkin 35 maddelik bir havuz oluşturulmuştur.

Kapsam Geçerliği

Oluşturulan maddeler, amaca uygunluğunun ve ölçülecek alanı temsil özelliğinin belirlenebilmesi için uzman görüşüne sunulmuştur. Oluşturulan madde havuzundaki toplam 35 maddeyi öz yeterlik konusunda çalışmalar yapan 3 öğretim üyesinden değerlendirmeleri istenmiştir. Uzmanlar, ölçek maddelerini 1 puan ile 4 puan arasında (1 puan = uygun değil, 2 puan = biraz uygun, 3 puan = oldukça uygun, 4 puan = tamamen uygun) değerlendirmeleri istenmiştir. Bunun yanında uzmanlardan antrenör öz yeterliğini açıklayabilecek yeni madde/maddeler önermeleri istenmiştir. Bu yolla, maddelere ilişkin ‘tamamen uygun’ görüşünü belirten uzman sayısının, toplam uzman sayısına bölünmesiyle “Kapsam Geçerlik İndeksi” (Polit ve Beck, 2006) belirlenmiştir. Kapsam ve dil yönünden uygun görülmeyen 20 madde uzman görüşü sonrasında deneme ölçeğinden çıkarılmıştır. Sonrasında uzmanların önerdiği 6 madde eklenerek toplam 21 maddeden oluşan deneme ölçeği oluşturulmuştur. Ölçeğin ön uygulama formu; katılmıyorum 1 puan (1.00-1.79), az katılıyorum 2 puan (1.80-2.59), orta düzeyde katılıyorum 3 puan (2.60-3.39), çok katılıyorum 4 puan (3.40-4.19), tamamen katılıyorum 5 puan (4.20-5.00) şeklinde derecelendirilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın işlem basamaklarında yapılan uygulamalara ardından da geçerlik ve güvenirlik analizlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Yapı Geçerliği

Madde Toplam Test Korelasyonu

Ölçeğin ön uygulama formundaki 21 maddenin yapı geçerliğini belirleyebilmek için her madde toplam test korelasyon katsayıları hesaplanmıştır.

Tablo 2. Taslak ölçek madde-toplam test korelasyon katsayıları

Madde	Korelasyon	Cronbach's	Madde	Korelasyon	Cronbach's	Madde	Korelasyon	Cronbach's
	Katsayısı	Alfa		Katsayısı	Alfa		Katsayısı	Alfa
	r	α		r	α		r	α
1	,541	,850	8	,547	,851	15	,400	,856
2	,556	,850	9	,601	,849	16	,483	,853
3	,604	,849	10	,504	,852	17	,571	,849
4	,634	,848	11	,460	,854	18	,500	,867
5	,533	,851	12	,519	,852	19	,549	,866
6	,463	,854	13	,445	,854	20	,528	,864
7	,542	,850	14	,449	,854	21	,537	,867

Antrenör Öz Yeterlik Ölçeği deneme formunda madde toplam test korelasyon katsayıları hesaplanırken alt kesme noktası .40 olarak alınmıştır. Tablo 2’de görüldüğü üzere maddelerin korelasyon katsayıları en düşük ($r=.445$) en yüksek (.634) olarak görünmektedir. Analiz sonucunda hiçbir maddenin deneme ölçeğinden çıkarılmasına gerek duyulmamıştır.

Faktör Analizi ve Faktör Yapısının Oluşturulması

Deneme ölçeğinin gizil değişkenlerini (faktörlerini) belirlemek, maddelerin ve faktörlerin güvenilirliğini değerlendirmek için Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) uygulanmıştır. Açımlayıcı faktör analizinde ortaya çıkan madde-faktör yapısını doğrulamak için ise birinci düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır.

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)

Deneme ölçeğinin örnekleminin faktör analizine uygunluğunu belirlemek için KMO katsayısı ve Barlett Küresellik Testi uygulanmıştır. Ölçek geliştirme çalışmalarında, verilerin faktör analizi yapmaya uygunluğu için KMO değerinin .60 ve üzerinde olması, Bartlett's Sphericity Testi'nde hesaplanan Ki-kare değerinin ise istatistiksel olarak anlamlı olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2011).

Tablo 3. KMO ve Barlett's Testi sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Uygunluk Katsayısı		.854
	Ki-kare	2782,606
Bartlett's Sphericity Testi	sd	210
	p	.000

Tablo 3'te görüldüğü gibi bu araştırmanın KMO örneklem uygunluk katsayısı .854 ve Bartlett's Sphericity Testi χ^2 değeri ise 2782.606, anlamlılık değeri .000 ($p < 0,01$) olarak belirlenmiştir. Elde edilen bulgular örneklem büyüklüğünün faktör analizi için yeterli ve uygun olduğunu göstermektedir.

Tablo 4. Taslak ölçek faktör öz değerleri ve varyans açıklama oranları

Faktörler	Faktör Öz Değerleri	Varyans %	Toplam Varyans %
1	6,492	30,913	30,913
2	2,631	12,530	43,443
3	1,446	6,886	50,329
4	1,293	6,158	56,487
5	1,050	4,999	61,487

Deneme ölçeğinin AFA sonuçları; öz değeri 1'den büyük, açıkladığı toplam varyans %61.487 olan 5 faktör önermiştir.

Taslak ölçeğin AFA sonucuna göre madde-faktör yapıları Tablo 5'de gösterilmiştir.

Tablo 5. Taslak ölçek açımlayıcı faktör analizi sonuçları

Faktörler	Madde		Yeni M. No.	Faktörler				
	No.	Maddeler		1	2	3	4	5
Performans Yeterliği	M10	Sporcularımın performanslarının sezon boyunca yüksek olmasını sağlarım.	M1	.840				
	M9	Sporcularımın sezon dışında performans kaybı yaşamamaları için programlar yaparım.	M2	.646				
	M12	Müsabakalarda/yarışmalarda etkili taktikler geliştiririm.	M3	.602				
	M11	Müsabakalarda/yarışmalarda ani gelişen olumsuz durumlara çözüm üretirim.	M4	.584				

Psikolojik Yeterlik	M19	Sporcularımı motive ederim.	M5	,843
	M20	Sporcularımın öz güvenini yükseltirim.	M6	,828
	M18	Kendimi motive ederim.	M7	,797
	M21	Başarısız olduğumda öz güvenimi korurum.	M8	,757
Öğretim Yeterliği	M14	Bilimsel yöntemler kullanarak yetenek seçimi yaparım.	M9	,765
	M16	Öğretimde, spora özgün öğretim yöntemlerini kullanırım.	M10	,755
	M15	Teknik becerilerin uygulanışını kendim göstererek öğrenmeyi pekiştiririm.	M11	,713
	M17	Etkili öğretim için işbirliği yaparım.	M12	,463
	M13	Sporcularımın gelişimini bilimsel yöntemlerle değerlendiririm.	M13	,415
Kişilik Edindirme Yeterliği	M2	Sporcularımın ahlak gelişimlerine yardımcı olurum.	M14	-,908
	M1	Sporcularımın erdemli kişilik geliştirmelerine yardımcı olurum.	M15	-,869
	M3	Sporcularımın Fair Play'e uygun davranış göstermelerini sağlarım.	M16	-,603
	M4	Sporcularımı sorumluluk almaları için özendiririm.	M17	-,478
Yönetim Yeterliği	M6	Her düzeydeki sporcuyu/takımı rahatlıkla çalıştırırım.	M18	,780
	M7	Sporcularım ve kendim için gerçekçi kariyer hedefleri belirlerim.	M19	,633
	M5	Adaletli davranırım.	M20	,580
	M8	Sporcularıma fırsat eşitliği sağlarım.	M21	,481

Tablo 5'e göre birinci faktördeki 4 maddenin faktör yüklerinin .584 ile .840 arasında, ikinci faktördeki 4 maddenin faktör yüklerinin .757 ile .843 arasında, üçüncü faktördeki 5 maddenin faktör yüklerinin .415 ile .765 arasında, dördüncü faktördeki 4 maddenin faktör yüklerinin -.478 ile -.908 arasında ve beşinci faktördeki 4 maddenin faktör yüklerinin .481 ile .780 arasında değişmektedir.

Araştırmanın bu aşamasında, ilgili alanyazın bilgileri (Koçak ve Güven, 2018; Unutmaz ve Gençler, 2017; Myers ve diğerleri, 2008; Feltz ve diğerleri, 1999) ve bu ölçekteki maddelerin açıklamak istediği öz yeterlik özellikleri göz önünde bulundurularak ölçek faktörlerine Performans Yeterliği, Psikolojik Yeterlik, Öğretim Yeterliği, Kişilik Edindirme Yeterliği ve Yönetim Yeterliği adları verilmiştir.

Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)

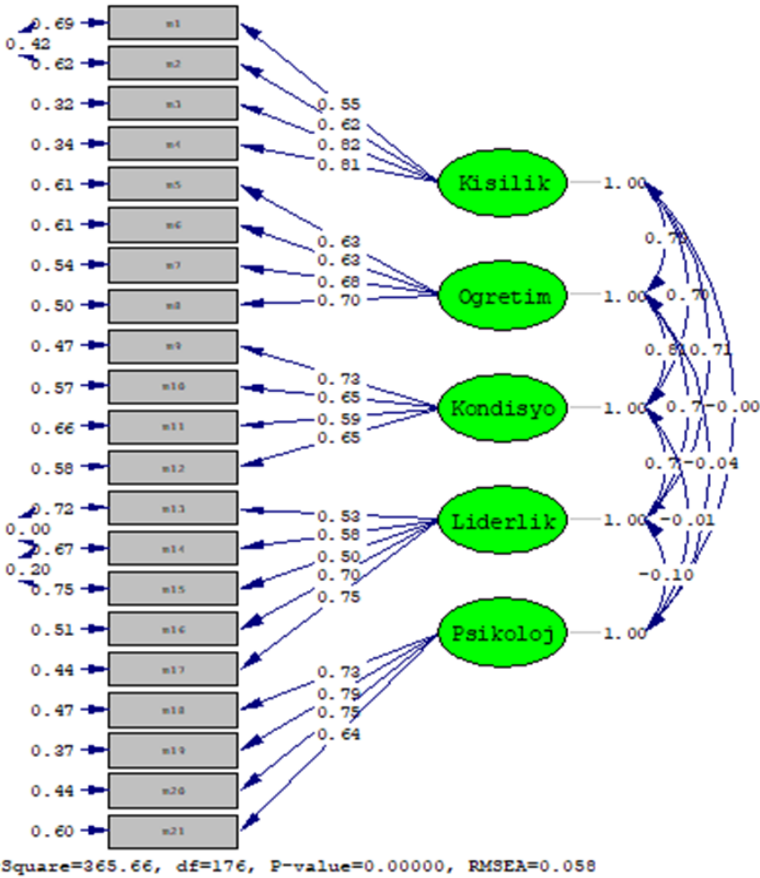
Araştırmanın bu aşamasında, Performans Yeterliği, Psikolojik Yeterlik, Öğretim Yeterliği, Kişilik Edindirme Yeterliği, Yönetim Yeterliği adları verilen 5 faktör (gizil değişken) ve 21 maddeden (gözlenebilen değişken) oluşan model için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır.

DFA sonucunda önerilen modifikasyon indeksleri dikkate alınarak deneme ölçeğinden madde çıkarılmamıştır. Bunun yanında aynı faktör içerisinde yer alan 1. ile 2. madde, 13. ile 14. madde ve 14. ile 15. maddeler arasında modifikasyon işlemleri uygulanarak 21madde 5 faktörlü model doğrulanmıştır (Tablo 6, Şekil 2). DFA'da ölçek maddelerine ilişkin Standartlaştırılmış Hata Varyansları, t değeri ve R² değerleri Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Ölçeğin maddelerine ait DFA sonuçları

Maddeler	Standart Hata Varyansları	t	R ²	Maddeler	Standart Hata Varyansları	t	R ²
1	0.55	9.24	0.39	12	0.65	11.78	0.41
2	0.62	11.42	0.67	13	0.53	9.24	0.24
3	0.82	16.55	0.67	14	0.58	10.23	0.26
4	0.81	16.17	0.66	15	0.50	8.69	0.26
5	0.63	11.46	0.40	16	0.70	12.98	0.49
6	0.63	11.45	0.40	17	0.75	14.28	0.59
7	0.68	12.68	0.47	18	0.73	13.73	0.53
8	0.70	13.23	0.48	19	0.79	15.24	0.63
9	0.73	13.77	0.53	20	0.75	14.16	0.56
10	0.65	11.97	0.43	21	0.64	11.58	0.41
11	0.59	10.49	0.35				

Maddeler arası modifikasyonlar yapıldıktan sonra DFA'ya ilişkin faktör-madde bağlantı diyagramı Şekil 2'de yer almaktadır.



Şekil 2. DFA, Faktör-Madde İlişkisi

Antrenör Öz Yeterlik Ölçeği DFA uyum indeksi değerlerine ilişkin bulgular Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Antrenör Öz Yeterlik Ölçeği'ne ilişkin DFA uyum indeksi değerleri

Uyum İndeksleri	Ölçeğin İndeks Değerleri	Mükemmel Uyum Ölçütleri	İyi Uyum Ölçütleri	Sonuç
χ^2/df	365,66/176= 2,07	> 0 - < 2	> 2 - < 3	İyi uyum
NFI	0.94	> 0.95 - < 1.00	> 0.90 - < .95	İyi uyum
NNFI	0.96	> 0.95 - < 1.00	> 0.90 - < .95	Mükemmel uyum
CFI	0.97	> 0.95 - < 1.00	> 0.90 - < .95	Mükemmel uyum
IFI	0,97	> 0.95 - < 1.00	> 0.90 - < .95	Mükemmel uyum
RFI	0.93	> 0.95 - < 1.00	> 0.90 - < .95	İyi uyum
AGFI	0.87	> 0.90 - < 1.00	> 0.85 - < .90	İyi uyum
GFI	0.90	> 0.95 - < 1.00	> 0.90 - < .95	İyi uyum
RMSEA	0.058	> 0.00 - < .50	> 0.05 - < .08	İyi uyum
RMR	0.043	> 0.00 - < .50	> 0.05 - < .10	Mükemmel uyum

Kaynak: (Kline, 2011; Schermelleh-Engel ve Moosbrugger, 2003; Baumgartner ve Homburg, 1996; Bentler, 1980; Bentler ve Bonett, 1980; Marsh, Hau, Artelt, Baumert ve Peschar, 2006; Browne ve Cudeck, 1993).

DFA'ya göre, bu araştırma için kritik n değeri 189.51'dir. Bu durum, araştırmanın 320 kişilik örneklem büyüklüğünün yeterli olduğunu ortaya koymaktadır. Ölçeğin uyum indeksleri değerlendirildiğinde χ^2/df (2.07<3), NFI (0.94 > 0.90), RFI (0.93 > 0.90), AGFI (0.87 > 0.85), GFI (0.91 > 0.90), RMSEA (0.073 < 0.08) indekslerinin iyi uyum; NNFI (0.96 > 0.95), CFI (0.97 > 0.95), IFI (0.97 > 0.95), RMR (0.043 < 0.50) indekslerinin mükemmel uyum gösterdiği görülmüştür.

Faktörler Arası Uyum ve Güvenirlik Analizi

Ölçeklerin güvenirliliği, "farklı ölçümlerde birbiriyle tutarlı ve kararlı ölçme sonuçları verebilme gücü" olarak açıklanmaktadır (Tezbaşaran, 1997). Ölçeklerin güvenirlilikleri belirlenirken Cronbach's Alfa Güvenirlik Katsayısı kullanılmıştır. Bunun yanında faktörlerin birbirleriyle ve ölçeğin bütünüyle korelasyon katsayıları ise Spearman Brown Correlation Test ile analiz edilmiştir. Antrenör Öz Yeterlik Ölçeği bütünü ve faktörlerine ilişkin iç tutarlık katsayıları ve korelasyon değerleri Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8. Ölçeğin toplamına ve faktörlerine ilişkin iç tutarlık katsayıları ve korelasyon değerleri

	n	Cr α	Performans Yeterliği	Psikolojik Yeterlik	Öğretim Yeterliği	Kişilik Edindirme Yeterliği	Yönetim Yeterliği	Toplam
Performans Yeterliği	320	.738	1.000	.544**	.505**	.531**	.568**	.745**
Psikolojik Yeterlik	320	.816		1.000	.586**	.511**	.532**	.717**
Öğretim Yeterliği	320	.758			1.000	.520**	.560**	.754**
Kişilik Edindirme Yeterliği	320	.839				1.000	.547**	.769**
Yönetim Yeterliği	320	.750					1.000	.789**
Toplam	320	.860						1.000

** p<0.01

Ölçeğin bütününe ve faktörlerinin Cronbach's Alfa (Cr α) iç tutarlılık katsayılarının .70'in üzerinde olduğu ve ölçek faktörlerinin birbirleri ve ölçeğin bütünü ile pozitif yönde korelasyon sağladıkları belirlenmiştir.

Tartışma

Bu araştırmada antrenör öz yeterlik inancını kavramsal olarak en geniş anlamda açıklayabilen ve gerekli psikometrik özelliklere sahip bir antrenör öz yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizlerinde Madde Toplam Test Korelasyonu, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Katsayısı ve Bartlett Sphericity Testi, Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA), AFA sonrası ortaya çıkan faktör yapısına kanıt oluşturmak için birinci düzey Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) ve son olarak da ölçek güvenilirliğini sınamak için Cronbach's Alpha Katsayısı kullanılmıştır.

Ölçek geliştirme çalışmalarında uygulanan madde toplam test korelasyon katsayısı hesaplanırken alt kesme noktası .30 ve üzerinde olabilir (Büyüköztürk, 2011). Deneme ölçeğinin yapı geçerliğini belirlemek için yapılan madde toplam test korelasyonu analizinde katsayıların hesaplanması için alt kesme noktası .40 olarak alınmıştır. Taslak ölçekteki tüm maddelerin katsayıları .40'ın üzerindedir (Tablo 2). Ölçeğinin bu yönüyle alan yazın ile tutarlık gösterdiği görülmektedir. Taslak ölçeğin KMO örneklem uygunluk katsayısının (.874) önerilen değer olan .60'ın üzerinde olduğu ve Bartlett Küresellik Testi sonucunun (2782,60= $p<.000$) istatistiksel olarak anlamlıdır (Tablo 3). Bu bulgular, taslak ölçeğin örneklem büyüklüğünün faktör analizi için uygun olduğunu göstermiştir.

AFA sonunda öz değeri 1'den büyük beş faktör yapısı ortaya çıkmıştır. Beş faktörün açıkladığı toplam varyans oranı % 61.487'dür (Tablo 4). Alanyazında %40 ile %60 arasındaki faktör varyans oranlarının yeterli olduğu belirtilmektedir (Tavşancıl, 2006). Araştırmada elde edilen bulgular, faktörlerin toplam varyansa yaptığı katkının yeterli olduğunu ve alanyazın ile tutarlılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Büyüköztürk (2011), ölçek geliştirme araştırmalarının faktör örüntüsü oluşturma aşamasında, faktör yüklerinin 0.30 üzerinde olmasının yeterli olacağını belirtmiştir. Bu araştırmada faktör yapısı belirlenirken alt kesme noktası .40 olarak belirlenmiş ve temel eksen (direct oblimin) döndürme işlemi sonucunda faktörlere binışen madde olmadığı ve alt kesme noktasının çok üzerinde değerler taşıdıkları belirlenmiştir. Bu doğrultuda DFA öncesi 21 madde ve 5 faktörden oluşan taslak ölçek korunmuş ve faktörlere ilgili alanyazın bilgileri (Koçak ve Güven, 2018; Unutmaz ve Gençler, 2017; Myers ve diğerleri, 2008; Feltz ve diğerleri, 1999) ve bu ölçekteki maddelerin açıklamak istediği öz yeterlik özellikleri göz önünde bulundurularak ölçek faktörlerine Performans Yeterliği, Psikolojik Yeterlik, Öğretim Yeterliği, Kişilik Edindirme Yeterliği, Yönetim Yeterliği adları verilmiştir.

Faktör yapıları ve madde dağılımları belirlenen ölçeğin DFA uygulamasında, önerilen modifikasyon indeksleri dikkate alınarak aynı faktör içerisinde yer alan 1. ile 2. madde, 13. ile 14. madde ve 14. ile 15. maddeler arasında modifikasyon işlemleri uygulanarak 21 madde 5 faktörden oluşan model doğrulanmıştır (Tablo 6; Şekil 2).

DFA'da, χ^2/df oranı, RMR veya RMS, GFI, AGFI, CFI, NFI, RMSEA uyum indekslerinin değerlendirilmesinin yeterli olacağı (Çokluk ve diğerleri, 2010; Yılmaz ve Çelik, 2009)

ifade edilmiştir. DFA’de uyum indeksleri değerlendirilirken χ^2/df oranı için < 2 değerlerin mükemmel uyum, < 3 değerlerin, kabul edilebilir uyum; GFI, CFI, NFI, RFI, IFI ve AGFI indeksleri için > 0.95 ’in mükemmel uyum, > 0.90 ’ın kabul edilebilir uyum değeri olarak dikkate alınması önerilmiştir (Bentler, 1980; Marsh, Hau, Artelt, Baumert ve Peschar, 2006). Diğer uyum indekslerinden RMSEA ve RMR değeri için < 0.05 ’in mükemmel uyum ve < 0.08 ’in kabul edilebilir uyum değeri olarak dikkate alınması önerilmektedir (Byrne ve Campbell, 1999; Browne ve Cudeck, 1993). Bununla birlikte uyum indeksi değerlendirilmesinde GFI > 0.85 ve AGFI > 0.80 uyum indeksi değerlerinin de kabul edilebilir düzey olarak dikkate alınabileceğini bildiren araştırmacılar (Marsh, Balla ve McDonald, 1988; Marsh ve Balla, 1992; Frias ve Dixon, 2005) da bulunmaktadır. Bu doğrultuda, bu araştırmada χ^2/df , NFI, NNFI, CFI, IFI, RFI, AGFI, GFI, RMSEA ve RMR uyum indeksleri değerlendirilmeye alınmıştır.

Bu araştırmada DFA kritik n değerini 189.51 olarak hesaplamıştır. Bu durum, araştırmanın 320 kişilik örneklem büyüklüğünün yeterli olduğunu ortaya koymaktadır. Ölçeğin uyum indeksleri değerlendirildiğinde χ^2/df ($2.07 < 3$), NFI ($0.94 > 0.90$), RFI ($0.93 > 0.90$), AGFI ($0.87 > 0.85$), GFI ($0.91 > 0.90$), RMSEA ($0.073 < 0.08$) indekslerinin iyi uyum; NNFI ($0.96 > 0.95$), CFI ($0.97 > 0.95$), IFI ($0.97 > 0.95$), RMR ($0.043 < 0.50$) indekslerinin mükemmel uyum göstererek alanyazın ile tutarlı olduğu görülmüştür (Tablo 7). DFA sonuçları, ölçeğin 21 maddeli ve 5 faktörlü yapısal modelini alanyazın (Çokluk ve diğerleri, 2010; Yılmaz ve Çelik, 2009; Bentler, 1980; Marsh ve diğerleri, 2006; Byrne ve Campbell, 1999; Browne ve Cudeck, 1993) ile uyumlu şekilde doğrulamıştır. Ölçeğin 5 faktörlü yapısal modelinin doğrulanmasıyla birlikte faktör adları kesinleşmiştir. Buna göre faktörlerin açıkladıkları yeterlik özellikleri aşağıda sunulmuştur:

Performans Yeterliği Boyutu (madde 1-2-3-4): Antrenörlerin, antrenman ve yarışmalarda sporcu performansını artırabilmeye ve korumaya yönelik öz yeterlik inançlarını açıklamaktadır.

Psikolojik Yeterlik Boyutu (madde 5-6-7-8): Antrenörlerin, kendilerinin ve sporcularının motivasyonları üzerindeki etkilerine ve olumsuzluklar karşısındaki psikolojik dirençlerine yönelik öz yeterlik inançlarını açıklamaktadır.

Öğretim Yeterliği Boyutu (madde 9-10-11-12-13): Antrenörlerin, spor eğitim sürecindeki yetenek seçimi, etkili öğretim, öğretimi geliştirme ve sporcu gelişimini değerlendirebilmeye yönelik öz yeterlik inançlarını açıklamaktadır.

Kişilik Edindirme Yeterliği Boyutu (madde 14-15-16-17): Antrenörlerin, sporcuların olumlu kişilik özellikleri edinmelerine ve olumlu kişilik gelişimlerine katkı sağlayabilmeye yönelik öz yeterlik inançlarını açıklamaktadır.

Yönetim Yeterliği Boyutu (madde 18-19-20-21): Antrenörlerin, sporcu ve takımları yönetebilme, onlara fırsat eşitliği sağlayabilme, hedef belirleme ve kariyer yönetimine katkı sağlayabilme gibi yönetim ve organizasyon becerilerine yönelik öz yeterlik inançlarını açıklamaktadır.

Ölçeğin bütünü ve faktörleri arasındaki iç tutarlılığını belirlemek için Cronbach's Alfa Güvenirlik Katsayısı belirleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçek geliştirme çalışmalarında hesaplanan güvenirlik katsayısı için en az .70'lik bir değer genel olarak yeterli olduğu belirtilmiştir (Karakoç ve Dönmez, 2014). Bu çalışmada Cronbach's Alfa iç tutarlılık katsayıları ölçeğin bütünü için .860, Performans Yeterliği Faktörü için .738, Psikolojik Yeterlik Faktörü için .816, Öğretim Yeterliği Faktörü için .758, Kişilik Edindirme Yeterliği Faktörü için .839, Yönetim Yeterliği Faktörü için .750 olarak bulunmuştur. Aynı şekilde ölçek faktörlerinin birbirleriyle ve ölçeğin bütünü ile pozitif yönde anlamlı korelasyon taşıdıkları belirlenmiştir. Elde edilen iç tutarlılık katsayıları ve korelasyon değerleri ölçeğin ve faktörlerinin tutarlı olduğunu ve ayırt edici özellik taşıdığını göstermiştir. Ölçeğin bu yönüyle alanyazın bulgularıyla (Aras, Koçak ve Çetinkaya, 2019; Koçak, 2014) uyum sağladığı görülmektedir. Bu durum ölçeğin güçlü bir şekilde güvenilir olduğunu göstermektedir.

Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak, kuramsal çerçeve ile uyumlu, antrenör öz yeterliğini ölçebilecek psikometrik özelliklere sahip bir ölçek ortaya çıkmıştır. Geliştirilen ölçme aracı, 21 madde ve 5 faktörden oluşmuştur. Antrenör Öz Yeterlik Ölçeği faktörlerine; Performans Yeterliği (madde 1-2-3-4), Psikolojik Yeterlik (madde 5-6-7-8), Öğretim Yeterliği (madde 9-10-11-12-13), Kişilik Edindirme Yeterliği (madde 14-15-16-17) ve Yönetim Yeterliği (madde 18-19-20-21) adları verilmiştir (Tablo 5). Ölçekten alınabilen en düşük puan 21, en yüksek puan ise 105'dir. Ölçekten elde edilecek puan ortalamaları ile öz yeterlik düzeyleri; yüksek düzey (3.34-5.00 puan arası), orta düzey (1.67-3.33 puan arası) ve düşük düzey (0.00-1,66 puan arası) olmak üzere üç düzeyde değerlendirilebilir. Antrenör Öz Yeterlik Ölçeği, Türk antrenörlerin antrenör öz yeterliklerini ölçmede kullanılabilir geçerlik ve güvenirlikte bir ölçme aracı olduğu söylenebilir. Antrenör Öz Yeterlik Ölçeği, antrenör öz yeterliği ile ilgili araştırmalarda ölçme aracı olarak kullanılabilir.

Bu çalışmanın sonuçları ölçeğin geçerliğini ve güvenirlliğini desteklemektedir. Bunun yanında, ölçeğin geçerliğini ve güvenirlliğini artırmak için test-tekrar test gibi ölçüm ve Multitrait-Multimethod Matrix analizi, Rach Analizi gibi yöntemler daha geniş örneklemelerde kullanılarak geçerlik ve güvenirlilik çalışmaları tekrarlanabilir. Antrenör Öz Yeterlik Ölçeği'nin, spor dalına özgü olarak geçerlik ve güvenirlilik çalışmaları yapılabilir. Ayrıca antrenör adayları için de geçerlik ve güvenirliliği araştırılabilir. Öte yandan antrenör öz yeterliğinin kavramsal olarak evrensel bir niteliği vardır. Bu doğrultuda başka kültürlerde de geçerli olduğu düşünülecek olursa, diğer dillere ve kültürlere de uyarlanması önerilir.

Yazışma Adresi (Corresponding Address)

Çalık Veli KOÇAK

*Hitit Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi
Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi Bölümü, Çorum
E-posta: kocakveli@hotmail.com*

Kaynaklar

1. Anshel, M. H. (2003). *Sport psychology: From theory to practice* (4th Eds.). B. Cummings.
2. Aras, D., Koçak, F. ve Çetinkaya, G. (2019). Kaya Tırmanışı Öz-Yeterlilik Ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 17(1), 113-124.
3. Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
4. Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies, In A. Bandura (Ed), *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University.
5. Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
6. Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. *Self-efficacy beliefs of adolescents*, 5(1), 307-337.
7. Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management*, 38(1), 9-44.
8. Baumgartner, H. ve Homburg, C. (1996). Applications of structural equation modeling in marketing and consumer research: A review. *International Journal of Research in Marketing*, 13(2), 139-161.
9. Beswick, B. (2016). *Odak Noktamız Futbol*. Çev.: E. Süren. İstanbul: Remzi Kitabevi.
10. Bentler, P. M. (1980). Multivariate analysis with latent variables: Causal modeling. *Annual Review of Psychology*, 31, 419-456.
11. Bentler, P. M. ve Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88, 588-606.
12. Browne, M. W. ve Cudeck, R. (1993): Alternative ways of assessing model fit. In Bollen, K. A. & Long, J. S. (Eds.), *Testing Structural Equation Models* (p. 136-162). Newbury Park, CA: Sage.
13. Büyükoztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı-istatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum* (13. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
14. Büyükoztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
15. Byrne, B. M. ve Campbell, T. L. (1999): Cross-cultural comparisons and the presumption of equivalent measurement and theoretical structure: A look beneath the surface. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 30, 555-574.
16. Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyükoztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik. SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
17. Guillen, F. ve Sanchez, R. (2009). Competitive anxiety in expert female athletes: sources and intensity of anxiety in national team and first division spanish basketball players. *Perception Motor Skills*, 109(2), 407-419.
18. Frias, C. M. ve Dixon, R. A. (2005). Confirmatory factor structure and measurement in variance of the memory compensation questionnaire. *Psychological Assessment*, 17(2), 168-178.
19. Feltz, D. L., Chase, M. A., Moritz, S. E. ve Sullivan, P. J. (1999). A conceptual model of coaching efficacy: Preliminary investigation and instrument development. *Journal of Educational Psychology*, 91, 765-776.
20. Feltz, D. L. ve Weiss, M. R. (1982). Developing self-efficacy through sport. *Journal of physical education, recreation & dance*, 53(3), 24-36.
21. Horn, T. S. (2002): Coaching effectiveness in the sport domain. In T. S. Horn, (ed.), *Advances in sport psychology*. Champaign, IL: Human Kinetics.
22. Jarvis, M. (2006). *Sport psychology: A student's handbook*. London, UK: Routledge.
23. Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: The Guilford Press.
24. Karakoç, F. Y. ve Dönmez, L. (2014). Ölçek geliştirme çalışmalarında temel ilkeler. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 13(40), 39-49.
25. Koçak, Ç. V. ve Güven, Ö. (2018). Voleybol antrenörü mesleki öz yeterlilik ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 16(2), 162-177.
26. Koçak, F. (2014). Üniversite öğrencilerinin spora yönelik tutumları: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 12(1), 59-69.
27. Karagözoğlu, C. (2005). *Sporda Psikolojik Destek* (1. Baskı). İstanbul: Morpa Yayınları.

28. **Malette, L. ve Feltz, D.** (2000): The effects of a coaching education program on coaching efficacy. *The Sport Psychologist*, 14(3), 410-417.
29. **Marsh, H. W., Hau, K. T., Artelt, C., Baumert, J. ve Peschar, J. L.** (2006). OECD's brief self-report measure of educational psychology's most useful affective constructs: cross-cultural, psychometric comparisons across 25 countries. *International Journal of Testing*, 6(4), 311-360.
30. **Marsh, H. W., Balla J. R. ve Mcdonald, R. P.** (1988). Goodness- of-fit indexes in confirmatory factor analysis: The effect of sample size. *Psychological Bulletin*, 103(3), 391-410.
31. **Marsh, H. W. ve Balla J.** (1992). Goodness of fit in confirmatory factor analysis: The effects of sample size and model parsimony. Quality and Quantity: *International Journal of Methodology*, 28, 185-217.
32. **Martens, R., Vealey, R. S. ve Burton, D.** (1990). *Competitive anxiety in sport*. Champaign, IL: Human Kinetics Publishers.
33. **Myers, N. D., Feltz, D. L., Chase, M. A., Reckase, M. D., ve Hancock, G. R.** (2008): The coaching efficacy scale II High school teams. *Educational and Psychological Measurement*, 68(6), 1059-1076.
34. **Myers, N. D., Vargas-Tonsing, T. M. ve Feltz, D. L.** (2005). Coaching efficacy in intercollegiate coaches: Sources, coaching behavior, and team variables. *Psychology of Sport and Exercise*, 6(1), 129-143.
35. **Myers, N. D., Wolfe, E. W. ve Feltz, D. L.** (2005). An Evaluation of the Psychometric Properties of the Coaching Efficacy Scale for Coaches From the United States of America. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 9(3), 135-160.
36. **Pajares, F.** (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*. 66(4), 543- 576.
37. **Pajares, F.** (2007). Current Directions in Self-efficacy research. In M. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.). *Advances in motivation and achievement*, 10, 1-49.
38. **Pitino, R. ve Forde, P.** (2008). *Rebound Rules: The Art of Success 2.0*. New York: Harper Collins.
39. **Polit, D. F. ve Beck, C. T.** (2006). The content validity index: are you sure you know what's being reported? Critique and recommendations. *Research in nursing & health*, 29(5), 489-497.
40. **Schermelleh-Engel, K. ve Moosbrugger, H.** (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
41. **Short, S. E., Smiley, M. ve Ross-Stewart, L.** (2005). The relationship between efficacy beliefs and imagery use in coaches. *The Sport Psychologist*, 19(4), 380-394.
42. **Unutmaz, V. ve Gençer, T.** (2017). Antrenör yeterlilik ölçeği II'nin Türkçe uyarlama çalışması. *Spor Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 69-78.
43. **Tavşancıl, E.** (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
44. **Tezbaşaran, A.** (1997). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
45. **Tong, Y. ve Shanggui, S.** (2004). A Study on general self-efficacy and subjective well-being of low ses college students in a Chinese university. *College Students Journal*, 38(4), 637-642.
46. **Vargas-Tonsing, T. M., Warners, A. L. ve Feltz, D. L.** (2003): The predictability of coaching efficacy on team efficacy and player efficacy in volleyball. *Journal of Sport Behavior*. 26(4), 396-407.
47. **Yılmaz, V. ve Çelik, H. E.** (2009): *LISREL ile yapısal eşitlik modellemesi - I*. Ankara: Pegem Akademi.

Ekler

Ek 1: Antrenör Öz Yeterlik Ölçeği

Boyutlar	Antrenörlük öz yeterliklerinize ilişkin inanç düzeyinizi aşağıdaki ifadeler doğrultusunda işaretleyiniz. Antrenör olarak;	Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Çok Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
		1	2	3	4	5
Performans Yeterliği	1. Sporcularımın performanslarının sezon boyunca yüksek olmasını sağlarım.					
	2. Sporcularımın sezon dışında performans kaybı yaşamamaları için programlar yaparım.					
	3. Müsabakalarda/yarışmalarda etkili taktikler geliştiririm.					
	4. Müsabakalarda/yarışmalarda ani gelişen olumsuz durumlara çözüm üretirim.					
Psikolojik Yeterlik	5. Sporcularımı motive ederim.					
	6. Sporcularımın öz güvenini yükseltirim.					
	7. Kendimi motive ederim.					
	8. Başarısız olduğumda öz güvenimi korurum.					
Öğretim Yeterliği	9. Bilimsel yöntemler kullanarak yetenek seçimi yaparım.					
	10. Öğretimde, spora özgün öğretim yöntemlerini kullanırım.					
	11. Teknik becerilerin uygulanışını kendim göstererek öğrenmeyi pekiştiririm.					
	12. Etkili öğretim için işbirliği yaparım.					
	13. Sporcularımın gelişimini bilimsel yöntemlerle değerlendiririm.					
Kişilik Edindirme Yeterliği	14. Sporcularımın ahlak gelişimlerine yardımcı olurum.					
	15. Sporcularımın erdemli kişilik geliştirmelerine yardımcı olurum.					
	16. Sporcularımın Fair Play'e uygun davranış göstermelerini sağlarım.					
	17. Sporcularımı sorumluluk almaları için özendiririm.					
Yönetim Yeterliği	18. Her düzeydeki sporcu/yakınını rahatlıkla çalıştırırım.					
	19. Sporcularım ve kendim için gerçekçi kariyer hedefleri belirlerim.					
	20. Adaletli davranırım.					
	21. Sporcularıma fırsat eşitliği sağlarım.					

Bu sayfa boş bırakılmıştır.

11-12 Yaşındaki Erkek Çocukların Bazı Fiziksel ve Motorik Özelliklerinin Bağlı Yaş Etkisi Açısından İncelenmesi

Yasemin ERDOĞAN¹, Hacı Ahmet PEKEL², Emre BAĞCI²

¹Bilim Uzmanı

²Gazi Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi, ANKARA

Araştırma Makalesi

Öz

Bu çalışmanın amacı, 11-12 yaşlarındaki erkek çocukların bazı fiziksel ve motorik özellikleri ile doğdukları aylar arasında bir ilişkinin olup olmadığının belirlenmesidir. Araştırma grubunu, Ankara ilinde 260 erkek sporcu adayını oluşturmuştur. Çalışmada, yaş, boy uzunluğu, vücut ağırlığı, Vücut Kitle İndeksi, yatay sıçrama, dikey sıçrama, otur eriş esneklik testi, atma kuvveti ve 30m sürat testi olmak üzere toplam 9 veri değerlendirilmiştir. Veri analizi öncesi verilerin normal dağılıp dağılmadığı test edilmiştir. Normal dağılan veriler için çoklu karşılaştırmalarda ANOVA testi (çoklu karşılaştırma tekniği olarak Scheffe tekniği), ikili karşılaştırmalarda ise Independent Samples-T Testi kullanılmıştır. Normal dağılım göstermeyen veriler için ise çoklu karşılaştırmalarda Kruskal-Wallis, ikili karşılaştırmalarda Mann-Whitney U testleri kullanılmıştır. Sonuç olarak, 12 yaş erkek çocukların boy ve vücut ağırlıklarında doğum aylarına göre anlamlı farklılık var iken, 11 yaş erkek çocuklarda fiziksel olarak bir farkın olmadığı görülmüştür. Performans testleri açısından bakıldığında, 11 yaş erkek çocukların doğum aylarına göre patlayıcılık özelliğinde anlamlı farklılıklar var iken, 12 yaş çocuklarda bu farklılığın çok az olduğu görülmüştür. Her iki yaşın esneklik özelliğinde ise doğum aylarıyla arasında bir ilişki bulunmamıştır.

Anahtar sözcükler: Bağlı yaş etkisi, Erkek çocuk, Fiziksel, Motorik özellik

Evaluation of Some Physical and Motoric Characteristics of Boys Between 11-12 Years in Terms of Relative Age Effect

Abstract

The aim of this study is to determine whether there is a relationship between some physical and motoric characteristics of boys aged 11-12 and the months they were born. The study group is 260 male athletes who don't have sports license in Ankara province. Study; A total of 9 data were evaluated including age, height, body weight, body mass index, horizontal jump, vertical jump, sit-up, sit and reach test, throwing force and 30m velocity test. Data were analyzed for normal distribution of data before data analysis. For multiple data, ANOVA test (Scheffe technique as multiple comparison technique) and Independent Samples-T test were used for paired comparisons. For data not showing normal distribution, Kruskal-Wallis was used for multiple comparisons, and Mann-Whitney U tests were used for paired comparisons. As a result; While there was a significant difference in the height and body weights of 12-year-old boys according to the months of birth, there was no physical difference in 11-year-old boys. In terms of performance tests, there were significant differences in the explosive properties of 11-year-old boys compared to the months of birth. The elasticity of both ages showed no relationship with the birth months.

Keywords: *Relative age effect, Boy, Physical character, Motoric character*

Giriş

Çocuklarda yaş ve gelişimin etkisi, eğitim ve sporda son zamanlarda incelenen önemli başlıklardan biri durumundadır. Sporda yarışmacı sporcu seviyesine ulaşan çocuk ve gençlerde yarışma gruplarında fiziksel büyüklük, erken ergenlik vb. gibi çeşitlilikler bu gruplarında üzerine düşünölmeye başlanmasına ve tekrardan revize edilmesine sebebiyet vermiştir (Şahin, 2017).

Okulda ve spor faaliyetlerinde gelişimsel değışikliklerin etkisinin kontrol edilebilmesi için çocuklar yaş gruplarına bölünerek eğitim görürler. Bu gruplar zihinsel, fiziksel ve psikolojik bakımdan önemli çeşitlilikten kaynaklı olarak bir yaş skalasına göre ayarlanır. Yine de aynı yılda en erken doğan çocukların en son doğan çocuklardan neredeyse bir yaş daha büyük olması problem oluşturmaktadır. Aynı yaşta olsalar bile hangi ayda dünyaya geldiğinin önem ve etkisi, Bağlı Yaş Etkisi (BYE) tanımının ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Aynı yılda erken doğmanın avantajına "Bağlı Yaş Etkisi" veya "Doğum Tarihi Etkisi" adı verilmektedir (Şahin, 2017).

Birçok sporda biyolojik yaş sistemlerini temel alan sınıflandırmaları organize etmek zordur. Doğum tarihini konu alan kronolojik sistemler de çocukların yarışma için sınıflandırılmasında bağli yaş ek kriter olarak kullanılabilir (Musch ve Hay, 1999).

Anatomik yaş, motor becerilerin bazı çocuklarda hangi sebepten kaynaklı olarak başka çocuklarda daha hızlı veya daha yavaş gelişim gösterdiğini tanımlamaya yardımcı olan büyüme ve gelişimin kompleks yapısını net bir biçimde belirtmektedir. Daha çok gelişim sağlayan bir çocuk daha az gelişim gösteren bir çocuğa göre daha çok yeteneğı daha çabuk bir şekilde kavrar. Biyolojik yaş ise vücudun parçalarının, yapılarının fizyolojik açıdan gelişmesini tanımlar (Bompa ve Carrera, 2015). Biyolojik yaş, yüksek performansla erişebilmek için fizyolojik durumu göstermede yardımcı olur. Ne yazık ki

birçok spor dalında antrenörler, sporcularını kategorize edebilmek için takvim yaşını esas kriter olarak ele almaktadır. Birçok çalışma, aralık ayında dünyaya gelen çocukların aynı yıl ocakta dünyaya gelen çocuklara göre sporda başarı elde etme ihtimalinin daha az olduğunu belirtmiştir (Bompa ve Carrera, 2015).

Bağlı yaş etkisinin varlığı ilk kez Barnsley ve arkadaşları tarafından Kanadalı profesyonel buz hokeyciler üzerinde araştırılmıştır. Çalışmaların ortaya koydukları sonuçlara göre; hız, kuvvet, koordinasyon düzeyi ve buz hokeyi oyuncuları için özel yeteneklerin kişilerin yaşı ile güçlü bir biçimde ilişkileri vardır (Barnsley, Thompson ve Barnsley, 1985).

Kişinin doğduğu yılın çeyreğinin etkisini araştırmak üzere özellikle eğitim alanında birçok çalışma yapılmıştır. Daha sonra bu araştırmalar spor alanında da büyük yer bulmaya başlamıştır (Nakata ve Sakamoto, 2012). Aktif yaşlarında başarı için eşit fırsatlara sahip olmalarını sağlamak için öğretmen ve antrenörler çocukları kronolojik yaşlarına göre gruplara ayırma eğiliminde olmuşlardır (Vincent ve Glamser, 2006). Bu gruplandırma çocukların olası duygusal ve fiziksel farklılıklarını en aza indirmek için yapılmıştır (Okazaki, Keller, Fontana ve Gallagher, 2011). Akranlarından birkaç ay daha büyük olmanın akademik başarıların kazanılmasında avantajlı olduğuna dair yeterince kanıt bulunmaktadır (Vincent ve Glamser, 2006). Ayrıca biyolojik gelişimi gerçekleştirenlerin sportif açıdan seçilme şansları daha fazla olacaktır. Erken biyolojik gelişme fiziksel performans kriterlerinden güç, kuvvet, dayanıklılık ve teknik nitelikler bakımından da daha üstün olmaya sebebiyet verebilmektedir (Şahin, 2017).

1 Ocak spor yaşı olarak kabul edilen ülkelerde, ocak ayında doğan çocuk aralık ayında doğan çocuktan 11 ay daha büyüktür (Delorme, Boiche ve Raspaud, 2009). Bu nedenle de yarışma yaşına göre erken doğan çocukların geç doğanlara göre daha avantajlı oldukları düşünülmüştür (Barnsley, Thompson ve Legault, 1992). Bu tarz sorunlar ile başedebilmek için takımlar, sıklıkla aynı yılda doğanları da kendi içerisinde gruplara ayırırlar (Sierra-Diaz, Villora, Vicedo ve Olivares, 2017)

Literatürde “cut-off date” şeklinde tanımlanan bağlı yaş etkisi olarak söyleyebileceğimiz bu tarih birçok Avrupa ülkesindeki gibi Türkiye’de de 1 Ocak’tır. Bazı spor branşlarında bu tarih takvim yılının son günü olmasıyla birlikte bazı spor branşlarında 1 Eylül de olabilir (Wattie, Copley, Baker, 2008; Pekel ve Kamis, 2018). Japonya’da ise 1 Nisan başlangıç, 31 Mart bitiş olarak hesaba alınmaktadır (Nakata ve Sakamoto, 2012). Musch ve Hay’a (1999) göre bu tarihin hangi gün ya da ayda olmasının bir öneminin olmadığını belirtir. Yani yüksek performans sergileyen genç sporcuların doğum günleri kronolojik yılının ilk çeyrek kısmında bulunmaktadır. Bağlı yaş etkisi tarihine ne kadar yakın tarihte doğan çocuk bulunmaktaysa diğerlerine göre daha avantajlı bir durumda olabileceği bilinmektedir (Edgar ve O’Donoghue, 2005; Helsen, Starkes ve Van Winckel, 2000; Simmons ve Paull, 2001). Eşit koşullarda rekabeti garanti vermek ve yaşa bağlı büyümeyi belirtmek için çocuklar ve gençler takvim yaşlarına göre yarışma gruplarına göre bölünür (Helsen, Van Winckel ve Williams, 2005; Wattie ve diğerleri, 2008). Ancak bu düzende kişiler içinde on iki aya kadar yaşla ilgili farklılıklar

ortaya çıkabilir. Bu da bağıl yaş etkisi şeklinde bilinen olguya neden olur. Yani aynı yılda doğanların 1 Ocak'ta doğan çocuklar ile 31 Aralık'ta doğanlar arasında 1 yıla kadar yaş farkı bulunmaktadır.

Bağıl yaş kuvvet, dayanıklılık ve sporla ilişkili teknik gibi birçok özellikle ilişkilendirilebilir (Delorme ve diğerleri, 2009; Mulazımoğlu, Bayansalduz, Kaynak ve Mulazımoğlu, 2016; Sierra-Diaz ve diğerleri, 2017). Özellikle vücut ölçüsü, güç ve kuvvetin ön planda olduğu branşlarda çok önem kazanmaktadır (Wattie ve diğerleri, 2008). Ancak bu durum ergenlik döneminden sonra azalmaktadır (Patalay, Fonagy, Deighton ve Belsky, 2015; Sierra-Diaz ve diğerleri, 2017).

Bu zamana kadar bağıl yaş etkisi ile ilgili spor alanında birçok çalışma yapılmıştır. Çalışmaların sayısı ve kalitesine bağlı olarak, elde edilen sonuçlar bağıl yaş etkisinin varlığını destekler şekilde çıkmıştır. Yapılan çalışmalar bağıl yaş etkisinin özellikle sporcu seçiminde belirgin bir etkisinin olduğunu göstermektedir. Bu araştırma ile 11-12 yaşlarındaki erkek çocukların bazı fiziksel ve motorik özellikleri ile doğdukları ayları arasında bir ilişkinin olup olmadığının belirlenmesi hedeflenmektedir.

Materyal ve Metot

Araştırma Grubu

Ölçümlere, Ankara ilinde faaliyet gösteren bir spor kulübü kış spor okullarına dahil olan, 11 yaşında 98, 12 yaşında 162 olmak üzere toplam 260 sporcu olmayan erkek çocuk katılmıştır. Araştırmaya katılan çocuklar 11-12 yaşında olup herhangi sağlık ya da sakatlık problemleri yoktur.

Verilerin Toplanması

Deneklerin yaşları nüfus cüzdanlarına bakılarak gün, ay, yıl olarak belirlenmiştir. Boy uzunlukları Holtain marka boy ölçer ile santimetre cinsinden ölçülmüştür. Vücut ağırlıkları hassaslık derecesi ± 100 gr olan elektronik baskül (Tanita) kullanılarak ölçülmüştür. Elde edilen değer kg cinsinden kaydedilmiştir. Beden kitle indeksleri (VKI) ölçümünde kg/boy^2 formülüyle gösterilmiştir. 30 metre sürat koşusu kronometre ile ölçülmüştür. Dikey sıçrama testinde; duvara asılı metrik platform önünde öğrenci çift ayakla mümkün olduğu kadar en yükseğe sıçramaya çalışmıştır. Durarak uzun atlama testinde sporcu başlangıç çizgisine basmadan durarak çift bacakla ileriye doğru sıçramış ve atlama çizgisinin önünden vücudun son temas ettiği nokta ölçülmüştür. Sağlık topu atma testinde yaş grubu nedeniyle 2kg'lık sağlık topu kullanılmıştır. Otur ve uzan esneklik testi sehpa kullanılarak yapılmıştır (Günay, Tamer ve Cicioğlu, 2006; Kamar, A. 2003; Reiman ve Manske, 2009; Sevim, 2007).

Verilerin Analizi

Çalışmanın istatistiksel analizinde SPSS 20.0 paket programı kullanılmıştır. Veri analizi öncesi verilerin normal dağılıp dağılmadığı test edilmiştir. Verilerin normal dağılıp dağılmadığını belirlemek için Skewness (Çarpıklık) ve Kurtosis (Basıklık) normalite katsayı değerlerine bakılmıştır. Bu değerlerin -1.96 ile +1.96 arasında olması verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmektedir (Can, 2014, s. 85). Tablo 1'de yer alan

normallik sonuçlarına göre bazı değerlerin literatürde belirtilen bu değerler arasında olmadığı görülmektedir. Hem bu sebeple hem de grupta 30'dan daha az kişinin olmasından dolayı 11 yaşındaki çocukların analizlerinde parametrik olmayan testler kullanılmıştır. 12 yaşındaki erkek çocukların veri analizlerinde ise parametrik testler kullanılmıştır.

Tablo 1. Verilerin normallik analizi sonuçları

	11 Yaş Grubu		12 Yaş Grubu	
	Skewness (Çarpıklık)	Kurtosis (Basıklık)	Skewness (Çarpıklık)	Kurtosis (Basıklık)
Doğum Çeyreği	0.275	-1.18	0.17	-1.23
Ağırlık	1.42	2.58	1.15	1.90
Boy	0.30	-0.25	-0.01	0.11
VKİ	1.94	5.41	1.09	1.15
Dikey Sıçrama	-0.04	0.07	-0.42	1.73
Yatay Sıçrama	-0.70	1.79	-0.58	0.65
Sürat	3.72	22.55	0.32	-0.00
Atma Kuvveti	-0.02	0.04	-0.10	0.69
Esneklik (Otur Eriş)	-0.38	-0.48	0.16	-0.55

Normal dağılan veriler için çoklu karşılaştırmalarda ANOVA testi (Çoklu karşılaştırma tekniği olarak Scheffe tekniği), ikili karşılaştırmalarda ise Independent Samples-T Testi kullanılmıştır. Normal dağılım göstermeyen veriler için ise çoklu karşılaştırmalarda Kruskal-Wallis, ikili karşılaştırmalarda ise Mann-Whitney U testleri kullanılmıştır.

Bulgular

Tablo 2. Deneklerin doğdukları ayların çeyrek ve 6 aylık dağılımları

	11 Yaş Grubu		12 Yaş Grubu		11 Yaş Grubu		12 Yaş Grubu	
	Sayı	Yüzde (%)	Sayı	Yüzde (%)	Sayı	Yüzde (%)	Sayı	Yüzde (%)
1. Çeyrek	31	31.6	44	27.2	58	59.2	91	56.2
2. Çeyrek	27	27.6	47	29.0				
3. Çeyrek	25	25.5	40	24.7	40	40.8	71	43.8
4. Çeyrek	15	15.3	31	19.1				
Toplam	98	100	162	100	98	100	162	100

Tablo 3. 11 yaşındaki çocukların doğum çeyreklerine göre vücut ağırlığı, boy uzunluğu ve VKİ karşılaştırmalarının Kruskal-Wallis testi sonuçları

Parametreler	Çeyrekler	N (98)	Sıra Ort.	sd	χ^2	P	Fark
Vücut Ağırlığı	1. Çeyrek	31	54.18	3	2.53	0.46	Yok
	2. Çeyrek	27	42.57				
	3. Çeyrek	25	51.22				
	4. çeyrek	15	49.43				
Boy Uzunluğu	1. Çeyrek	31	59.56	3	7.89	0.04	1-2*
	2. Çeyrek	27	38.76				
	3. Çeyrek	25	47.62				
	4. çeyrek	15	51.17				
VKİ	1. Çeyrek	31	49.06	3	0.66	0.88	Yok
	2. Çeyrek	27	47.07				
	3. Çeyrek	25	53.28				
	4. çeyrek	15	48.47				

*p<0.05

Araştırmaya katılan 11 yaşındaki çocukların doğum çeyreklerine göre vücut ağırlıkları, boy uzunlukları ve VKİ değerlerinin karşılaştırılmıştır. Tablo 3'te yer alan karşılaştırma analizlerine göre; çocukların vücut ağırlıkları ve VKİ ile doğum çeyrekleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanamamıştır ($p>0.05$). Çocukların boy uzunlukları ile doğum çeyrekleri arasında istatistiksel yönden anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($p<0.05$). Bu farklılığa göre 1. çeyrekte yer alan çocukların boy uzunluğu ortalamaları (sıra ort. 59.56), 2. çeyrekte yer alan çocukların ortalamalarından (38.76) anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

Tablo 4. 11 yaşındaki çocukların doğum çeyreklerine göre fiziksel performans karşılaştırmalarının One Way ANOVA Testi sonuçları

Parametreler	Çeyrekler	N (98)	Sıra Ort.	sd	χ^2	P	Fark
Dikey Sıçrama	1. Çeyrek	31	52.15	3	8.83	0.03	2-3*
	2. Çeyrek	27	60.20				
	3. Çeyrek	25	37.82				
	4. çeyrek	15	44.23				
Yatay Sıçrama	1. Çeyrek	31	57.21	3	13.17	0.00	1-3*
	2. Çeyrek	27	59.11				1-4*
	3. Çeyrek	25	35.86				2-3*
	4. çeyrek	15	39.00				2-4*
Sürat	1. Çeyrek	31	44.39	3	3.53	0.31	Yok
	2. Çeyrek	27	46.61				
	3. Çeyrek	25	57.92				
	4. çeyrek	15	51.23				
Atma Kuvveti	1. Çeyrek	31	58.13	3	4.32	0.22	Yok
	2. Çeyrek	27	46.94				
	3. Çeyrek	25	45.16				
	4. çeyrek	15	43.50				
Otur eriş	1. Çeyrek	31	55.13	3	3.51	0.31	Yok
	2. Çeyrek	27	50.91				
	3. Çeyrek	25	47.36				
	4. çeyrek	15	38.90				

* $p<0.05$

Araştırmaya katılan 11 yaşındaki çocukların doğum çeyreklerine göre dikey sıçrama, yatay sıçrama, sürat, atma kuvvetleri ve otur eriş testi değerleri karşılaştırılmıştır. Tablo 4'te yer alan karşılaştırma analizlerine göre; çocukların dikey sıçrama puanları ile doğum çeyrekleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($p<0.05$). Bu farklılığa göre 2. çeyrekte yer alan çocukların dikey sıçrama puanı sıra ortalamaları (60.20), 3. çeyrekte yer alan çocukların puanlarının sıra ortalamalarından (37.82) anlamlı bir şekilde daha yüksektir ($p<0.05$). Çocukların yatay sıçrama puanları ile doğum çeyrekleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($p<0.05$). Bu farklılığa göre 1. çeyrekte yer alan çocukların yatay sıçrama puanları sıra ortalamaları (57.21), 3. çeyrekte ve 4. çeyrekte yer alan çocukların sıra ortalamalarından (35.86-39.00) anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Son olarak ise, çocukların, sürat, atma kuvvetleri ve otur eriş testi puanları ile doğum çeyrekleri arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir ($p>0.05$).

Tablo 5. 11 yaşındaki çocukların Vücut ağırlığı, Boy uzunluğu ve VKİ parametrelerin doğum aylarına göre 6 aylık grup karşılaştırmaları Mann-Whitney U Testi sonuçları

Parametreler	Doğum Ayı	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	P
Vücut Ağırlığı	İlk 6 Ay	58	48.78	2829.00	1118.00	0.76
	İkinci 6 Ay	40	50.55	2022.00		
Boy	İlk 6 Ay	58	49.88	2893.00	1138.00	0.87
	İkinci 6 Ay	40	48.95	1958.00		
VKİ	İlk 6 Ay	58	48.14	2792.00	1081.00	0.56
	İkinci 6 Ay	40	51.48	2059.00		

*p<0.05

Araştırmaya katılan 11 yaşındaki çocukların doğum aylarına göre ilk ve ikinci 6 aylık olarak vücut ağırlıkları, boy uzunlukları ve VKİ değerlerinin karşılaştırılmıştır. Tablo 5'te yer alan karşılaştırma analizlerine göre; çocukların, vücut ağırlığı, boy uzunluğu ve VKİ ile ilk ve ikinci 6 ayda doğma arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir ($p>0.05$).

Tablo 6. 11 Yaşındaki çocukların fiziksel performans parametrelerin doğum aylarına göre 6 aylık grup karşılaştırmaları Mann-Whitney U Testi sonuçları

Parametreler	Doğum Ayı	N	Sıra Ort.	Sıra toplamı	U	P
Dikey Sıçrama	İlk 6 Ay	58	55.90	3242.00	789.00	0.00*
	İkinci 6 Ay	40	40.23	1609.00		
Yatay Sıçrama	İlk 6 Ay	58	58.09	3369.00	661.500	0.00*
	İkinci 6 Ay	40	37.04	1481.50		
Sürat	İlk 6 Ay	58	45.42	2634.50	923.50	0.08*
	İkinci 6 Ay	40	55.41	2216.50		
Atma Kuvveti	İlk 6 Ay	58	52.92	3069.50	961.50	0.15
	İkinci 6 Ay	40	44.54	1781.50		
Otur Eriş	İlk 6 Ay	58	53.16	3083.50	947.50	0.12
	İkinci 6 Ay	40	44.19	1767.50		

*p<0.05

Araştırmaya katılan 11 yaşındaki çocukların doğum aylarına göre ilk ve ikinci 6 aylık periyotta yer alma durumuna göre dikey sıçrama, yatay sıçrama, sürat, atma kuvvetleri ve otur eriş testi değerleri karşılaştırılmıştır. Tablo 6'da yer alan karşılaştırma analizlerine göre; çocukların dikey sıçrama puanları ile ilk ve ikinci 6 ayda doğma arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($p<0.05$). Bu farklılığa göre birinci 6 aylık periyotta yer alan çocukların dikey sıçrama puanlarının sıra ortalamaları (55.90), ikinci 6 aylık periyotta yer alan çocukların sıra ortalamalarından (40.23) anlamlı bir şekilde daha yüksektir ($p<0.05$). Çocukların yatay sıçrama puanları ile ilk ve ikinci 6 ayda doğma arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($p<0.05$). Bu farklılığa göre birinci 6 aylık periyotta yer alan çocukların yatay sıçrama puanlarının sıra ortalamaları (58.03), ikinci 6 aylık periyotta yer alan çocukların sıra ortalamalarından (37.04) anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

Çocukların sürat testi puanları ile ilk ve ikinci 6 ayda doğma arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($p<0.05$). Bu farklılığa göre birinci 6 aylık periyotta yer alan çocukların (sıra ort. 45.42), ikinci 6 aylık periyotta yer alan çocuklardan (sıra ort. 55.41) daha hızlı oldukları söylenebilir. Son olarak ise, çocukların atma

kuvvetleri ve otur eriş testi puanları ile ilk ve ikinci 6 ayda doğma arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir ($p>0.05$).

Tablo 7. 12 yaşındaki erkek çocukların doğum çeyreklerine göre vücut ağırlığı, boy uzunluğu ve VKİ karşılaştırmalarının ANOVA testi sonuçları

Parametreler	Çeyrekler	N	Ort.	ss	F	P	Fark
Vücut Ağırlığı	1. Çeyrek	44	46.74	10.21	3.14	0.02	1-3*
	2. Çeyrek	47	43.93	8.97			
	3. Çeyrek	40	40.69	8.02			
	4. çeyrek	31	42.06	10.87			
	Toplam	162	43.53	9.68			
Boy Uzunluğu	1. Çeyrek	44	1.54	79.00	5.07	0.00	4-1,2*
	2. Çeyrek	47	1.53	73.56			
	3. Çeyrek	40	1.49	82.76			
	4. çeyrek	31	1.48	71.92			
	Toplam	162	1.51	79.99			
VKİ	1. Çeyrek	44	19.07	2.43	1.23	0.29	Yok
	2. Çeyrek	47	18.27	2.70			
	3. Çeyrek	40	18.03	2.41			
	4. çeyrek	31	18.91	4.00			
	Toplam	162	18.55	2.87			

* $p<0.05$

Araştırmaya katılan 12 yaşındaki erkek çocukların doğum çeyreklerine göre vücut ağırlıkları, boy uzunlukları ve VKİ değerleri karşılaştırılmıştır. Tablo 7'de yer alan karşılaştırma analizlerine göre; çocukların vücut ağırlıkları ile doğum çeyrekleri arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($p<0.05$). Bu farklılığa göre 1. çeyrekte yer alan çocukların vücut ağırlığı ortalamaları (46.74) 3. çeyrekte yer alan çocukların ortalamalarından (40.69) anlamlı bir şekilde daha yüksektir. 12 yaşındaki erkek çocukların boy uzunlukları ile doğum çeyrekleri arasında da anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($p<0.05$). Bu farklılığa göre 1. çeyrekte ve 2. çeyrekte yer alan çocukların boy uzunluğu ortalamaları (1.54-1.53), 4. çeyrekte yer alan çocukların ortalamalarından (1.48) anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Son olarak ise, çocukların VKİ ile doğum çeyrekleri arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir ($p>0.05$).

Araştırmaya katılan 12 yaşındaki çocukların doğum çeyreklerine göre dikey sıçrama, yatay sıçrama, sürat, atma kuvvetleri ve otur eriş testi değerleri karşılaştırılmıştır. Tablo 8'de yer alan karşılaştırma analizlerine göre; çocukların yatay sıçrama puanları ile doğum çeyrekleri arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($p<0.05$). Bu farklılığa göre 1. çeyrekte yer alan çocukların yatay sıçrama puan ortalamaları (1.61), 2. çeyrekte ve 4. çeyrekte yer alan çocukların ortalamalarından (1.49-1.45) anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Çocukların atma kuvveti puanları ile doğum çeyrekleri arasında da anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($p<0.05$). Bu farklılığa göre 1. çeyrekte yer alan çocukların atma kuvveti puan ortalamaları (737.02), 3. çeyrekte ve 4. çeyrekte yer alan çocukların ortalamalarından (603.12-666.49) anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Son olarak ise, Çocukların dikey sıçrama, sürat ve otur eriş testi puanları ile doğum çeyrekleri arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir ($p>0.05$).

Tablo 8. 12 yaşındaki erkek çocukların doğum çeyreklerine göre fiziksel performans karşılaştırmalarının ANOVA Testi sonuçları

Parametreler	Çeyrekler	N	Ort.	ss	F	P	Fark
Dikey Sıçrama (cm)	1. Çeyrek	44	28,60	4.45	2.20	0.08	Yok
	2. Çeyrek	47	25.99	6.30			
	3. Çeyrek	40	27.62	5.38			
	4. çeyrek	31	25.96	6.18			
	Toplam	162	27.10	5.66			
Yatay Sıçrama (cm)	1. Çeyrek	44	1.61	0.13	4.86	0.03	1-2,4*
	2. Çeyrek	47	1.49	0.21			
	3. Çeyrek	40	1.53	0.18			
	4. çeyrek	31	1.45	0.26			
	Toplam	162	1.52	0.20			
Sürat (sn)	1. Çeyrek	44	4.87	0.34	2.02	0.11	Yok
	2. Çeyrek	47	4.94	0.43			
	3. Çeyrek	40	5.02	0.41			
	4. çeyrek	31	5.09	0.44			
	Toplam	162	4.97	0.41			
Atma Kuvveti (cm)	1. Çeyrek	44	737.02	113.15	5.85	0.00	1-3,4*
	2. Çeyrek	47	664.48	139.34			
	3. Çeyrek	40	640.37	172.62			
	4. çeyrek	31	603.12	155.96			
	Toplam	162	666.49	151.72			
Otur Eriş (cm)	1. Çeyrek	44	24.01	6.55	0.90	0.44	Yok
	2. Çeyrek	47	22.01	7.43			
	3. Çeyrek	40	24.00	7.11			
	4. çeyrek	31	22.64	6.45			
	Toplam	162	23.16	6.93			

*p<0.05

Tablo 9. 12 yaşındaki çocukların vücut ağırlığı, boy uzunluğu ve VKİ parametrelerin doğum aylarına göre 6 aylık grup karşılaştırmaları Independent-Samples T Testi sonuçları

Parametreler	Doğum Ayı	N	Ort.	ss	t	P
Vücut Ağırlığı	İlk 6 Ay	91	45.29	9.64	2.66	0.00*
	İkinci 6 Ay	71	41.28	9.32		
Boy Uzunluğu	İlk 6 Ay	91	1.53	75.82	3.86	0.00*
	İkinci 6 Ay	71	1.49	77.88		
VKİ	İlk 6 Ay	91	18.66	2.59	0.53	0.59
	İkinci 6 Ay	71	18.41	3.21		

*p<0.05

Araştırmaya katılan 12 yaşındaki çocukların, ilk ve ikinci 6 ayda doğumlarına göre vücut ağırlıkları, boy uzunlukları ve VKİ değerlerin karşılaştırılmıştır. Tablo 9'da yer alan analize göre; çocukların vücut ağırlıkları ile ilk ve ikinci 6 ayda doğma arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir (p<0.05). Bu farklılığa göre birinci 6 aylık periyotta yer alan çocukların vücut ağırlığı ortalamaları (45.29) ikinci 6 aylık periyotta yer alan çocukların ortalamalarından (41.28) anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

Çocukların boy uzunlukları ile ilk ve ikinci 6 ayda doğma durumları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($p<0.05$). Bu farklılığa göre birinci 6 aylık periyotta yer alan çocukların boy uzunluğu ortalamaları (1.53), ikinci 6 aylık periyotta yer alan çocukların ortalamalarından (1.49) anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Son olarak ise, Çocukların VKİ ile ilk ve ikinci 6 ayda doğma arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir ($p>0.05$).

Tablo 10. 12 yaşındaki çocukların fiziksel performans parametrelerin doğum aylarına göre 6 aylık grup karşılaştırmaları Independent-Samples T testi sonuçları

Parametreler	Doğum Ayı	N	Ort.	ss	t	P
Dikey Sıçrama	İlk 6 Ay	91	27.25	6.61	0.39	0.69
	İkinci 6 Ay	71	26.90	5.76		
Yatay Sıçrama	İlk 6 Ay	91	1.55	0.19	1.63	0.10
	İkinci 6 Ay	71	1.49	0.22		
Sürat	İlk 6 Ay	91	4.91	0.39	-2.24	0.02*
	İkinci 6 Ay	71	5.05	0.42		
Atma Kuvveti	İlk 6 Ay	91	699.56	131.79	3.23	0.00*
	İkinci 6 Ay	71	624.11	165.44		
Otur Eriş	İlk 6 Ay	91	22.97	7.05	-0.39	0.69
	İkinci 6 Ay	71	23.40	6.81		

* $p<0.05$

Araştırmaya katılan 12 yaşındaki çocukların, ilk ve ikinci 6 ay doğumlarına göre dikey sıçrama, yatay sıçrama, sürat, atma kuvvetleri ve otur eriş testi değerleri karşılaştırılmıştır. Tablo 10'da yer alan karşılaştırma analizlerine göre; çocukların sürat testi puanları ile ilk ve ikinci 6 ayda doğma arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($p<0.05$). Bu farklılığa göre birinci 6 aylık periyotta yer alan çocukların (4.91), ikinci 6 aylık periyotta yer alan çocuklardan (5.05) daha hızlı oldukları söylenebilir.

Çocukların atma kuvveti puanları ile ilk ve ikinci 6 ayda doğma arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($p<0.05$). Bu farklılığa göre birinci 6 aylık periyotta yer alan çocukların atma kuvveti puanlarının (699.56), ikinci 6 aylık periyotta yer alan çocukların ortalamalarından (624.11) anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Son olarak ise, Çocukların dikey sıçrama, yatay sıçrama ve otur eriş testi puanları ile ilk ve ikinci 6 ayda doğma arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir ($p>0.05$).

Tartışma

Çocuklarda yaş ve gelişimin etkisi, eğitim ve sporda son zamanlarda incelenen önemli başlıklardan biri durumundadır. Sporda yarışmacı sporcu seviyesine ulaşan çocuk ve gençlerde yarışma gruplarında fiziksel büyüklük, erken ergenlik vb. gibi çeşitlilikler bu grupların da üzerine düşünölmeye başlanmasına ve tekrardan revize edilmesine sebebiyet vermiştir (Şahin, 2017).

Yaşamsal fonksiyonda biyolojik yaştan, kronolojik yaşı çıkararak olgunlaşma sonucu aralarındaki farkların düzeylerinin belirlenmesi konu ile ilgili bazı araştırmalarda, ilk

aylarda doğanların diğer aylarda doğanlara kıyasla lehine anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir (Roberts ve diğerleri, 2012).

Bazı çalışmalar bağlı yaş etkisinin cinsiyet farklılığından daha etkin olduğunu iddia etmiştir. Başka bir deyişle aynı yıl doğumlu ocak ayında doğan kız sporcuların, aralık ayında doğan erkeklerden daha iyi performans sergiledikleri görülmüştür. Erkeklerde bağlı yaş etkisi kızlardan daha fazladır. Spor branşlarına göre de bağlı yaş etkisi farklılık göstermektedir. İngiltere’de 8-16 yaşları arasındaki kadın sporcular üzerinde yapılan bir çalışmada, araştırmaya katılan tenis ve yüzücülerin %50’sinin yılın ilk üç ayında doğdukları belirlenmiştir. Ancak aynı çalışmada cimnastikçilerin yıl boyunca dağılım gösterdikleri görülmüştür. Cimnastikte geç ergenlik avantaj olduğundan, bu yaş grubundaki çocukların bağlı yaş etkisinden etkilenmediği sonucunun çıkmış olduğu düşünülmektedir (Vincent ve Glamser, 2006).

Reed, Parry ve Sandercock (2017) yaptıkları çalışmada, Londra Gençlik Oyunlarına katılan 11-18 yaşları arasındaki sporcuların bağlı yaşlarına bakmışlardır. Çalışmaya katılan bayan voleybolcuların (n=316) %28.48’i ilk çeyrekte, %24.37’si ikinci çeyrekte, %25.32’si üçüncü çeyrekte ve %21.84’ü ise dördüncü çeyrekte doğmuşlardır. Erkek voleybolcuların (n=324) ise, %35.19’u birinci çeyrekte, %22.22’si ikinci çeyrekte, %19.44’ü üçüncü çeyrekte ve %23.15’i ise dördüncü çeyrek doğmuşlardır.

Benzer olarak fiziksel performans gerektiren futbol branşında, genç futbolcuların takımda olmaları ile doğdukları aylar arasında önemli ilişkiler saptanmıştır. Aynı yıl içerisinde daha erken doğanların takıma seçilme ya da kadroya girebilme üstünlüklerini gösteren çalışmalar bağlı yaş etkisini ispatlamaktadır (Mülazımoğlu, Cihan, Erdoğan ve Şirin, 2013)

Mulazımoğlu ve diğerleri (2016) yaptıkları çalışmada, Türkiye Futbol Federasyonuna bağlı liglerde U14 kategorisinde oynayan futbolcuların %48.22’sinin ilk çeyrek doğumlu oldukları, %10.96’sının ise yılın son çeyreğinde doğmuş olduğunu belirtmişlerdir. 14 yaş doğumlu futbolculardan Ocak ayında doğanlar ile Aralık ayında doğanların oranları da istatistik açıdan anlamlı bulunmuştur.

Helsen ve arkadaşlarının yapmış oldukları bir çalışmada, çocukların doğdukları ayların 6 aylık dönemlere bölündüğünde ve bu dağılıma göre ilk 6 ayda dünyaya gelen çocukların oranı %79,2 iken, diğer 6 ayda doğan çocukların oranı %20,8 olarak görülmüştür. Bu durumun yılın ilk yarısı ve ikinci yarısında doğan çocukların durumuna göre bağlı yaş etkisinin olduğu, performansı da belirleyen etkenlerden olduğunu vurgulamıştır (Helsen ve diğerleri, 2005).

Yine benzer araştırmalara bakıldığında farklı branşlar, farklı ligler ve farklı ülkelerle kıyaslandığında; Belçika liginde ilk çeyrek doğan çocukların %37 olduğu son çeyrek doğanların %10 olduğu, Danimarka liginde ilk çeyrek %36, son çeyrek doğanların %8 olduğu, İngiltere liginde ilk çeyrek %50 son çeyrek doğanların %17 olduğu, Fransa liginde ilk çeyrek %43 son çeyrek doğanların %14 olduğu, Almanya liginde ilk çeyrek %50 son çeyrek doğanların %3 olduğu, İtalya liginde ilk çeyrek %46 son çeyrek doğanların %3

olduğu, Hollanda liginde ilk çeyrek %36 son çeyrek doğanların %15 olduğu, Portekiz liginde %45 olduğu son çeyrek doğanların %6 olduğu, İspanya liginde ilk çeyrek %36 olduğu son çeyrek doğanların %6 olduğu, İsveç liginde ilk çeyrek aylarda doğan çocukların oranı %47 olduğu son çeyrek doğanların %2 olduğu görülmüştür (Helsen ve diğerleri, 2005).

Pekel ve Kamis yaptıkları çalışmada, 14 yaş altı atletizm ile uğraşan sporcularda bağıl yaş etkisine bakılmışlardır. 748 atlet (455 kız, 293 erkek) üzerinde yapılan çalışmada, kız ve erkek sporcularda yılın ilk çeyreğinde doğan sporcular ile yılın son çeyreğinde doğan sporcular arasında frekans ve yüzde olarak farklılık bulunmakla birlikte, bu farklılık istatistik açıdan da anlamlı bulunmuştur (Pekel ve Kamis, 2018).

Nakata ve arkadaşları (2012) Japonya'nın en üst liginde oynayan voleybolcuların bağıl yaş durumlarını araştırmışlardır. Çalışmaya 138 kadın voleybolcu ve 133 erkek voleybolcu katılmıştır. Japonya'da spor yaşı başlangıcı 1 Nisan ve bitiş 31 Mart olarak uygulanmaktadır. Kadın voleybolcuların %33.3'ü ilk çeyrekte, %34.8'i ikinci çeyrekte, %15.9'u üçüncü çeyrekte ve yine 15.9'u dördüncü çeyrekte doğmuş oldukları görülmüştür. Bu verilerde istatistik açıdan anlamlı bulunmuştur ($p < 0.001$). Erkeklerde ise istatistik açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Nakata ve Sakamoto, 2012).

Yapılan bu çalışmalar, çalışmamız ile yılın ilk çeyreğinde doğma yüzdesinin, son çeyreğinde doğma yüzdesinden daha fazla olması bakımından benzerlik göstermektedir.

Çalışmamızda, 11 yaşındaki erkek çocukların doğdukları ayların çeyreklerine bakıldığında %31.6'sının 1. çeyrekte; %27.6'sının 2. çeyrekte; %25.5'inin 3. çeyrekte ve %15.3'ünün 4. çeyrekte doğdukları görülmektedir. 12 yaşındaki erkek çocukların doğdukları ayların çeyreklerine bakıldığında ise %27,2'sinin 1. çeyrekte; %29'unun 2. çeyrekte; %24.7'sinin 3. çeyrekte ve %19.1'in 4. çeyrekte doğdukları görülmektedir.

11 yaşındaki erkek çocukların doğdukları ayların 6 aylık dilimler şeklinde incelendiğinde %59.2'sinin ilk 6. ay diliminde; %40.8'inin ise ikinci 6 ay diliminde, 12 yaşındaki erkek çocukların ise %56.2'sinin ilk 6 ay, %43.8'inin ise ikinci 6 aylık dilimde yer aldığı görülmektedir.

Yılın ilk iki çeyreğinde doğan çocukların, yılın son iki çeyreğinde doğan çocuklara göre aynı tür çalışmada daha avantajlı oldukları gözlenmiştir (Wattie ve diğerleri, 2008; Sierra-Diaz ve diğerleri, 2017). Daha geç doğan çocuklardaki gelişim de daha geç gerçekleşmektedir (Delorme ve diğerleri, 2009). Özellikle gelişim dönemlerinde (erkeklerde 13-15, kızlarda 12-14 yaş) fiziksel farklılıklar en üst seviyededir (Wattie ve diğerleri, 2008).

Erkek ve kadınlarda ergenlik öncesi motor becerilerde farklılık minimaldir. Ergenlik dönemine kadar da doğrusal bir gelişme görülür. Ergenlik döneminde testosteron hormonunun artışı erkeklerde daha büyük ve yağsız vücut kitlesi kazandırır, kardiyovasküler sistemin gelişmesini sağlar ve bu da güç, kuvvet sürat gibi motorik özelliklerin gelişmesine yardım eder. Kadınlarda ise tersine ergenlik dönemine geçiş, erkeklerle

kıyasla performansı kısıtlayan bir dizi fizyolojik faktörü bulundurmaktadır (Vincent ve Glamser, 2006).

Çalışmada ayrıca araştırmaya katılan 11-12 yaşındaki erkek çocukların doğum çeyreklerine göre vücut ağırlıkları, boy uzunlukları ve VKİ değerleri karşılaştırılmıştır. Bu analizlere göre; 11 yaşındaki çocukların vücut ağırlıkları ve VKİ ile doğum çeyrekleri arasında anlamlı bir farklılık görülmez iken boy uzunlukları ile doğum çeyrekleri arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir (Tablo 5). 12 yaşındaki erkek çocukların ise doğum çeyreklerine göre vücut ağırlıkları ve boy uzunlukları ile doğum çeyrekleri arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir (Tablo 9). Son olarak ise, çocukların VKİ ile doğum çeyrekleri arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir ($p>0.05$).

Araştırmamıza katılan 11-12 yaşındaki erkek çocukların doğum aylarına göre ilk ve ikinci 6 aylık olarak Vücut ağırlıkları, Boy uzunlukları ve VKİ değerleri karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma analizlerine göre; 11 yaşındaki çocuklarda anlamlı sonuçlara ulaşılamazken; 12 yaşındaki çocukların vücut ağırlıkları ile ilk ve ikinci 6 ayda doğma arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($p<0.05$). Bu farklılığa göre birinci 6 aylık periyotta yer alan çocukların vücut ağırlığı ortalamaları (45.29) ikinci 6 aylık periyotta yer alan çocukların ortalamalarından (41.28) anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Çocukların boy uzunlukları ile ilk ve ikinci 6 ayda doğma durumları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($p<0.05$). Bu farklılığa göre birinci 6 aylık periyotta yer alan çocukların boy uzunluğu ortalamaları (1.53), ikinci 6 aylık periyotta yer alan çocukların ortalamalarından (1.49) anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Son olarak ise, Çocukların VKİ ile ilk ve ikinci 6 ayda doğma arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir ($p>0.05$).

Çalışmamızda 11 yaş grubunun fiziksel özelliklerinde bağlı yaş etkisi görülmez iken 12 yaş grubunun fiziksel özelliklerinde bağlı yaş etkisi görülmektedir. Bu sonuç ise yapılan benzer çalışmalarla, ergenliğin bağlı yaşa olan etkisi bakımından paralellik göstermektedir.

Yaptığımız çalışmaya benzer nitelikte olan bir araştırmada Votteeler ve Höner futbolcularda yapmış oldukları yetenek seçimi projesinde tercih edilen çocukların biyomotor yetilerinin bağlı yaş etkisi ile olan ilişkisi incelenmiş, yine yaşları 10-12 yaş grubunda 130 sporcu dahil edilmiştir. Bu çalışmaya göre seçilen çocukların yılın ilk aylarında doğan çocukların son aylarda doğan çocuklara kıyasla iki kattan daha fazla oranda olduğu görülmüştür. Çalışmada biyomotor yetilerin ve atletik performansın genç oyuncularda daha düşük olduğu kanıtlanmıştır (Votteler ve Höner, 2014).

Literatürde bağlı yaş etkisini incelemek için Lovell ve diğerleri (2015) yine futbolcularda anaerobik performans düzeylerinin yaşı büyük olan çocukların küçük olanlara kıyasla daha yüksek olduğunu ortaya koymuşlardır.

Benzer nitelikte olan çalışmalara bakıldığında motorik özelliklerin 20m. sürat özelliği 3,7 ve 3,9 sn. değerlerinde olduğu görülmüştür (Özkara, 2002). Farklı liglerdeki oyuncuların Antropometrik özellikler ve fiziksel performans testleri aynı zamanda olgunlaşma düzeylerinin bağlı yaş ile olan ilişkisi incelenmiştir. 8-17 yaş arası

oyuncuların doğumları 1. Çeyrek, 2. Çeyrek, 3. Çeyrek ve 4. Çeyrek olarak periyotlanmıştır. Araştırmada sürat değerleri, 10 ve 20m. sprint, patlayıcı kuvvet, çabukluk değerleri incelenmiştir. Çocukların anaerobik özelliklerinin yaşı küçük olanların aleyhine olduğu görülmüştür (Lovell ve diğerleri, 2015).

Fransız 8-17 yaş arası elit sporcular üzerinde yapılan çalışmada, bağıl yaş etkisinin voleybolcu erkeklerde etkisinin olup olmadığı araştırılmıştır. Voleybol erkekler üzerinde bağıl yaş etkisi ile ilgili bir bulguya rastlanmamıştır (Delorme ve diğerleri, 2009).

Araştırmaya katılan 11 yaşındaki erkek çocukların doğum çeyreklerine göre dikey sıçrama, yatay sıçrama, sürat, atma kuvvetleri ve otur eriş testi değerleri karşılaştırılmıştır. Bu analizlere göre; çocukların dikey sıçrama puanları ile doğum çeyrekleri arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($p<0.05$). Bu farklılığa göre 2. Çeyrekte yer alan çocukların dikey sıçrama puanı sıra ortalamaları (60.20), 3. Çeyrekte yer alan çocukların puanlarının sıra ortalamalarından (37.82) anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Çocukların yatay sıçrama puanları ile doğum çeyrekleri arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($p<0.05$). Bu farklılığa göre 1. Çeyrekte yer alan çocukların yatay sıçrama puanları sıra ortalamaları (57.21), 3. Çeyrekte ve 4. çeyrekte yer alan çocukların sıra ortalamalarından (35.86-39.00) anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Son olarak ise, Çocukların, sürat, atma kuvvetleri ve otur eriş testi puanları ile doğum çeyrekleri arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir ($p>0.05$).

Araştırmamıza katılan 12 yaşındaki erkek çocukların doğum çeyreklerine göre motorik özelliklerine bakıldığında; dikey sıçrama, yatay sıçrama, sürat, atma kuvvetleri ve otur eriş testi değerleri karşılaştırılmıştır. Çocukların yatay sıçrama puanları ile doğum çeyrekleri arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($p<0.05$). Bu farklılığa göre 1. çeyrekte yer alan çocukların yatay sıçrama puan ortalamaları (1.61), 2. çeyrekte ve 4. çeyrekte yer alan çocukların ortalamalarından (1.49-1.45) anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

Çocukların atma kuvveti puanları ile doğum çeyrekleri arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($p<0.05$). Bu farklılığa göre 1. çeyrekte yer alan çocukların atma kuvveti puan ortalamaları (737.02), 3. çeyrekte ve 4. çeyrekte yer alan çocukların ortalamalarından (603.12-666.49) anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Son olarak ise, Çocukların dikey sıçrama, sürat ve otur eriş testi puanları ile doğum çeyrekleri arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir ($p>0.05$).

Araştırmaya katılan 11 yaşındaki erkek çocukların doğum aylarının ilk ve ikinci 6 aylık periyotta yer alma durumuna göre dikey sıçrama, yatay sıçrama, sürat, atma kuvvetleri ve otur eriş testi değerleri karşılaştırılmıştır. Çocukların dikey sıçrama testi puanları birinci 6 ay (55.90 cm), ikinci 6 ay (40.23 cm) olarak bulunmuştur. Yatay sıçrama testi puanları birinci 6 ay (58.09 cm), ikinci 6 ay (37.04 cm)'dir. Çocukların sürat testi puanları birinci 6 ay (45.42 sn), ikinci 6 ay (55.41sn) ile bağıl yaş açısından anlamlı fark vardır. Ancak atma kuvveti birinci 6ay (52.92cm), ikinci 6 ay (44,54cm) ve esneklik testi birinci 6 ay (53.16), ikinci 6 ay (44.19cm) ile istatistiksel olarak anlamlı farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p<0.05$).

Araştırmaya katılan 12 yaşındaki erkek çocukların doğum aylarının ilk ve ikinci 6 aylık periyotta yer alma durumuna göre dikey sıçrama, yatay sıçrama, sürat, atma kuvvetleri ve otur eriş testi değerleri karşılaştırılmıştır. Tablo 10'da yer alan karşılaştırma analizlerine göre; çocukların sürat testi puanları birinci 6 ay (4.91), ikinci 6 ay (5.05), atma kuvveti testi puanları birinci 6 ay (699.56), ikinci 6 ay (624.11) bağlı yaş açısından anlamlı farkın olduğu ancak dikey sıçrama birinci 6 ay (27.25), ikinci 6 ay (26.90) ve yatay sıçrama birinci 6 ay (1.55), ikinci 6 ay (1.49) ve çocukların esneklik testi birinci 6 ay (22.97), ikinci 6 ay(23.40) verileri ile istatistiksel olarak anlamlı farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p<0.05$).

U-14 yaş kategorisinde Türk futbol milli takım seçmelerine gelen çocukların ağırlıklı olarak Ocak, Şubat ve Mart aylarında doğdukları, yılın ilk aylarında doğan çocukların tüm fiziksel performans parametreleri ve özellikle çeviklik ve patlayıcı kuvvet bakımından diğer aylarda doğan çocuklara göre avantajlı oldukları belirtilmiştir (Şahin,2017).

Şahin'in 2017 yılında yaptığı çalışma sonuçlarına göre; bizim çalışmamızla yılın ilk çeyreğinde doğan çocukların fazlalığı ile yılın ilk aylarında doğan çocukların fiziksel performans ve patlayıcılık özelliklerinin son aylarda doğan çocuklardan daha iyi çıkmış olması bakımından benzerlik göstermektedir. Bu sonuçla, bağlı yaş etkisinin sporda, özellikle de bazı branşlarda oldukça etkili olduğu söylenebilir.

Sonuç

Sonuç olarak; 12 yaş erkek çocukların boy uzunluğu ve vücut ağırlıklarında doğum aylarına göre anlamlı farklılık var iken, 11 yaş erkek çocuklarda fiziksel özellik olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. Performans testleri açısından bakıldığında ise, 11 yaş erkek çocukların doğum aylarına göre patlayıcılık özelliğinde anlamlı farklılıklar var iken, 12 yaş çocuklarda bu farklılığın çok az olduğu görülmüştür. Her iki yaşın VKİ ve esneklik özelliğinde ise doğum aylarıyla arasında bir ilişkinin olmadığı bulunmuştur.

Dünya'da ve Türkiye'de yapılan araştırmalar göstermektedir ki gelişim düzeyindeki ve altyapıdaki çocukların antropometrik ve motorik özelliklerde bağlı yaşın belirleyici bir unsur olduğu, bununla birlikte aynı yıl içerisinde ancak birbirlerinden farklı aylarda doğan çocukların fiziksel performanslarının da farklı olduğu söylenebilir. Bu bilgi ışığında yaptığımız çalışmada sonuçlar paralellik göstermekte ve sonuç olarak; aynı yıl içerisinde fakat ilk aylarda doğan çocukların fiziksel ve motorik özelliklerinin daha üstün ve atletik performanslarının daha iyi olduğu, bağlı yaş etkisi ile ilişkisi olduğu söylenebilir.

Yazar notu:

Bu çalışma Yüksek Lisans tezinden üretilmiştir.

Yazışma Adresi (Corresponding Address):

Doç.Dr. Emre BAĞCI

Gazi Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi

E-posta: ebagci@gazi.edu.tr

Kaynaklar

1. **Barnsley, R. H., Thompson, A. H. and Barnsley, P. E.** (1985). Hockey success and birthdate: The relative age effect. *Canadian Association for Health, Physical Education, and Recreation Journal*, 51, 23-28
2. **Barnsley, R. H., Thompson, A. H. and Legault, P.** (1992). Family planning: Football style. The relative age effect in football. *International Review for the Sociology of Sport*, 27(1), 77-87.
3. **Bompa, T. O., Carrera, M.** (2015). *Conditioning Young Athletes*. Champaign, IL: Human Kinetics.
4. **Delorme, N., Boiche, J., ve Raspaud, M.** (2009). The relative age effect in elite sport: The French case. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 80(2), 336-344.
5. **Edgar, S., O'Donoghue, P.** (2005). Season of birth distribution of elite tennis players. *Journal of Sports Sciences*, 23(10), 1013-1020.
6. **Günay, M., Tamer, K. ve Cicioğlu İ.** (2006). *Spor fizyolojisi ve performans ölçümü*. Ankara: Gazi Kitabevi.
7. **Helsen, W. F., Starkes, J. L. & Van Winckel, J.** (2000). Effect of a change in selection year on success in male soccer players. *American Journal of Human Biology*, 12(6), 729-735.
8. **Helsen, W. F., Van Winckel, J. & Williams, A. M.** (2005). The relative age effect in youth soccer across Europe. *Journal of Sports Sciences*, 23(6), 629-636.
9. **Kamar, A.** (2003). *Sporda yetenek beceri ve performans testleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
10. **Lovell, R., Towilson, C., Parkin, G., Portas, M., Vaeyens, R., Cobley, S.** (2015). Soccer player characteristics in English lower-league development programmes: The relationship between relative age, maturation, anthropometry and physical fitness. *PLoS ONE*, 10(9)
11. **Musch, J., Hay, R.** (1999). The relative age effect in soccer: Cross-cultural evidence for a systematic discrimination against children born late in the competition year. *Sociology of Sport Journal*, 16(1), 54-64.
12. **Mulazımoglu, O., Bayansalduz, M., Kaynak, K., ve Mulazımoglu, H. D.** (2016). Relative age effect in Turkish soccer. *Turkish Journal of Sport and Exercise*, 18(1), 64-69.
13. **Mülazımoglu, O., Cihan, H., Erdoğan, M., ve Şirin, E. F.** (2013). Türkiye'deki bazı futbol kulüplerinin profesyonel ve altyapı takımlarında bağıl yaş etkisi. *Ankara Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 11, 105-111.
14. **Nakata, H., Sakamoto, K.** (2012). Sex differences in relative age effects among Japanese athletes. *Perceptual and Motor Skills*, 115(1), 179-186.
15. **Okazaki, H. A. F., Keller, B., Fontana, F., Gallagher, D. J.** (2011). The relative age effect among female Brazilian youth volleyball players. *Research Quarterly For Exercise and Sport*, 82(1), 135-139
16. **Patalay, P., Fonagy, P., Deighton, J., Belsky, J.** (2015). A general psychopathology factor in early adolescence. *The British Journal of Psychiatry*, 207(1), 15-22.
17. **Pekel, H. A., Kamis, O.** (2018). Relative Age Effect on U14 Track and Field Athletes. *Gazi Journal of Physical Education and Sport Sciences*, 23(2), 153-162.
18. **Reed, K. E., Parry, D. A., & Sandercock, G. R. H.** (2017). Maturation and social factors contributing to relative age effects in school sports: Data from the London Youth Games. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 27(12), 2070-2079.
19. **Reiman, R. P., Manske, R. C.** (2009). *Functional testing in human performance*. Human Kinetics, 82-110.
20. **Roberts, S. J., Boddy, L. M., Fairclough, S. J., Stratton, G.** (2012). The influence of relative age effects on the cardiorespiratory fitness levels of children age 9 to 10 and 11 to 12 years of age. *Pediatric Exercise Science*, 24, 72-83.
21. **Sevim, Y.** (2007). *Antrenman bilgisi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
22. **Sierra-Diaz, J. M., Villora, G. S., Vicedo, P. J. C., Olivares, S. J.** (2017). Soccer and relative age effect: A walk among elite players and young players. *Sports*, 5(1), 5. <https://doi.org/10.3390/sports5010005>
23. **Simmons, C. and Paull, G. C.** (2001). Season-of-birth bias in association football. *Journal of Sports Sciences*, 19(9), 677-686.
24. **Şahin, L.** (2017). *Futbol milli takım seçmelerinde bağıl yaş etkisi ve fiziksel performans* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
25. **Thompson, A. H., Barnsley, R., and Battle, J.** (2004). The relative age effect and the development of self-esteem. *Educational Research*, 46(3), 313-320.

26. **Vincent, J., Glamser, D. F.** (2006). Gender difference in the relative age effect among US Olympic Development Program youth soccer players. *Journal of Sports Sciences*, 24(4), 405-413.
27. **Votteler, A., Höner, O.** (2014). The Relative age effect in the German Football TID Programme: biases in motor performance diagnostics and effects on single motor abilities and skills in groups of selected players. *European Journal of Sport Science*, 1, 433-442.
28. **Wattie, N., Cobley, S., and Baker, J.** (2008). Towards a unified understanding of relative age effects. *Journal of Sports Sciences*, 26(3), 1403-1409.

Bu sayfa boş bırakılmıştır.

10-12 Yaş Grubu Erkek Futbolculara Uygulanan Kor Antrenmanın Teknik Beceri Düzeylerine ve FMS Skorlarına Etkilerinin İncelenmesi

Seyfi SAVAŞ¹, Kezban GÜLŞEN EŞKİL², İrem TÜRKMEN²
Sevim Handan YILMAZ², Ahmet Emre FAKAZLI²

¹Gazi Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi, ANKARA

²Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, ANKARA

Araştırma Makalesi

Öz

Araştırmanın amacı; 10-12 yaş grubu erkek futbolculara uygulanan altı (6) haftalık kor antrenmanın, futbol teknik beceri düzeyi ve FMS skoruna etkilerinin incelenmesidir. Araştırma grubu; 2019-2020 eğitim öğretim yılı içerisinde öğrenim gören ve futbol antrenmanlarına devam etmekte olan, 10-12 yaş arası kırk sekiz (48) erkek futbolcudan oluşmaktadır. Araştırma, deneysel yönetime göre tasarlanmıştır. Deneysel Grubu 1 (DG1) ve Deneysel Grubu 2'ye (DG2) futbol antrenmanlarının yanında altı (6) haftalık süreçte iki farklı kuvvet antrenmanı uygulanırken, Kontrol Grubu (KG) sadece teknik antrenmanlara devam etmiştir. Antrenman öncesi ve sonrası fonksiyonel hareket analizi testi (FMS) ve futbol beceri testi (Mor-Christian Genel Futbol Yetenek Testi) uygulanarak, elde edilen sonuçlar istatistiksel olarak değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre; DG1'e uygulanan antrenman protokolünün pas becerisini ve şut becerisini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır ($p<0.05$), diğer parametrelerde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p>0.05$). DG2'ye uygulanan antrenman protokolünün top sürme becerisini geliştirmesinin yanı sıra, FMS skorlarını da olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır ($p<0.05$). Diğer parametrelerde ise, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p>0.05$); ancak, uygulanan antrenman protokolünün pas becerisi ve şut becerisi üzerinde pozitif yönde bir artışa sebep olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kontrol Grubu'na uygulanan antrenman protokolünün, pas becerisi, şut becerisi, top sürme becerisi ve FMS skorları üzerinde herhangi bir etkisi olmadığı gözlemlenmiş, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p>0.05$). Ancak, şut becerisi ve top sürme becerisi üzerinde pozitif yönde bir artışa sebep olmuştur. FMS skorları ile pas becerisi, şut becerisi ve top sürme becerisi arasında tüm parametrelerde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Araştırmanın bulguları göstermektedir ki; statik, dinamik ve yardımcı aletlerle uygulanan kor antrenmanın, gelişim dönemindeki sporcuların, futbola özgü teknik beceri ve FMS skorlarını olumlu yönde etkilemektedir, bu sebeple futbola özgü antrenman programlarında yer alması önerilmektedir.

Anahtar sözcükler: Kor antrenman, Teknik beceri, Futbol

Investigation of the Effects of Core Training on Technical Skill Levels and FMS Scores in 10-12 Year-old Male Soccer Players

Abstract

Purpose of the research; The aim of this study is to investigate the effects of six (6) weeks of core training on football technical skill level and FMS score applied to male football players aged 10-12 years. Research group; It consists of forty-eight (48) male football players between the ages of 10 and 12, who continue their football training during the 2019-2020 academic year. The research was designed according to the experimental method. Experimental Group 1 (DG1) and Experimental Group 2 (DG2) were given two different strength training sessions during the six (6) week period, while the Control Group (KG) continued technical training only. Functional motion analysis test (FMS) and football skill test (Mor-Christian General Football Ability Test) were applied before and after the training and the results were statistically evaluated. According to the results of the research; While it was concluded that the training protocol applied to DG1 improved the pass ability and shooting skill ($p < 0.05$), no statistically significant difference was found in the other parameters ($p > 0.05$). It was concluded that the training protocol applied to DG2 not only improved the dribbling skills but also positively affected FMS scores ($p < 0.05$). In the other parameters, no statistically significant difference was found ($p > 0.05$), but it was concluded that the training protocol applied positively increased the pass ability and shooting skill. It was observed that the training protocol applied to the CG had no effect on pass ability, shooting skill, dribbling ability and FMS scores and no statistically significant difference was found ($p > 0.05$). However, it caused a positive increase in shooting skill and dribbling ability. The findings of the research show that; core training applied with static, dynamic and auxiliary tools positively affects the football-specific technical skills and FMS scores of the athletes in the developmental period, therefore it is recommended to take part in football-specific training programs.

Keywords: Core training, Technical skill, Football

Giriş

Futbol, dünyada ve ülkemizde en popüler spor branşlarından biridir. İlgi çekiciliği sebebi ile geniş kitlelere mal olmuştur (Günay, 2008). İlginin bu denli fazla olması futbolcularında sorumluluklarını arttırmakta, seyircinin beklentilerini karşılama ve başarılı olma endişesi üzerlerinde baskı oluşturmaktadır (Çankaya, 2005).

Futbolcuları sürat ve dayanıklılıkları, anaerobik kapasiteleri başarı sağlamada etkili olur iken (Koşar ve Demirel, 2004) teknik becerinin iyi olması da başarıyı arttıran en temel faktörlerden biridir (İnal, 2004). Futbola özgü teknik becerilerin ve fiziksel performansın gelişimi, düzenli olarak yapılan antrenmanların süresi, sıklığı, yoğunluğu ve kapsamına aynı zamanda sporcuların yaş ve yapılan antrenmanların düzeyine göre değişmektedir (Kurban, 2008). İyi bir kondisyon için, yüklenme süreci, yüklenme süreci için ise, kor bölgesinin iyi olması gerekmektedir (Savaş, 2013). Kor bölgesi en genel ifade ile; bedenin ağırlık merkezini de barındıran “bel, pelvis, kalça ve karın” bölümlerini kapsayan 29 kasın oluşturduğu alan olarak tanımlanmaktadır (Samson, Sandrey ve Hetrick, 2007). Kor antrenman ise; bireylerin kendi vücut ağırlıklarıyla ya da pilates topu, egzersiz bandı, bosu gibi çeşitli materyaller kullanılarak da yapılabilen omurgayı dengede tutmayı sağlayan derin kaslar ve lumbo pelvik bölgede bulunan kasların kuvvet kazanmasını hedefleyen egzersiz programını ifade etmektedir (Atan, Kabadayı, Eliaz, Çilhoraz ve Akyol, 2013).

Yapılan araştırmalar incelendiğinde görölüyor ki; antrenmanlarla kor bölgesini kuvvetlendirmenin, sporda performans iyileştirme üzerinde olumlu etkileri bulunmaktadır (Gonener ve Yılmaz, 2017). Saeterbakken, Tillaar ve Seilar (2011), kor antrenmanın, hentbolda ki şut hızı üzerinde pozitif yönde etkisini incelemek amacıyla yapmış olduğu araştırma sonucunda; “lumbopelvik rotasyonel stabilite ve kuvvet miktarındaki artış” ve bu artışa bağlı olarak şut hızında pozitif bir etki olduğunu tespit etmiştir (Saeterbakken ve diğerleri, 2011). Macit (2019), 9-10 yaş erkek hentbol sporcularına uygulanan kor egzersizin seçili biyomotor ve bransa özgü teknikler üzerinde ki etkisini belirlemek amacı ile yapmış olduğu araştırma sonucunda; 8 haftalık kor antrenmanın, hentbol oyuncularının ölçülen biyomotor ve bransa yönelik teknik beceri gelişimleri üzerinde olumlu etkisi olduğunu tespit etmiştir.

Alpşahin (2018) futbolculara uygulanan 8 haftalık kor antrenmanın denge ve futbol becerilerine yönelik etkilerini araştırmak amacıyla yapmış olduğu araştırma sonucunda; futbolcuların sürat ve çeviklik performans değerleri ile dripling becerisinde anlamlı değişimin olmadığını, fakat pas becerisi ile denge performansı arasında anlamlı bir değişim olduğunu gözlemlemiştir.

Literatürde yer alan tüm bu araştırmalar neticesinde, kor antrenmanın sakatlıkları engellemede, teknik beceri ve performans gelişimi ile daha fazla yüklenme yapabilmede etkili olduğu söylenebilmektedir (Grissafi, 2007). Bu sebeple, son yıllarda kor antrenman oldukça tercih edilir hale gelmiştir. Kor antrenman; bireyin kendi vücut ağırlığını kullanarak yapacağı egzersizleri de içerdiklerinden, çocuk sağlığı ile kuvvet antrenmanı prensipleri bakımından da oldukça önemlidir, özellikle hızlı büyümenin gerçekleştiği, vücut boyutlarının beraberinde motorik özelliklerin de değiştiği 10-12 yaş aralığında ki bireylere (Malina ve Bouchard, 2004) uygun şartlarda uygun antrenman uygulandığı takdirde yüksek verim sağlanacağı tespit edilmiştir (Baquet, Berthoin, Gerbeaux ve Praagh 2001). Buradan hareketle bu araştırma; 10-12 yaş arası erkek futbolculara uygulanan 6 haftalık kor antrenmanın futbol teknik beceri düzeylerine ve FMS skorlarına etkilerinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır.

Yöntem

Araştırma Grubu

Araştırmaya; düzenli olarak futbol antrenmanı yapan, 10 ile 12 yaşları arasında 48 erkek futbolcu gönüllü olarak katılmıştır. Gruplar; Deney Grubu 1 (DG1) 16, Deney Grubu 2 (DG2) 16 ve Kontrol Grubu (KG) 16 futbolcu olacak şekilde belirlenmiştir. Katılımcıların velilerinden ve kurumlardan, gerekli izinler alınmış, katılımcılara araştırma hakkında bilgilendirme yapılarak gönüllü katılım formu doldurtulmuştur. Katılımcılara ait demografik bilgiler ise Tablo 1’de görölmektedir.

Antrenman Protokolleri

Araştırma da kontrol gruplu ön test son test desenli deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırmaya katılan DG1, DG2 ve KG’na sezon içinde kendi programları çerçevesinde

düzenli olarak futbol antrenmanlarını yapmaya devam ederken, DG1 ve DG2'ye 6 haftalık süreçte ek olarak iki farklı kuvvet antrenmanı uygulanmıştır.

KG'na ise herhangi bir kuvvet antrenmanı uygulanmamış, sadece futbol antrenmanlarına devam edilmiştir. Antrenman öncesi ve sonrası FMS ve futbol beceri testi uygulanarak elde edilen sonuçlar istatistiksel olarak değerlendirilmiştir.

Deney Grubu 1 (DG1)

Kor stabilizasyon antrenmanı olarak stabil zemin hareketleri (statik ve dinamik) uygulanmıştır.

- Süre: 6 hafta
- Antrenman Süresi: 90dk
- Antrenman Yoğunluğu: Haftada 3 gün (Pazartesi-Çarşamba-Cuma)
- Şiddet: %60-80
- Set Sayısı: 4-6 set
- Bir Alıştırmanın Yüklenme Süresi: 20-30sn
- Yüklenme-Dinlenme Oranı: 1x1 (Willardson, 2014).

Deney Grubu 2 (DG2):

Kor stabilizasyon; yardımcı aletler bosu, thereband (yeşil ve kırmızı renk), denge aleti, TRX, sağlık topu (2kg), direnç lastiği ve 30cm'lik yatay bank sıçraması olmak üzere 7'li istasyon çalışması olarak tasarlanmıştır.

- Süre: 6 hafta
- Antrenman Süresi: 90dk
- Antrenman Yoğunluğu: Haftada 3 gün (Pazartesi-Çarşamba-Cuma)
- Şiddet: %60-80
- Set Sayısı: 4-6 set
- Bir Alıştırmanın Yüklenme Süresi: 20-30sn
- Yüklenme-Dinlenme Oranı: 1x1 (Willardson, 2014).

Kontrol Grubu (KG):

Kontrol grubuna, herhangi bir kuvvet antrenmanı uygulanmamış sadece sezon içi futbol antrenman programlarına devam edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Fonksiyonel Hareket Analizi Testi (FMS):

Toplam 7 hareketten oluşan bu bataryadan elde edilen toplam puan kişinin fonksiyonel kapasitesini göstermektedir. FMS puan tablosuna göre, her harekete 0 ile 3 arasında puan verilir. Dolayısıyla, testten en fazla 21 puan alınabilir ve 14 puanın altı düşük skor olarak değerlendirilir ve test başarısız kabul edilir. Yapılan hareketler sırasıyla; tam squat, engel adımı, adım alma, omuz hareketliliği, düz bacak kaldırma, gövde stabilizesi ve dönüş stabilizesidir. Her hareket için norm tablodan belirlenen kriterlere göre puan verilir (Cook, Burton ve Hoogenboom, 2006).

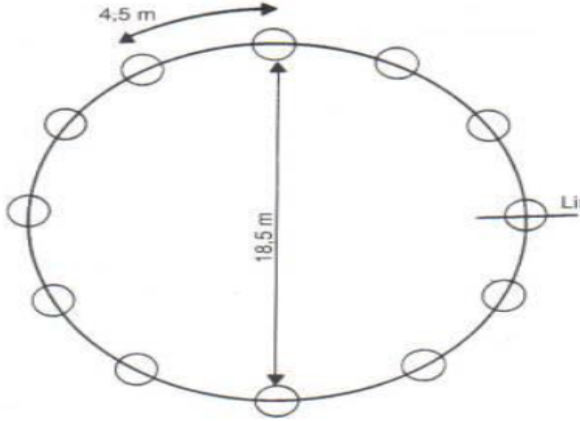
Mor-Christian Genel Futbol Yetenek Testi:

Futbolda tekniği belirlemeye yönelik testler, toplu veya topsuz teknik testler olarak sınıflandırılabilir. Toplu teknik testlerde; top sürme, top kontrolü, pas verme, çeşitli ve değişik vuruşlar yapma vb. teknik özelliklerin ne derecede yerine getirilebildiği belirlenmeye çalışılır. Topsuz teknik testlerde ise; futbol oyun karakteri içerisinde yer alan yer ve yön değiştirmeli koşular, alan değiştirme ve alan boşaltma vb. özelliklerle ilgili olarak futbolcuların yeterlilik düzeyleri saniye olarak belirlenebilir (Özkara, 2004).

Yapılan bu araştırma da futbol beceri testi olarak Mor-Christian genel futbol yetenek testi uygulanmıştır. Bu test; top sürme, pas verme ve şut atma becerilerini ölçen toplam 3 testten oluşmaktadır (Strand ve Wilson, 1993).

Top Sürme Testi:

Top sürme testi istasyonu Şekil 1'de görüldüğü gibi 18m çapında dairenin çizgileri üzerine 4,5m aralıklarla yerleştirilen 45cm yüksekliğindeki 12 dairesel huniden oluşmaktadır. İstasyonun başlangıcı daireye dik olacak şekilde çekilmiş 1m'lik bir çizgidir. Test 'çık' komutu ile sporcunun başlangıç çizgisi üzerinde duran topu sürmesiyle başlar. Sporcu huniler arasında top sürerek tekrar başlangıç çizgisine gelir ve test sonlanır. Sporcu testi saat yönüne ve tersine olmak üzere iki kez yapar. İki test sonucunda sporcunun en iyi skoru (sn) araştırmaya dâhil edilir.

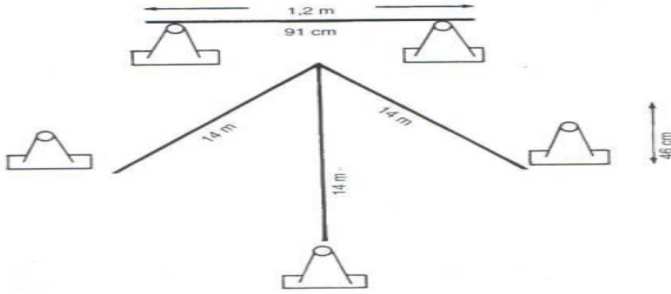


Şekil 1. Top sürme testi

Pas Verme Testi:

Pas verme testi istasyonu Şekil 2'de görüldüğü gibi konumlandırılmış, 45cm yüksekliğinde dairesel 5 huniden oluşmaktadır. İstasyondaki kale; 2 huni arası uzaklık 91cm olup, hunilerin arkasına çekilen 1,20m'lik bir çizgiden oluşmaktadır. Pas noktalarında bulunan huniler; 2 huni gol çizgisinin merkezinden 45 derecelik bir açı yapacak şekilde 13,5m uzaklığa konumlanırken, diğer huni ise gol çizgisinin merkezinden 90 derecelik açı yapacak şekilde 13,5m uzaklığa konumlandırılmıştır. Pas verme, pas noktalarında bulunan 3 huninin her birinden kaleye 4'er vuruş (Toplam 12 vuruş) olacak

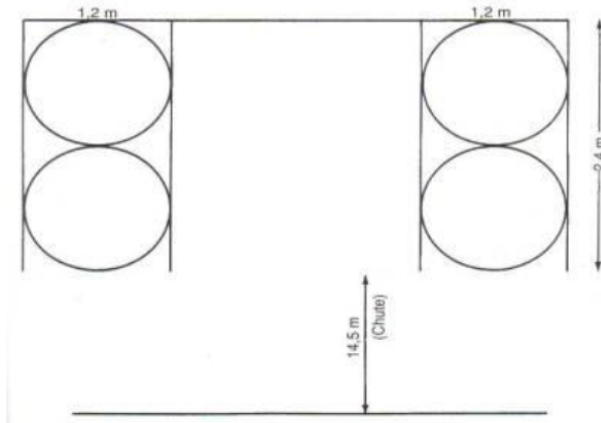
şekilde tasarlanmıştır. Sporcu vuruşu yaparken istediği ayağı kullanmış ve her başarılı pas 1 puan olarak değerlendirilmiştir. Kale hunilerine çarpan toplarda başarılı olarak değerlendirilmiştir. Test sonuç skoru 12 pas vuruşu üzerinden değerlendirmiştir.



Şekil 2. Pas verme testi

Şut Atma Testi:

Hedefleri belirlemek amacıyla, 1,21m çapındaki 4 daire, Şekil 3'de görüldüğü gibi kalenin sağ alt-üst ve sol alt-üst kısmına yerleştirilmiştir. Vuruş çizgisi kale çizgisinin 14,5m uzağına kale çizgisine paralel olacak şekilde çekilmiştir. Bu testte sporcu vuruş çizgisinin arkasında 1 hedefe 4 şut vuruşu olacak şekilde 4 hedefe toplam 16 şut vuruşu yapar. Doğru hedefe giden şut vuruşuna 10 puan diğer hedeflere giden şut vuruşlarına 4 puan verilir. Örneğin; hedef sağ-üst ise o daireye giden şut vuruşu 10 puan, hedef sağ-üst iken sağ-alt hedefe giden şut vuruşuna 4 puan verilmiştir. Sporcu vuruş çizgisinin arkasında durağın bir şekilde konumlanan toplara istediği ayağı ile vuruş yapmıştır. Hedefe doğrudan giden vuruşlar başarılı sayılırken, yuvarlanarak veya yerden sekerek giden vuruşlar başarısız sayılmıştır. Test sonuç skoru 16 şut vuruşunun sonucu olarak değerlendirilmiştir. Amaç, futbolcuların belirlenen hedefe şut atma, toplu ve topsuz sürat düzeyini belirlemektir (Özkara, 2004).



Şekil 3. Şut atma testi

Verilerin Analizi

Ön test ve son test verileri elde edildikten sonra, istatistiksel analizleri için, SPSS 22.0 (Statistical Package for Social Sciences, Chicago, Illinois, United States) bilgisayar programından faydalanılmıştır. Yapılan tüm değerlendirmelerde, istatistiksel anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak alınmıştır. Katılımcıların demografik bilgilerinin ortalamalarını belirlemek amacıyla tanımlayıcı istatistik uygulanmıştır. Tüm gruplar için, futbol beceri testi ve FMS test puanları ön test ve son test sonuçları arasındaki farklılığı belirlemek amacıyla, normal dağılım gösterdiğinden, T-Testi, tüm gruplar için futbol beceri testi ve FMS Test puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla, normal dağılım gösterdiğinden, Peasson-Korelasyon Testi yapılmıştır.

Bulgular

Tablo 1. Katılımcıların boy, ağırlık, beden kitle indeksi (BKİ), spor yaşı, yaş ortalamaları ve standart sapmaları

Değişken	n	Boy (cm)		Vücut Ağırlığı		BKİ		Spor Yaşı		Yaş	
		\bar{x}	ss	\bar{x}	ss	\bar{x}	ss	\bar{x}	ss	\bar{x}	ss
DG1	16	149,25	8,70	36,44	5,36	16,30	1,25	1,94	,929	11,50	,516
DG2	16	141,75	5,72	33,75	6,01	16,76	2,56	1,94	,854	11,31	,479
KG	16	139,06	7,77	32,31	6,22	16,19	1,64	1,56	,512	10,69	,479

Tablo 1 incelendiğinde, DG1'deki katılımcıların boy ortalamaları, $149,25 \pm 8,70$ olarak tespit edilmiştir. Vücut ağırlığı ortalamalarına bakıldığında, $36,44 \pm 5,36$ olduğu tespit edilmiştir. BKİ ortalamaları; $16,30 \pm 1,25$ olarak tespit edilmiştir. Spor yaşı ortalamalarının $1,94 \pm ,929$ olduğu, yaş ortalamalarının $11,50 \pm ,516$ olduğu tespit edilmiştir.

DG2 incelendiğinde, katılımcıların boy ortalamalarının $141,75 \pm 5,72$ vücut ağırlığı ortalamalarının $33,75 \pm 6,01$ olduğu tespit edilmiştir. BKİ ortalamalarının $16,76 \pm 1,94$ olduğu tespit edilmiştir. Spor yaşı ortalamalarının $1,94 \pm ,854$ olduğu, yaş ortalamalarının ise $11,31 \pm ,479$ olduğu tespit edilmiştir.

KG incelediğinde, katılımcıların boy ortalamalarının, $139,06 \pm 7,77$ olduğu tespit edilmiştir. Vücut ağırlığı ortalamalarının $32,31 \pm 6,22$ olduğu, BKİ ortalamalarının $16,19 \pm 1,64$ olduğu tespit edilmiştir. Spor yaşı değerlerine bakıldığında, ortalamanın $1,56 \pm ,512$ olduğu tespit edilmiştir. Yaşları incelediğinde, ortalamanın $10,69 \pm ,479$ olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların gruplara göre pas becerileri ön test değerlerinin kor kuvvet antrenmanı sonrası son test değerlerine göre t-testi sonuçları

Değişken	Pas Becerisi (Ön)		Pas Becerisi (Son)		t	p
	\bar{x}	ss	\bar{x}	ss		
DG1	5,06	1,56	5,94	1,61	-2,573	,021*
DG2	6,31	1,49	6,75	1,61	-1,447	,168
KG	6,31	2,49	6,31	2,67	0,000	1,000

Tablo 2 incelendiğinde, katılımcıların pas becerileri ön test değerlerinin, antrenman protokolü sonrası ölçülen son test değerlerine göre arasında istatistiksel açıdan $p < 0,05$

değerinde anlamlı fark olup olmadığına bakılmıştır. DG1'in ön test ve son test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir (t: -2,573; $p < .05$). DG1'e uygulanan antrenman protokolünün pas becerisini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. DG2 ve KG ön test ve son test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir (t: -1,447; 0,000; $p > .05$). Ancak, DG2'ye uygulanan antrenman protokolünün, pas becerisi üzerinde pozitif yönde bir artışa sebep olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 3. Katılımcıların gruplara göre şut becerileri ön test değerlerinin kor kuvvet antrenmanı sonrası son test değerlerine göre t-testi sonuçları

Değişken	Şut Becerisi (Ön)		Şut Becerisi (Son)		t	p
	\bar{x}	ss	\bar{x}	ss		
DG1	58,50	17,44	64,00	15,38	-3,588	,003*
DG2	61,13	19,58	62,13	15,80	-,356	,727
KG	75,50	33,75	78,50	33,29	-1,121	,280

Tablo 3 incelendiğinde, katılımcıların şut becerileri ön test değerlerinin, antrenman protokolü sonrası ölçülen son test değerlerine göre arasında istatistiksel açıdan $p < .05$ değerinde anlamlı fark olup olmadığına bakılmıştır. DG1'in ön test ve son test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir (t: -3,588; $p < .05$). DG1'e uygulanan antrenman protokolünün şut becerisini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. DG2 ve KG ön test ve son test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir (t: -,356; -1,121; $p > .05$). Ancak, araştırma sonucunda DG2 ve KG'na uygulanan antrenman protokollerinin, grupların şut becerisi üzerinde pozitif yönde bir artışa sebep olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 4. Katılımcıların gruplara göre top sürme becerileri ön test değerlerinin kor kuvvet antrenmanı sonrası son test değerlerine göre t-testi sonuçları

Değişken	Top Sürme Becerisi (Ön)		Top Sürme Becerisi (Son)		t	p
	\bar{x}	ss	\bar{x}	ss		
DG1	20,63	2,72	20,43	2,93	,583	,569
DG2	23,48	1,65	22,82	2,15	2,187	,045*
KG	23,09	5,35	24,05	6,05	-1,367	,192

Tablo 4 incelendiğinde, katılımcıların top sürme becerileri ön test değerlerinin, antrenman protokolü sonrası ölçülen son test değerlerine göre arasında istatistiksel açıdan $p < .05$ değerinde anlamlı fark olup olmadığına bakılmıştır. DG2'nin ön test ve son test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir (t: 2,187; $p < .05$). DG2'ye uygulanan antrenman protokolünün top sürme becerisini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. DG1 ve KG ön test ve son test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir (t: ,583; -1,367; $p > .05$). Ancak, KG'na uygulanan antrenman protokollerinin, grupların şut becerisi üzerinde pozitif yönde bir artışa sebep olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 5. Katılımcıların gruplara göre FMS ön test değerlerinin kor kuvvet antrenmanı sonrası son test değerlerine göre t-testi sonuçları

Değişken	FMS(Ön)		FMS (Son)		t	p
	\bar{x}	ss	\bar{x}	ss		
DG1	12,06	1,73	12,63	1,89	-2,058	,057
DG2	10,81	1,51	11,31	1,49	-2,449	,027*
KG	11,88	1,96	11,75	1,73	,235	,817

Tablo 5 incelendiğinde, katılımcıların FMS ön test değerlerinin, antrenman protokolü sonrası ölçülen son test değerlerine göre arasında istatistiksel açıdan $p < .05$ değerinde anlamlı fark olup olmadığına bakılmıştır. DG2'nin ön test ve son test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir (t: -2,449; $p < .05$). DG2'ye uygulanan antrenman protokolünün, katılımcıların FMS puanlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. DG1 ve KG ön test ve son test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir (t: -2,058; ,235; $p > .05$). Ancak, DG1'e uygulanan antrenman protokollerinin, grubun FMS puanları üzerinde pozitif yönde bir artışa sebep olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 6. Katılımcıların pas becerileri ön test değerlerinin kor kuvvet antrenmanı sonrası son test değerlerine göre korelasyon testi sonuçları

Değişken		DG1 (Son)	DG2 (Son)	KG (Son)
DG1 (Ön)	r	,634	,349	,138
	p	,008	,185	,611
DG2 (Ön)	r	,424	,699	,208
	p	,101	,003	,441
KG (Ön)	r	,221	,435	,783
	p	,411	,092	,000

Tablo 6 incelendiğinde, katılımcıların pas becerileri ön test değerlerinin, antrenman protokolü sonrası ölçülen son test değerlerine göre arasında istatistiksel açıdan $p < .05$ değerinde anlamlı ilişki olup olmadığına bakılmıştır. Katılımcıların pas ön test değerleri ile son test değerleri arasında DG1, DG2 ve KG için, yüksek düzeyde, olumlu yönde anlamlı ilişki tespit edilmiştir (r: ,634; ,699; ,783; $p < .05$). Tespit edilen veriler doğrultusunda, uygulanan antrenman protokolünün pas becerisini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 7. Katılımcıların şut becerileri ön test değerlerinin kor kuvvet antrenmanı sonrası son test değerlerine göre korelasyon testi sonuçları

Değişken		DG1 (Son)	DG2 (Son)	KG (Son)
DG1 (Ön)	r	,938	,221	-,239
	p	,000	,410	,372
DG2 (Ön)	r	,412	,819	,026
	p	,113	,000	,925
KG (Ön)	r	-,156	-,199	,949
	p	,564	,459	,000

Tablo 7 incelendiğinde, katılımcıların şut becerileri ön test değerlerinin, antrenman protokolü sonrası ölçülen son test değerlerine göre arasında istatistiksel açıdan $p < .05$ değerinde anlamlı ilişki olup olmadığına bakılmıştır. Katılımcıların şut ön test değerleri ile son test değerleri arasında DG1, DG2 ve KG için çok yüksek düzeyde, olumlu yönde

anlamli ilişki tespit edilmiştir (r: ,938; ,819; ,949; $p < .05$). Elde edilen verilere göre, yapılan kor kuvvet antrenmanın şut becerilerini geliştirdiği tespit edilmiştir.

Tablo 8. Katılımcıların top sürme becerileri ön test değerlerinin kor kuvvet antrenmanı sonrası son test değerlerine göre korelasyon testi sonuçları

Değişken		DG1 (Son)	DG2 (Son)	KG (Son)
DG 1 (Ön)	r	,885	-,162	-,203
	p	,000	,549	,451
DG 2 (Ön)	r	-,064	,829	,530
	p	,815	,000	,035
KG (Ön)	r	-,251	,616	,884
	p	,348	,011	,000

Tablo 8 incelendiğinde, katılımcıların top sürme becerileri ön test değerlerinin, antrenman protokolü sonrası ölçülen son test değerlerine göre arasında istatistiksel açıdan $p < .05$ değerinde anlamli ilişki olup olmadığına bakılmıştır. Katılımcıların top sürme ön test değerleri ile son test değerleri DG1, DG2 ve KG için çok yüksek düzeyde, olumlu yönde anlamli ilişki tespit edilmiştir (r: ,885; ,829; ,884; $p < .05$). Tespit edilen veriler doğrultusunda, uygulanan antrenman protokolünün top sürme becerisini geliştirdiği ortaya çıkmıştır.

Tablo 9. Katılımcıların fms ön test değerlerinin kor kuvvet antrenmanı sonrası son test değerlerine göre korelasyon testi sonuçları

Değişken		DG1 (Son)	DG2 (Son)	KG (Son)
DG 1 (Ön)	r	,822	,069	-,461
	p	,000	,799	,072
DG 2 (Ön)	r	-,026	,853	,260
	p	,923	,000	,330
KG (Ön)	r	-,462	,037	,343
	p	,071	,892	,193

Tablo 9 incelendiğinde, katılımcıların FMS ön test değerlerinin, antrenman protokolü sonrası ölçülen son test değerlerine göre arasında istatistiksel açıdan $p < .05$ değerinde anlamli ilişki olup olmadığına bakılmıştır. Katılımcıların FMS ön test değerleri ile son test değerleri arasında DG1 ve DG2 için çok yüksek düzeyde, olumlu yönde anlamli ilişki tespit edilmiştir (r: ,822; ,853; $p < .05$). Elde edilen bu sonuçlara göre, yapılan kor kuvvet antrenmanının DG1 ve DG2 FMS değerlerini geliştirdiği tespit edilmiştir. Ancak, KG'da FMS ön test değerleri ile son test değerleri arasında anlamli bir ilişki göstermediği tespit edilmiştir (r: ,343; $p > .05$).

Tablo 10. DG1'deki katılımcıların tüm becerilerinin ön ve son test değerlerinin fms ön ve son test değerlerine göre korelasyon testi sonuçları

Değişken		Pas Becerisi (Ön)	Pas Becerisi (Son)	Şut Becerisi (Ön)	Şut Becerisi (Son)	Top Sürme Becerisi (Ön)	Top Sürme Becerisi (Son)
FMS (Ön)	r	-,075	,193	,140	,080	-,262	-,248
	p	,782	,474	,605	,768	,327	,355
FMS (Son)	r	,121	,451	,063	,078	-,234	-,260
	p	,656	,080	,818	,775	,383	,330

Tablo 10 incelendiğinde, DG1'deki katılımcıların FMS ön test ve son test değişkeni ile becerilerin ön test ve son test puanları arasındaki korelasyona göre, istatistiksel açıdan $p < .05$ değerinde anlamlı ilişki olup olmadığına bakılmıştır. DG1'in FMS ön test değişkeni ile becerilerden aldıkları puanlar arasındaki korelasyon değerlendirildiğinde, pas becerisi ön test ve son test puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki göstermediği tespit edilmiştir ($r: -.075; .193; p > .05$). FMS ön test değişkeni ile şut becerisi ön test ve son test puanları arasındaki korelasyon incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki göstermediği tespit edilmiştir ($r: .140; .080; p > .05$). FMS ön test değişkeni ile top sürme becerisi ön test ve son test puanları arasındaki korelasyon incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki göstermediği sonucuna ulaşılmıştır ($r: -.262; -.248; p > .05$). Elde edilen bulgulara göre, uygulanan antrenman protokolünün, FMS ön test değişkeni ile becerilerin ön test puanları arasındaki ilişkiyi etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

DG1'in FMS son test değişkeni ile becerilerden aldıkları puanlar arasındaki korelasyon değerlendirildiğinde, pas becerisi ön test ve son test puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki göstermediği tespit edilmiştir ($r: .121; .451; p > .05$). FMS son test değişkeni ile şut becerisi ön test ve son test puanları arasındaki korelasyon incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki göstermediği tespit edilmiştir ($r: .063; .078; p > .05$). FMS son test değişkeni ile top sürme becerisi ön test ve son test puanları arasındaki korelasyon incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki göstermediği sonucuna ulaşılmıştır ($r: -.234; -.260; p > .05$). Tespit edilen veriler doğrultusunda, uygulanan antrenman protokolünün, FMS son test değişkeni ile becerilerin son test puanları arasındaki ilişkiyi etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 11. DG2'deki katılımcıların tüm becerilerinin ön ve son test değerlerinin fms ön ve son test değerlerine göre korelasyon testi sonuçları

Değişken		Pas Becerisi (Ön)	Pas Becerisi (Son)	Şut Becerisi (Ön)	Şut Becerisi (Son)	Top Sürme Becerisi (Ön)	Top Sürme Becerisi (Son)
FMS (Ön)	r	-.031	.252	.241	.441	-.388	-.382
	p	.908	.346	.368	.087	.138	.144
FMS (Son)	r	-.226	.090	.156	.478	-.222	-.364
	p	.400	.740	.564	.061	.409	.165

Tablo 11 incelendiğinde, DG2'deki katılımcıların FMS ön test ve son test değişkeni ile becerilerin ön test ve son test puanları arasındaki korelasyona göre istatistiksel açıdan $p < .05$ değerinde anlamlı ilişki olup olmadığına bakılmıştır. DG2'nin FMS ön test değişkeni ile becerilerden aldıkları puanlar arasındaki korelasyon değerlendirildiğinde, pas becerisi ön test ve son test puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki göstermediği tespit edilmiştir ($r: -.031; .252; p > .05$).

FMS ön test değişkeni ile şut becerisi ön test ve son test puanları arasındaki korelasyon incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki göstermediği tespit edilmiştir ($r: .241; .441; p > .05$). FMS ön test değişkeni ile top sürme becerisi ön test ve son test puanları arasındaki korelasyon incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki göstermediği sonucuna ulaşılmıştır ($r: -.388; -.382; p > .05$). Tespit edilen bulgular

doğrultusunda, uygulanan antrenman protokolünün, FMS ön test değişkeni ile becerilerin ön test puanları arasındaki ilişkiyi etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

DG2'nin FMS son test değişkeni ile becerilerden aldıkları puanlar arasındaki korelasyon değerlendirildiğinde, pas becerisi ön test ve son test puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki göstermediği tespit edilmiştir (r: -,226; ,090; p>.05). FMS son test değişkeni ile şut becerisi ön test ve son test puanları arasındaki korelasyon incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki göstermediği tespit edilmiştir (r: ,156; ,478; p>.05). FMS son test değişkeni ile top sürme becerisi ön test ve son test puanları arasındaki korelasyon incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki göstermediği sonucuna ulaşılmıştır (r: -,222; -,364; p>.05). Elde edilen bulgulara göre, uygulanan antrenman protokolünün, FMS son test değişkeni ile becerilerin son test puanları arasındaki ilişkiyi etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 12. KG' daki katılımcıların tüm becerilerinin ön ve son test değerlerinin fms ön ve son test değerlerine göre korelasyon testi sonuçları

Değişken		Pas Becerisi (Ön)	Pas Becerisi (Son)	Şut Becerisi (Ön)	Şut Becerisi (Son)	Top Sürme Becerisi (Ön)	Top Sürme Becerisi (Son)
FMS (Ön)	r	-,182	-,259	-,031	-,040	-,139	-,116
	p	,500	,333	,909	,884	,607	,670
FMS (Son)	r	,004	-,155	-,285	-,358	,135	,013
	p	,989	,568	,285	,173	,619	,962

Tablo 12 incelendiğinde, KG' da ki katılımcıların FMS ön test ve son test değişkeni ile becerilerin ön test ve son test puanları arasındaki korelasyona göre istatistiksel açıdan p<.05 değerinde anlamlı ilişki olup olmadığına bakılmıştır. KG'nun FMS ön test değişkeni ile becerilerden aldıkları puanlar arasındaki korelasyon değerlendirildiğinde, pas becerisi ön test ve son test puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki göstermediği tespit edilmiştir (r: -,182; -,259; p>.05).

FMS ön test değişkeni ile şut becerisi ön test ve son test puanları arasındaki korelasyon incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki göstermediği tespit edilmiştir (r: -,031; -,040; p>.05). FMS ön test değişkeni ile top sürme becerisi ön test ve son test puanları arasındaki korelasyon incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki göstermediği sonucuna ulaşılmıştır (r: -,139; -,116; p>.05). Tespit edilen veriler doğrultusunda, uygulanan antrenman protokolünün, FMS ön test değişkeni ile becerilerin ön test puanları arasındaki ilişkiyi etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

KG' nun, FMS son test değişkeni ile becerilerden aldıkları puanlar arasındaki korelasyon değerlendirildiğinde, pas becerisi ön test ve son test puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki göstermediği tespit edilmiştir (r: ,004 ; ,155; p>.05). FMS son test değişkeni ile şut becerisi ön test ve son test puanları arasındaki korelasyon incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki göstermediği tespit edilmiştir (r: -,285; -,358; p>.05). FMS son test değişkeni ile top sürme becerisi ön test ve son test puanları arasındaki korelasyon incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki göstermediği sonucuna ulaşılmıştır (r: ,135; ,013; p>.05). Elde edilen verilere göre, uygulanan antrenman

protokolünün, FMS son test değişkeni ile becerilerin son test puanları arasındaki ilişkiyi etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma ile; 10-12 yaş arası erkek futbolculara uygulanan altı (6) haftalık kor antrenmanın, teknik beceri düzeylerine ve FMS skorlarına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bulgular bölümünde de görüldüğü üzere araştırmaya katılan tüm katılımcıların, pas, şut ve top sürme becerilerinin ön ve son test değerlerine göre t testi sonuçları ve FMS değerlerinin ön ve son test değerlerine göre t testi sonuçlarında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Literatür incelendiğinde kor antrenmanla ilgili yapılan çalışmalar sırasıyla;

Sever (2016), statik ve dinamik kor egzersiz çalışmalarının futbolcuların sürat ve çabukluk performansına etkisinin karşılaştırılması amacı ile yapmış olduğu araştırmada 8 haftalık kor antrenmanın, futbolcuların sürat, çabukluk, dikey ve yatay sıçrama becerilerinin gelişimine katkı sağlamadığını tespit ederken, Boyacı ve Bıyıklı (2013) ise kor antrenmanın erkek futbolcuların fiziksel performansı üzerinde ki etkilerini incelemek amacı ile yapmış oldukları araştırmalarında 10 haftalık kor antrenmanın futbolcuların, durarak uzun atlama, dikey sıçrama, 20m sprint, sırt kuvveti ve bacak kuvveti performansları üzerinde olumlu etkisi olduğunu gözlemlemiştir ($p<0,05$).

Özcan (2018), 12-14 yaş aralığındaki erkek basketbolcularda 8 haftalık kor antrenmanın bazı motorik özellikler üzerine etkisini incelemek amacı ile yapmış olduğu araştırmalarında, genel kuvvetin korunması ve artırılabilmesi için kor antrenmanların yıllık antrenman planı içerisine dâhil edilmesi gerektiği tespit etmiştir ($p<0,05$). Gönener, Demirci, Yılmaz, Ozan ve Yılmaz (2017), 3-15 yaş grubu erkek yüzücülere 8 hafta boyunca uygulanan kor antrenmanın sırt üstü yüzme stili 100 m performansına etkisini araştırmak amacı ile yapmış oldukları araştırmada, kor antrenmanın sporcuların 100m sırtüstü performanslarına olumlu etkisinin olduğunu gözlemlemiştir ($p<0,05$).

Egesoy, Alptekin ve Yapıcı (2018), sporda kor egzersizler başlıklı araştırma kapsamında, literatürde yer alan kor egzersizlerle ilgili çalışmalarını incelemiş, kor antrenman yönteminin tüm spor branşlarının antrenman programlarında yer almasının faydalı olacağını belirtmiştir. Doğan, Mendes, Akcan ve Tepe (2016), sekiz haftalık kor antrenmanın futbolcuların bazı fiziksel ve fizyolojik parametreleri üzerine etkisini incelemek amacı ile yapmış oldukları araştırmada, 8 hafta boyunca uygulanan kor antrenmanın futbolcuların bacak kuvveti, sırt kuvveti, esneklik, dikey sıçrama, 20 m. sürat ölçümleri ile VO2max değerleri üzerinde olumlu pozitif yönde iyileşme gözlemlemiştir. ($p<0,05$).

Taşkın (2016) kor antrenmanın kadın futbol oyuncularının fiziksel fonksiyon performansı üzerine etkisini incelemek amacı ile yapmış olduğu araştırmada kor antrenmanın hız, hızlanma, dikey sıçrama ve durarak uzun atlama becerilerine olumlu etkilerinin olduğunu tespit etmiştir ($p<0,05$). Yapıcı (2016), genç futbol oyuncularına kor antrenmanın öğretilmesinin etkisinin incelenmek amacı ile yapmış olduğu araştırmada; 6 haftalık kor antrenmanın futbolcuların durarak uzun atlama, çabukluk, 10m ve 20m sürat

performansları üzerinde olumlu etkisi olduğunu tespit etmiştir ($p<0,05$). Alpşahin (2018), 8 haftalık kor antrenmanın 13-14 yaş arasındaki erkek futbolcuların denge ve futbol becerileri üzerine etkisini incelemek amacı ile yapmış oldukları araştırmada, yapılan kor antrenmanlar sonucunda sürat ve çeviklik performans değerleri ile dripling becerilerinde anlamlı bir değişikliğin olmadığı, fakat pas becerisiyle denge performansında anlamlı bir değişimin olduğunu tespit etmiştir ($p<0,05$).

Afyon (2016), kor antrenmanın 16 yaş futbol oyuncularını üzerindeki etkisini incelemek amacı ile yaptığı araştırmada 12 haftalık kor antrenmanın durarak uzun atlama, mekik, denge, hız, plank ve dikey atlama parametrelerini olumlu etkilediğini tespit etmiştir ($p<0,05$). Karacabey, Tetik, Kartal, Çağlayan ve Kaya (2016), kor antrenman programının 8-11 yaş arası kadın voleybol oyuncularının bazı fiziksel ve motorik özellikleri üzerine etkisini incelemek amacı ile yapmış oldukları araştırmada kor antrenman programının voleybol oyuncularının fiziksel ve motorik özellikleri üzerinde olumlu etkisi olduğunu, özellikle bacak kas kuvveti başta olmak üzere kas gücünü arttırdığını tespit etmiştir ($p<0,05$). Bilici ve Selçuk (2018), kor antrenmanın 14-16 yaş kadın voleybolcuların sıçrama gücü ve motor özelliklerinin gelişimi üzerine etkisini inceledikleri araştırmalarında, 10 haftalık kor antrenman programının voleybolcuların durarak zıplama, üst ve alt bölge kuvvet değerleri ile gövde kuvvetinde de olumlu yönde etkileri olduğunu tespit ederken; Soslu, Özer ve Çuvalcıoğlu (2018), kor antrenmanın, basketbolcuların antioksidan kapasitesi üzerine etkisini belirlemek amacı ile yapmış oldukları araştırmada 8 haftalık kor antrenmanın antioksidan değerlerini artırıp, melondialdehide değerlerini düşürdüğünü tespit etmiş ve bu durumun performans için olumlu etki yarattığını ifade etmiştir ($p<0,05$). Macit (2019), kor egzersizlerin 9-10 yaş erkek hentbolcularda seçili biomotor ve branşa özgü teknikler üzerine etkisinin incelemek amacıyla yapmış oldukları araştırmalarında, kor antrenmanın hentbolcuların ölçülen biyomotor ve branşa özgü teknikleri üzerinde olumlu etkisinin olduğunu tespit etmiştir ($p<0,05$).

Okan (2006), futbolculara uygulanan koordinasyon ve sürat çalışmalarının antrenman öncesi ve sonrası 30 m kısa koşu, 50 m kısa koşu, dikey sıçrama ve durarak uzun atlamada anlamlı farklar olduğunu tespit etmiştir ($p<0,01$).

Cengizhan ve Eyüboğlu (2017) sporcuların fonksiyonel hareket analiz (FMS) skorları ile fiziksel özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapmış oldukları araştırmada, sporcuların vücut yapısının iyi olmasının, sportif performansın iyi olmasına etki ederek sakatlık riskini de azaltabileceğini tespit etmiştir ($p<0,05$). Ersöz (2016), futbol antrenmanı yapan sporcuların fonksiyonel hareket analizi puanlarını tespit etmek amacıyla yapmış oldukları araştırmada sporculara uygulanan kuvvet, sürat, çeviklik, esneklik antrenmanlarının fonksiyonel hareketliliği önemli ölçüde etkilediğini tespit etmiştir ($p<0,05$).

Araştırmanın sonuçlarına göre; DG1'e uygulanan antrenman protokolünün pas becerisini ve şut becerisini geliştirdiği sonucuna ulaşılırken ($p<0,05$) diğer parametrelerde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p>0,05$).

DG2'ye uygulanan antrenman protokolünün top sürme becerisini geliştirmesinin yanı sıra, FMS skorlarını da olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır ($p<0.05$). Diğer parametrelerde ise, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p>0.05$) ancak, uygulanan antrenman protokolünün pas becerisi ve şut becerisi üzerinde pozitif yönde bir artışa sebep olduğu sonucuna ulaşılmıştır. KG'na uygulanan antrenman protokolünün, pas becerisi, şut becerisi, top sürme becerisi ve FMS skorları üzerinde herhangi bir etkisi olmadığı gözlemlenmiş, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p>0.05$). Ancak, şut becerisi ve top sürme becerisi üzerinde pozitif yönde bir artışa sebep olmuştur. FMS skorları ile pas becerisi, şut becerisi ve top sürme becerisi arasında tüm parametrelerde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir.

Araştırmanın bulguları göstermektedir ki; statik, dinamik ve yardımcı aletlerle uygulanan kor antrenmanının, gelişim dönemindeki sporcuların, futbola özgü teknik beceri ve FMS skorlarını olumlu yönde etkilemektedir, bu sebeple futbola özgü antrenman programlarında yer alması önerilmektedir.

Yazışma Adresi (Corresponding Address)

Kezban GÜLŞEN EŞKİL

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

E-posta: kezban-gulsen@hotmail.com

Kaynaklar

1. **Afyon, Y.** (2014). Effect of core training on 16 year old soccer players. *Educational Research and Reviews*, 9(23), 1275-1279.
2. **Alpşahin, İ.** (2018). *Futbolculara uygulanan sekiz haftalık core antrenmanın denge ve futbol becerilerine etkileri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Gaziantep.
3. **Atan, T., Kabadayı, M., Elizo, M., Çilhoraz, B., Akyol, P.** (2013). Supramaksimal egzersiz sonrası yapılan jogging ve kor antrenmanın toparlanmaya Etkisi. *Turk Sport Exercise Reviews*, 15(1), 73-77.
4. **Baquet, G., S. Berthoin, M., Gerbeaux, E., Van, Praagh.** (2001). High-intensity aerobic training during a 10 week one-hour physical education cycle effects on physical fitness of adolescents aged 11 to 16. *Journal of Sports Medicine and Physical Fitness*, 22(4), 295-300.
5. **Bavlı, Ö., Koç, B.** (2018). Effect of different core exercises applied during the season on strength and technical skills of young footballers. *Journal of Education and Training Studies*, 6(5), 72-76.
6. **Bilici, F., Selçuk, M.** (2018). Evaluation of the effect of core training on the leap power and motor characteristics of the 14-16 years old female volleyball players. *Journal of Education and Training Studies*, 6(4), 90-97.
7. **Boyacı, A., Bıyıklı, T.** (2013). Core antrenmanın fiziksel performansına etkisi: Erkek futbolcular örneği. *Kilis Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 2(2), 74-78.
8. **Cengizhan, Ö., Eyüboğlu, E.** (2017). Farklı branşlardaki müsabık sporcuların fiziksel özellikleri ile fonksiyonel hareket analizleri arasındaki ilişki. *International Journal of Cultural and Social Studies*, 3(S1), 365-371.
9. **Cook, G., Burton, L., Hoogenboom, B.** (2006). Preparticipation screening: the use of fundamental movements as an assessment of function - Part 1. *N Am J Sports Phys Ther*, 1(2), 62-72.
10. **Çankaya, C., Doğan, M., Gırcıoğlu, M.** (2005). Bazı stresörlerin amatör futbolcuların müsabaka performanslarına etkileri. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 7(4), 32-36.

11. **Doğan, G., Mendes, B., Akcan, F., Tepe, A.** (2016). Futbolculara uygulanan sekiz haftalık core antrenmanın bazı fiziksel ve fizyolojik parametreler üzerine etkisi. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 10(1), 1-12.
12. **Egesoy, H., Alptekin, A., Yapıcı, A.** (2018). Sporda kor egzersizler. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 10-21.
13. **Ersöz, E.** (2016). *Farklı yaş kategorilerindeki futbolcuların fonksiyonel hareket değerlendirme test (fms) sonuçlarının sürat, esneklik, çeviklik, patlayıcı kuvvet (güç) özellikleri ile karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
14. **Gönener, A., Demirci, D., Yılmaz, O., Özer, B., Yılmaz, O.** (2017). 13-15 yaş grubu erkek yüzücülerde 8 haftalık core antrenmanın sırt üstü stili 100 m performansına etkisi. *Sportif Bakış: Spor ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 51(1), 29-37.
15. **Grissafi, D.** (2007). *Posture and core conditioning*. Personal Fitness Development Edition, Amerika, 1-26.
16. **Günay, M., Yüce, A.** (2008). *Futbol antrenmanının bilimsel temelleri* (3. Basım). Ankara: Gazi Kitabevi.
17. **İnal, A.** (2004). *Futbolda eğitim öğretim*. Ankara: Nobel Yayınevi.
18. **Karacabey, K., Tetik, G., Kartal, R., Çağlayan, A., Kaya, K.** (2016). Analysis on the effect of core training program on some physical and motoric characteristics for female volleyball players aged 8-11. *CBU J Physical Education Sport*, 11(1), 63- 68.
19. **Koşar, N., Demirel, A.** (2004). Physiological characteristics of child athletes. *Orthopaedica et Traumatologica Turcica*, 38(1), 1-15.
20. **Kurban, M.** (2008). *Futbol antrenmanının 10-13 yaş grubu çocukların teknik gelişimlerine etkisinin araştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.
21. **Macit, S.** (2019). *9-10 yaş erkek hentbol sporcularında core antrenmanların seçili biyomotor ve branşa özgü tekniklere etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
22. **Malina, R. M., Bouchard, C. G., Baror, O.** (2004). *Growth, maturation and physical activity* (2nd ed.). Champaign, Human Kinetics, 114.
23. **Okan, İ.** (2006). Futbolculara uygulanan koordinasyon ve sürat çalışmalarının bazı fiziksel, fizyolojik ve teknik özelliklere etkilerinin incelenmesi (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
24. **Özcan, S., Özbar, N.** (2018, 25-27 Ekim). *12-14 yaş grubu basketbolcularda uygulanan 8 haftalık core antrenmanın bazı motorik özellikler üzerine etkisi*. 5. Uluslararası Sağlık ve Spor Bilimleri Sempozyumu.
25. **Özkara, A.** (2004). *Futbolda testler ve özel çalışmalar*. Ankara: Kuşçu Etiket.
26. **Saeterbakken, A.H., Tillaar, R., Seilar, S.** (2011). Effect of core stability training on throwing velocity in female handball players. *The Journal of Strench and Conditioning Research*, 25(3), 712-718.
27. **Samson, K., Sandrey, M., Hetrick, A.** (2007). A core stabilization training program for tennis athletes. *Athletic Therapy Today*, 12(3), 41.
28. **Savaş, S.** (2013). *Basketbolda kor stabilizasyon ve thera band uygulamalarının performansa etkisi*. 5. Antrenman Bilimi Kongresi, Hacettepe Üniversitesi.
29. **Sever, O.** (2016). *Statik ve Dinamik Core Egzersiz Çalışmalarının Futbolcuların Sürat ve Çabukluk Performansına Etkisinin Karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
30. **Soslu, R., Özer, Ö., Çuvalcioğlu, İ.** (2018). The effects of core training on basketball athletes' antioxidant capacity. *Journal of Education and Training Studies*, 6(11), 128-134.
31. **Strand, B. N., Wilson, R.** (1993). *Assessing sport skills*. Human Kinetics Publishers, USA: Utah State University.
32. **Taşkın, C.** (2016). Effect of core training program on physical functional performancein female soccer players. *International Education Studies*, 9(5), 115-123.
33. **Yapıcı, A.** (2016). Investigation of the effects of teaching core exerciseson young soccer players. *International Journal of Environmental & Science Education*, 11(16), 9410-9421.
34. **Willardson, J.** (2014). *Developing the core*. National Strench Conditioning Association.

Bilim ve Sanat Merkezi Eğitim Programına Beden Eğitimi ve Spor Etkinliklerinin Dâhil Edilmesine Yönelik Ebeveyn Görüşleri

Mehmet ÇETİN¹, Cennet GÖLOĞLU DEMİR², Ekrem Levent İLHAN³

¹Safranbolu Fatih Sultan Mehmet Anadolu Lisesi, KARABÜK

²Bandırma Onyedü Eylül Üniversitesi, BALIKESİR

³Gazi Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi, ANKARA

Araştırma Makalesi

Öz

Bu araştırmanın amacı bilim ve sanat merkezinde (BİLSEM) öğrenim gören özel yetenekli öğrenci ebeveynlerinin BİLSEM eğitim programına beden eğitimi ve spor etkinliklerinin dâhil edilmesine yönelik görüşlerini saptamaktır. Araştırmada nitel araştırma yaklaşımı ve durum çalışması deseni kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir örnekleme yapılan araştırmada 17 gönüllü ebeveynle görüşülmüştür. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle toplanan veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmada ebeveynlerin spor yaşantılarına ve çocuklarının beden eğitimi ve spor etkinliklerine olan ihtiyaçlarına, spor yaşantılarının önündeki engellere, sporun özel yetenekli çocuklara katkılarına, spor yeteneklerinin tespit edilmesine, spora yönlendirilmesine ve meslek olarak spor algısına ilişkin ebeveyn görüşlerine yer verilmiştir. Ayrıca BİLSEM eğitim programına beden eğitimi ve spor etkinliklerinin faaliyet, kurs, etkinlik ve atölye çalışmaları olarak dâhil edilmesine yönelik ebeveyn görüşleri ortaya konulmuştur. BİLSEM'lerin tesis, malzeme vb. imkânlarına yönelik ebeveyn görüşlerine de bulgular arasında yer verilmiştir. Sonuç olarak ebeveyn görüşlerine göre BİLSEM programlarına beden eğitimi ve spor etkinliklerinin dâhil edilmesi yönünde ihtiyacın olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar sözcükler: Eğitim programı, Özel yetenekli, Spor, Beden eğitimi, Bilim ve sanat merkezi, Ebeveyn görüşleri

Geliş Tarihi/Received: 28.7.2020

Kabul Tarihi/Accepted: 20.9.2020

Opinions of the Parents About the Inclusion of Physical Education and Sports Activities in Curriculum of Science and Art Centers

Abstract

The aim of this study is to determine the opinions of the parents of gifted students attending science and art centers (SAC) about the inclusion of physical education and sports activities in the education program of SAC. Qualitative research approach and case study pattern was used in the research. In the study conducted via easily accessible sampling method, 17 voluntary parents whose students were receiving education in SACs were interviewed. Data collected through semi-structured interview technique were analyzed through content analysis. This study addressed the opinions of parents regarding the sports activities performed by parents, needs of children for physical education and sports activities, hindrances to their sports activities, contributions of physical education and sports activities to the gifted children, identification of sports-related skills of these children, orientation of the children to sports and perception of sports as a profession. Also, opinions of parents concerning the physical education and sports activities, courses, works and ateliers, which were already being conducted and were needed in SACs and opportunities of SACs in terms of facilities and materials etc. were included among the findings of this study. As conclusion, opinions of parents showed that physical education and sports activities should be included in the curriculum of SAC.

Keywords: Curriculum, Gifted, Sports, Physical education, Science and art centers, Parent opinion

Giriş

Yirmi birinci yüzyılda bilim, sanat, düşünce vb. alanlarda ulaşılan seviyenin özel yetenekli bireyler sayesinde olduğu düşünülmektedir. Zekâ ve yetenek anlamında normal değerlerin üzerinde farklılık gösteren bu bireylerin geçmişten günümüze var oldukları ve toplumların gelişimlerinde rol oynadıkları bilinmektedir (Coşkun, 2018). Zekânın 21. yüzyılda halen farklı tanımları yapılmakla birlikte Türk Dil Kurumu'na (TDK, 2019) göre zekâ "İnsanın düşünme, akıl yürütme, objektif gerçekleri algılama, yargılama ve sonuç çıkarma yeteneklerinin tamamı" olarak tanımlanmaktadır. Zekâ ile ilişkili olduğu düşünülen bazen de birbirinin yerine kullanılabilen yetenek ise TDK'ya (2019) göre "Bir kimsenin bir şeyi anlama veya yapabilme niteliği veya bir duruma uyma konusunda organizmada bulunan ve doğuştan gelen güç, kapasite" şeklinde tanımlanmaktadır.

Yeteneğin farklı söylemlerinden birisi de "üstün yetenek" kavramıdır. Üstün yeteneğin tanımını Gagne (2004) çocukluk döneminden itibaren muhakeme ve soyut düşünme kabiliyetinde genel seviyenin üzerinde performans ortaya koyma ve zekâ yaşının standartların üstünde olması şeklinde tanımlanmaktadır. Renzulli (2012) de üstün yeteneği; üç etkileşimde bulunan özellik kümesi (ortalamanın üstü yetenek, performans ve yaratıcılık) ve bunların insan performansının genel ve özel alanlarıyla olan ilişkisi olarak tanımlanmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) ise son zamanlarda daha az sınıflandırıcı olması nedeniyle üstün yetenek yerine "özel yetenek" ifadesini kullanmıştır (MEB, 2013a). MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğine (ÖEHY) göre, özel yetenekli birey "Yaşlarına göre daha hızlı öğrenen, yaratıcılık, sanat, liderliğe ilişkin kapasitede önde olan, özel akademik yeteneğe sahip, soyut fikirleri anlayabilen, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmeyi seven ve yüksek düzeyde performans gösteren birey" şeklinde tanımlanmaktadır (ÖEHY, 2018).

Özel yetenek tanımlamaları süreç içerisinde çevresel etkenler ve toplumsal ihtiyaçlara bağlı olarak farklılık göstermeye devam etmiştir. Bu yöndeki tanımlamaların beklentilere göre değişiklik göstermesine rağmen, üstün yeteneklilerin eğitimi konusuna tüm bu tarihsel dönem süresince bir devlet sorunu olarak bakılmıştır (Robinson ve Clinkenbeard, 2008; Stoeger, 2009). Ülkemizde buna yönelik olarak Anayasanın 42. maddesinde özel eğitim ihtiyacı bulunan bireylerin bu ihtiyaçlarının karşılanması hususu devlete görev olarak verilmiştir (TC Anayasası, 1982). 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda, bu göreve tekrar vurgu yapılmıştır (MEB, 1973).

Türkiye'de bu bireylerin destek eğitimleri için ortaokul seviyesinde BİLSEM kurumları bulunmaktadır (MEB, 2013a). BİLSEM okul öncesinden başlayarak lise eğitimi sonuna kadar özel yetenekli bireylerin kişisel yeteneklerini keşfetmeleri, bu yeteneklerini geliştirerek en üst düzeyde kullanabilmelerini gerçekleştirmek amacıyla MEB tarafından açılan kurumlardır. Bu kurumlardaki eğitim öğretim faaliyetleri hafta içi/sonu okul eğitim saatleri dışında kalma koşuluyla planlanır. Bunun yanı sıra tatil süresince yaz-kış okulları ve öğrenci kampları adı altında etkinlikler planlanabilmektedir. Bu kurumlardaki öğrenciler uyum, destek eğitimi, bireysel yetenekleri fark ettirme, özel yetenekleri geliştirme, proje üretimi ve yönetimi gibi programlara dâhil edilirler. Ayrıca kurum dışı ve içi öğrenme faaliyetlerine yönelik sosyal, kültürel, sanatsal, bilimsel vb. aktiviteler eğitim öğretim aktiviteleri olarak değerlendirilir (MEB, 2016). Türkiye'de sayıları artmakta olan bu kurumlar ilk olarak 1994 yılında Yasemin Karakaya adı ile Ankara'da hayata geçirilmiştir (Koç, 2016).

BİLSEM'lerdeki eğitim programlarının zamanlama, öğrenci sayıları, alanlar, atölye çalışmaları vb. bilgiler bilim ve sanat merkezleri yönergesinde açıklanmıştır. Programda alan/branş bölümünde genel zihinsel yetenek alanına tanımlanmış Türkçe, yabancı dil, sosyal bilgiler, biyoloji, coğrafya, Türk dili ve edebiyatı, felsefe, matematik, fen ve teknoloji, görsel sanatlar, müzik vb. olmak üzere 19 farklı alan; seçmeli ders/etkinlik/atölye çalışmaları kapsamında ahşap hobi, akıl oyunları, drama, diksiyon, fotoğrafçılık, girişimcilik, havacılık ve uzay, koro, liderlik, robotik, yazılım geliştirme, istatistik, seramik vb. 30 farklı alan bulunmaktadır. Yine bunların dışında görsel sanat ve müzik yetenek alanlarına yönelik temel olarak fen teknoloji, ilköğretim matematik, Türkçe, yabancı dil, görsel sanatlar, müzik vb. olmak üzere 11 farklı alan; seçmeli ders/etkinlik/atölye çalışmaları kapsamında akıl oyunları, arkeoloji, etik, drama, origami, seramik vb. 21 farklı alan yer almaktadır (MEB, 2016). Programa bakıldığında beden eğitimi ve spor eğitimi vb. alanlara yönelik bir ders, etkinlik veya atölye çalışmasına yer verilmediği görülmektedir. BİLSEM'deki öğrencilerin hareket eğitiminden uzak kalmalarının ve buna yönelik etkinlik, ders vb. çalışmalardan yeterli düzeyde faydalanamamalarının çok yönlü gelişimlerini olumsuz etkileceği, bu eksikliğin öğrencilerin sosyal gelişim ve çevreye uyumlarında da sorunlar doğurabileceği düşünülmektedir.

Bireylerde özel yetenek özelliğini taşımak bilim veya sanatta başarılı olmanın koşulu olmakla beraber tek başına yeterli olmayabilir. Bu özellik diğer unsurlarla birlikte bir bütün halinde bir güç kaynağı oluşturabilir. Gözden kaçırılmaması gereken diğer bir konu

ise bu bireylerin olumlu özelliklerinin yanı sıra bir risk grubu olabilmeleridir. Üstün zihinsel potansiyellerin doğru kanalize edilmesi halinde hem kendileri hem de ülkeleri açısından ciddi katkı sağlayacağı aşikârdır. Aksi durumda kendisi ile barışık olmayan toplumsal açıdan problemlili bireyler olabilirler (Uzun, 2004). Ayrıca bu bireylerin mutlu yetişmelerinde ve eğitimlerinde ebeveyn tutumları ciddi önem arz ettiğinden dolayı ebeveynlerin de araştırılması elzemdir (Çavuşoğlu ve Semerci, 2015).

Ebeveynler için özel yetenekli çocuğa sahip olmak, çocuklarının farklılıkları nedeniyle ürkütücü olabilmektedir. Özel yetenekli çocukların yaşamlarının başından itibaren yeteneklerini geliştirmek ve sürekliliğini sağlamak ebeveynler için ciddi bir sorumluluktur. Bu sorumluluğu yerine getirmek çocuklarını iyi anlamak, gözlemek ve rehberlik etmekle mümkün olabilir (Dağlıoğlu ve Alemdar, 2010).

Özel yetenekli çocukların ebeveynleri çocuklarının gelişim boyutlarındaki farklılıkları bilmemelerine bağlı olarak zihinsel yönden hızlı gelişen çocuklarının sosyal ve duyuşsal alandaki gelişimlerini de ileri zannederek çocuklarına aşırı sorumluluk yükleyebilirler. Bu durumda çocuklarda başaramama korkusu, çatışma ve huzursuzluğa yol açabilir. Ebeveynler çocuklarını seviyelerine uygun çeşitli aktivitelere yönlendirerek (kamp, spor vb.) sosyal gelişimlerine destek sağlayabilirler. Yine bu sayede ebeveynler çocuklarının akranları ile ortak yönlerinin oluşmasını, liderlik becerilerinin ortaya çıkmasını sağlamak gibi uygun ortamların oluşturulmasına yönelik ödevlerini yerine getirmiş olabilirler. Özel yetenekli çocukların hareket yetersizliği de yaşanan sorunlar arasındadır. Bunun nedeni yukarıda da bahsedildiği gibi ebeveynlerin çocuklarının sadece zihinsel gelişimine odaklanarak, diğer becerilerini geliştirmelerini desteklemekte yetersiz kalmalarındandır. Doğru zamanlarda çok yönlü gelişimleri desteklenmez ise bu özellikleri geliştirmeleri sonrasında mümkün olmayabilir (Özbay, 2013). Dolayısı ile BİLSEM'lerde de öğrencilere yönelik beden eğitimi ve spor etkinliklerinin planlanması düşünülmelidir. Konuya bu açıdan bakıldığında bilim ve sanat merkezleri yönergesindeki sanat ve spor alanındaki etkinlikleri yürütmek üzere adı geçen "Sanat Spor Etkinlikleri Birimi"nin (MEB, 2015) son yürürlüğe giren bilim ve sanat merkezleri yönergesinden (MEB, 2016) çıkarıldığı tespit edilmiştir. Bu değişiklikle ilgili gerekçeye ve alan yazında herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Türkiye'de ortaöğretim (lise) düzeyinde özel yeteneklilerin eğitimine yönelik belirli alanlarda nitelikli birey ve bilim insanı yetiştirmeye yönelik farklı kurumlar bulunmaktadır. Fen alanında fen bilimleri liseleri, sosyal bilim alanda sosyal bilimler liseleri, müzik ve resim alanında güzel sanatlar liseleri, spor alanında ise spor liseleri yer almaktadır (MEB, 2013b). İlköğretim (orta ve ilkököl) düzeyine baktığımızda ise spor alanı hariç diğer alanlarda özel yeteneği bulunan bireylerin BİLSEM'lerde desteklendiği düşünülmektedir. MEB 2016 BİLSEM yönergesi değişikliği ile özel yetenekli bireylerin fiziksel ve sosyal gelişimlerine olumlu yön verme konusundaki gelişimleri desteklemek yerine, "Sanat Spor Etkinlikleri Birimi"ni kaldırma yönünde bir değişikliğe gitmiştir. Bu değişikliğin bireylerin bu alandaki eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasında eksiklik ve sorunlar oluşturacağı düşünülmektedir.

Özel yetenekli bireylerin kavrama yeteneklerindeki olumlu farklılıkların spor becerilerinde de ortaya çıkabileceği veya zihinsel faaliyetlerin yoğun olarak kullanıldığı spor branşlarında bu çocukların yeteneklerinin araştırılması gerekliliği düşünülmektedir. Alan yazında özel yetenekliler arasından spor dalında beceri ve ilgisi olan bireylerin bu becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerin yeterli düzeyde yer almadığı ve bu etkinliklerin arttırılması önerilmektedir (Kazu ve Şenol, 2012). Bu çocukların spora başlamasını, sürdürmesini, hatta performans sporu olarak uygulama imkânı sağlanması gerekliliği düşünülmektedir. Sporun topluma yaygınlaştırılması gerekliliği de göz önünde bulundurulduğunda herkes için spor açısından da özel yetenekli bireylerin fırsat eşitliğine dâhil edilmediği düşünülmektedir.

Bu konunun önemini daha genel olarak değerlendirecek olursak ebeveynlerin özel yetenekli çocuklarının yaşamlarını zenginleştirmekle sorumludurlar. Bu zenginleştirme görevini yerine getirmeye yönelik etkinlikler ebetteki sadece özel yetenekliler için değil bütün çocuklar için önemlidir ama kıyaslayacak olursak bunun eksikliği sonucunda özel yetenekli çocukların daha çok zarar görmesi, olumsuz sonuçlarını kendilerine ve etrafındakilere çok daha fazla yansıtmalarıdır (Akarsu, 2001). Bu anlamda yaşamı zenginleştirecek etkinliklerin başında beden eğitimi ve spor faaliyetleri düşünülebilir. Ayrıca teknolojik gelişimin olumsuz etkileri, obezite vb. sağlık sorunları ile baş etmenin yolu sportif ortam ve çocuklara cazip eğlenceli aktivitelerin sunulmasından geçmektedir (Orhan, 2019). Hareketliliğin teşvik edilmesi bu bakımdan bir öncelik oluşturmaktadır (Naylor ve McKay, 2009). Hatta beden eğitimi ve spor etkinlikleri bu anlamda rehabilite edici özelliği de taşımaktadır (İlhan, 2010).

Buraya kadar aktarılanlar ışığında beden eğitimi ve spor etkinlikleri yolu ile özel yetenekli bireylerin hem genel anlamda fiziksel etkinlik ihtiyaçlarının giderilmesine katkı sağlanacağı hem de spor alanında özel yetenekli çocukların tespit edilmesi, keşfedilen yeteneklerinin en üst seviye çıkarılmasına katkı sağlanacağı düşünülebilir.

Bu çalışma ile BİLSEM'de öğrenim gören özel yetenekli çocuğa sahip ebeveynlerin, çocuklarının bu kurumlardaki beden eğitimi ve spor ihtiyaçlarının karşılanması yönündeki beklenti ve ihtiyaçlarının tespit edilmesi hususu hem yukarıda bahsedilenlerden hem de ilgili alan yazın taramasında bu konu ile ilgili çalışmaların bulunmamasından dolayı merak edilen bir konu olarak düşünülmektedir.

Bu noktadan hareketle araştırmada ebeveynlerin bilim ve sanat merkezi eğitim programına beden eğitimi ve spor etkinliklerinin dâhil edilmesine yönelik görüşlerinin belirlenmesi hedeflenmektedir. Ebeveynlerin bu konudaki görüşlerine yönelik elde edilecek verilerin daha iyi değerlendirilmesi ve yorumlanması açısından, amaç doğrultusunda ebeveynlerin spor yaşamları, beden eğitimi ve spor etkinliklerinin katkısı, BİLSEM eğitim programına dâhil edileceği için spor-bilim ilişkisi şeklinde aşağıda verilen soruların da cevapları aranmıştır. Araştırmanın alt problemleri aşağıdaki şekildedir:

1. Ebeveynlerin kendi ve özel yetenekli çocuklarının spor yaşamlarına yönelik görüşleri nelerdir?
2. Ebeveynlerin beden eğitimi ve spor etkinliklerinin özel yetenekli öğrencilere katkısına yönelik görüşleri nelerdir?
3. Özel yetenekli öğrencilerin spora yönlendirilmesine yönelik ebeveyn görüşleri nelerdir?
4. Ebeveynlerin spor-bilim ilişkisine yönelik görüşleri nelerdir?
5. BİLSEM eğitim programına beden eğitimi ve spor etkinliklerinin dâhil edilmesine yönelik ebeveyn görüşleri nelerdir?

Yöntem

Bu bölümde araştırma modeli ve deseni, katılımcıların özellikleri, verilerin toplanması, verilerin analizi ve güvenilirlik ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

BİLSEM’lerde beden eğitimi ve spor etkinliklerinin özel yetenekliler üzerindeki etkilerinin belirlenmesine yönelik kontrollü bir çalışma yapmak oldukça zordur. Ayrıca anketler aracılığıyla nicel verilerin toplanması ise henüz çalışılmamış olan bu konu için derinlemesine bilgi edinilmesi açısından uygun olmamaktadır. Bu sebeple araştırmada nitel araştırma yaklaşımı ve araştırma deseni olarak durum çalışması deseni ile tasarlanmıştır. “Bir kişinin grubun ya da olayın durum çalışmasına konu olabilmesi için o kişi grup ya da olayı diğerlerinden ayıran ya da araştırmaya değer bulunan bir özelliğinin bulunması gerekir” (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada okul sonrasında eğitim veren BİLSEM’lerin diğer ilkökul, ortaokul ve liselerden farklı bir eğitim programına sahip olması ve bu programda “beden eğitimi ve spor etkinliklerinin bulunmaması” özel bir durumu oluşturmaktadır. Durum çalışması, sınırlı bir sistemin ayrıntılı bir şekilde betimlenmesi, incelenmesi ve bir araştırmannın sonuç ürünü olarak tek bir olgunun ya da sosyal birimin derinlemesine analizini içerir (Creswell, 2008; Merriam, 2009). Bu araştırmada bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. Bütüncül tekli durum çalışması deseni, içerisinde tek bir analiz birimi olan tek bir durumun incelendiği durumlarda kullanılmaktadır (Leymun, Odabaşı ve Yurdakul, 2017; Yin, 2014). Bu araştırmada ebeveynler tek bir analiz birimini, “beden eğitimi ve spor etkinlikleri” de tek bir durumu oluşturmaktadır.

Katılımcılar

Araştırmada katılımcılar olasılıklı olmayan örnekleme yöntemlerinde kolay ulaşılabilir örnekleme ve ölçüt örnekleme yöntemleriyle belirlenmiştir. Kolay ulaşılabilir örnekleme tamamıyla var olan, erişilmesi süratli ve kolay olan unsurlara dayanır (Baltacı, 2018). Nitel araştırmalarda en az istenen fakat en sık kullanılan örnekleme yöntemidir (Patton, 2005). Ölçüt örneklemede ise gözlem birimleri belli niteliklere sahip kişiler, olaylar ya da durumlardan oluşturulabilir. Bu durumda örneklem için belirlenen ölçütü (temel nitelikleri) karşılayan birimler örnekleme alınır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018). Sonuç olarak araştırmada, araştırmacının en kolay

ulaşabileceği BİLSEM'den, en az 2 yıldır öğrencisi BİLSEM'e devam etme ölçütünü sağlayan ve konu hakkında görüşmeyi kabul eden 17 gönüllü ebeveyn ile görüşme yapılmıştır. Görüşmeler BİLSEM'de ebeveynlerin çocuklarını almaya geldikleri zaman, ebeveynlerin iş yerlerinde ya da ebeveynlerin önerdiği farklı mekânlarda gerçekleştirilmiştir. Ebeveynlere ilişkin demografik özellikler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcılara yönelik demografik özellikler

Değişken	Düzy	f
Cinsiyet	Kadın	9
	Erkek	8
Günlük spora ayrılan zaman	Ayrımiyorum	9
	0-30dk	2
	31-60dk	5
	61 ve üstü dk	1
Meslek	Ev hanımı	4
	Memur	6
	İşçi	3
	Esnaf	2
	Mühendis	2
Algılanan gelir düzeyi	İyi	4
	Orta	12
	Kötü	1
Spora ayrılan bütçe	Evet	3
	Hayır	14

Tablo 1'de görüldüğü gibi, katılımcıların 9'u kadın; 8'i erkektir. Günlük spora ayırdıkları zaman açısından incelendiğinde 9'u spora zaman ayırmadığını, 2'si 0-30dk, 5'i 31-60dk, 1'i 61 ve üstü dk spora zaman ayırdıklarını belirtmişlerdir. Meslekleri açısından incelendiğinde 4'ü ev hanımı, 6'sı memur, 3'ü işçi, 2'si esnaf, 2'sinin mühendis olduğu anlaşılmaktadır. Algılanan gelir düzeyi açısından incelendiğinde 4'ü iyi, 12'si orta, 1'i kötü gelir düzeyine sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Son olarak spora ayrılan bütçe durumları hususunda katılımcılardan 3'ü spora bütçe ayırdıklarını ifade ederken; 14'ü spora bütçe ayırmadıklarını ifade etmişlerdir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada verilerinin toplanmasında derinlemesine bilgi edinilebilmesi (Büyüköztürk ve diğerleri, 2018) ve sorular üzerinde düzenleme yapılabilmesi (Sönmez ve Alacapınar, 2018) nedeniyle yarı yapılandırılmış görüşme formundan faydalanılmıştır. Bu yöntemde, araştırmacı görüşme formunun akışına bağlı olarak ilave sorularla görüşmede alınan yanıtların açılmasını ya da ayrıntılı ifade edilmesini sağlayabilir. Görüşmeci belli soruların yanıtlarını başka sorular içerisinde aldıysa tekrar bu soruları yöneltmeyebilir (Türnüklü, 2000). Araştırmanın amacı ve alt amaçları doğrultusunda başlangıçta 11 adet soru hazırlanmıştır. Açık uçlu soruların hazırlanmasında araştırmaya katılanlardan detaylı bilgi alabilmek için evet veya hayır yanıtı soru türlerinden kaçınılmıştır. Soru tümcelerinde hatalı anlama neden olabilecek anlatım ve kavramlardan uzak kalınmıştır. Biri eğitim programları ve öğretimi, diğeri beden eğitimi ve spor

alanından olmak üzere iki akademisyenin görüşleri alınmıştır. İki ebeveyn ile ön görüşme yapılmıştır. Alınan görüşler doğrultusunda birbirine benzer cevaplar alınan sorular birleştirilerek soru sayısı azaltılmıştır. 8 soru ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Daha ayrıntılı cevap alabilmek ve görüşmeciye hatırlatma olması açısından ilave (sonda) sorular arttırılmıştır. Verilerin elde edilmesinde yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular ve sondalar şu şekildedir:

1. Spor yaşamınızı nasıl değerlendirmektesiniz?
2. Çocuğunuzun spor yaşamı ve beden eğitimi ve sportif etkinlik ihtiyacı konusundaki düşünceleriniz nelerdir?
 - a. varsa bu ihtiyaca nasıl karşılamaktasınız?
3. Beden eğitimi ve spor etkinliklerinin özel yetenekli öğrencilere katkısına yönelik görüşleriniz nelerdir?
 - a. akademik/sosyal/psikolojik/gelecek
4. Çocuğunuzun beden eğitimi ve spor etkinliklerine katılımı konusunda karşınıza çıkan engeller/ sorunlar nelerdir?
 - a. maddi, zaman, çevresel imkanlar, motivasyon, dersler, teknoloji
 - b. BİLSEM'den kaynaklı engeller var mı?
5. Spor-bilim ilişkisine yönelik görüşleriniz nelerdir?
6. Özel yetenekli öğrencilerin spora yönlendirilmesine yönelik görüşleriniz nelerdir?
 - a. spor alanında uzmanlaşma
 - b. spor okullarına yönlendirme
7. BİLSEM'i çocuğunuzun beden eğitimi ve spor etkinlik ihtiyaçlarını karşılaması konusunda nasıl değerlendirmektesiniz?
 - a. fiziki açıdan/program açısından
8. BİLSEM eğitim programına beden eğitimi ve spor etkinliklerinin dâhil edilmesine yönelik görüşleriniz nelerdir?

Verilerin Analizi

Araştırmada görüşmelerden elde edilen veriler analiz edilirken içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi yönteminden faydalanılmıştır. Bu araştırmada Yıldırım ve Şimşek'in (2018) verilerin kodlanması (verilerden çıkarılan kavramlara göre yapılan kodlama), temaların bulunması, verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi ve tanımlanması, bulguların yorumlanması olarak belirlediği aşamalardan yararlanarak veriler analiz edilmiştir. Veriler analiz edilirken önce ses kaydı alınan görüşmeler yazıya aktarılmıştır ve hepsi okunmuştur. İkinci okumada kodlar oluşturulmaya başlanmış ve bu kodlar Microsoft Excell 2010 programına girilmiştir. Kodlar girilirken hangi görüşmecilere ait olduğu ve görüşmecinin sözleri araştırma açısından dikkat çekici ve

açıklayıcı ise bunlarda programa aktarılmıştır. Excell'de farklı sayfalar açılarak temalar ve alt temalar oluşturulmuştur. Son olarak katılımcı numarası ve frekansların yer aldığı tablolar oluşturularak bulgular word belgesine aktarılmıştır.

Geçerlilik- Güvenirlilik

Araştırmanın geçerlilik (inandırıcılık ve aktarılabirlik) ve güvenilirliğinin (tutarlılık) sağlanabilmesi çeşitli stratejiler izlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). İnanırıcılık için katılımcı teyidi alınmıştır. Bu kapsamda araştırma verileri raporlaştırıldıktan sonra araştırma sonuçları hakkında bilgi almak isteyen ebeveynlerle “teyit toplantısı” yapılmıştır. Bu toplantıda hem sonuçlar ebeveynlerle paylaşılmıştır hem de onlardan değerlendirme yapmaları istenmiştir. Aktarılabirlik için ayrıntılı betimlemeler verilmesine dikkat edilmiştir. Bu hususta doğrudan alıntılar bulgular bölümünde sunulmuştur. Tutarlılık için ise, uygulama sonrasında, görüşme kodlama anahtarları ve görüşme dökümleri araştırmacılar ve iki uzman tarafından ayrı ayrı okunarak “görüş birliği” ve “görüş ayrılığı” olan konular tartışılarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Araştırmanın güvenilirlik hesaplaması için Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği güvenilirlik formülü kullanılmıştır:

$$\text{Uzlaşma Yüzdesi} = (\text{Görüş Birliği}) / (\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}) \times 100$$

Miles ve Huberman'a (1994) göre uzlaşma yüzdesi güvenilirliği %70'ten fazla olması önerilmektedir. Bu çalışmada uzlaşma yüzdesi .87 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik için araştırmada izlenen aşamalarda ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Araştırmanın geçerliliği için elde edilen bulgular ayrıntılı betimlemelere yer verilerek sunulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın “Ebeveynlerinin BİLSEM eğitim programına beden eğitimi ve spor etkinliklerinin dâhil edilmesine yönelik görüşlerinin belirlenmesi” amacına yönelik yapılan görüşmeler sonucundaki bulgular yer almaktadır. Özel yetenekli öğrenci ve ebeveynlerinin spor yaşamına yönelik görüşler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Özel yetenekli öğrenci ebeveynlerinin kendi ve çocuklarının spor yaşamlarına ilişkin görüşleri

Tema	Alt Tema	Kod	Katılımcı	f
Özel yetenekli öğrenci ve ebeveynlerinin spor yaşamı	Ebeveynlerin kendi spor yaşamı	Spor geçmişim bulunmamaktadır	v1, v3, v4, v8, v10, v11, v13, v14, v16, v17	10
		Okul takımında oynadım/lisanlı sporcu olarak	v2, v5, v7, v9, v12, v15	6
		Şu anda spor yapmıyorum	v2, v3, v7, v8, v9, v10	6
		Şu an sadece yürüyüş yapıyorum	v1, v5	2
		Hakemlik yapıyorum	v13, v15	2
	Ebeveynlere göre özel yetenekli çocuklarının spor yaşamı	Spor ve fiziksel etkinliklere ihtiyacı var	v1, v2, v3, v4, v5, v6, v7, v8, v9, v11, v12, v13, v14, v15, v16, v17	16
		Okul dışı spor etkinliklerine katılıyor	v5, v8, v9, v11, v14, v17	6
		Sadece okulda beden eğitimi dersinde spor yapıyor	v1, v6, v7, v10, v15	5
		Okul takımı ya da okul içi turnuvalar	v2, v4, v14	3
		Evimizin önünde oynuyor	v4, v17	2

Ebeveynlerin özel yetenekli çocuklarının spor yaşamına destekleri	Spor yaşamı için destekte bulunmuyoruz	v1,v2,v8,v11,v10,v12,v15	7
	Hafta sonlarımı çocuklarımın spor ihtiyacına ayırıyorum	v4, v9, v16	3
	Okulda ya da aile de spor ihtiyacı karşılanmıyor	v3, v7	2
Ebeveynlere göre özel yetenekli çocuklarının spor yaşamı önündeki engeller	Zaman yetersizliği	v1, v2, v3, v5, v6, v7, v8, v15, v16, v17	10
	Okul temposu	v1, v2, v3, v4, v5, v6, v10, v12, v17	9
	Teknolojiye (cep telefonu, sosyal medya bilgisayar vb.) ayrılan zaman	v2, v4, v5, v7, v8, v11, v14, v17	8
	Ulaşım sorunu	v3, v5, v6	3
	Çevresel imkânların yetersizliği	v3, v14, v16	3
	Veli olarak zaman ayırmama	v5, v6, v7	3
	Maddi yetersizlik	v1, v12	2
	Akademik başarının düşeceğine inanma	v9	1
	Yönlendirme eksikliği	v11	1
	Aşırı korumacı ebeveyn tutumu	v13	1

Tablo 2’de görüldüğü gibi, “Özel Yetenekli Öğrenci ve Ebeveynlerinin Spor Yaşamı” ana teması yer almaktadır. Bu tema altında dört alt tema yer almaktadır.

Birinci alt tema “Ebeveynlerin Spor Yaşamı”dır. Ebeveynlerden 10’u spor geçmişinin olmadığını belirtmiştir. Yani Geçmişte okul takımında ya da lisanslı sporcu olmak gibi faaliyetlerinin bulunmadığını ifade etmişlerdir. Bir kısmı spor faaliyeti yapamamalarına sebep olarak maddi ve çevresel imkânsızlıklar, okullarında beden eğitimi öğretmeni bulunmaması ya da ailenin izin vermemesi gibi bir sebepleri olduğunu söylemişlerdir. Velilerden 6’sı geçmişte okulda takımında oynadığını ya da lisanslı sporcu olduğunu ifade etmiştir. Velilerden 6’sı zaman ve yoğunluk gibi sebeplerden dolayı şu anda spor yapmadığını belirtmiştir.

“... Ben lise döneminde voleybol oynamayı çok istedim ama olmadı. Şimdi de yapmayı çok istiyorum. Şu anda kadınlar için pilates vb. etkinlikler var ama bana uygun değil. Geçmişte bizim için çok spor alanı ve spor merkezi yoktu malzemeler de yoktu.” (v8)

“... Benim spor geçmişim ortaokulda kaldı. Atletizm de derece yapmıştım ikinci olmuştum çocukluğumda. Lisanslı sporcu idim. İmkânsızlıktan sanırım il dışına hiç gidemedik. Yaklaşık 2 yıl voleybol, 2 yıl da atletizm ile ilgilendim.” (v5)

İkinci alt tema “Ebeveynlere Göre Özel Yetenekli Çocuklarının Spor Yaşamı”dır. Ebeveynlerden 16’sı fazla kilo, obezite, kolesterol, teknoloji bağımlılığını azaltmak, psikomotor ve zihinsel gelişim gibi sebeplerden dolayı çocuklarının spor ve fiziksel etkinliklere ihtiyacı olduğunu belirtmiştir. Ebeveynlerden 6’sı çocuklarının düzenli olarak yüzme, güreş, satranç gibi okul dışında sportif etkinliklere katıldığını belirtirken, ebeveynlerden 5’i de çocuğunun sadece okulda beden eğitimi dersinde spor yaptığını belirtmiştir.

“... Beden eğitimi ve spor etkinliklerine çocuğumun ihtiyacı olduğunu düşünüyorum. Geçtiğimiz hafta hastane de tahlil yaptırarak çocuğumun kolesterolü yüksek çıktı. Bu yüzden kesinlikle ihtiyacı var.” (v3)

"... Çocuğumun beden eğitimi ve spor etkinlikleri konusunda ihtiyacı olduğunu düşünüyorum hem fiziksel hem zihinsel açıdan gelişim çağında olduğu için..." (v11)

Üçüncü alt tema "Ebeveynlerin Özel Yetenekli Çocuklarının Spor Yaşamına Destekleri"dir. Ebeveynlerden 7'si yoğunluk, zaman ya da çocuğun spor konusunda talebinin bulunmaması gibi sebeplerden dolayı çocuklarının spor yaşamına destek de bulunamadıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte ebeveynlerden 2'si hem okulda hem de ailede çocuklarının spor ihtiyaçlarına karşılık verilemediğini düşünmektedir. Ebeveynlerden 3'ü ise hafta sonlarını çocuklarının spor ihtiyacına ayırdığını belirtmiştir.

"... Çocuğumu vakit oldukça yine ilçe stadyumuna götürmekteyim." (v4)

Dördüncü alt tema ise "Ebeveynlere Göre Özel Yetenekli Çocuklarının Spor Yaşamı Önündeki Engeller"dir. Ebeveynlerden 10'u çocuklarının zamanın yetersizliğinden dolayı spor yapmadığını, 9'u sınavlar, okul ve BİLSEM arasındaki yoğun tempodan dolayı spor yapmadığını, 8'i ise çocuklarının spor yerine teknolojiye ayırdıkları zamandan dolayı spor yapmadıklarını ifade etmişlerdir. Özel yetenekli öğrencilerin spor yaşamı önündeki başlıca engellere yönelik veli görüşleri şu şekildedir:

"... Beden eğitimi ve spor etkinliklerine katılım konusunda en büyük engelinin zaman olduğunu düşünüyorum. Okul temposu fazla teknoloji de engellediği oluyor bilgisayar başında fazla zaman geçirdiği oluyor..." (v3)

"... Teknoloji kesinlikle engeldir. Telefon ve tablet kullanımı aşırı düzeydedir. Yani en önemli sorunlarımız, engelimiz yönlendirme ve teknoloji diyebilirim..." (v11)

Burada dikkati çeken bir diğer görüş ise aşırı korumacı ebeveyn tutumudur. Bu konuda bir ebeveyn görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

"... Çocuklarının beden eğitimi ve spor etkinliklerine katılmasındaki en büyük engel sanırım bizim aşırı korumacı yaklaşımımız olabilir. Çünkü onları sahip çıkalm derken aşırı gözetici oluyoruz. İşte hastalandıkları için havuza gitmelerini engelledik. Hava koşulları bazen etkiliyor soğuk havalarda mesela engellenebiliyor..." (v13)

Tablo 3. Beden eğitimi ve spor etkinliklerinin özel yetenekli öğrencilere katkısına yönelik ebeveyn görüşleri

Tema	Alt Tema	Kod	Katılımcı	f
Beden eğitimi ve spor etkinliklerinin özel yetenekli öğrencilere katkısı	Bilişsel ve akademik katkısı	Akademik başarısı artar	v1,v2,v3,v4,v7,v8,v9,v14v16,v17	10
		Zihinsel gelişimi destekler	v1,v6,v14, v15,v9	5
		Motivasyonu artar	v2,v6, v9	3
		Abartılırsa yorgunluk, başarısızlık olur	v2,v7	2
	Psikolojik ve sosyal katkısı	Sosyalleşir	v1,v2,v5,v6,v7,v8,v9,v11v15,v17	10
		Psikolojik olarak rahatlar	v1,v2,v4,v5,v6,v7,v10,v14,v15	9
		Mutlu olur	v2,v3,v4,v5,v6,v9,v13,v16,v17	9
		İletişim becerisi gelişir	v5,v6,v9,v15,v16	5
		Özgüveni gelişir	v4,v6,v9,v16	4
		Hayatı düzene girer	v11v13,v14,v17	4
		Duygusal olarak gelişir	v14	1
	Sağlık açısından	Sağlıklı olur	v1,v3,v4,v6,v9,	11
		Fiziksel gelişir	v1,v2, v3, v5,v6,v14,v17,v11	8

katkısı	Teknoloji bağımlılığından uzaklaşır	v1,v2, v7,v16	4
	Zararlı alışkanlıklardan uzaklaşır	v4,v12	2
Öğrencilerin geleceğine yönelik katkıları	Sosyal çevre edinme (ilişki ve çevre edinme, farklı kültürlerle tanışır, daha iyi iletişim kurar)	v1,v2,v8,v13,v15,v16	6
	Sağlıklı yaşam sürer	v2,v7,v10,v11,v17	5
	Gelecekte mutlu olur (yaşama sevinci)	v3,v6,v16	3
	Meslek edinme konusunda katkı sağlayabilir	v3,v5	2
	Ek gelir sağlayabilir	v5,v15	2
	Sosyal statü sağlar	v17	1
	Ahlaklı olur	v4	1
	Sporcu bursu alabilir	v13	1

Tablo 3'te görüldüğü gibi, "Beden Eğitimi ve Spor Etkinliklerinin Özel Yetenekli Öğrencilere Katkısı" ana teması yer almaktadır. Bu tema altında dört alt tema ortaya çıkmıştır. Bunlar: "Bilişsel ve Akademik katkısı", "Psikolojik ve Sosyal Katkısı", "Sağlık Açısından Katkısı" ve "Öğrencilerin Geleceğine Yönelik Katkısı"dır.

Birinci alt temada ebeveynlerin sporun "Bilişsel ve Akademik Katkısı" konusundaki görüşleri yer almaktadır. Bu kapsamda ebeveynlerden 10'u sporun çocuklarının akademik başarısını arttıracığına inanmaktadırlar. Ebeveynlerden 5'i muhakeme becerisi ya da dikkat gibi bir takım zihinsel becerilerinin gelişeceğini düşünmektedir. İkinci alt tema ise "Psikolojik ve Sosyal Katkısıdır." Bu konuda velilerden 10'u çocuklarının spor sayesinde sosyalleşeceğini, 9'u psikolojik olarak rahatlayacağını yine 9'u çocuklarının mutlu olacağını belirtmiştir. Üçüncü alt tema olan "Sağlık Açısından Katkısı" konusunda ise kilo kontrolü, doğru beslenme gibi konulara değinen velilerden 11'i spor sayesinde çocuklarının sağlıklı olacağını, 8'i boy uzaması, kasların güçlenmesi gibi fiziksel yönden gelişeceğini ve 4'ü teknoloji bağımlılığından uzaklaşacağını belirtmiştir. v9 numaralı veli sporun çocuğu üzerinde sağlayacağı katkıları şu sözlerle ifade etmiştir:

"... Beden eğitimi ve spor etkinlikleri çocuğumu sağlık yönünden düzenli beslenme ve düzenli etkinlik anlamında ciddi derecede olumlu etkiler. Sosyalleşmeleri açısından kesinlikle çok etkili oluyor... Sportif faaliyetlere katıldıkça öz güveni artıyor. Kendini daha iyi ifade eder hale geliyor. Çocuğum başarılı bir öğrenci bu etkinlikler akademik yönden de olumlu etkilemektedir. İçindeki enerjiyi bu etkinliklerle attığında daha motive olarak derse geçerek, motivasyonları artıyor. Muhakeme yeteneği kazanıyorlar. Psikolojik anlamda da başarılı oldukça başarabileceğini düşündüğü için mutluluğu, motivasyonu artıyor. Tabi beden eğitimi ve spor etkinlikleri her anlamda çocuklarımızı geliştiriyor. Zaten bu bilimsel araştırmalarda da söylenmektedir..." (v9)

Dördüncü alt tema olan "Öğrencilerin Geleceğine Yönelik Katkısı" konusunda ise ebeveynler gelecekte çocuklarının en çok sosyal çevre edinmesini sağlayacağı yönünde katkıları olacağını belirtmiştir.

"... Örneğin kendini geliştirirse üniversiteye gittiğinde de seçilebilir üniversite imkânlarından faydalanabilir. Üniversite takımlarına girer. Sosyal çevre edinmesi kolaylaşır..." (v8)

Velilerden 5'i çocuklarının ileriki yaşamlarında sağlıklı yaşam süreceği üzerinde durmuştur. Bu alt temada dikkat çeken bir konu ise sporun çocuğunun geleceğine ahlaklı olma konusunda katkı sağlayacağını düşünen bir velinin sözleridir:

"... Beden eğitimi ve spor etkinlikleri çocuklarımızın gelecek yaşamına etkisi olur. Çocuğum ahlaklı olur artık sokakla uğraşmayacağı için asil yoğunlaşması gereken işlere yoğunlaşır..." (v4)

Tablo 4. Özel yetenekli öğrencilerin spora yönlendirilmesi ile ilgili ebeveyn algısı

Tema	Alt Tema	Kod	Katılımcı	f	
Özel yetenekli öğrencilerin spora yönlendirilmesi ve ebeveyn algısı	Spora yönlendirme	Özel yetenekli öğrenciler spora yönlendirilme	v1,v2,v4,v5,v6,v7,v8,v9,v11,v12 v13,v14, v15,v16,v17	15	
		Özel yetenekli öğrencilerin spor konusundaki yetenekleri tespit edilmeli	v2,v3,v4,v8,v9,v11,v12,v13,v14 v15,v16,v17	12	
	Spora yönlendirme	Çocuğum isterse spor lisesine gönderebilirim	v2,v3,v4,v5,v6,v7,v11,v13,v14 v15,v17	11	
		Spor ve sosyal etkinliklerin fazla olduğu bir akademik lise tercih ederim	v11,v14,v15,v16	4	
		Spor lisesine göndermek istemem	v9,v10,v12	3	
	Ebeveynlerin çocukları için meslek olarak spora yönelik algısı	Bir spor alanında uzmanlaşmalı		v1,v2,v5,v3,v6,v7,v8,v9,v10,v11 v12,v13,v14,v15,v16,v17	16
			Meslek olarak spor alanında uzmanlaşmasını isterim	v3,v5,v7,v8	4
		Hobi olarak uzmanlaşmalı	v2,v5	2	

Tablo 4'te görüldüğü gibi, "Özel Yetenekli Öğrencilerin Spora Yönlendirilmesi ve Ebeveyn Algısı" ana teması yer almaktadır. Bu tema altında iki alt tema bulunmaktadır: Bunlar: "Spora Yönlendirme ve Ebeveynlerin Çocukları İçin Meslek Olarak Spora Yönelik Algısıdır." "Spora Yönlendirme" alt temasında ebeveynlerden 15'i özel yetenekli öğrencilerin spora yönlendirilmesi gerektiğini; 12'si de bu çocukların spor konusunda yeteneklerinin tespit edilmesi gerektiğini düşünmektedir.

"... Çocuğuma BİLSEM'de elbette bu yönde (spor) bakılması, taramalarının yapılmasını isterim. Zeki çocukların birçok alanda başarılı olabileceğini düşünüyorum. Sporcu olmasa bile spora katkı sağlayabilirler. Varsa yeteneği bu yönde yönlendirilmesini isterim." (v16)

Velilerden 11'i çocuğunu isterse spor lisesine gönderebileceğini belirtirken 4'ü istidam, farklı kariyer beklentileri ya da akademik yönden iyi bir liseye gitmesini tercih edeceğini belirterek çocuklarını spor lisesine göndermek istemediğini belirtmiştir.

"... Kızımı spor lisesine göndermeyi istemem çünkü ondan daha farklı şeyler bekliyorum. Ondaki akademik yönde bir gelişme bekliyorum fen ve ilim yönünde bir şeyler beklediğimiz için göndermedim." Şeklinde görüşlerini belirtmiştir. (v10)

İkinci alt tema olan "Ebeveynlerin Çocukları İçin Meslek Olarak Spora Yönelik Algısı" incelendiğinde ebeveynlerden 16'sı çocuğunun bir spor alanında uzmanlaşmasını isterken; 4'ü beden eğitimi öğretmeni ya da milli sporcu olarak yani bir meslek olarak çocuklarının spor yapmasını desteklemektedir.

"Çocuğumun bir spor alanında uzmanlaşmasını çok ama çok isterdim. Hatta milli bir sporcu olmasını isterim. Ama bunun için yeteneğine bakılmalı, değerlendirmelerden geçmeli çocuklarımız. Mesela voleybol basketbol sadece salon sporları değil güreş boks gibi her

alandan tarama yapılmalı benim kızım belki takım sporlarında başarılı değil ama bireysel sporlarda başarılı olabileceği bir dal olabilir. Bence çocuklarım bütün alanlarda incelenmeli yeteneklerine bakılmalıdır.” (v7)

Tablo 5. Spor ve bilim ilişkisine yönelik ebeveyn görüşleri

Tema	Kod	Katılımcı	f
Spor ve bilim ilişkisi	Çocuğumun spor alanında bir buluş/icat yapmasını isterim	v1,v2,v3,v4,v5,v6,v7,v8,v9,v10,v11,v12,v13,v14,v15,v16,v17	17
	Sporun bilime katkısı olur	v1,v2,v3,v4,v5,v6,v7,v8,v9,v10,v11,v12,v13,v14,v15,v16,v17	17
	Bilimin spora katkısı olur	v1,v2,v3,v4,v5,v6,v7,v8,v9,v10,v11,v12,v13,v14,v15,v16	16
	Spor bir bilim alanıdır	v4,v9,v10,v14,v16	5
	Spor bilim alanı değildir	v6	1

Tablo 5'te görüldüğü gibi, “Spor ve Bilim İlişkisi” teması yer almaktadır. Ebeveynlerin tamamı çocuklarının spor alanından bir buluş ya da icat yapmalarını istediklerini belirtmiştir. Ebeveynlerin tamamı zihinsel becerilerin gelişmesi, dikkat eksikliğini gidermesi, akademik başarıyı artırması, mutluluk vermesi, üretkenliği artırması bağlamında sporun bilime katkı sağlayacağını belirtmiştir. Ebeveynlerin hemen hemen hepsi (16'sı) spor malzemeleri ve teknolojisi geliştirme, sporcu performansının takibi ve gözlemi, adalet sağlanması, bağlamında bilimin spora katkısı olacağını belirtmişlerdir. Velilerden 5'i doğrudan sporu bir bilimi alanı gördüğünü belirtirken 1'i sporun bilim alanı olmadığını ifade etmiştir. Spor bilim ilişkisi konusunda velilerin görüşleri şu şekildedir:

“Spor ile bilim arasında bir ilişki olduğunu düşünmekteyim. İkisinin de birbirine katkısı olabilir. Spor malzemelerinin ve kıyafetlerinin geliştirilmesi tasarlanması açısından bilimin spora katkısı olduğunu düşünüyorum. Örneğin kayak yapan sporcuların kayak takımları daha sağlam ve kullanışlı hale getirilebilir.” (v2)

“Spor ve bilim bence iç içedir. Sporun bir bilim alanı olarak da düşünebiliriz. Futbolda şut çekerken falso verilecek vb. gibi şeyler bence tekniktir yani bilgi ile alakalıdır. Bunlar araştırılarak bulunur. Bilimin futbol katkısı var, örneğin “var” geldi futbolda skoru etkiledi. Adalet getirdi. Sporun biraz daha şans olmaktan çıkardı.” (v11)

“Spor ile bilim elbette ilişkilidir. Yani sağlıklı bir beden, zihin; rahatlamış birey işine daha iyi konsantre olabilir.” (v17)

Tablo 6. BİLSEM eğitim programına beden eğitimi ve spor etkinliklerinin dahil edilmesine yönelik ebeveyn görüşleri

Tema	Kod	Katılımcı	f
BİLSEM Eğitim Programına Beden Eğitimi ve Spor Etkinliklerinin Dahil Edilmesi	Bilsemde beden eğitimi ve spor faaliyetleri için tesis ve donanım yetersiz	v1,v2,v3,v4,v5,v6,v7,v8,v9,v10,v11,v12,v13,v14,v15,v16,v17	17
	BİLSEM'de beden eğitimi ve spor etkinlikleri olmalı	v1,v2,v3,v4,v5,v6,v7,v8,v9,v10,v11,v12,v13,v14,v15,v16,v17	17
	Beden eğitimi ve spor etkinliklerinin ders ya da atölye şeklinde olmalı	v3,v4,v5,v6,v7,v8,v9,v12,v14,v16	10
	Beden eğitimi ve spor öğretmeni olmalı	v3,v4,v5,v9	4
	Sadece kurs ve etkinlikler şeklinde olmalı (talep doğrultusunda 1 saat Etkinlik)	v1,v2,v13	3
	Dinlendirici etkinlik olarak spora yer verilmeli	v10	1

Tablo 6’da görüldüğü gibi, “BİLSEM Eğitim Programına Beden Eğitimi ve Spor Etkinliklerinin Dâhil Edilmesi” teması yer almaktadır. Ebeveynlerin tamamı BİLSEM de spor faaliyetleri için tesis ve donanımın yetersiz olduğunu belirtmektedir.” Ebeveynlerin tamamı futbol, basketbol, geleneksel sporlar, doğa sporları ya da açık alan etkinlikleri şeklinde spor/fiziksel etkinlerin bulunması gerektiğini düşünmektedir.

“... BİLSEM de beden eğitimi ve spor etkinliklerini yapabilecek tesis vs görmedim. Hatta bir masa tenisi masası bile görmedim. Hiçbir şey yok en azından bir saha 2 kale koysalar bahçesi büyük çocuklar teneffüste sınıfta telefonla, bilgisayarla uğraşmak yerine hareket ederler. Benim çocuğum kesin oynamak ister saha olsa hatta yanında birkaç kişiyi de dışarı çıkarır. Yani farklı sahalar olmalı ve malzemeler alınmalıdır.” (v14)

“... BİLSEM’de beden eğitimi ve spor etkinlikleri olmasını isterdim. Çeşitli spor branşlarına yönelik etkinlikler sokak oyunları yakan top vb. olmalı. Onları eğlendirecek etkinliklere yer verilmeli.” (v6)

Ebeveynlerden 10’u beden eğitimi ve spor etkinliklerinin atölye ya da ders şeklinde olmasını isterken, ebeveynlerden 3’ü öğrenci talebi doğrultusunda sadece kurs veya etkinlik şeklinde olmasını istediğini, 1’i ise sadece dinlendirici bir etkinlik olarak beden eğitimi ve spor etkinliklerine yer verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu hususlarda veli görüşleri şu şekildedir:

“... BİLSEM de beden eğitimi ve spor etkinlikleri mutlaka olmalı. Ders olarak olmalı ki mecburi olsun ve daha ciddiye alınsın” (v14)

“... BİLSEM de Beden eğitimi ve spor etkinlikleri olmasını kesinlikle isterim. Ama ders olarak okulda zaten görmekte. Tamamlayıcı olarak kurslar şeklinde olsa daha faydalı olur diye düşünüyorum. Tenis, yüzme, satranç vb. kurslar olsun isterim.” (v13)

“... BİLSEM’lerde çok yorgunluk oluşturacak etkinliklerin yerine belki dinlendirici etkinlikler yapılabilir bunun için belki öğle aralarında oynamaları için oyun alanları olabilir. Büyük satranç sahaları olabilir” (v10)

Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın ilk alt teması "Ebeveynlerin kendi ve özel yetenekli çocuklarının spor yaşamlarına yönelik görüşleri nelerdir?" doğrultusunda şu sonuçlar elde edilmiştir. BİLSEM’e devam eden özel yetenekli öğrenci ebeveynlerinin büyük çoğunluğunun herhangi bir spor branşı ya da dalında geçmişi olmadığı hem de mevcut durumda aktif spora katılmadıkları görülmektedir. Bu durumun çocukların beden eğitimi ve spor etkinliklerine katılımlarına ve bu etkinlikleri düzenli olarak sürdürmelerine olumsuz etki edeceği düşünülmektedir. Alan yazında ebeveynlerin çocuklarını spora yönlendirmesi ve spor yapan ebeveynlerin çocuklarının da spor yapma eğilimleri üzerine olumlu etkileri olduğunu vurgulayan şu araştırmalara rastlanmıştır. Öğrencileri spora yönelten faktörler arasında aile faktörü olduğunu belirtilmektedir (Çon, Yetim, Ağaoğlu ve Taşmektepligil, 1997). Sporda üstün yetenekli çocukların belirlenmesinde aile ve okulların etkisinin incelendiği araştırmada, çocuklarının yetenek gelişiminde ebeveynlerin anahtar faktör oynadığı sonucu vurgulanmıştır (Vidosavljević ve Krulj-Drasković, 2013). Spor yapan ebeveynlerin yapmayanlara göre çocuklarının ilköğretim döneminde beden eğitimi dersine katılmalarında daha pozitif tutum sergiledikleri belirlenmiştir (Atan, İmamoğlu ve İmamoğlu, 2018).

Bu araştırma bulgularına göre, ebeveynlerin neredeyse tamamı özel yetenekli çocuklarının beden eğitimi ve spor dersi dışındaki fiziksel aktivite düzeylerini yeterli bulmadığını ve çocuklarının spor ve fiziksel etkinliklere halen ihtiyacı olduğunu ifade etmişlerdir. Buna göre BİLSEM'e devam eden öğrencilerinin beden eğitim ve spor etkinlikleri anlamında istenilen düzeyde fiziksel aktifliğe sahip olmadıkları söylenebilir. Ebeveyn görüşlerine göre ortaokul seviyesindeki özel yetenekli çocuklarının fiziksel aktivite düzeylerini yetersiz bulmaktadırlar. 11-12 yaş dönemi çocukların fiziksel aktivite alışkanlıklarında belirgin bir azalma olduğuna, çocukların ve gençlerin daha fazla sedanter ve kilolu olduklarına değinilmiştir (Kudaş, Ülkar, Erdoğan ve Çırçı, 2005). Bir diğer çalışmada 7-14 yaş arası öğrencilerin aktif olma düzeyleri; aktif olmayan %14.12, düşük seviyede aktif %38,93, orta düzeyde aktif %36,26, aktif %8,40, oldukça aktif %2,39 şeklinde belirtilmektedir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin düşük ve orta düzeyde aktif oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Konca, Ermiş, Ermiş ve Erilli, 2019). Bu sonuçlar ile araştırma bulguları ortaokul seviyesindeki çocukların fiziksel aktivite düzeylerinin düşük olması hususunda benzer sonuçları vermektedir.

Bu çalışmada ebeveynlerin büyük çoğunluğunun özel yetenekli öğrencilerin spor yaşamlarına yoğunluk, zaman ayıramama ya da çocuğun spor konusunda talebinin bulunmaması gibi sebeplerden dolayı çocuklarının spor yaşamına destekte bulunamadıklarını belirtmişlerdir. "Üstün Yetenekli Çocukların Anne Babalarının Karşılaştıkları Güçlükler" konulu çalışmada özel yetenekli çocuklara sahip olan ebeveyn kaynaklı karşılaşılan güçlükler arasında çocuklarıyla zaman geçirememekten, çocuklarının arkadaşları ile birlikte olma ihtiyaçlarına cevap verememekten, sosyal faaliyetlere katılımını sağlayamamak ve çocuklarının ilgisine yönelik aktivitelerin planlanması ve rehberliğindeki kısıtlılıklarından bahsedilmektedir (Karakuş, 2010). Her iki çalışmada da spor vb. sosyal yaşamına ilişkin ihtiyaçlarının giderilmesi hususunda özel yetenekli çocukların ebeveynlerin zaman bulamama, yoğunluk gibi kendilerine bağlı nedenlerle çocuklarının spor vb. sosyal yaşamına ilişkin ihtiyaçlarının giderilmesi hususunda destek olamadıkları, bu konuda yetersiz kaldıkları sonucunu vermektedir.

Bu çalışmada ebeveynlerin çocuklarının beden eğitimi ve spor etkinliklerine ihtiyacı olduğunu düşünmekle birlikte çocuklarının zaman yetersizliğini, okul tempolarını ve teknolojiye ayırdıkları zamanı çocuklarının spor yaşamlarının önünde bir engel olarak görmektedirler. Çocuklarının okulla birlikte BİLSEM programında olmalarının aşırı yorucu olduğuna değinmektedirler. Ebeveynlerin aşırı korumacı yaklaşımları da çocuklarının spor yapmasında engel olarak karşımıza çıkmaktadır. Alan yazında "Beden Eğitimi ve Spora Katılımda Aile Faktörü" başlıklı çalışmada sporun başarıyı olumlu yönde etkilediği; fakat eğitim sisteminin spor ve akademik yaşamın birlikte yürütülmesini destekleyecek şekilde düzenlenmediğinden ebeveynlerin çocuklarının bu faaliyetlere katılımı yönündeki desteklerini olumsuz etkilediğinden bahsedilmektedir (Güven ve Öncü, 2006). "Astımlı Çocuklar ve Spor" başlıklı çalışmada çocukların hastalanabileceği düşüncesi ile ebeveynlerin spora katılımında korumacı davrandığından ve ailelerin sorumlulukları arasında çocukları spora katılmaları konusunda onları cesaretlendirmeleri ve ailelerin korumacı yaklaşımlarının önlenmesinin gerekliliğine

değnilmiştir (Yüzer ve Polat, 2014). "Bilgisayar Oyunlarının Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Yaşamına Etkisi" başlıklı araştırmada ortaokul öğrenci velilerinin %67,4'ü çocuklarının sosyal yaşamının olumsuz etkilenmesinde bilgisayar oyunları oynamalarından kaynaklandığı ifade edilmiştir (Çelik ve Ulusoy, 2019). Araştırma sonuçları bu araştırmanın bulguları ile benzerlik taşımaktadır. Dolayısıyla çocukların beden eğitimi ve spor etkinliklerine katılımları konusunda gerekli sağlık, güvenlik vb. önlemler aldıktan sonra ebeveynlerin destekleyici ve cesaretlendirici tutum göstermeleri, bilgisayar vb. teknolojik aletleri kullanımını konusunda çocuklara planlı ve programlı bir davranışa sahip olma becerileri kazandıracakı düşünölmektedir. Ayrıca ve çocuklarının okul, ders vb. programlarının rehber öğretmenler ile planlanarak zaman yönetimi konusunda çocuklara beceriler kazandırılmasıyla çocukların beden eğitimi ve fiziksel etkinliklere yönelik katılımlarının arttırılabileceğı düşünölmektedir.

Bu araştırmanın ikinci alt problemi "Ebeveynlerin beden eğitimi ve spor etkinliklerinin özel yetenekli öğrencilere katkısına yönelik görüşleri nelerdir?" doğrultusunda şu sonuçlar elde edilmiştir. Araştırmada özel yetenekli öğrenci ebeveynleri, beden eğitimi ve spor etkinliklerinin çocuklarına olan bilişsel ve akademik katkısı boyutunda bu yöndeki etkinliklerin çocuklarının akademik başarısını arttıracakı, zihinsel gelişimini destekleyeceğini belirtmişlerdir. Psikolojik ve sosyal katkısı boyutunda, çocuklarının sosyalleşeceğini, psikolojik olarak rahatlayacaklarını, mutlu olacaklarını ayrıca iletişim, özgüven becerilerini geliştireceğini belirtmişlerdir. Sağlık açısından katkısı boyutunda çocuklarının sağlıklı olacaklarını, fiziksel yönden gelişeceklerini belirtirken teknoloji bağımlılığı ve zararlı alışkanlıklardan uzaklaşacaklarını ifade etmişleridir. Bu konu ile ilgili olarak geleceklere yönelik katkısı boyutunda ise çocuklarının sosyal çevrelerini geliştireceğini, sağlıklı yaşam sürdürebileceklerini, yaşama sevinci hissedecekleri yönünde bulgular tespit edilmiştir. Alan yazın taramasında; Akademik anlamda üstün zekalı gençlerin spora katılım değişkenine göre çok boyutlu benlik kavramı ilişkisi araştırmasında spor yapan üstün zekalı bireylerin spor yapmayanlara göre daha yüksek fiziksel yeteneklere sahip olduğu (Rinn ve Wininger, 2007), ebeveynlerin çocuklarının fiziksel ve fizyolojik gelişimine spor faaliyetlerinin olumlu katkısı olduğuna inandıkları (Ocak, Keskin, Tortop ve Gölünük, 2011), spora dahil olan çocukların akademik başarılarında, fiziki ve toplumsal davranışlarında olumlu değişim gözleyenlerin çoğunlukta olduğu (Yalçın ve Balcı, 2013), özel yetenekli çocukların problem çözme kabiliyetlerinde üst düzeyde oldukları ve spor yapma alışkanlığının bu beceriler üzerine olumlu etkisi olduğu (Saygılı ve Atahan, 2014), spor yapma değişkeninin ilköğretim seviyesindeki bireylerin sosyal becerilerini arttırdığı (Dalkıran, Aslan, Gezer ve Vardar, 2015), gençlerin spor etkinlikleri sayesinde geleceğ dair algılarında motivasyon, umut besleme, güven duyma ve özgüven bakımından olumlu değişimler gözlendiğı (Aykara ve Albayrak, 2016), düzenli bir spor aktivitesine katılan ve katılmayan ortaokul öğrencilerin tüm derslerindeki başarı puanı ortalamaları bakımından araştırıldığında düzenli bir spor aktivitesine katılanların ortalamalarının daha yüksek olduğu (Keleş ve Alpkaya, 2016), kültürel etkinlik, kamp, spor vb faaliyetlerin özel yetenekli öğrencilerin iletişim becerileri ve özgüven gelişiminde etki olabileceğı (Koç, 2016) sonuçlarına varılmaktadır. Araştırma sonuçları bu araştırmanın bulguları benzerlik

taşımaktadır. Dolayısıyla çocukların beden eğitimi ve spor etkinliklerine katılımlarının çocukların zihinsel, fiziksel, sosyal, gelişimlerini olumlu katkıları nedeni ile BİLSEM'e devam eden öğrencilerin beden eğitimi ve spor etkinliklerine katılımlarının sağlanması ve artırılması yönündeki çalışmalara ağırlık verilmesi ve bu yöndeki çalışmaların desteklenmesinin bir ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmanın üçüncü alt problemi "Özel yetenekli öğrencilerin spora yönlendirilmesi ve ebeveynlerin buna yönelik görüşleri nelerdir?" doğrultusunda şu sonuçlar elde edilmiştir. Özel yetenekli öğrencilerin spora yönlendirilmesi ve ebeveyn algısı teması incelendiğinde yönlendirme boyutunda; ebeveynler tarafından özel yetenekli çocukların beden eğitimi ve spor faaliyetlerine yönlendirilmesi, spor yeteneklerinin taranması ve tespit edilmesi gerekliliği belirtmiştir. Çocuklarının istemeleri halinde çocuklarına spor lisesinde eğitim aldrabileceklerini, akademik bir liseyi (fen lisesi, anadolu lisesi vb.) tercih etmeleri durumunda ise spor ve sosyal etkinlikler bakımından daha zengin bir uygulamada bulunan liseyi tercih edeceklerini de belirtmişlerdir. Ebeveynlerin meslek olarak spora yönelik algısı boyutunda; büyük çoğunluğu çocuklarının bir spor alanında uzmanlaşması isterken bazıları çocuklarının meslek olarak sporu devam ettirmesini, bazıları da sporu hobi olarak uygulamasını istedikleri yönünde bulgulara rastlanmıştır. Benzer araştırmalar incelendiğinde; üstün yetenekliler eğitim programının [ÜYEP] öneminden bahsedilmekte fakat programın sadece sayısal zekâ ile sınırlılığına değinilmektedir. Bunun kapsayıcı üstün yetenek tanımı ile çeliştiğine ve spor, sanat, sosyal bilimler alanlarında yetenekli öğrencilerin gözden kaçırılacağından bahsedilmektedir (Tarhan ve Kılıç, 2014). Benzer bir araştırmada ise üstün yetenekli öğrenci tanımlama çalışmalarının sadece sayısal alanla sınırlı kalmaması bunun yanı sıra sanat, spor ve sosyal bilimler alanlarındaki çocuklarında tanınmasına yönelik ölçme araçlarının geliştirilmesi gerekliliği önerilmiştir (Gücyeter, 2016). Her iki araştırmada bu araştırmanın bulgusu ile paralellik göstermekte ve özel yetenekli çocukların spor yeteneklerinin taranması ve bu alanda eğitimlerinin desteklenmesi gerekliliğinden bahsedilmektedir. Bu araştırma bulgularına göre spor ve fiziksel etkinliklerin bilişsel ve akademik, psikolojik ve sosyal, sağlık ve çocuklarının geleceğine yönelik olumlu katkılarının farkında olan ebeveynlerin neredeyse tamamı çocuklarının spor konusundaki yeteneklerinin tespit edilmesini ve spora yönlendirilmesini talep etmektedir. Benzer şekilde veliler çocuklarının bir spor alanında uzmanlaşmasını da istemektedirler. Sonuç olarak, bilim ve sanat merkezlerinde eğitim alan öğrencilerin spor konusunda yetenek taramalarının yapılması gerektiği, bu doğrultuda spora yönlendirilmesi gerektiği ve BİLSEM'lerde resmi olarak beden eğitimi ve spor etkinliklerine planlı ve programlı şekilde yer verilmesi gerektiği söylenebilir. Alan yazında bu sonuçla ilişkili olarak ebeveyn görüşüne rastlanılmamıştır. Fakat özel öğrencilerin eğitim sistemine ilişkin görüşlerinin incelendiği araştırmada şu benzer sonuca rastlanmıştır. Özel öğrenciler müfredatta spor derslerinin yetersiz olarak görmektedirler (Kaytez, 2018). Bu sonuçlara dayanılarak ebeveynlerin ve özel yetenekli öğrencilerin spor konusundaki bilgi ve farkındalıklarının yüksek olduğu, spora yönelik tutumlarının da olumlu olduğu ayrıca spor vb etkinliklerin de bilimle ilişkilendirilerek

çocukların ilgi alanlarına sunulması ve bu yöndeki faaliyetlerin BİLSEM'lerde planlanması gerektiği söylenebilir.

Bu araştırmanın beşinci ve son alt problemi "BİLSEM eğitim programına beden eğitimi ve spor etkinliklerinin dâhil edilmesine yönelik ebeveyn görüşleri nelerdir?" doğrultusunda şu sonuçlar elde edilmiştir. Özel yetenekli öğrenci ebeveynleri BİLSEM'lerde beden eğitimi spor etkinlikleri ihtiyacına değinirlerken; BİLSEM'lerde beden eğitimi ve spor faaliyetlerinin yapılabilmesi için gerekli tesis ve donanımın eksikliği yönündeki görüşlerini de ifade etmektedirler. Bunun yanı sıra futbol, basketbol, geleneksel sporlar, doğa sporları ya da açık alan etkinlikleri şeklinde spor/fiziksel etkinlerin BİLSEM'de bulunması gerektiğini düşünmektedir. Ayrıca BİLSEM'de beden eğitimi öğretmeni olması yönündeki görüşlerini de belirtmektedirler. Alanyazın incelendiğinde BİLSEM'lerde spor salonu-tesisi bulunmadığı ve bu yöndeki eksikliğin ifade edildiği benzer araştırmalara rastlanılmaktadır (Akbüber, Erdik, Güney, Çimsitoğlu ve Akbüber, 2019; Karakuş, 2010; Kazu ve Şenol, 2012). Bir diğer araştırmada ise BİLSEM öğrencilerinin zihni yorgunluklarının azaltılması hususunda bu kurumlarda sosyal ve ilgi uyandıran etkinliklerin planlanması vurgulanmaktadır (Çetin ve Doğan, 2018). Ebeveynler bilsem eğitim programına beden eğitimi ve sportif etkinliklerin ders, atölye, kurs ya da etkinlik şeklinde dâhil edilmesini istemektedir.

Bu araştırmanın nihai sonucu olarak ebeveyn görüşleri doğrultusunda BİLSEM programlarına beden eğitimi ve spor etkinliklerinin dâhil edilmesi yönünde ihtiyacın olduğu tespit edilmiştir.

Öneriler

Beden eğitimi ve spor etkinlikleri yolu ile hem spor alanında özel yetenekli çocukların tespit edilmesi ve keşfedilen yeteneklerinin en üst seviye çıkarılması anlamında hem de spor alanı dışında özel yeteneği olan çocuklarımızın sağlıklı gelişimleri desteklemek, motivasyonlarını arttırmak ve yaşamlarını zenginleştirmek amacı ile kendilerine, ebeveynlerine ve çevrelerine olumlu katkı sağlayabilmek için BİLSEM'lerde resmi olarak beden eğitimi ve spor etkinliklerinin eğitim programlarında yer verilmesi önerilmektedir. Ayrıca beden eğitimi ve spor alanına yönelik gerçekleştirecekleri bilimsel faaliyetlere yönelik özel öğrencilere fırsat verilmesi ve öğrencilerin bu faaliyetlerinin desteklenmesi gerekliliği de bu çalışma ile önerilmektedir.

BİLSEM eğitim programlarına beden eğitimi ve spor dersi ve etkinliklerinin dâhil edilmesi hususu öğrenci görüşleri açısından da incelenebilir. Farklı bölge veya illerdeki BİLSEM kurumlarında da benzer araştırmaların yapılması önerilmektedir. Nitel bir araştırma olan bu çalışmanın sonuçları genellemeyeceği için konu ile ilgili daha büyük bir örneklemeden farklı veri toplama teknikleri ile görüş alınması önerilir.

Yazışma Adresi (Corresponding Address):

Mehmet ÇETİN

Safranbolu Fatih Sultan Mehmet Anadolu Lisesi, Karabük

E-posta: mcetingazi@gmail.com

Kaynaklar

1. **Akarsu, F.** (2001). *Üstün yetenekli çocuklar: Aileleri ve sorunları*. Ankara: Eduser Yayınları.
2. **Akbüber, B. A., Erdik, E., Güney, H., Çimşitoğlu, G. G., & Akbüber, C.** (2019). Bilim ve sanat merkezlerinde özel yetenekli öğrencilerin sorunlarının değerlendirilmesinde bir yöntem önerisi "özel yetenekli çocuk çalıştay". *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 6(1), 22-39. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jgedc/issue/45283/547023>
3. **Atan, T., İmamoğlu, R., & İmamoğlu, O.** (2018). Çocukların beden eğitimi dersine katılımına ebeveynlerin tutumları. *Journal of International Social Research*, 11(60).
4. **Aykara, A., & Albayrak, H.** (2016). Olumlu gençlik gelişimi yaklaşımları açısından spor etkinliklerine katılımın gençlere yansımaları. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 27(1), 77-100.
5. **Baltacı, A.** (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 231-274.
6. **Büyükköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F.** (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (25. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
7. **Çavuşoğlu, M., & Semerci, N.** (2015). Anne babaların BİLSEM'e devam eden özel yetenekli çocuklarına ilişkin görüşleri (Bartın ili örneği). *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (Özel Sayı), 325-335.
8. **Creswell, J. W.** (2008). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. USA: SAGE Publications.
9. **Çetin, A., & Doğan, A.** (2018). Bilim ve sanat merkezlerinde görev yapan matematik öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(4), 615-641. doi:10.21565/ozelegitimdergisi.370355
10. **Çelik, S., & Ulusoy, B.** (2019). Bilgisayar oyunlarının ortaokul öğrencilerinin sosyal yaşamına etkisi. *The Journal of Social Science*, 3(5), 46-60. DOI Number: 10.30520/tjsosci.522570
11. **Çon, M., Yetim, A., Ağaçoğlu, S. A., & Taşmektepligil, M. Y.** (1997). Elit düzeyde spor yapanların spora yönelmelerinde ilk ve ortaöğretim kurumlarının etkisi üzerine bir araştırma. *Gazi Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 2(1), 45-49.
12. **Coşkun, T.** (2018). Üstün zekâlı çocuklarda zekâ bölümüne (IQ) olası etkili faktörlerin incelenmesi. *İnsan ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 1-9.
13. **Dağlıoğlu, H. E., & Alemdar, M.** (2010). Üstün yetenekli bir çocuğun ebeveyni olmak. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(3), 849-860.
14. **Dalkıran, O., Aslan, C., Gezer, E., & Vardar, T.** (2015). Sporcu ve sedanter öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin karşılaştırılması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(13), 224-230.
15. **Gagne, F.** (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High ability studies*, 15(2), 119-147.
16. **Gücyeter, Ş.** (2016). Türkiye'de üstün yeteneklileri tanılama araştırmaları ve tanılamada kullanılan ölçme araçları. *Turkish Journal of Education*, 5(4), 235-254.
17. **Güven, P., Öncü, A.** (2006). Beden eğitimi ve spora katılımda aile faktörü. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 10, 81-90. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/spcd/issue/21098/227221>
18. **İlhan, L.** (2010). Hareketsiz yaşamlar kültürü ve beraberinde getirdikleri. *Verimlilik Dergisi*, (3), 195-210. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/verimlilik/issue/21753/233873>
19. **Karakuş, F.** (2010). Üstün yetenekli çocukların anne babalarının karşılaştıkları güçlükler. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 127-144.
20. **Kazu, İ. Y., Şenol, C.** (2012). Üstün yetenekliler eğitim programlarına ilişkin öğretmen görüşleri (Bilsem örneği). *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 13-35. Erişim adresi: <http://www.e-ijer.com/issue/8018/105329>
21. **Keleş, Ö, Alpkaya, U.** (2016). Orta okul öğrencilerinin düzenli sportif aktivite ve okul başarı puanlarının karşılaştırılması. *Marmara Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 1(2), 31-36. Erişim adresi: <http://dergipark.org.tr/musbd/issue/27727/292495>
22. **Koç, İ.** (2016). Üstün zekâlı ve üstün yetenekli öğrenci velilerinin Bilim ve Sanat Merkezi'yle ilgili görüşleri: bir bilsem örneği. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 3(3), 1-10.
23. **Konca, E., Ermiş, E., Ermiş, A., & Erilli, N. A.** (2019). 7-14 Yaş öğrencilerin fiziksel aktivite durumları ve beslenme alışkanlıklarının araştırılması. *Social Sciences*, 14(1), 105-117.

24. **Kudaş, S., Ülkar, B., Erdoğan, A., Çırıcı, E.** (2005). Ankara ili 11-12 yaş grubu çocukların fiziksel aktivite ve bazı beslenme alışkanlıkları. *Spor Bilimleri Dergisi*, 16(1), 19-29. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sbd/issue/16404/171469>
25. **Merriam, S. B.** (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. California: John Wiley and Sons, Inc.
26. **Millî Eğitim Bakanlığı** (1973). Milli Eğitim Temel Kanunu. *Resmî Gazete*, 24 Haziran 1973, 14574.
27. **Millî Eğitim Bakanlığı.** (2013a). *Özel yetenekli bireylerin eğitimi strateji ve uygulama kılavuzu*. Erişim adresi: https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_11/25034903_zelyeteneklibireylerineitimstratejiveuygulamaklavuzu.pdf
28. **Millî Eğitim Bakanlığı** (2013b). Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği. *Resmî Gazete*, 07 Eylül 2013, 28758.
29. **Millî Eğitim Bakanlığı** (2015). Bilim ve sanat merkezleri yönergesi. Erişim adresi: http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_09/18101802_bilimvesanatmerkezleriynergesi.pdf
30. **Millî Eğitim Bakanlığı** (2016). Bilim ve sanat merkezleri yönergesi. Erişim adresi: https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_10/07031350_bilsem_yonergesi.pdf
31. **Miles, M. B., & Huberman, A. M.** (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. California: Sage.
32. **Naylor, P. J., & McKay, H. A.** (2009). Prevention in the first place: schools a setting for action on physical inactivity. *British Journal of Sports Medicine*, 43(1), 10-13.
33. **Ocak, Y., Keskin, V., Tortop, Y., Gölünük, S.** (2011). Çocuklarını yaz spor okullarına gönderen ailelerin sosyo-ekonomik durumları ve beklentileri. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 13-22. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/omuspd/issue/20451/217777>
34. **Orhan, R.** (2019). Çocuk gelişiminde fiziksel aktivite ve sporun önemi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (1), 157-176. Erişim adresi: <http://dergipark.org.tr/kusbd/issue/42808/504210>
35. **Leylum, Ş. O., Odabaşı, H. F., & Kabakçı Yurdakul, I.** (2017). Eğitim ortamlarında durum çalışmasının önemi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(3), 369-385. www.enadonline.com DOI: 10.14689/issn.2148-2624.15c3s16m
36. **Özbay, Y.** (2013). *Üstün yetenekli çocuklar ve aileler*. Ankara: Hangar Marka İletişimi ve Reklam Hizmetleri.
37. **Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği** (2018, 7 Temmuz). *Resmî Gazete* (Sayı: 30471).
38. **Patton, M. Q.** (2005). *Qualitative research*. New York: John Wiley&Sons, Ltd.
39. **Renzulli, J. S.** (2012). Reexamining the role of gifted education and talent development for the 21st century: A four-part theoretical approach. *Gifted Child Quarterly*, 56(3), 150-159.
40. **Rinn, A. N., & Wininger, S. R.** (2007). Sports participation among academically gifted adolescents: Relationship to the multidimensional self-concept. *Journal for the Education of the Gifted*, 31(1), 35-56.
41. **Robinson, A., & Clinkenbeard, P. R.** (2008). History of giftedness: perspectives from the past presage modern scholarship. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children psycho-educationaltheory, research and best practices* (pp. 13-32). New York, NY: Springer Science & Business Media.
42. **Sönmez, V., Alacapınar, F. G.** (2018). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
43. **Stoeger, H.** (2009). The history of giftedness research. In L. V. Shavinina (Ed.), *International handbook on giftedness* (pp. 17-38). Québec: Springer.
44. **Saygılı, G., Atahan, R.** (2014). Üstün zekâlı çocukların problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (31), 181-192. Erişim adresi: <http://dergipark.org.tr/sufesosbil/issue/11406/136178>
45. **Tarhan, S., & Kılıç, Ş.** (2014). Identification of gifted and talented student and models in turkey. *Journal of gifted education research*, 2(2), 27-43.
46. **Türkiye Cumhuriyeti Anayasası.** (1982, 09 Kasım). *Resmî Gazete* (Sayı: 17863).
47. **Türk Dil Kurumu** (2019). Güncel Türkçe Sözlük. Erişim adresi: http://www.tdk.org.tr/index.php?option=com_gts&view=gts
48. **Türnüklü, D.** (2000). Eğitim bilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(24) , 543-559. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuvey/issue/10372/126941>
49. **Uzun, M.** (2004). *Üstün yetenekli çocuklar el kitabı*. Çocuk Vakfı Yayınları.

50. **Vidosavljević, S., & Krulj-Drasković, J.** (2013). Effect Between family and schools in detecting gifted children in sport. *Activities in Physical Education & Sport*, 3(2).
51. **Yalçın, U., & Balcı, V.** (2013). 7-14 Yaş arası çocuklarda spora katılmadan sonra okul başarılarında, fiziksel ve sosyal davranışlarında oluşan değişimlerin incelenmesi. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 11(1), 27-33.
52. **Yıldırım, A. ve Şimşek, H.** (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
53. **Yin, R. K.** (2014). *Case studymethods: designandmethods* (5. Baskı). Thousand Oaks: Sage Pbc.
54. **Yüzer, S., & Polat, S.** (2014). Astımlı çocuklar ve spor. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 13(3).

Koronavirüs Karantinasında Günlük Tutan Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencileri Üzerine Nitel Bir Araştırma

Meryem ALTUN EKİZ

Mustafa Kemal Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, HATAY

Araştırma Makalesi

Öz

Bu çalışmada bir küresel salgın olan ve öğrencileri yüz yüze eğitim öğretim hayatından uzaklaştıran Koronavirüsün öğrencilerin günlük yaşamlarını nasıl etkilediği araştırılmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden Günlük Tutma ve Görüşme teknikleri kullanılmıştır. Araştırma grubunu Hatay MKÜ BESYO Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 20 öğrenci oluşturmaktadır. Veriler, günlük tutma ve görüşme metodu kullanılarak toplanmıştır. Öncelikle amaçlı örneklem yöntemi ile belirlenen öğrencilerden bir hafta günlük tutmaları istenmiştir. Bir haftanın sonunda öğrencilerin tuttukları günlükler E-mail yoluyla toplanmıştır. Daha sonra ise 13 maddeden oluşan yapılandırılmış görüşme formu hazırlanıp sanal olarak öğrenciler ile bireysel görüşme yapılmıştır. Verilerin analizinde içerik analiz kullanılmıştır. Betimsel analiz ile özetlenen ve yorumlanan veriler, kodlanıp oluşturulan temalara yerleştirilmiştir. Katılımcılarla yapılan görüşme ve kendi tuttukları günlüklerin kodlamasından çıkan sonuçlara göre, "Davranışsal Etkiler" ve "Duyuşsal Etkiler" olarak iki tema ve bunlara bağlı olarak da şu alt temalar oluşturulmuştur; "Uyku düzeni", "Beslenme", "Fiziksel aktivite", "Duygu durumu". Erkek katılımcıların uyku düzeni 6 ile 9 saat, kadınların ise 6 ile 11 saat arasında değişmektedir. Beslenme düzenlerinin değişiklik göstermesinden kaynaklı kilo artışı gözlenmiştir. Erkeklerden bazıları bağışıklığı güçlendirmek için kelle paça, meyve, sebze (vitamin), bol su tüketirken, kadınlar meyve, sebze, portakal suyu, sarımsak, yoğurt, pekmez, et ve süt ürünleri, balık, ıspanak, turşu, bol yeşillik, sirkeli limonlu su tüketmektedirler. Karantina döneminde uzanarak ve oturarak yapılan işlerin süresinin ayakta yapılan etkinlikten biraz daha fazla olduğu görülmektedir. Duygu durumlarında ise gün geçtikçe sinir, stres, öfke, sürekli aynı şeyleri yapmaktan sıkılmalar ve yapılamayan şeylere de büyük özlem duyma durumlarının bulunduğu söylenebilir. Kadınların hassas ve duygusal yönlerinin ağır basmasından kaynaklı biraz daha fazla değişken ruh halleri yaşadıkları görülmüştür.

Anahtar sözcükler: Koronavirüs, Üniversite öğrencileri, Günlük yazma, Nitel çalışma

Geliş Tarihi/Received: 10.5.2020

Kabul Tarihi/Accepted: 31.8.2020

A Qualitative Research on Students of Physical Education and Sports School Who Kept Diary During the Coronavirus Quarantine

Abstract

In this study, it was investigated how coronavirus, which is a global epidemic and takes students away from face-to-face education, affects the daily lives of students. In the research, Daily Writing and Interview techniques, which are among qualitative research methods, were used. The group of the research consists of 20 students selected by purposeful sampling method studying at Hatay MKU BESYO Physical Education and Sports Teaching. The data were collected using the method of diary keeping and interviewing. First of all, the students determined by the purposeful sampling method were asked to keep a week diary writing. At the end of a week, the diaries kept by the students were collected by E-mail. Then, a structured interview form consisting of 13 items was prepared and an individual interview was held with the students. Content analysis was used in the analysis of the data. The data summarized and interpreted through descriptive analysis were placed in themes that were coded and created. According to the interviews with the participants and the results obtained from the coding of their own diaries, two themes as "Behavioral Effects" and "Affective Effects" and the following sub-themes were created; "Sleep patterns", "Nutrition", "Physical activity", "Mood". The sleep pattern of male participants varies between 6 and 9 hours and women between 6 and 11 hours. Weight gain was observed as the majority due to the changes in the diet. Men consume sheep's head and foot soup, fruits, vegetables (vitamins), plenty of water to strengthen their immunity, women, consume fruit, vegetables, orange juice, garlic, yogurt, molasses, meat and dairy products, fish, spinach, pickles, lots of greenery, lemon water with vinegar. It is seen that the duration of the works carried out by lying down and sitting in the quarantine period is slightly longer than the standing activity. In mood, it can be said that there is a great longing for nervousness, stress, anger, boredom of doing the same things and things that can't be done. It has been observed that women experience slightly more variable moods due to the prevalence of their sensitive and emotional aspects.

Keywords: *Coronavirus, University students, Diary keeping, Qualitative research*

Giriş

Koronavirüsler, bölümlenmemiş tek zincirli pozitif zincirli RNA virüsleridir. Koronavirüsler, Coronaviridae ailesinin Coronavirus cinsine aittir. Virüsün zarfındaki çelenk şeklindeki çıkıntılardan adlandırılır. Virüsler genellikle pürüzsüz yüzeylerde birkaç saat hayatta kalabilirler. Sıcaklık ve nem izin verirse, birkaç gün hayatta kalabilirler. Yeni koronavirüs ultraviyole ışınlarına ve ısıya duyarlıdır. 30 dakika boyunca sürekli ısı, eter, % 75 alkol, klor içeren dezenfektanlar, perasetik asit, kloroform ve diğer lipid çözücüler virüsü etkili bir şekilde etkisiz hale getirebilir. Bu virüsler esas olarak damlacıklar yoluyla bulaşır ve fekal-oral yoldan da yayılabilir. Korona virüsü enfeksiyonu kış ve ilkbaharda yaygındır. Virüsün kuluçka süresi 1 ila 14 gün arasındadır (Zhou, 2020). Dayanıklılık çalışmasında SARS-CoV-2, plastik ve paslanmaz çelik yüzey üzerinde bakır ve kartondan daha kararlı olup ve bu virüslere uygulandıktan sonra 72 saate kadar canlı virüs tespit edilmiştir (Doremalen ve diğerleri, 2020).

SARS-CoV-2 enfeksiyonunun en sık görülen klinik semptomları ateş (%87.9), öksürük (%67.7), yorgunluk (%38.1) iken ishal (%3.7) ve kusma (%5.0) daha seyrek görülen semptomlardandır (Guan ve diğerleri, 2020). Semptomların başlangıcından akut

solunum sıkıntısı sendromunun gelişimine kadar geçen süre COVID-19 enfeksiyonu olan ilk hastalar arasında sadece 9 gün olarak saptanmıştır (Huang ve diğerleri, 2020). Genel olarak, koronavirüsün radyografik özellikleri, diğer organizmaların neden olduğu toplum kökenli pnömonide bulunanlara benzemektedir (Wong ve diğerleri, 2003). Akciğer bilgisayar tomografisi taraması bu pnömoniyi teşhis etmek için önemli bir araçtır. Yeni bir çalışmada, çoğu hastada (%90) bilateral göğüs bulguları olduğu ve göğüs BT'sinin COVID-19 tanı duyarlılığının %97 olduğu bildirilmiştir (Ai ve diğerleri, 2020).

Covid 19 solunum yolları enfeksiyonuna yol açan bir virüstür. İlk olarak Aralık 2019'da Çin'de ortaya çıkmıştır ve ülkemiz de dahil olmak üzere Dünya'nın pek çok ülkesine yayılmıştır. Ateş, öksürük ve nefes darlığı en yaygın görülen belirtilerdir. Dünya geneline yayılan 2019-20 koronavirüs salgınının Türkiye'deki ilk tespit edilen COVID-19 vakası Türkiye Cumhuriyeti Sağlık Bakanlığı tarafından 10 Mart 2020'de açıklanmıştır. Ülkedeki virüse bağlı ilk ölüm ise 15 Mart 2020'de gerçekleşmiştir. Bundan dolayı da YÖK başkanlığının kararı ile üniversiteler 16 Mart tarihinden itibaren 3 hafta tatile girmiştir. Salgın Türkiye'de turizm, sosyal, ekonomik, siyasi, iktisadi, idarî, hukukî, askerî, dinî ve eğitim alanlarında birçok önemli etkilere ve sonuçlara neden olan radikal kararlar alınmasına neden oldu. Acar (2020) salgını turizm faaliyetlerine etkisi açısından araştırdığı çalışmasında, 31 Aralık 2019 ile 10 Mart 2020 tarihleri arasında hükümetlerin tedbir niteliğinde uyguladıkları ülkelere giriş çıkış yasakları, salgının tespit edildiği bölgelerde uygulanan karantinalar, iptali söz konusu olan uluslararası çapta spor ve sanat etkinlikleri, kongreler ve seyahat kısıtlamaları gibi turizm sektörünü doğrudan etkileyen özel önlemler ile ilgili verileri değerlendirilmiş ve ayrıca çalışmada Dünya Turizm Örgütü'nün (WTO) konuya ilişkin rapor ve uyarılarına da yer vermiştir. Çalışma bulguları sonucunda elde edilen izlenimleri yeni koronavirüsün ülke ekonomilerinde etkileri uzun süre hissedilebilecek türden zararlar oluşturacağı ve turizm sektörünün de bu zararlardan doğrudan olumsuz bir şekilde etkileneceği yönünde belirtmiştir.

Sosyal İzolasyon ve Viral Mutasyon T.C. Sağlık Bakanlığı tarafından çeşitli kanallarla yinelenen sosyal izolasyon ("Hayat eve sığar" vd.) çağrısı, oldukça yerinde bir çağrıdır (Temel ve Ertin, 2020). Nitekim izolasyon, yeterince erken ve ciddiyetle uygulandığında emsalsiz 1918 pandemisinde dahi işe yaramıştır. Örneğin dış dünyadan izole olmayı başaran Amerikan Samoası pandemiyi hiç vakasız atlatırken, bu uygulamaya gitmeyen birkaç kilometre uzağındaki Batı Samoa'da nüfusun %22-23'ü gripten ölmüştür (Knobler, Mack, Mahmoud ve Lemon, 2005). Yine halihazırdaki COVID-19 pandemisinde de, sokağa çıkma kısıtlamalarının son derece sert cezai yaptırımlarla uygulanmış olduğu Çin'de yayılım durmuş görünmekteyken, pandeminin uzun süre önemsenmediği, insanların futbol maçları gibi aktiviteler için bir araya gelmeye devam etmiş olduğu İtalya ve İspanya'da vaka sayısı orijin ülke olan Çin'deki vaka sayısını (on binlerce kişiyle) geçmiştir. Başlangıçta Başkan Trump'ın pandemiyi yıllık olağan grip salgınları ile bir tutmuş ve hiçbir izolasyon çağrısında bulunmamış olduğu ABD'de ise vakası sayısı halihazırda İtalya, İspanya ve Çin vaka sayılarının toplamını aşmış bulunmaktadır. Fakat (sosyal) izolasyon viral yayılımının olmamasını/durmasını sağlayabileceği gibi yavaşlamasını da sağlayabilir ki bu da oldukça değerlidir. Yayılımın yavaşlaması,

hastanelerin ve yoğun bakım ünitelerinin hastalarla birden dolmamasını ve kaynak tüketiminde tıbbi tedarikçilerin üstesinden gelemeyeceği kadar sarp bir artış olmamasını sağlayacağından, ulusal sağlık sistemleri üzerindeki ekstra yükü kıracak, hafifletecektir (Temel ve Ertin, 2020).

Eğitim alanında ise ülkede ilk, orta ve liselerde eğitim-öğretim askıya alınırken; bütün üniversitelerde bahar dönemi dersleri iptal edilerek sınavlar ertelendi. YÖK Başkanlığının kararları ve Hatay Mustafa Kemal Üniversitesinin yönetiminin örgün eğitimdeki derslerin uzaktan eğitim yoluyla verilmesi yönündeki eğiliminden dolayı gerekli hazırlıklar yapılarak derslerin video çekimleri tamamlandıktan sonra uzaktan eğitim (UZEM) sistemine yüklenmesi gerçekleştirildi. 23 Mart itibaren uzaktan eğitim MKÜ'de ve bazı üniversitelerde de aşamalı olarak başladı. Hükümet, salgının yayılım hızını düşürmek ve insanlar arasında sosyal mesafeyi korumak için ilk olarak 65 yaş ve üstü kişilere sokağa çıkma yasağı uygulaması başlattı. Daha sonra bu kısıtlamayı 20 yaş ve altı çocuk ve gençleri de kapsayacak şekilde genişletti. 11-12 Nisan 2020'de ise geniş çaplı bir sokağa çıkma yasağı ilan edildi. 16 Mart - 8 Mayıs toplam 54 gündür öğrenciler sosyal izalasyondadır. Öğrenciler günlüklerini ise karantinanın 36. Günü itibaren tutmaya başlamışlar ve bir hafta sürmüştür. Buradan yola çıkılarak bu çalışmada bir küresel salgın olan ve öğrencileri yüz yüze eğitim öğretim hayatından uzaklaştıran Koronavirüsün öğrencilerin günlük yaşamlarını nasıl etkilediği araştırılmıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden Günlük Tutma ve Görüşme teknikleri kullanılmıştır. *Günlükler*: Araştırma sürecinde öğretmen, öğrenciler ya da araştırmaya katılan diğer bireylerden bir uygulama ya da sorunla ilgili günlük tutmaları istenir. Günlükler bireysel gözlemlere, duygulara, tepkilere, yorumlamalara ve açıklamalara ulaşmada yararlı olabilmektedir. *Görüşme*: Gözlem ve doküman verilerini teyit etme ve araştırmaya katılan bireylerin algılarını, tepkilerini ve deneyimlerini öğrenme konusunda bireysel ya da odak grup görüşmesi (yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış, yapılandırılmamış) etkili bir veri toplama yöntemidir. Araştırmacı ile veri kaynağı arasında etkileşim söz konusu olduğu için ve araştırmacıya topladığı verileri teyit etme, açıklama, ayrıntılı hale getirme konularında kolaylık sağladığı için güçlü bir veri toplama yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Araştırma Grubu

Araştırmanın grubunu Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören amaçlı örneklem yöntemiyle seçilen 10'u kadın ve 10'u erkek olmak üzere toplam 20 öğrenci oluşturmaktadır. *Amaçlı örneklem*: Nitel araştırmalar genellikle amaçlı bir şekilde seçilmiş küçük örneklemlemlerle, hatta bazen tek bir örneklemle (N=1) detaylı bir şekilde yapılabilir. Amaçlı örneklem, derinlikli çalışmalar için bilgi açısından zengin durumlar seçilmesini sağlamaktadır (Patton, 2014).

Veri Toplama Araçları

Veriler, günlük tutma ve görüşme metodu kullanılarak toplanmıştır. Öncelikle amaçlı örneklem yöntemi ile belirlenen 46 gündür karantinada olan (16 Mart-30 Nisan) öğrencilerden bir hafta günlük tutmaları istenmiştir. Bir haftanın sonunda öğrencilerin tuttukları günlükler mail yoluyla toplanmıştır. Daha sonra ise 13 sorudan oluşan yapılandırılmış görüşme formu hazırlanıp sanal olarak öğrenciler ile bireysel görüşme yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde içerik analiz çözümü yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz ile özetlenen ve yorumlanan veriler kodlanıp oluşturulan temalara yerleştirilmiştir. Tema ve kodların düzenlenmesi ile bulgular yorumlanarak analiz tamamlanmıştır. Araştırma sorularına ilişkin toplanan verilerin analizi sonucunda temalar artık birbirini tekrar etmeye başladığı zaman veri toplama sonlandırılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Bulgular

Bu bölümde, katılımcıların demografik özellikleri ile kadın ve erkek katılımcıların tuttukları günlük ve görüşmelerden sağlanan verilerin değerlendirilmesiyle elde edilen kodlar, alt temalar ve temalar tablolar halinde gösterilmiş ve tablo açıklamaları yapılmıştır.

Tablo1. Katılımcıların demografik özellikleri

Cinsiyet	Katılımcı	Yaş	Yaşadığı Yer
Erkek	K1	22	Osmaniye/Sakızgediği Köyü
	K2	23	Osmaniye/Merkez
	K3	21	Mersin/Yenişehir
	K4	22	Adana/Merkez
	K5	23	Mersin/Tarsus
	K6	22	Şanlıurfa/Akçakale
	K7	23	Mersin/Toroslar
	K8	24	Adana/Seyhan
	K9	21	Kayseri/Talas
	K10	23	Adana/Ceyhan
Kadın	K11	22	Hatay/İskenderun
	K12	22	Gaziantep/Şehitkamil
	K13	23	Hatay/Antakya
	K14	22	Mersin/Akdeniz
	K15	21	Gaziantep/Şahinbey
	K16	23	Adana
	K17	22	Hatay/Samandağ
	K18	22	Hatay/Defne
	K19	22	Hatay/Büyükdalyan Mah.
	K20	23	Hatay/Antakya

Tablo 1’de erkek ve kadın katılımcıların demografik özelliklerine bakıldığında, örneklem çeşitliliğini sağlamak için farklı şehirlerde yaşayan öğrencilerin çalışmaya katıldıkları görülmektedir.

Tablo 2. Erkek katılımcıların tuttukları günlük ve görüşmelerden sağlanan verilerden elde edilen kodlar, alt temalar ve temalar

Görüşmeci	Katılımcı	Kodlar	Alt Temalar	Temalar
Karantina döneminde uyku düzeniniz nasıl etkilendi?	K1,K2,K4,K10, K3, K6 K5,K7,K8,K9	Herhangi bir değişiklik yok Daha az uyku Daha fazla uyku	Uyku düzeni	
Karantina döneminde kaç saat uyuyorsunuz?	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9	6 saat, 9 saat, 8 saat, 7 saat		
Karantina süresi boyunca farklı anlarda yaşadığınız farklı duygu durumlarına göre iştahınızdaki değişiklikleri belirtiniz.	K1, K2, K9,K10 K3, K5,K6 K7 K4 K8	İştahım karantina öncesiyle aynı. İştahım karantina öncesinden daha az. İştahım karantina öncesinden daha fazla.		
Karantina döneminde hangi besinleri daha çok tüketmeye başladınız?	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9	Ekmek ve hamur işleri. Karbonhidrat. Protein. Fast Food. Tatlı. Tahıl, et ve süt ürünleri. Sebze.		
Karantina döneminde günde kaç öğün yemek yiyorsunuz?	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9	2 öğün, 3 öğün, 5 öğün, 4 öğün	Beslenme	
Karantina döneminde vücut ağırlığınız değişti mi?	K1, K4, K7, K8, K9	77'den 81 kiloya yükseldim. 65'ten 72 kiloya yükseldim. 72'den 69 kiloya düştüm. 148'den 153 kiloya yükseldim. 81'den 86 kiloya yükseldim.		Davranışsal Etkiler
Karantina döneminde başışıklığınızı güçlendirmek için tükettiğiniz besinler nelerdir?	K1, K3, K4, K5, K7, K9	Kelle paça. Meyve, Sebze (Vitamin). Bol su.		
Karantina döneminde uzanarak yapılan işler (dinlenme, müzik dinleme vb.) için harcadığınız süreyi belirtiniz.	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10	4 saat, 3 saat, 5 saat, 6 saat, 8 saat, 2 saat		
Karantina döneminde oturarak yapılan işler (bilgisayar başında, TV izleme, kitap okuma vb.) için harcadığınız süreyi belirtiniz.	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10	3 saat, 1 saat, 8 saat, 5 saat, 2 saat, 4 saat	Fiziksel aktivite	
Karantina döneminde ayakta yapılan hafif aktiviteler (ev temizleme, çamaşır-bulaşık yıkama, yemek yapma vb.) için harcadığınız süreyi belirtiniz.	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K8, K9,K10	1 saat, 3 saat, 4 saat, 2 saat		
Karantinada geçen günler boyunca değişen duygu durumunuzla ilgili bilgi verir misiniz?	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9	Stres, tahammülsüzlük, duygulanımda hızlı geçişler, agresifleşme, yalnızlık, sinirlilik, bıkkınlık, özlem, öfke, duyarsızlık, tutarsızlık, aptallaşma nesnelerin	Duygu	Duyuşsal Etkiler

		şekillerini bozma, can sıkıntısı.
Karantina döneminde en çok neleri yapmayı özlediniz?	K1, K2, K3, K4, K6, K7, K8, K9, K10	Futbol, langırt, badminton oynama, dışarı çıkma, arabayla turlama, spor yapma, yeni insanlarla tanışma, okul ortamı, şehir seyahatleri, kütüphaneye gitme, fitness, sinemaya gitme, berberde tıraş olma, dışarıda yemek yemek, çay bahçesinde oturup limonata içmek, pikniğe gidip mangal yapmak, uçurtma uçurmak, arkadaşısıyla tavla oynamak, kafede nargile içmek.
Karantina döneminde en çok nelerden sıkıldınız?	K4, K5	Ders çalışmaktan, evde aynı şeyleri yapmaktan, hareketsizlikten.

Tablo 1’de erkek katılımcılarla yapılan görüşme ve kendi tuttıkları günlüklerin kodlamasından çıkan sonuçlara göre, “Davranışsal Etkiler” ve “Duyuşsal Etkiler” olarak iki tema ve bunlara bağlı olarak da şu alt temalar oluşturulmuştur; “Uyku düzeni”, “Beslenme”, “Fiziksel aktivite”, “Duygu durumu”. Katılımcıların uyku düzeni 6 ile 9 saat arasında değişmektedir. Beslenme düzenlerinin değişiklik göstermesinden kaynaklı bir katılımcı haricinde çoğunluk olarak kilo artışı gözlenmiştir. Katılımcılardan bazıları bağırsıklığını güçlendirmek için kelle paça, meyve, sebze (vitamin), bol su tüketmektedir. Karantina döneminde uzanarak ve oturarak yapılan işlerin süresinin ayakta yapılan etkinlikten biraz daha fazla olduğu görülmektedir. Duygu durumları bakımından ise gün geçtikçe sinir, stres, öfke, sürekli aynı şeyleri yapmaktan sıkılmalar ve yapılamayan şeylere de büyük özlem duyulduğu söylenebilir.

Tablo 3. Kadın katılımcıların tuttıkları günlük ve görüşmelerden sağlanan verilerden elde edilen kodlar, alt temalar ve temalar

Görüşmeci	Katılımcı	Kodlar	Alt Temalar	Temalar
Karantina döneminde uyku düzeniniz nasıl etkilendi?	K11, K19 K13, K12, K14, K15, K16, K17, K18, K20	Herhangi bir değişiklik yok Daha az uyku Daha fazla uyku	Uyku düzeni	
Karantina döneminde kaç saat uyuyorsunuz?	K11, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K18	8 saat, 11 saat, 6 saat, 10 saat, 9 saat		
Karantina süresi boyunca farklı anlarda yaşadığınız farklı duygu durumlarına göre iştahınızdaki değişiklikleri belirtiniz	K11, K15, K19 K14, K17, K18 K12, K13, K16, K20	İştahım karantina öncesiyle aynı. İştahım karantina öncesinden daha az. İştahım karantina öncesinden daha fazla.	Beslenme	Davranışsal Etkiler
Karantina döneminde hangi besinleri daha çok tüketmeye başladınız?	K11, K12, K13, K14, K15, K16,	Sebze ve meyve. Şeker, çikolata, Karbonhidratlı besinler, Kızarmış		

	K17, K18, K19, K20	yiyecekler. Protein ağırlıklı. Sebze ağırlıklı (Ispanak, brokoli) onun yanında balık ve et. Tavuk ve çerez. Yulaf ve bol vitaminli gıdalar. Fastfood. Abur-cubur, hamur işleri, tatlı.		
Karantina döneminde günde kaç öğün yemek yiyorsunuz?	K11,K12, K14,K15,K16, K17, K18, K19, K20	2 öğün, 3 öğün, 4 öğün, 6 öğün		
Karantina döneminde vücut ağırlığınız değişti mi?	K11, K12, K13, K14, K16, K17, K20	55'ten 58 kiloya yükseldim. 52'den 55 kiloya yükseldim. 56'dan 59 kiloya yükseldim. 53'ten 65 kiloya yükseldim. 55'ten 56 kiloya yükseldim. 52'den 50 kiloya indim. 56'dan 59 kiloya yükseldim.		
Karantina döneminde bağışıklığınızı güçlendireceğine inanarak tükettiğiniz besinler nelerdir?	K11,K12, K14, K15, K16, K17, K18	Meyve. Sebze. Portakal suyu, sarımsak, yoğurt. Pekmez. Et ve Süt ürünleri. Balık ve ıspanak. Turşu, bol yeşillik, sirkeli limonlu su.		
Karantina döneminde uzanarak yapılan işler (dinlenme, müzik dinleme vb.) için harcadığınız süreyi belirtiniz.	K11,K12, K14,K15,K16, K17, K18, K19,K20	2 saat, 4 saat, 6 saat, 5 saat, 1 saat, 3 saat		
Karantina döneminde oturarak yapılan işler (bilgisayar başında, TV izleme, kitap okuma vb.) için harcadığınız süreyi belirtiniz.	K11,K12, K14,K15,K16, K17, K18, K19,20	4 saat, 8 saat, 2 saat, 3 saat, 12 saat, 5 saat	Fiziksel aktivite	
Karantina döneminde ayakta yapılan hafif aktiviteler (ev temizleme, çamaşır-bulaşık yıkama, yemek yapma vb.) için harcadığınız süreyi belirtiniz.	K11,K12, K14,K15,K16, K17, K18,K20	2 saat, 4 saat, 3 saat, 1 saat		
Karantinada geçen günler boyunca değişen duygu durumunuzla ilgili bilgi verir misiniz?	K11,K12, K13, K14, K15, K16, K17, K19, K20	Öfke, alışma, tahammülsüzlük, duygulanımda hızlı geçişler, sinirlilik, agresiflik, sıkılganlık, mutsuz, gerginlik, motivasyon ve enerji düşüklüğü.		
Karantina döneminde en çok neleri yapmayı özlediniz?	K11,K12, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K20	Spor salonunda antrenman/Spor yapmak, sinemaya gitmek, badminton oynamak, koşmak, piknik yapmak, insan yüzü görmek, manzara seyretmek, insanlarla kucaklaşmak, tokalaşmak, dışarıda kahve içmek ve	Duygu	Duyuşsal Etkiler

		döner yemek, basketbol maçını canlı izlemek, turlara katılmak, alışveriş yapmak, hakemlik yapmak, yüzmek, komşuya gitmek, okulu, bisiklet sürmek.
Karantina döneminde en çok nelerden sıkıldınız?	K11,K12, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K19, K20	Evde oturmaktan (Rutin-monoton-aynı); Hava almak için balkona çıkmaktan; Bakımsız olmaktan; Evde sürekli yatmaktan, ev yemeklerinden, telefonla oynamaktan; Sosyal medyadan ve arkadaşlarımla görüntülü konuşmaktan; Sürekli ders çalışmaktan; TV izlemekten, kitap okumaktan, yemek yapmaktan, survivor izlemekten, geç uyanmaktan; Sıkılmaktan sıkılıyorum.

Tablo 2’de kadın katılımcılarla yapılan görüşme ve kendi tuttıkları günlüklerin kodlamasından çıkan sonuçlara göre, “Davranışsal Etkiler” ve “Duyuşsal Etkiler” olarak iki tema ve bunlara bağlı olarak da şu alt temalar oluşturulmuştur; “Uyku düzeni”, “Beslenme”, “Fiziksel aktivite”, “Duygu durumu”. Katılımcıların uyku düzeni 6 ile 11 saat arasında değişmektedir. Beslenme düzenlerinin değişiklik göstermesinden kaynaklı bir katılımcı haricinde çoğunluk olarak kilo artışı gözlenmiştir. Katılımcılardan bazıları bağırsıklığını güçlendirmek için meyve, sebze, portakal suyu, sarımsak, yoğurt, pekmez, et ve süt ürünleri, balık, ıspanak, turşu, bol yeşillik, sirkeli limonlu su tüketmektedir. Karantina döneminde uzanarak ve oturarak yapılan işlerin süresi ayakta yapılan etkinlikten biraz daha fazla olduğu görülmektedir. Duygu durumlarında ise kadınların hassas ve duygusal yönünün ağır basmasından kaynaklı biraz daha fazla değişken ruh halleri yaşadığı görülmüş kimisi bu duruma ayak uydurabilirken kimisi de gün geçtikçe aynı şeyleri yapmaktan sıkılmalar, agresifleşme ve yapılamayan şeylere de büyük özlem içerisinde oldukları söylenebilir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada bir küresel salgın olan ve öğrencileri yüz yüze eğitim öğretim hayatından uzaklaştıran Koronavirüsün öğrencilerin günlük yaşamlarını nasıl etkilediği araştırılmıştır. Öğrencilerin bir haftada tuttıkları günlüklere baktığımızda;

Katılımcıların karantina dönemindeki uyku düzenleri ile ilgili sonuçlar:

K4: İlk günlerde herhangi bir değişiklik olmadı fakat dördüncü günden sonra daha fazla ve düzensiz uyumaya başladım. Bu saatlerdeki değişiklikler ise şöyle; 03.00-10.00 (7 saat), 01:00-11:00 (10 saat), 04:00-10:00 (6 saat). **K8:** Gece ve gündüz arasında dengesiz bir uyku düzenim oluştu. Gündüz vakitlerinde 15-18 saat ya da 10-11 saatleri arasında da uyumalar gerçekleşiyordu ama artık gündüz vakitleri daha az uyumaya başladım (4-9

saatleri arasında). **K9:** Uyku düzenimde ilk günlerde herhangi bir değişiklik olmadı ama daha sonraki günlerde daha az uyumaya başladım (saat aralıkları: 02.00-11.00/03.00-11.00/05.00-13.00). **K12/KA14:** Uyku düzenimde ilk günlerde herhangi bir değişiklik olmadı ama daha sonraki günlerde daha fazla uyumaya başladım (8-9-10-11 saat). **K15:** Sabaha karşı uyuyup öğleden sonraya kadar uyuyorum (10 saat). **K20:** Önceleri daha az uyuyorken şimdilerde daha fazla uyumaya başladım bazen sabaha karşı saat 5 civarında bazen de geceleri (8 saat) uyuyorum ve akşama doğru 2 saat daha uyuyorum.

Katılımcıların Koronavirüs hakkındaki bilgi düzeylerine bakıldığında:

Katılımcılar genel olarak gün içerisinde 2 ile 4 saat arasında televizyon ve internette koronavirüsle ilgili gelişmeleri takip etmektedirler.

K3: Başlangıç yerini, bulaşma yolunu, korunmak için alınabilecek önlemleri, öğrenimi felç ettiğini biliyorum. Coronafobi adı altında bir psikolojik bozukluk sorunu ortaya çıktığını öğrendim. **K4:** İlk Wuhan kentinde görülmüş olup şiddetli solunum yolu enfeksiyonudur, kronik rahatsızlığı olan insanlarda ölüm derecesine kadar gidebilen bir virüstür. **K8:** Çin'den yayıldığını, tedavisinin olmadığını ve üzerinde araştırma yapıldığını biliyorum. Günden güne insanların ölümü artıyor ve insanlık olarak bir şey yapamamaktayız.

K10: İnsanlar arasında Corona Virüsü diye bilinen tıptaki ismi COVID-19 diye tabir edilen, solunum yoluyla bulaşıp ölüm riskinin yüksek olduğu bir bulaşıcı virüs. **K12:** Daha önceleri bu kadar ciddi bir hastalık olarak görmediğim ama daha sonraları çok ciddiye aldığım Çin'in Wuhan kentinde ortaya çıkıp küresel bir problem haline gelen hastalıktır. Şu an milyonlarca kişi Covid-19 hastalığıyla savaşmaktadır. Türkiye'de dün ve daha önceki günlere göre olumlu gelişmeler mutlu etti, bu bana umut veriyor. Covid 19 Dünyada milyonlarca kişiye bulaşmış ve gün geçtikçe can sıkıcı olmaya başladı, bir yandan ülkemizde vaka sayısı giderek azalıyor ama yine de çok tedirginim bu konuda ülkemizde ölüm sayısının 100'ün altına düşmesi umarım en yakın zamanda her şey yoluna girer. Her gün iyileşen sayısı artsa da vaka sayısının azalmasını bekliyoruz. Keşke bir an önce vaka sayısı sıfıra inse her şey normale dönse. Binlerce hasta iyileşirken yine binlerce hastanın ortaya çıkması azalma olmasını anlamsız kılıyor. Dünyadaki diğer ülkelere göre daha iyi olsak da tamamen şu salgını atlattığımız sürece tehdit hiç bitmeyecektir. Sağlık bakanı aşı olmadan salgın geçmeyecek şeklinde bir açıklama yapmış ama MEB düzelme olasılığı olduğu takdirde okulların 1 Haziran'da açılacağını söylemiş umarım durum iyiye gider ve 1 Haziran yeni bir başlangıç olur. **K14:** Vaka sayısı Türkiye de hızlı bir şekilde artış gösterdi. Yasaklar konuldu. 65 yaş üstü yaşlılara sokağa çıkma yasağı geldi. Bağışık sistemlerinin zayıf olmasından kaynaklı bu hastalığa yakalandıkları takdirde yaşama olasılıklarının çok düşük olduğu söylendi. Genç insanların taşıyıcı olmasından kaynaklı 20 yaş altına da yasağın getirildi. Covid-19 nefes yoluyla bulaşan bir hastalıktır. Bir yağ tabakasıdır. Covid-19 belirtileri öksürük, ateş ve ağır solunumdur. Kronik hastalığı ve bağışıklığı zayıf olan insanlarda sonuç ölümcüldür. 14 gün kuluçka dönemidir. Ellerimizi sık sık yıkamalıyız. Kalabalık ortamlardan uzak durmalıyız. Alışverişte, seyahatte, işe giderken maske kullanmalıyız. Grip ya da soğuk

algınlığı kapmış insanlara fazla yaklaşmamalıyız. Bu şekilde elimizden geldiğince hastalığın bulaşmasını önleyebiliriz. Kuşlarda ve memeli hayvanlarda ortaya çıkan hastalıktır. Mutasyona uğrayarak insanlara da bulaşabilir. Bulaşan türler ölümcül risk taşıyor. Bu hastalık türü de Çin de ortaya çıkarak tüm Dünyayı sarmış durumda. Çin ilk zamanlar çok kayıp verse de aldıkları tedbirler sonucu bu hastalıkla başa çıkma yöntemini bulmuşlardır. Tüm Dünya genelinde bu hastalığı az kayıpla atlatan ülkelerden biriyiz. Yapılan açıklamalara göre ölüm sayımız azalıp, iyileşen sayımız artıyor. Her haftasonu sokağa çıkma yasağından sonra hasta iyileşme sayısı arttı. Vaka sayıları azalmaya başladı. **K15:** Çok zorlu bir süreç tüm dünyayı etkisi altına almış olan kötü bir virüs kendimiz ve sevdiğimiz için evde kalıp yayılmasını engellememiz gerekmektedir.

Geçen günler boyunca katılımcıların değişen duygu durumları şu şekilde belirtilmiştir:

K4: İlk başlarda psikolojik olarak dengesizlikler, agresifleşme ve yalnızlık sendromu sonraki günlerde ise sinirlilik hali ve bıkkınlık hissi oluştu. Sıkılmalar başladı ve stres düzeyim arttı.

K7: İnsanlarla görüşemediğim için mutsuzum. Duygularımı kaybediyorum daha az gülüyorum. Etrafımdaki insanları özlemeye başladım. Daha fazla umutlu ve ümitli olmaya başladım. **K8:** Sinir, öfke, duyarsızlık, tutarsızlık ve aptallaşma başladı bundan kaynaklı da nesnelerin şekillerini bozmaya başladım. **K9:** İlk zamanlarda duygu durumum normal etkilendim. Sonraki günlerde ise sıkıntılı günler geçirme ve can sıkıntısı meydana geldi. **K11:** Evde çok sıkılmış durumdayım. Geçen hafta daha sakin iken bu hafta daha öfkeliyim. **K12:** İlk başlarda evde olmanın rahatlığı vardı ama gün geçtikçe aktif olarak yaşayamamaktan psikolojik olarak olumsuz etkilendim. Sürekli aynı şeyleri yapmak, monotonlaşmak, hareketsiz yaşamak zormuş. Hep boş kalamamaktan yakınırken şimdi aktif hayatımı özlüyorum. Bir süreden sonra alışıyorsun sanırım bu düzen tamamen hayatıma oturmaya başladı. Her gün biraz daha az sıkılıyorum kendime yeni uğraşlar ve hobiler edindim. Bugün daha iyiyim sıkılmıyorum artık ya da bu duruma alışıklık kazandım. Evde yapabileceğim tüm eğlenceli aktiviteleri yapıyorum. **K13:** Git gide duruma adapte olmaya, sürece ayak uydurmaya ve alıştığımı görmekteyim. Yeni alınan gelişmelere bakılacak olursa bu durumdan en kısa sürede kurtulabileceğimizi düşünüp mutlu oluyorum. Eski yaşamın tekrardan düzelebileceğini inancım arttı. Normal hayata dönüş ışığı görüyorum ve durum beni çok mutlu ediyor. **K14:** İlk zamanlarda duygu durumumda bir değişiklik yoktu ev hali uzun zamandır aradığım bir ortamdı, aksine mutluyum. Ailemle daha çok vakit geçiriyorum. Sevdiğimizimizin kıymetini daha iyi anladık. Okullar uzaktan eğitime girdi bu yüzden daha çok rahatladım. Ama sınavlar ertelendi dershaneler kapandı ve eğitimden geri kaldığımızdan biraz tedirgin olmaya başladım. Kilo aldığım için birazcık üzgünüm. Biraz bunalmalar başladı. Çünkü derslerden tek başıma içinden çıkmakta zorlanıyorum. Buda beni çalışmamaya itiyor. Bugünlerde iyiyim, tekrardan ders çalışmaya başladım. **K15:** Duygusuz oldum. Tahammül seviyem düştü. Sürekli değişen ruh hali, sinirli ve agresifim. **K16:** Sıkılganlık ve dışarı çıkma isteği yaşıyorum, mutsuz ve sinirli olmaya başladım. **K17:** Daha stresli ve agresif davranışlar sergilemeye başladım. Sürekli değişen bazen neşeli bazen gergin ruh halleri. **K19:** Yakın çevremden uzak kalma ve kimseyle görüşmemek motivasyonumu ve enerjimi

sömürüyor. Duygu değişimim her geçen gün birbirinden farklı. Bugün biraz daha evde kalmaktan canımın sıkıldığını ve bu durumun gün geçtikçe daha da büyüdüğünü hissediyorum. Sıkılmaktan sıkılıyorum. **K20:** Okulların kapanmasıyla birlikte evde sıkılmaya başladım. Sinirli ve gergin olmaya başladım. Evde yapacak bir şey olmadığı için ve kimseyle görüşemediğim için mutsuzum ve hiçbir şey mutlu etmeye yetmiyor. Kilo aldığım için ve spor yapamadığım için gergin ve sinirliyim.

Karantina süresi boyunca katılımcıların farklı günlerde yaşadığı farklı duygu durumlarına göre iştah düzeylerine bakıldığında:

K4: İştahım karantina öncesinden daha fazla boş zamanın çok olmasından dolayı besin tüketimim artmıştır. **K7:** İştahım karantina öncesinden daha az (Eğitimle ve beni ilgilendiren bir haber duyduğum etkileniyorum çoğu zaman yemek yemiyorum öğünlerim aksıyor.) **K12:** İştahım karantina öncesinden daha fazla iken günler içerisinde değişmekte iştahım bazen azalırken (2 öğün) bazen de artıyor (3 öğün). Şeker, çikolata, karbonhidratlı ve kızarmış besinler yemeye başladım. **K13:** Sebze ağırlıklı (ıspanak, brokoli) onun yanında balık ve et tüketiyorum. Sebze yemeğini kestim et ağırlıklı yiyorum. Daha çok badem, ceviz, fındık, kuru üzüm tüketmeye karar verdim. Tahıl ürünlerine başlamış bulunmaktayım. **K16:** İştahım karantina öncesiyile aynı iken daha sonraki günlerde iştahım karantina öncesinden daha fazla olmaya başladı. **K17:** iştahım karantina öncesinden daha az iken iştahım karantina öncesinden daha fazla olmaya 3 öğünden 4'e çıktı.

Karantina döneminde katılımcılar vücut ağırlığındaki değişimleri şu şekilde belirtmişlerdir:

K4: İlk günlerde 65'ten 67'ye ve daha sonraları da 70 -71- 72 kg'a yükseldim. **K7:**72'den 69 kiloya düştüm. **K8:** Kilo almı oldu, 148'den 153'e yükseldim. **K9:** 81 kilodan 86 kilo oldum. **K12:** Kilom arttı, 52'den 54 ve daha sonra da 55 oldum. **K14:** 63 kiloydum 2 kilo aldım 65 oldum. **K19:** Karantina döneminde 2 kilo aldım ve daha sonra sağlıklı olmadığımı düşünüp spora başladım. Karantinada yaptığım en eğlenceli ve güzel şey kesinlikle spor oldu. Aldığım kiloları 2 haftalık bir süre içerisinde verdim fakat yine de spor yapmaya devam ediyorum. Pilates yapın formda kalın...

Katılımcıların karantina döneminde en çok neleri yapmayı özledikleri ve nelerden sıkıldıkları ise şu şekilde belirtilmektedir:

K3: Arkadaşlarımla gezip dolaşmayı, arabayla turlamayı, spor yapmayı, sosyalleşmeyi yeni insanlarla tanışmayı, okul ortamını, şehir seyahatlerini özledim. **K4:** En çok arkadaşlarla vakit geçirmeyi ve onlarla etkinlik yapmayı, ders çalışmaktan sıkıldım. Kafeye gitmeyi, spor yapmayı özledim. Gereksiz boş zamanlardan sıkıldım. İnsanlarla etkileşim kurmayı ve halı saha maçını özledim. Evde aynı şeyleri yapmaktan sıkıldım. Çalışmayı ve hareket etmeyi özledim, hareketsizlikten sıkıldım. **K6:** Spor yapmayı, gezmeyi, kütüphaneye gitmeyi, futbol oynamayı, fitness yapmayı özledim. **K7:** Arkadaşlarımla gezmeyi ve sohbet etmeyi, sinema izlemeyi, okula gitmeyi, yeni yerleri görmeyi özledim. Etrafımdaki insanları özlemeye başladım. Akrabalarımla toplanıp gezmeyi, piknik yapmayı ve arabayla gezmeyi özledim. Futbol maçı yapmayı, tenis

oynamayı özledim. Festivallere katılmayı ve seyahat etmeyi özledim. **K8:** Arkadaşlarımla görüşmeyi, berberde traş olmayı, dışarıda yemek yemeği, çay bahçesinde oturup limonata içmeyi, pikniğe gidip mangal yapmayı, uçurtma uçurmayı, tavla oynamayı özledim. **K9:** Dışarı çıkmayı, en çok kafede nargile içmeyi özledim. **K12:** Sinemaya gitmeyi, arkadaşlarımla görüşmeyi özledim ve evde oturmaktan çok sıkıldım. Spor yapmayı, badminton oynamayı ve koşmayı çok özledim. Güzel havalarda evde olmaktan sıkıldım. Alışverişe gitmeyi, arkadaşlarımla buluşmaya çok özledim hava almak için balkona çıkmaktan sıkıldım. Dışarda saatlerce yürümeyi, bu güzel havalarda piknik yapmayı çok özledim bu havada evde oturmak çok sıkıcı. **K13:** Antrenman yapmayı, hareketli olmayı özlemiştim, sürekli kapalı ortamda kalıp monoton yaşam sürmekten sıkıldım. İnsan yüzleri görmeyi, sosyal yaşamı, arkadaşlarımla oturup sohbet etmeyi, spor yapmayı özledim. Normal eski yaşantımı, sokaklarda özgürce korkmadan gezip dolaşmayı, insanlarla oturup sohbet etmeyi, hayatın kendisini çok özledim. Herkesin sağlıklı günlerin değerini bilmesi gerektiğini düşünüyorum. **K14:** Daha sıkılma reaksiyonu gerçekleştirmedim. Ama arkadaş ortamımla beraber eğlenmeyi ve gezmeyi, üniversite ortamını özledim. Tek çocuk olup evde yalnız olmaktan sıkıldım. Yüksek yerlerde oturup manzara seyretmeyi özledim. Evin içinde hareketsiz olmaktan sıkıldım. Sahile gidip oturmayı özledim. Hareketsiz olmaktan sıkıldım. Evde yapılabilecek çok fazla bir şeyin olmamasından sıkıldım. İnsanlarla kucaklaşmayı, tokalaşmayı özledim. Evin için de olduğumuzdan dolayı bakımsız olmaktan sıkıldım. Serbest bir şekilde gezmeyi özledim. **K15:** Dışarda yemek yemeyi, alışveriş yapmayı özledim, yatmaktan, aynı şeyleri yapmaktan sıkıldım. Kahve içmeyi, döner yemeyi özledim, ev yemeklerinden sıkıldım. Basketbol maçını canlı izlemeyi özledim, telefonla oynamaktan sıkıldım. **K16:** Temiz havada arkadaşlarımla oturmayı ve okulumu özledim ve sosyal medyadan sıkıldım. Özgür olduğum günlerin farkına vardım, piknik yapmayı ve turlara katılmayı alışveriş yapmayı çok özledim evde olmaktan ve arkadaşlarımla görüntülü konuşmaktan sıkıldım artık yan yana olmak istiyorum **K19:** Görüşemediğim aile bireylerini, bir mekanda oturup vakit geçirmeyi, filmleri sinema salonlarında izlemeyi, kahveyi dışarıda bir yerlerde arkadaşlarımla içmeyi, arkadaşlarımda kaldığım zaman sabahlara kadar yapılan sohbetleri, yüzmeyi, Antakya sokaklarını gezmeyi, Saray caddesinde yürümeyi, Edem Pastanesinde oturup dondurma yemeyi, dershaneye gitmeyi, okula gitmeyi, okulun önündeki çimlerde oturmayı, okulun salonundaki müsabakaları izlemeyi, dışarı çıkmak için hazırlanıp süslenmeyi, otobüse binmeyi (tuhaf gelebilir) çok özledim.. Bugün de yüzmeyi daha çok özlediğimi fark ettim. **K20:** Evde olmaktan sıkıldım, okulumu özledim. Yolculuk yapmayı ve deniz kenarında gezinmeyi, spor yapmayı, bisiklet sürmeyi, çimlerin üzerinde piknik yapmayı özledim, artık evde kitap okuyup film izlemekten sıkıldım insan içine ve doğanın içine karışmak istiyorum.

Bu çalışma sonuçlarına ek olarak yapılan diğer bir benzer çalışmaya bakıldığında; Akyol, Başkan ve Başkan (2020) araştırmalarında, katılımcıların izolasyon sürecinde kitap okuyup kişisel gelişimlerine katkı sağladıkları, sevdikleri enstrümanı öğrenmeye çalıştıkları, boş geçen sürece derslerine önem verdikleri ya da çeşitli sınavlara hazırlandıkları ve aileleri ile iletişimlerini artırdıkları sonucuna ulaşılmışlardır. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu evde kalma sürecinde fiziksel aktivitelerini tam

anlamıyla yerine getiremedikleri için fizik ve psikolojik kuvvetlerinde düşüşler olduğunu, yine evde kalınan sürecin hareketsizliği artırmasıyla birlikte sıkılma duygusundan kaynaklanan yorgunluk hissinin ortaya çıktığını belirtmişlerdir.

Kim ve Su (2020)'de yapmış oldukları çalışmada, Çin'de enfekte olan hastalarının büyük bir kısmının psikolojik rahatsızlar yaşamaya başladığını belirtmişlerdir. Brooks ve diğerleri (2020), COVID-19 enfeksiyonu olmayan hastalar da COVID-19 salgınında psikolojik olarak etkilenmiştir. Karantinaya alınan bireyler depresyon, korku, suçluluk ve öfke duygu durumlarıyla karşılaşabilmektedir.

Aktaş, Büyüktaş, Gülle ve Yıldız'ın (2020) çalışma sonuçlarına göre, öğrencilerin çoğunluğu sosyal anlamda hayatlarının geçici olarak sona erdiğini düşünmektedir. Covid-19 Pandemi sürecinden dolayı sürekli aynı ortamda kalmak, insanların psikolojik anlamda olumsuz yönde etkilenmesine sebep olmuştur (Tutku, İlman ve Dönmez, 2020). Acar, Mor, Baynaz ve Arslanoğlu, (2020) tarafından yapılan bir çalışmada, öğrencilerin kaygı düzeyleri yüksek bulunmuştur. Ayrıca Covid-19 salgını boyunca Türk popülasyonunun psikolojik sağlamlığın en büyük etkenlerinden biri olan uyku düzeninde de yüksek oranda bozulma olduğu rapor edilmiştir (Demir, 2020).

Eskici'ye (2020) göre karantina yaşantısı bireylerin duygu durumlarında ve fiziksel aktivite düzeylerinde birtakım değişikliklere neden olmaktadır. Yaşanılan fiziksel ve psikolojik durum duygu durumunun ve beslenme davranışlarının değişmesine neden olabilmektedir. Duygusal açlık yaşayan insanlarda vücut ağırlığında artış da kaçınılmazdır.

Dünya Sağlık Örgütü (2020) çalışmak zorunda olan bireylere "Kendinize iyi bakın, psikolojik gücünüzü korumak için yararlı ve yeterli bir başa çıkma stratejileri geliştirin bunlar ailenizle ve arkadaşlarınızla birlikte yakın temas halinde bulunmadan, fiziksel aktiviteler yapmak, mola vermek, yeterli ve sağlıklı beslenmek şeklinde olabilir. Zararlı başa çıkma yöntemlerinden kaçınıp -alkol, sigara, farklı ilaç kullanımları- kendinizi uzun süreli ve kalıcı hastalıktan korumalısınız. Kendinizin en iyi şekilde stres atabilme yolunuzu bilmeniz ve buna göre davranmanız gerekmektedir. 'Bu bir sürat yarışı değil maratondur.'" şeklindeki açıklamasıyla küresel bir çağrı yapmıştır.

Sonuç olarak, karantinanın başındaki duygularla sonundaki yani 36 gün sonraki yaklaşımlar arasında fark olduğu görülmüştür. Bu süreçte öğrencilerde sağlıklı beslenmenin yanında sağlıksız beslenme ve hareketsiz yaşamdan kaynaklı kilo artışları meydana gelmiş ve uyku düzenleri bozulmuştur. Çok ciddi anlamda sağlık farkındalığı ve bilinci oluşturulması ve daha hareketli olmaları psikolojileri açısından da önemlidir.

Öneriler

Bu konu üzerinde nitel çalışmaların artması, sadece insanların duygu durumları üzerinden değil, toplumsal davranışlar üzerinden de bir araştırma yapılması gerekmektedir. Farklı yaş gruplarına ve özellikle de 65 yaş üstü için ayrı bir araştırma önerilebilir. Ne hissettiler, evde ne yaptılar, kendilerini ne gibi şeylerden yoksun hissettiler, vb. durumları araştırılabilir.

Yazışma Adresi (Corresponding Address):

Meryem ALTUN EKİZ

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu

E-posta: mrymltn@hotmail.com

Kaynaklar

1. **Acar, Y.** (2020). Yeni koronavirüs (COVID-19) salgını ve turizm faaliyetlerine etkisi. *Güncel Turizm Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 7-21. doi: 10.32572/guntad.703410.
2. **Acar, K., Mor. A., Baynaz, K., ve Arslanoğlu, E.** (2020). An investigation on anxiety states of students in faculty of sport sciences during COVID-19. *International Journal of Disabilities Sports and Health Sciences*, 3(1), 66-73.
3. **Aktaş, Ö., Büyüktaş, B., Gülle, M., Yıldız, M.** (2020). COVID-19 virüsünden kaynaklanan izolasyon günlerinde spor bilimleri öğrencilerinin uzaktan eğitime karşı tutumları. *Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-9.
4. **Akyol, G., Başkan, A., Başkan, A.** (2020). Yeni tip koronavirüs (COVID-19) döneminde spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin karantina zamanlarında yaptıkları etkinlikler ve sedanter bireylere önerileri. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 190-203. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/asead/issue/54658/731843>.
5. **Ai, T., Yang, Z., Hou, H., Zhan, C., Chen, C., Lv, W., ... Xia, L.** (2020). Correlation of chest CT and RT-PCR testing in coronavirus disease 2019 (COVID-19) in China: A Report of 1014 Cases. *Radiology*, 296(2), E32-E40. doi: 10.1148/radiol.202000642.
6. **Demir, Ü. F.** (2020). The Effect of COVID-19 pandemic on sleeping status. *Journal of Surgery and Medicine*, 4(5), 334-339.
7. **Eskici, G.** (2020). Covid-19 Pandemisi: Karantina için beslenme önerileri. *Anatolian Clinic the Journal of Medical Sciences*, 25(Special Issue on COVID 19), 124-129. doi: 10.21673/anoloklin.722546.
8. **Guan, W-j., Ni, Z-y., Hu, Y., Liang, W-h, Ou, C-q, He J-x., ... Zhong, N-s.** (2020). Clinical characteristics of 2019 novel coronavirus infection in China. *New England Journal of Medicine*, preprint doi: <https://doi.org/10.1101/2020.02.06.20020974>
9. **Huang, C., Wang, Y., Li, X., Ren, L., Zhao, J., Hu, Y., ... Cao, B.** (2020). Clinical features of patients infected with 2019 novel coronavirus in Wuhan, China. *Lancet*, 395(10223), 497-506.
10. **Kim, S. W., Su, K. P.** (2020). Using psychoneuroimmunity against COVID-19. *Brain, behavior and immunity*, 87, 4-5.
11. **Knobler, S. L., Mack, A., Mahmoud, A. ve Lemon, S. M. (ed.).** (2005). *The threat of pandemic influenza: Are we ready? Workshop summary*. Washington (DC): National Academies Press (US).
12. **Doremalen, N., Bushmaker, T., Morris, D. H., Holbrook, M. G., Gamble, A., ... Munster. V. J.** (2020). Aerosol and surface stability of SARS-CoV-2 as compared with SARS-CoV-1. *N Engl J Med.*, 382(16), 1564-1567.
13. **Patton, M. Q.** (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (3. Baskıdan Çeviri). (Çev. Ed. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Pegem.
14. **Temel, M. ve Ertin, H.** (2020). 1918 grip pandemisi kıssasından COVID-19 pandemisine hisseler. *Anatolian Clinic the Journal of Medical Sciences*, 25(Supplement 1), 63-78. doi: 10.21673/anoloklin.716868.
15. **Tutku, E., İlman, E. ve Dönmez, E.** (2020). Bireylerin sağlık anksiyetesi düzeyleri ile COVID-19 salgını kontrol algısının karşılaştırılması. *Uluslararası Sağlık Yönetimi ve Stratejileri Araştırma Dergisi*, 6(1), 139-154.
16. **Yıldırım, A. ve Şimşek, H.** (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
17. **World Health Organization.** (2020). *Mental health and psychosocial considerations during the COVID-19 outbreak*. Erişim adresi: <https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/mental-health-considerations.pdf>.
18. **Wong, K. T., Antonio, G. E. ve Hui, D. S. C., Lee, N., Yuen, E. H. Y., Wu, A., ... Ahuja, A. T.** (2003). Severe acute respiratory syndrome: Radiographic appearances and pattern of progression in 138 patients. *Radiology*, 228(2), 401-406.
19. **Zhou, W.** (2020). *The Coronavirus prevention handbook*. Wuhan, China: Hubei Science and Technology Press.

Bu sayfa boş bırakılmıştır.

Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Değer Yönelimleri ve Öğrenciler Tarafından Algılanan Disiplin Sağlama Stratejileri

Güneş ÖZDAMAR¹, Zekai PEHLEVAN¹, Elif Nilay ADA¹

¹Mersin Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi, MERSİN

Araştırma Makalesi

Öz

Bu araştırmanın amacı, beden eğitimi öğretmenlerinin değer yönelimlerini ve onların ders verdiği ortaokul öğrencilerinin algıladıkları disiplin sağlama stratejilerini belirlemektir. Araştırma tarama modelindedir. Çalışmaya Mersin merkez ilçelerinde 56 ayrı ortaokulda 6., 7. ve 8. sınıfta öğrenim gören 1867 öğrenci ve 56 okuldan 202 beden eğitimi öğretmeni gönüllü olarak katılmışlardır. Veriler, "Değer Yönelimi Envanteri-Kısa Form" ve "Disiplin Sağlama Stratejileri Ölçeği" ile toplanmıştır. Verilerin analizinde; tanımlayıcı istatistiklerle birlikte, ikili karşılaştırmalarda bağımsız gruplar için t-testi, ikiden fazla grupların karşılaştırılmasında ANOVA testi kullanılmış, hata payı .05 olarak kabul edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre; beden eğitimi öğretmenlerinin en çok "alan uzmanlığı", ikinci olarak "sosyal sorumluluk" değer yönelimine sahip oldukları tespit edilmiştir. Ancak beden eğitimi öğretmenlerinin değer yönelim algılarının cinsiyete, mesleki kıdem yılına, okullardaki ders olanaklarına, mesleği sevme ve mesleğin saygı görme düzeylerine göre farklılaşmadığı gözlenmiştir. Öğrencilerin algıladıkları disiplin sağlama stratejilerinin ise cinsiyete göre anlamlı olmayan, ancak sınıf düzeyine göre anlamlı olan farklılıklar tespit edilmiştir.

Anahtar sözcükler: *Beden eğitimi öğretmeni, Değer yönelimi, Algılanan disiplin sağlama stratejileri*

The Value Orientation of Physical Education Teachers and Strategies for Providing Discipline Perceived by Students

Abstract

The aim of this study is to reveal the professional value orientations of physical education teachers and how these value orientations differentiate according to the perceived disciplinary strategies by their students. The study is in survey model. In the study a total of 1867 students of 6, 7 and 8th grades and 202 physical education teachers who are voluntary participated from 56 school in Mersin. The data were collected through the "Value Orientation Inventory-Short Form" and "Discipline Supply Strategies Scale". In the analysis of the data, it has been used descriptive statistics. And also, t-test was used for independent groups in comparison of two groups, ANOVA test was used for comparison of more than two groups, and error rate was accepted as .05. According to the results of the analysis, it was found that physical education teachers had the most "field expertise" but secondly "social responsibility" value orientation. It has been observed that teachers' perceptions of value orientation do not differ according to the gender, the year of vocational seniority, the possibilities of the school, the level of love and respect for profession. It has been determined that the perceived disciplinary strategies by the students do not differ according to the gender but there are differences at the class level.

Keywords: Physical education teacher, Value orientation, Perceived discipline sustain strategies

Giriş

Beden eğitimi dersi öğrencilerin fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimlerinin en üst düzeye çıkarılmasına katkıda bulunarak, aynı zamanda kişiliklerinin oluşmasında da büyük rol oynar (Üresin, 2012). Gelişmiş toplumlarda genel eğitim sistemi ve toplum hayatının her kesiminde beden eğitimi ve spor faaliyetlerinin bireylerde fizik, zihin, sosyal ve moral gelişimlerinde önemli katkılarda bulunduğu özellikle vurgulanmış (Yetim, 1999), insanların kendilerini ifade etme, gerçekleştirme ve geliştirme yollarının çıkış kapısı olmasına yol açtığı belirtilmiştir (Yıldıran, Karaküçük, İmamoğlu ve Ekenci, 1993). Bu nedenle, genel eğitimin en önemli araçlarından biri olan beden eğitimi derslerinin sağlıklı ve başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesinde beden eğitimi öğretmenlerine önemli görevler düşmektedir. Beden eğitimi öğretmenlerinin ders dışı zamanlarda da genel eğitimin tamamlayıcısı olarak verdikleri beden eğitimi ve spor faaliyetleri ile fiziksel, duygusal, sosyal ve bilişsel olarak sorumlulukları artmakta, öğretmen-öğrenci iletişimi bakımından bu dersi diğerlerinden farklı kılmakta, beraberinde de öğretmene daha fazla sorumluluklar yüklemektedir (Çiçek, Koçak ve Kirazcı, 2002).

Öğrencilerin yetiştirilmesinde ve akademik başarılarında öğretmenlerin tutumları, inançları ve sınıf içi davranışları büyük önem taşımakla birlikte tutum, inanç ve davranışlar arasında önemli bir etkileşim bulunmaktadır (Taşkın, Cantürk ve Öngel, 2005). Öğretmen inançlarının önemli olmasının nedeni, sahip olunan inançların, öğrencilerin öğrenme ve motivasyon düzeylerini artırma umuduyla, öğretmenlerin belirlediği öğretim yaklaşımlarına ve sınıf içi uygulamalarına yansıtılmasıdır (Hatala, 2002; Edwards, 2003). İnançlar ve tutumlar çoğu zaman, idealleri kuşatacak şekilde bir birleşim olarak kullanılmakta ve değer olarak adlandırılmaktadır (Pajares, 1992). Değerlerin sosyal bilimciler tarafından insan davranışlarını açıklamada temel bir öneme sahip olduğu ifade edilmiş (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000), insanların duygu, düşünce ve

davranışlarıyla yakından ilgili olduğu belirtilmiş (Işık ve Yıldız, 2013) ve bir davranışın tercih edilmesini sağlayan güçlü bir inanç olduğu vurgulanmıştır (Sezgin, 2006). Schwartz (1992), değerleri, bireylerin kendileri de dahil olmak üzere diğer insanları ve olayları nitelendirmek, eylemlerini seçmek ve meşrulaştırmak için kullandıkları ölçütler olarak tanımlamıştır.

Okullar, değerlere dayalı örgütlerdir ve paylaşılan güçlü değerleri olan okullar etkilidir (Işık ve Yıldız, 2013). Smith (2001), başarılı bir okulun özelliklerinin başında, sağlam ve güvenilir bir çevre tarafından desteklenen güçlü değerlere sahip bir anlayışın olduğunu belirtmiştir. Öğretmenler her ne kadar değerlerini kendi rollerinin bir parçası olarak göstermek istemeseler de öğrenciler öğretmenlerinin değerlerinden mutlaka etkilenirler (Halstead ve Taylor, 2000). Getzels ve Jackson, *“gerçekte bir öğretmenin eğitsel yönü, onun ne yaptığı ile ilgili değil, kendisinin gerçekten ne olduğu ile ilgilidir”* diyerek, öğretmen özelliklerinin öğrenenler üzerindeki etkisini vurgulamışlardır (aktaran Hotaman, 2012). Öğretmenlerin sahip olduğu değerlerin öğrenci davranışlarını etkilediği de birçok araştırmanın sonucunda ortaya çıkmıştır (Dickinson, 1990). Buradan hareketle, öğretmenlerinden bu denli etkilenen öğrencilerin kimliklerinin oluşmasında etkili olan düşünceleri, inançları ve değerleri yaşantılarının sonucu olarak oluşmakta ve gelecekte yapacağı işlerin belirleyicisi olmaktadır.

Chen ve Ennis (1996), beden eğitimi programları veya sınıfları dinamik sistemler olarak incelediğinde, değer yönelimlerinin planlama-öğretme-öğrenme sürecinde çok güçlü etkileri olduğunu vurgulamıştır. Ennis ve Chen (1995), öğretmenin hazırladığı ortamın kendi inanç ve değerleri ile doğrudan ilişkili olduğunu, ayrıca öğretim programı içeriği de inanç ve değerlerle ilişkili olduğundan, hazırlanan öğrenme çevresinin de öğretim programıyla tutarlı olarak hazırlandığını belirtmişlerdir (Ennis ve Chen, 1995; Behets ve Vergauwen, 2004). Öğretmenlerin okuldaki ve sınıf içerisindeki davranışlarına anlam verebilmek için öğretmenlerin inançlarını irdelemek ve değer yönelimlerini belirlemek gerekmektedir, çünkü bu inançlar öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına ışık tutan ipuçlarıdır (Okut, 2009).

Beden eğitimi derslerinde öğretmenden yoğun müfredat içeriğini, kalabalık öğrenci gruplarına, az zamanda, sınırlı alanlarda ve yetersiz araç-gereçlerle öğretmesi istenmektedir (Ballinger, 1993). Bu durum, beden eğitimi dersinde sınıf yönetimi ve disiplin hakimiyetini zorlaştırmakta, hatta çoğu zaman kaybolmasına neden olmaktadır. Beden eğitimi derslerinde öğrencilerin hür iradeleri üzerinde en büyük etkiye sahip faktörler, öğretmen ve onun öğretme stili, öğretme yaklaşımı ve sınıfta disiplini sağlamak için kullandığı farklı stratejiler olarak belirlenmiştir (Gutierrez, Ruiz ve Lopez, 2010). Disiplinin en rahat kaybolabileceği ortamlardan birisi olan beden eğitimi derslerinde, öğrencilerin fiziksel olarak birbirlerine yaklaşmaları, rekabet ortamı olması, öğretmenin aynı anda pek çok yerde bulunamaması ve fiziksel ortamın etkisi gibi faktörler kargaşaya neden olabilmekte ve disiplinsizlik kaynağı olarak görülmektedir (Pehlivan ve Ada, 2013).

Buradan hareketle, derste istenmeyen davranışların üstesinden gelmek sınıf disiplininin oluşturulmasıyla mümkündür. Bu nedenle, öğretmenin dönem boyunca

uygulayabileceği disiplin sistemini önceden oluşturması ve bu sistemi geliştirirken de kurallar, sonuçlar, pekiştiriciler, önleyici, destekleyici ve düzeltici teknikler, beden dili, öğrenme etkinlikleri ve istenmeyen davranış gösteren öğrencilere yönelik öğretim ve iletişim teknikleri gibi ölçütleri kullanması gerekir (Aydın, 2006). Bu çerçevede çağdaş eğitim ve öğretim ilkelerine göre görev yapan bir öğretmen, sadece ders veren, sınav yapan ve not veren değil aynı zamanda bir organizatör, bir yönetici, bir rehber, bir izleyici ve bir değerlendirici olmalıdır (Göksoy, Arıcan ve Sağır, 2016).

Beden eğitimi ders ortamının disiplinine ilişkin kullanılan stratejilerde, beden eğitimi öğretmenlerinin sahip olduğu felsefi görüş ve değer yöneliminin yüksek oranda ilişkisi olduğu düşünülmekte ve bu nedenle beden eğitimi öğretmenlerinin değer yöneliminin, beden eğitimi ders ortamında kullandıkları disiplin sağlama stratejilerine göre farklılaşabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle, bu çalışmada beden eğitimi öğretmenlerinin değer yönelimleri ve bu değer yönelimlerinin öğrencileri tarafından algılanan disiplin sağlama stratejilerine göre ne düzeyde farklılaştığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma, beden eğitimi öğretmenlerinin değer yönelimlerini ve onların ders verdiği ortaokul öğrencilerinin algıladıkları disiplin sağlama stratejilerini belirlemeye yönelik olduğu için tarama modelindedir. Tarama modelleri, geçmişte ya da şimdiki durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2003, 77).

Araştırma Grubu

Evreni temsil için seçilen örneklem, tesadüfi olmayan örnekleme yöntemleri arasından “kolayda örnekleme” ile belirlenmiştir. Bu yöntem maliyet ve zaman açısından diğer yöntemlere göre daha avantajlı (Yıldırım ve Şimşek, 2013) olduğu için tercih edilmiştir.

Çalışmaya Mersin iline bağlı Yenişehir, Toroslar, Mezitli ve Akdeniz ilçelerinde öğrenim gören ortaokul 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri ve bu sınıflarda ders veren beden eğitimi öğretmenleri dahil edilmiştir. Veri toplama araçları, 2016-2017 eğitim öğretim yılının Eylül-Ekim ve Kasım aylarında Mersin merkez ilçelere bağlı 56 ayrı ortaokulda görev yapan beden eğitimi öğretmeni ve onların dersine girdikleri öğrencilerine uygulanmıştır. Ulaşılabilen 56 ayrı ortaokuldaki 208 beden eğitimi öğretmeni ve derslerine girdikleri 2020 öğrenci veri setini oluşturmuştur. Uygun olmayan ve normal dağılımı bozan 6 öğretmen ve 213 öğrenci veri setinden silinmiştir. Normallik testi sonucunda 202 beden eğitimi öğretmeni ve derslerine girdikleri 1867 öğrenci değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş ortalaması \bar{X} = 40.8 ve standart sapması (ss) = 6.5'tir. Araştırmaya katılanlara ilişkin ayrıntılı demografik bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya katılan öğretmen ve öğrencilerin demografik özellikleri

Öğretmen				Öğrenci			
Değişkenler	Gruplar	f	%	Değişkenler	Gruplar	f	%
Cinsiyet	Erkek	118	58.4	Cinsiyet	Erkek	914	49.0
	Kadın	84	41.6		Kadın	953	51.0
Kıdem	1-10 yıl	40	19.8	Sınıf	6. sınıf	499	26.7
	11-20 yıl	116	57.4		7. sınıf	720	38.6
	21-37 yıl	46	22.8		8. sınıf	648	34.7
Okul olanakları	Yetersiz	154	76.2				
	Yeterli	48	23.8				

Veri Toplama Araçları

Beden eğitimi öğretmenlerinin sahip oldukları değer yönelimlerini belirlemek için "Değer Yönelimi Envanteri-Kısa Form / Value Orientation Inventory-Short Form, VOI-SF)" kullanılmıştır. Ölçek Chen, Ennis ve Loftus (1997) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 5 alt boyuttan ve her bir boyutta 10 madde olmak üzere toplam 50 maddeden oluşmaktadır. Alt boyutlar, "alan uzmanlığı", "öğrenme süreci", "kendini gerçekleştirme", "ekolojik entegrasyon" ve "sosyal sorumluluk" olarak düzenlenmiştir. Alan uzmanlığı; bilgilerin ve hareket formlarının öğrenciye aktarılmasına (*öğrencilere temel hareketleri ve becerileri doğru olarak yapmayı öğretirim*), öğrenme süreci; öğrenmeyi öğrenme, hareket, spor ve fiziksel aktiviteyle ilgili problemleri çözmeye becerisinin geliştirilmesine (*öğrencilere, yeni becerilerin öğrenimindeki süreçleri öğretirim*), kendini gerçekleştirme; öğrencinin beden eğitimi uygulamalarıyla kendini gerçekleştirmesine (*öğrencileri, kendileri hakkında yeni şeyler öğrenmeye özendiririm*), ekolojik entegrasyon; öğrencinin kendisi, sosyal çevresi ve alan bilgisi arasında denge kurmasına (*öğrencilere, hoşlanacakları aktiviteler bulabilmeleri için denemeyi öğretirim*), sosyal sorumluluk ise beden eğitimi dersinde sosyal sorumluluk bilincinin gelişmesine önem verir (*öğrencilere kendi davranışlarının sorumluluğunu almayı öğretirim*). Katılanlardan her bölümdeki maddelerin önem sırasına göre 5'den 1'e doğru sıralanması istenir. Ölçme aracının Türkçe'ye uyarlama çalışmaları İnce ve Ok (2003) tarafından yapılmıştır. Türkçe envanterin test-tekrar test güvenilirliği alan uzmanlığı için $r=0.77$, öğrenme süreci için $r=0.79$, kendini gerçekleştirme için $r=0.72$, ekolojik entegrasyon için $r=0.58$, sosyal sorumluluk için ise $r=0.88$ olarak belirlenmiştir. Envantere ait alt boyutların iç tutarlılık katsayıları alan uzmanlığı için $\alpha=0.66$, öğrenme süreci için $\alpha=0.61$, kendini gerçekleştirme için $\alpha=0.54$, ekolojik entegrasyon için $\alpha=0.36$, sosyal sorumluluk için ise $\alpha=0.82$ 'dir. Bu çalışmada ise Cronbach Alpha katsayısı alan uzmanlığı için $\alpha=0.40$, öğrenme süreci için $\alpha=0.33$, kendini gerçekleştirme için $\alpha=0.34$, ekolojik entegrasyon için $\alpha=0.21$, sosyal sorumluluk için ise $\alpha=0.48$ olarak bulunmuştur.

Öğrencilerin, beden eğitimi öğretmenlerinin uyguladığı disiplin sağlama stratejilerine yönelik algılarını belirlemek için ise Papaioannou (1998) tarafından geliştirilmiş olan "Disiplin Sağlama Stratejileri Ölçeği (DSSÖ) (Strategies to Maintain Discipline Scale-SSDS)" kullanılmıştır. Orijinal ölçek 4 faktörlüdür. Bunlar; (1) Öğretmenlerin disiplini sağlamak için içsel nedenleri vurgulaması, (2) Öğretmenlerin disiplini sağlamak için içe yansıtılmış nedenleri vurgulaması, (3) Öğretmenlerin disiplini sağlamada aldırma/ilgisiz olması ve (4) Öğretmenlerin disiplini sağlamak için dışsal

nedenleri vurgulamasıdır. İçsel nedenler; öğretmenin dersi ilginç hale getirip, öğrencinin dikkatini canlı tutarak disiplini sağladığı bir yöntemdir (*dersi ilginç hale getirip dikkatimizi canlı tutarak disiplini sağlamaya çalışır*). İçe yansıtılmış nedenler; öğretmenin öğrencilerin derste nasıl geliştiğine dikkat çekerek dersi öğrettiği bir disiplini sağlama yöntemidir (*derste nasıl geliştiğimize dikkatimizi çekerek dersi öğretir*). Aldırmazlık/ilgisizlik; öğretmenin derste disiplini sağlamak için hiçbir şey yapmadığı (*disiplini sağlamak için hiçbir şey yapmaz*), dışsal nedenler ise öğretmenin öğrencilerini uygunsuz davranışlarında cezalandırmakla korkuttuğu bir disiplin sağlama yöntemidir (*uygunsuz davranışımızda bizi cezalandırmakla korkutarak disiplini sağlamaya çalışır*). Toplamda 26 maddeden oluşan ölçek maddeleri, “*Kesinlikle katılmıyorum*” (1) - “*Kesinlikle katılıyorum*” (5) seçeneklerinden oluşan 5’li Likert tipi olarak düzenlenmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmaları Pehlivan ve Ada (2013) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğine yönelik yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonucunda ölçek 4 alt ölçekten oluşmaktadır. Bu alt ölçeklerden faktör 1’e ait maddeler “içsel”, faktör 2’ye ait maddeler “dışsal/sorumluluk”, faktör 3’e ait maddeler “içe yansıtma” ve faktör 4’e ait maddeler de “ilgisizlik/kayıtsızlık” alt boyutunu oluşturmuştur. Alt ölçeklerden alınan yüksek puanlar, o ölçeğe ait algı düzeyi hakkında bilgi vermektedir. Ölçeğin güvenilirliğine yönelik iç tutarlık katsayıları Cronbach Alpha faktör 1 için .92, faktör 2 için .84, faktör 3 için .65 ve faktör 4 için .71 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada ise faktör 1 için $\alpha=0.84$, faktör 2 için $\alpha=0.69$, faktör 3 için $\alpha=0.65$, faktör 4 için ise $\alpha=0.48$ ’dir. Disiplin Sağlama Stratejileri Ölçeği’nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kullanılabilceği rapor edilmiştir.

İşlem

Verilerin toplanmasından önce Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Kurulu ve Mersin İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden uygulanmasına yönelik hiçbir sakınca olmadığına dair izin alındıktan sonra, araştırma grubunu oluşturan okullardaki öğretmenlere ve onların öğrencilerine araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Öğretmenlere ve öğrencilere ölçeğin uygulanmasında dikkat edilmesi gereken kurallar tek tek açıklanmış ve ölçekteki bütün maddelerin cevaplandırılması istenmiştir. İstatistiksel analizler yapılmadan önce ölçeklerin doğru ve geçerli biçimde doldurulup doldurulmadığı kontrol edilmiştir.

Gillespie (2011), öğretmenlerin değer yönelimi algılarının derslerinde kullandıkları öğretim stratejilerine etkisini belirlemeye yönelik yapmış olduğu araştırmasında öğretmenleri iki gruba ayırmış, alan uzmanlığı ve öğrenme süreci değer yönelimine sahip öğretmenlerin kendilerini daha çok bilgi dağıtıcılar rolünde gördüğünü ve “geleneksel” yöntemleri uyguladıklarını, ekolojik entegrasyon ve sosyal sorumluluk değer yönelimine sahip öğretmenlerin ise daha “çağdaş” ve öğrenci merkezli öğretim stratejilerini uyguladıklarını belirtmiştir. Bu çalışmada da alan uzmanlığı ve öğrenme süreci değer yönelimleri “geleneksel”, kendini gerçekleştirme, ekolojik entegrasyon ve sosyal sorumluluk değer yönelimleri ise “çağdaş” olarak gruplandırılmıştır.

Değer Yönelimi ve Disiplin Sağlam Stratejileri ölçeklerine ilişkin ortalama, standart sapma, basıklık ve çarpıklık değerlerine yönelik analizler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Ölçeklere ilişkin ortalama, standart sapma, basıklık ve çarpıklık değerleri

<i>DYE Alt Ölçekleri</i>	<i>N</i>	<i>\bar{x}</i>	<i>SS</i>	<i>Skewness</i>	<i>Kurtosis</i>
1. Alan uzmanlığı	202	3.30	.55	.11	.36
2. Öğrenme süreci	202	2.93	.51	.04	-.28
3. Kendini gerçekleştirme	202	2.93	.52	-.08	-.52
4. Ekolojik entegrasyon	202	2.74	.48	.30	-.30
5. Sosyal sorumluluk	202	3.11	.56	-.01	-.11
<i>DSSÖ Alt Ölçekleri</i>					
1. İçsel nedenler	1867	4.02	.70	-.76	.25
2. Dışsal nedenler	1867	4.18	.67	-.87	.34
3. İçe yansıtılmış nedenler	1867	2.71	.82	.21	-.37
4. Aldırmazlık/ilgisizlik	1867	1.70	.77	.94	-.10

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde betimsel istatistiklere bakılmıştır. Değişkenlerin frekans tabloları yüzde değerleri ile birlikte verilmiştir. Değişkenlerin normal dağılım gösterip göstermedikleri Levene Testi, Shapiro-Wilk Testi ve saçılma diyagramı (Scatter Plot Matrix) matrisi ile incelenmiştir. Veri analizinde istatistik teknik olarak bağımsız grupların ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığı için t testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi, kullanılmıştır. Gruplar arasındaki farkın kaynağını belirlemede Post-Hoc test olarak Tukey kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi $\alpha=0,05$ olarak seçilmiştir.

Bulgular

Öğretmenlerin Değer Yönelimlerine İlişkin Analiz Sonuçları

Tablo 3. Öğretmenlerin değer yönelimi envanteri (DYE) alt ölçeklere ilişkin puanlar arasındaki farkın anlamlılığına yönelik F testi sonuçları (N= 202)

<i>DYE Alt Ölçekleri</i>	<i>\bar{x}</i>	<i>SS</i>	<i>sd</i>	<i>(λ)</i>	<i>F</i>	<i>P</i>	<i>(η^2)</i>	<i>Post Hoc</i>
1.Alan uzmanlığı	3.30	.55	4	.670	24.34	0.000	.33	1>2,3,4,5
2.Öğrenme süreci	2.93	.51						2>4
3.Kendini gerçekleştirme	2.93	.52						5>2
4.Ekolojik entegrasyon	2.74	.48						3>4
5.Sosyal sorumluluk	3.11	.56						5>3
								5>4

Tablo 3’te tek yönlü varyans analiz (ANOVA) sonuçlarına göre gruplar arasında anlamlı fark bulunmuştur (Wilks Lamda (λ)= .670; F= 24.34; p= 0.000). Farkın kaynağını belirlemek için yapılan Post Hoc (Tukey) testine göre ise değer yönelimi “alan uzmanlığı” yönünde tutuma sahip olan öğretmenler diğer alt ölçeklerden anlamlı biçimde daha yüksek puanlara sahiptirler. Değer yönelimi “sosyal sorumluluk” yönünde tutuma sahip olan öğretmenlerin puanları da “öğrenme süreci”, “kendini gerçekleştirme” ve “ekolojik entegrasyon” tutumuna sahip olanların puanlarından istatistiksel olarak anlamlı biçimde yüksek bulunmuştur (p<0,05).

Tablo 4. Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre değer yönelimi envanteri alt ölçeklere ilişkin t testi sonuçları

<i>DYE Alt Ölçekleri</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	\bar{x}	<i>SS</i>	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>P</i>
Alan uzmanlığı	Erkek	118	3.31	.57	.208	200	.836
	Kadın	84	3.29	.53			
Öğrenme süreci	Erkek	118	2.91	.50	-.437	200	.662
	Kadın	84	2.94	.54			
Kendini gerçekleştirme	Erkek	118	2.92	.55	-.120	200	.905
	Kadın	84	2.93	.48			
Ekolojik entegrasyon	Erkek	118	2.76	.50	.623	200	.534
	Kadın	84	2.71	.47			
Sosyal sorumluluk	Erkek	118	3.10	.54	-.219	200	.827
	Kadın	84	3.12	.60			

Tablo 4'te araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin Değer Yönelimi Envanteri alt ölçeklerinden aldıkları puanların cinsiyete göre t testi analiz sonuçları verilmiştir. Analiz sonuçları incelendiğinde; beden eğitimi öğretmenlerinin değer yönelim algılarının cinsiyete göre farklılaşmadığı gözlenmektedir ($p>0,05$).

Tablo 5. Öğretmenlerin mesleki kıdem yıllarına göre değer yönelimi envanteri alt ölçeklere ilişkin F testi sonuçları

<i>DYE Alt Ölçekleri</i>	<i>Kıdem</i>	<i>N</i>	\bar{x}	<i>SS</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Alan uzmanlığı	1-10 yıl	40	3.30	.55	199	.24	.785
	11-20 yıl	116	3.29	.51			
	21-37 yıl	46	3.35	.66			
Öğrenme süreci	1-10 yıl	40	2.84	.46	199	1.57	.210
	11-20 yıl	116	2.98	.54			
	21-37 yıl	46	2.86	.49			
Kendini gerçekleştirme	1-10 yıl	40	2.81	.57	199	1.86	.158
	11-20 yıl	116	2.93	.50			
	21-37 yıl	46	3.02	.51			
Ekolojik entegrasyon	1-10 yıl	40	2.87	.43	199	2.15	.119
	11-20 yıl	116	2.72	.51			
	21-37 yıl	46	2.67	.46			
Sosyal sorumluluk	1-10 yıl	40	3.18	.54	199	.42	.659
	11-20 yıl	116	3.09	.59			
	21-37 yıl	46	3.10	.52			

Tablo 5'te araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin değer yönelimi envanteri alt ölçeklerden aldıkları puanların mesleki kıdemlerine yönelik yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçlarına göre gruplar arasındaki puan farklılıkları istatistiki olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 6. Öğretmenlerin okulun beden eğitimi dersine yönelik olanakların yeterliliği değişkenine göre değer yönelimi envanteri alt ölçeklerine ilişkin t testi sonuçları

<i>DYE Alt Ölçekleri</i>	<i>Olanaklar</i>	<i>N</i>	\bar{x}	<i>SS</i>	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>P</i>
Alan uzmanlığı	Yeterli	48	3.32	.51	-.29	200	.771
	Yetersiz	154	3.30	.57			
Öğrenme süreci	Yeterli	48	2.92	.58	.13	200	.895
	Yetersiz	154	2.93	.49			
Kendini gerçekleştirme	Yeterli	48	2.84	.57	1.38	200	.170
	Yetersiz	154	2.95	.50			
Ekolojik entegrasyon	Yeterli	48	2.73	.42	.06	200	.951
	Yetersiz	154	2.74	.50			
Sosyal sorumluluk	Yeterli	48	3.19	.61	-1.15	200	.251
	Yetersiz	154	3.08	.55			

Tablo 6'da araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin çalıştıkları okulların beden eğitimi derslerine yönelik olanakların yeterliliği değişkeni bakımından gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$). Başka bir anlatımla, okulların olanakları öğretmenlerin değer yönelimleri üzerinde etkili olmamıştır.

Öğrencilerin Algılanan Disiplin Sağlama Stratejilerine İlişkin Analiz Sonuçları

Tablo 7. Öğrencilerin disiplin sağlama stratejileri (DSS) alt ölçeklerine ilişkin puanlar arasındaki farkın anlamlılığına yönelik tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonuçları (N= 1867)

DSS Alt Ölçekleri	\bar{x}	SS	sd	(λ)	F	P	(η^2)	Post Hoc
			5	.094	636.640	0.000	.87	
1. İçsel nedenler	3.98	.39						4>1
2. İçe yansıtılmış nedenler	2.73	.40						1>2
3. Aldırmazlık/ilgisizlik	1.80	.45						1>3
4. Dışsal nedenler	4.12	.37						4>2

Tablo 7'de öğrencilerin algıladıkları disiplin sağlama stratejileri alt boyutlara ilişkin F testi analiz sonuçlarına göre gruplar (alt boyutlar) arasında anlamlı fark bulunmuştur (Wilks Lamda (λ)= .094; F= 636.640; p= 0.000). Farkın kaynağını belirlemek için yapılan Post Hoc (Tukey) testine göre ise disiplin algısı "dışsal nedenler" yönünde olan öğrenciler diğer alt ölçeklerden anlamlı biçimde daha yüksek puanlara sahiptirler. Disiplin algısı "içsel nedenler" yönünde olan öğrencilerin puanları da "içe yansıtılmış nedenler ve aldırmazlık/ilgisizlik" algısına sahip olanların puanlarından istatistiksel olarak anlamlı biçimde yüksek bulunmuştur ($p<0,05$).

Tablo 8. Öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre algıladıkları disiplin sağlama stratejileri ölçeği alt ölçeklerine ilişkin t testi sonuçları

DSSÖ Alt Ölçekleri	Cinsiyet	N	\bar{x}	SS	T	sd	P
İçsel nedenler	Erkek	914	4.04	.70	1.049	1865	.294
	Kadın	953	4.01	.70			
İçe yansıtılmış nedenler	Erkek	914	2.74	.81	1.678	1865	.094
	Kadın	953	2.68	.82			
Aldırmazlık/ilgisizlik	Erkek	914	1.70	.78	-.056	1865	.955
	Kadın	953	1.70	.77			
Dışsal nedenler	Erkek	914	4.19	.67	.681	1865	.496
	Kadın	953	4.17	.67			

Tablo 8'de araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin algıladıkları disiplin sağlama stratejileri alt ölçeklerden aldıkları puanların cinsiyete göre t testi analiz sonuçları verilmiştir. Analiz sonuçlarına göre; ortaokul öğrencilerinin algıladıkları disiplin sağlama stratejilerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı bulunmuştur ($p>0,05$).

Tablo 9. Öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre algıladıkları disiplin sağlama stratejileri alt ölçeklerine ilişkin ANOVA analiz sonuçları

DSSÖ Alt Ölçekleri	Sınıf	N	\bar{x}	SS	sd	F	p	Tukey
İçsel nedenler	6	499	4.16	.66	2	19.15*	.000	6>7 ve 8
	7	720	4.04	.68	1864			
	8	648	3.90	.73				
İçe yansıtılmış	6	499	2.73	.83	2	1.34	.261	-
	7	720	2.73	.81	1864			
	8	648	2.67	.81				

Aldırmazlık/ilgisizlik	6	499	1.63	.74	2	4.71*	.009	6<8
	7	720	1.69	.76	1864			
	8	648	1.77	.80				
Dışsal nedenler	6	499	4.32	.62	2	26.41*	.000	6>7 ve 8
	7	720	4.21	.67	1864			
	8	648	4.04	.69				

*p<0,05

Tablo 9’da araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin algıladıkları Disiplin Sağlama Stratejileri alt ölçeklerinden aldıkları puanların sınıf düzeylerine göre varyans analizi (ANOVA) sonuçları verilmiştir. Analiz sonuçlarına göre; DSS Ölçeği’nin “içsel nedenler” alt ölçeğinde gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$F_{(2,1864)}= 19.15$; $p=0.000$]. Farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Tukey testi sonuçlarına göre DSSÖ içsel nedenler alt ölçeğinde altıncı sınıfların puan ortalaması ($\bar{x}=4.16$; $SS= .66$) yedinci ($\bar{x}=4.04$; $SS= .68$) ve sekizinci sınıfların puan ortalamalarından ($\bar{x}=3.90$; $SS= .73$) anlamlı biçimde yüksek bulunmuştur ($p<0.05$). DSS Ölçeği’nin “aldırmazlık/ilgisizlik” alt ölçeğinde de yine gruplar arasındaki fark anlamlı bulunmuştur [$F_{(2,1864)}=4.71$; $p=0.009$]. Tukey testi sonucuna göre altıncı sınıfların aldırmazlık/ilgisizlik alt ölçeğindeki puan ortalamaları ($\bar{x}=1.63$; $SS= .74$) sekizinci sınıfların puan ortalamalarından ($\bar{x}=1.77$; $SS= .80$) anlamlı biçimde küçük olduğu gözlenmiştir ($p<0.05$). Tablo 9 incelendiğinde; DSS Ölçeği’nin “dışsal nedenler” alt ölçeğinde de gruplar arasındaki fark anlamlıdır [$F_{(2,1864)}=26.41$; $p=0.000$]. Farkın kaynağına ilişkin yapılan Tukey testi sonuçlarına göre; altıncı sınıfların “dışsal nedenler” alt ölçeğindeki puan ortalamaları ($\bar{x}=4.32$; $SS= .62$) yedinci ($\bar{x}=4.21$; $SS= .67$) ve sekizinci sınıfların puan ortalamalarından ($\bar{x}=4.04$; $SS= .69$) anlamlı biçimde yüksek bulunmuştur ($p<0.05$).

Tablo 10. Öğrencilerin algıladıkları disiplin sağlama stratejileri alt ölçeklerinden aldıkları puanların öğretmenlerin geleneksel ve çağdaş değer yönelimi yaklaşımına ilişkin t testi sonuçları

<i>DSSÖ Alt Ölçekleri</i>	<i>Grup</i>	<i>N</i>	\bar{x}	<i>SS</i>	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
İçsel nedenler	Geleneksel	1118	4.04	.70	.98	1865	.329
	Çağdaş	749	4.00	.70			
İçe yansıtılmış nedenler	Geleneksel	1118	2.73	.81	1.54	1865	.123
	Çağdaş	749	2.67	.83			
Aldırmazlık/ilgisizlik	Geleneksel	1118	1.74	.78	2.31*	1865	.021
	Çağdaş	749	1.65	.77			
Dışsal nedenler	Geleneksel	1118	4.17	.68	-.43	1865	.667
	Çağdaş	749	4.19	.66			

*p<0,05

Tablo 10’da öğrencilerin algıladıkları Disiplin Sağlama Stratejileri alt ölçeklerinden aldıkları puanların öğretmenlerin geleneksel ve çağdaş değer yönelimi yaklaşımına göre t testi analiz sonuçları verilmiştir. Analiz sonuçlarına göre; DSS Ölçeği’nin “aldırmazlık/ilgisizlik” alt ölçeğinde gruplar arasındaki fark anlamlı bulunmuştur [$t(1865)=2.31$; $p=0.021$]. Grupların aldıkları puanlar incelendiğinde; aldırmazlık/ilgisizlik alt ölçeğinde geleneksel değer yönelimine sahip öğretmenlerin puanları ($\bar{x}=1.74$; $SS= .78$) çağdaş değer yönelimine sahip öğretmenlerin puanlarından ($\bar{x}=1.65$; $SS= .77$) istatistiki olarak daha yüksek bulunmuştur ($p<0.05$). Başka bir anlatımla geleneksel anlamda değer yönelimine sahip öğretmenlerin disiplin sağlamak için daha fazla aldırmaz ve ilgisiz davrandıkları ve bu yönde bir strateji sergiledikleri söylenebilir.

Tartışma

Bu araştırmada, beden eğitimi öğretmenlerinin sahip oldukları değer yönelimleri ve disiplin sağlama stratejileri belirlenmiş ve cinsiyet, mesleki kıdem yılı, sınıf düzeyi, okullardaki ders olanakları ve disiplin sağlama yaklaşım grupları gibi değişkenler açısından karşılaştırılmıştır. Beden eğitimi öğretmenlerinin değer yönelimlerini belirlemeye yönelik yapılan analiz sonuçlarına göre, öğretmenlerin en çok “alan uzmanlığı” değer yönelimine sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin ikinci olarak en çok tercih ettikleri değer yöneliminin “sosyal sorumluluk” olduğu tespit edilmiştir. Sosyal sorumluluk yönünde tutuma sahip olan öğretmenlerin puanları da “öğrenme süreci”, “kendini gerçekleştirme” ve “ekolojik entegrasyon” yönünde tutuma sahip olanların puanlarından anlamlı biçimde yüksek bulunmuştur. Öğretmenlerin en az “ekolojik entegrasyon” değer yönelimine sahip oldukları belirlenmiştir. Bulgular alan uzmanlığının en geleneksel değer yönelimi (Ennis, 1992a; Jewett, Bain ve Ennis,1995) olarak belirlendiği diğer araştırmalarla tutarlılık göstermiştir. Dünyanın çeşitli yerlerinde beden eğitimi öğretmenlerinin değer yönelimlerini belirlemeye yönelik yapılan araştırmalar her ne kadar çelişkili sonuçlar verse de, genel anlamda belirlenen güçlü değer yönelimi skorlarının en büyük yüzdesinin alan uzmanlığında olduğu belirtilmiştir (Ennis ve diğerleri, 1990; Martin, 1992; aktaran Liu, 2001).

Amerikan ve Çin kültürlerinde değer yönelimlerinin öncelik sırasına göre karşılaştırıldığı araştırmada (Chen, Lui ve Ennis, 1997), Çinliler öğrenme süreci ve ekolojik entegrasyon, Amerikalılar ise sosyal sorumluluk ve alan uzmanlığı yönünde değer yönelimine sahip oldukları belirtilmektedir. Quebec ve Amerikan değer yönelimlerinin karşılaştırıldığı bir araştırmada da (Banville, Desrois ve Genet-Volet, 2002), Quebec grubu alan uzmanlığı ve öğrenme süreci en yüksek değeri alırken, Amerika grubunun en yüksek değer olarak sosyal sorumluluk ve kendini gerçekleştirme olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmada da, diğer kültürlerde ortaya çıkan değer yönelimi baskın gelmiş; alan uzmanlığı değer yönelimi, beden eğitimi öğretmenlerinin en benzer yüzdesi olarak belirlenmiştir (Quebec, %38.7, Amerika, %31.9).

Ennis, Ross ve Chen (1992), büyük bir metropoliten okul bölgesinden müfredat kararlarında değer yönelimlerinin oynadığı rolü araştırmak için 10 lise beden eğitimi öğretmeni ile yaptıkları araştırmada, beş öğretmenin alan uzmanlığı ve öğrenme süreci, diğer beş öğretmenin ise ekolojik entegrasyon ve sosyal sorumluluk yönelimlerine yüksek öncelik verdiklerini belirlemişlerdir. Ennis (1994a; 1994b), beden eğitimi öğretmenleri üzerinde müfredat seçimi ve beden eğitimi programının amacını belirlemeye yönelik olarak yaptığı çalışmada; sosyal sorumluluk yöneliminin öğretmenler tarafından beden eğitimi için en temel hedef olarak tanımlandığını belirtmiştir. Ennis'in (1992b) üç beden eğitimi öğretmeni ile yaptığı başka bir araştırmada ise, değer yönelimlerinin müfredat kararlarına ne şekilde yansıtıldığına bakılmış ve her öğretmenin farklı bir değer yönelimine sahip olduğu bulunmuştur. İlk öğretmen alan uzmanlığı, ikinci öğretmen kendini gerçekleştirme ve üçüncü öğretmen de ekolojik entegrasyon yönünde yüksek öncelikleri olduğunu belirtmişlerdir.

Curtner-Smith ve Meek'in (2000) İngiltere'nin güneybatısındaki 200 beden eğitimi öğretmenini kapsayan çalışmasında, öğretmenlerin belirlenen değer yönelimlerinin en büyük yüzdesi, öğrenme süreci ve alan uzmanlığı olarak belirlenmiştir. Geleneksel bir etkinlik geçmişi olan öğretmenlerin sosyal sorumluluğa daha çok öncelik verirken, geleneksel olmayan veya eklettik bir etkinlik geçmişine sahip öğretmenlerin de öğrenme sürecine daha yüksek öncelik verdikleri belirlenmiştir (Capel, 2016). Curtner-Smith ve Meek' in sonuçları bu alanda yapılan diğer araştırmaların (Ennis ve Zhu, 1991; Ennis; Ross ve Chen, 1992; Ennis ve Chen, 1995) bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Benzer şekilde bu araştırmalarda da alan uzmanlığı ve öğrenme sürecine yüksek öncelik veren öğretmenlerin kendini gerçekleştirme, ekolojik entegrasyon ve sosyal sorumluluk konularında düşük önceliğe sahip oldukları rapor edilmiştir.

Yine İngiltere'de yapılan başka bir araştırmada, beden eğitimi öğretmenlerinin değer yönelimlerinin tamamı için öğrenme süreci ve ekolojik entegrasyonun en yüksek önceliğe sahip olduğu rapor edilmiştir. Erkek beden eğitimi öğretmenleri için öğrenme sürecinin ardından ekolojik entegrasyon en yüksek önceliğe sahipken, kadınlarda bu oran en yüksek ekolojik entegrasyon, bunu takiben de kendini gerçekleştirme olarak tespit edilmiştir. Bu bağlamda, İngiltere'de yapılan her iki çalışmanın (Capel, 2016; Curtner-Smith ve Meek, 2000) bulguları birbirleri ile tutarlılık göstermiş, iki çalışmada da araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenleri öğrenme süreci değer yönelimine öncelik vermiştir.

Değer Yönelimi Envanteri kullanılarak yapılan dünyadaki diğer araştırmalarda da farklı sonuçlar ortaya konmuştur. Ha ve Xu (2001), Hong Kong ve Şangay beden eğitimi öğretmenlerinde en yüksek önceliğin alan uzmanlığı ve sosyal sorumluluk değer yönelimlerinde olduğunu tespit etmiştir. Liu (2001), Tayvanlı beden eğitimi öğretmenlerinin en yüksek önceliklerinin öğrenme süreci ve kendini gerçekleştirme olduğunu ortaya çıkarmıştır. Öte yandan, Behets ve Vergauwen (2004) tarafından Belçika'da yapılan bir çalışmada, değer yönelimindeki yüksek önceliğin en yüksek frekansı sosyal sorumluluk, en düşük frekansı ise alan uzmanlığı ve kendini gerçekleştirme olarak belirlenmiştir.

Araştırmalarla genel olarak inanç ve değerlerin öğretmenlerin öğretim yöntemi, davranışları, uygulamaları ve müfredat seçimini etkilediğine yönelik bulgular elde edilse de, Kulinna ve Silverman (2000), öğretmenlerin inançlarıyla öğretim davranışları ve sistemleri yönünde herhangi bir ilişki bulamamıştır. Benzer şekilde Ennis (1994), etkinlik, alan, öğrenci sayısı ve mevcut donanım gibi değişkenlerin öğretmenlerin inanç sistemlerine aykırı eylemlerde bulunmasına neden olabileceğini öne sürmüştür. Bu da, öğretmenlerin inanç sistemleri ile eylemleri arasında karmaşık bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Bu araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin değer yönelim algılarının cinsiyete, mesleki kıdem yılına ve okullardaki ders olanaklarına göre farklılaşmadığı gözlenmiştir. Benzer şekilde yapılan diğer araştırmalarda da cinsiyet, yaş ve deneyim yıllarına göre kadın ve erkek öğretmenler arasında önemli bir farklılık bulunmamıştır.

(Ennis ve Zhu, 1991; Ennis, 1992c; Curtner-Smith ve Meek, 2000). Bu araştırmada da benzer bulgulara rastlanmıştır; beden eğitimi öğretmenlerinin cinsiyet değişkeni açısından değer yönelimlerinin farklılaşmadığı görülmüştür. Ancak Liu (2001), Tayvanlı beden eğitimi öğretmenleri arasında cinsiyet açısından önemli farklılıklar bulunduğunu rapor etmiştir. Araştırmanın bulgularında erkek beden eğitimi öğretmenlerinin öğrenme sürecine öncelik verdiklerini, kadınların ise yüksek oranda sosyal sorumluluk değer yönelimine öncelik verdiği belirtilmektedir. Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin değer yönelim algılarının cinsiyete, mesleki kıdem yılına ve okullardaki ders olanaklarına göre bir farklılık göstermemesinin nedeni, her türlü değişken ve olumsuzluklara rağmen, öğretmenlik mesleğine yönelik aynı bakış açısına ve inanca sahip olmalarından kaynaklanıyor olabilir.

Araştırmada farklı okul ortamlarının ders açısından yeterliği ile değer yönelimi arasında yine bir farklılığa rastlanmamıştır. Ayrıca bulgular, Ennis ve arkadaşlarının (1995) kentsel ve kırsal okul ortamlarında öğretmenlerin değer yönelimlerini karşılaştırdıkları çalışmanın bulguları ile örtüşmemektedir. Ennis ve arkadaşlarının araştırmasında öğretmenlerin verdiği kararlarda ve beden eğitimi programlarında belirledikleri hedeflerde okul ortamının etkili olduğu ortaya çıkmış, kentsel öğretmenlerin sosyal sorumluluk ve kendini gerçekleştirme yönelimlerine, kırsal kesimdeki öğretmenlerin ise alan uzmanlığı ve öğrenme süreci yönelimlerine daha fazla önem verdikleri belirlenmiştir. Bu araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin değer yönelimlerinin okul olanakları açısından bir farklılık göstermemesinin nedeni, farklı okul olanaklarında görev yapsalar bile iş birliği, diğerlerine saygı, öz-verimlilik ve benlik kavramı gibi duygusal müfredat hedeflerine yüksek düzeyde önem vermiş olmalarından kaynaklandığı söylenebilir.

Çalışmada mesleki deneyim açısından bir farklılığa rastlanmazken, Liu'nun (2001) araştırmasında daha deneyimli beden eğitimi öğretmenlerinin öğrenme sürecini, kıdem yılı daha düşük olan öğretmenlerin ise kendini gerçekleştirmeyi öncelikli değer yönelimi olarak belirledikleri ortaya çıkmıştır. Bu sonuç aynı çalışmadaki cinsiyet değişkenine ait bulgularla paralellik göstermektedir. Konu ile ilgili yapılan araştırma sonuçlarında belirlenen farklılıklar, çeşitli ülkelerde, birbirinden çok farklı kültür ve popülasyonlarda araştırma yapılmasından kaynaklanmış olabilir.

Öğrencilerin algıladıkları disiplin sağlama stratejilerini belirlemeye yönelik yapılan analiz sonuçlarına göre, algılanan disiplin sağlama stratejilerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin algıladıkları disiplin sağlama stratejilerinin sınıf düzeylerine göre yapılan analiz sonuçlarına göre; DSSÖ'nin "içsel nedenler" alt ölçeğinde gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Araştırmanın bulgularında DSSÖ içsel nedenler alt ölçeğinde altıncı sınıfların puan ortalaması yedinci ve sekizinci sınıfların puan ortalamalarından anlamlı biçimde yüksek bulunmuştur. DSSÖ'nin "aldırmazlık/ilgisizlik" alt ölçeğinde de yine altıncı sınıfların aldırmazlık/ilgisizlik alt ölçeğindeki puan ortalamalarının sekizinci sınıfların puan ortalamalarından anlamlı biçimde düşük olduğu gözlenmiştir. DSSÖ'nin "dışsal nedenler" alt ölçeğinde de yine gruplar arasındaki fark anlamlıdır. Altıncı sınıfların "dışsal nedenler"

alt ölçeğindeki puan ortalamaları yedinci ve sekizinci sınıfların puan ortalamalarından anlamlı biçimde yüksek bulunmuştur.

Altıncı sınıflarda “içsel nedenler” alt boyutu için öğrencilerin beden eğitimi dersini daha ilginç, eğlenceli ve zevkli buldukları, aynı zamanda dersin uygulanışı esnasında kendilerine verilen görevleri sonuna kadar sürdürdükleri anlamına gelmektedir. Başka bir açıdan bakıldığında; öğretmenin, altıncı sınıf öğrencilerinin dikkatini ders boyunca canlı tutarak dersi ilginç hale getirdiği sonucuna ulaşılabilir. “Aldırmazlık/ilgisizlik” alt boyutunda altıncı sınıflar, yedinci ve sekizinci sınıflara göre öğretmenlerini disiplin sağlamada daha az aldırılmaz bulmuşlardır. Bu da derse olan ilgilerinin üst sınıflardan daha yoğun olduğu yönünde bir sonuç ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bunun nedeni sekizinci sınıflara göre yaşça daha küçük olan altıncı sınıfların henüz ergenlik döneminin beraberinde getirdiği değişimlerin etkisi altına girmeden, fiziksel etkinliklerin ve oyunların yoğun olduğu beden eğitimi dersine daha çok ilgi duymaları olabilir. Yedinci ve sekizinci sınıfların ergenliğe yönelik fiziksel değişimleri ve algıları uygulamalı olarak gerçekleştirilen beden eğitimi derslerine olan isteklerini azaltabilir. Ayrıca ülkemizde yedinci ve sekizinci sınıf ortaokul öğrencilerinin LGS sınavlarına hazırlık sürecinde özellikle uygulamalı derslere yönelik ilgisinin azaldığı ve bu derslerde uygulama yapmaktan çok sınava yönelik test çözüme talebinde oldukları gözlemlenmektedir. Bununla birlikte öğrencinin derse karşı ilgisi ve isteği, öğretmenin derste akademik zamanı daha verimli kullanmasını ve çeşitli yöntemlerle dersi daha ilginç hale getirmesi sonucunu doğurmuş olabilir. “Dışsal nedenler” alt boyutunda da altıncı sınıfların yedinci ve sekizinci sınıflara göre ceza ve korku tarafından şekillendirilen davranışları daha çok algıladıkları tespit edilmiştir. Bunun nedeni, derste daha konuşkan ve çocuksu tavırlarla daha hareketli olması beklenen altıncı sınıfların dersine giren öğretmenlerin, dersin kontrolünü sağlamak ve negatif davranışları önlemek için iç baskıları daha yoğun kullanarak cezalandırma korkusuyla disiplin sağlamaya çalıştıkları söylenebilir. Zounhia, Hatziharistos ve Emmanouel (2003), algılanan disiplini dersler bazında karşılaştırmışlardır. Bilgisayar bilimleri, beden eğitimi, matematik ve Yunan dili eğitimi alan öğrencilerin, yabancı dil, fizik ve din eğitimi alan öğrencilere göre öğretmenlerinin kendilerine daha iyi davrandıkları yönünde bir algı tespit etmişlerdir. Gutierrez, Ruiz ve Lopez (2010), dersin motivasyonel iklimi ile disiplin sağlama stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve içsel nedenlere vurgu yapan öğretmenlerin öğrencilerinin beden eğitimi derslerinde daha pozitif olduklarını belirtmişlerdir.

Analiz sonuçlarına göre; DSSÖ'nin “aldırmazlık/ilgisizlik” alt ölçeğinde gruplar (çağdaş ve geleneksel) arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Grupların aldıkları puanlar incelendiğinde aldırmazlık/ilgisizlik alt ölçeğinde geleneksel değer yönelimine sahip öğretmenlerin puanları çağdaş değer yönelimine sahip öğretmenlerin puanlarından istatistiki olarak daha yüksektir. Araştırmanın bu bulgusu geleneksel anlamda değer yönelimine sahip öğretmenlerin, disiplin sağlamada aldırmazlık/ilgisizlik yönünde bir tavır sergilediklerini göstermiştir.

Witcher ve Travers, yaptıkları çalışmada öğretmenleri “aktarmacı” ve “ilerlemeci” olarak iki gruba ayırmış, ilerlemeci öğretmenlerin kendilerini kolaylaştırıcı, rehber ya da

motive edici olarak gördüklerini, aktarmacı öğretmenlerin ise geleneksel olarak bilgiyi öğrencilere aktarmak yönünde eğilimleri olduklarını belirtmişlerdir (aktaran Okut, 2011).

Gillespie (2011), çalışmasında alan uzmanlığı ve öğrenme süreci değer yönelimine sahip öğretmenleri “geleneksel”, ekolojik entegrasyon ve sosyal sorumluluk değer yönelimine sahip öğretmenleri ise “çağdaş” olarak iki gruba ayırmıştır. Geleneksel yapıdaki öğretmenlerin kendilerini daha çok bilgi dağıtıcılar yani aktarmacı olarak gördüğünü, çağdaş yapıdaki öğretmenlerin ise öğrenci merkezli öğretim stratejilerini tercih ettiklerini ve kendilerini rehber ve yol gösterici olarak gördüklerini belirtmiştir.

Geleneksel eğitim-öğretim yöntemlerini benimseyen öğretmenlerin derste kullandıkları belirli öğretim tekniği, öğrencinin derse olan ilgisinde azalmaya neden olabileceğinden, bu durum bir süre sonra öğretmen davranışında da ilgisizlik/aldırmazlık olarak kendini gösterebilir. Öğrenci merkezli, öğrencinin kendine olan güvenini artırmayı hedefleyen, topluma uyumu ve sosyal sorumlulukları ön planda tutan çağdaş değer yönelimine sahip öğretmenlerin derste daha çok keşfetme, cesaret, arkadaşlarıyla uyumlu şekilde hareket edebilen ve grup çalışması yapabilen öğrenci çıktılarını hedefledikleri için farklı disiplin sağlama stratejileri kullanması normal olarak görülebilir.

Yapılan çeşitli araştırmalarda beden eğitimi öğretmenlerinin sınıftan farklı bir ortamda derslerini işlemelerinden kaynaklanan daha geniş sorumluluklar taşıdığı vurgulanmış, derste kullandıkları disiplin sağlama stratejilerinin de öğrencinin algıladığı motivasyon üzerinde büyük etki yarattığı belirtilmiştir. Bu nedenle; öğrencilerine daha fazla karar verme yeteneği kazandıran öğretim stratejilerini kullanan ve disiplin sağlamada içsel nedenlere vurgu yapan öğretmenlerin sınıf kontrolünü sağlamasının kolaylaşacağı ve beraberinde öğrencilerin de derse yönelik motivasyonlarının yükseleceği düşünülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlerin değer yönelimi algılarının belirlenmesinin, yeni içerik veya yeni öğretim stratejilerinin uygulanmasında en temel adım olduğu düşünülmektedir. Özellikle öğretmenlerin örneklem grubu bu çalışma için sınırlı genellemelerin yapılmasına neden olabilir. Bu nedenle; araştırmanın değişik illerde ve bölgelerde uygulanarak geliştirilmesi, farklı bakış açılarının da belirlenmesini sağlayacaktır. Bu ve benzeri çalışmalarda elde edilen bulgular müfredat geliştirme ve eğitim-öğretim faaliyetlerinde öğretmenlerin sahip oldukları inanç ve yönelimlerinin ne kadar etkili olduğunu göz önüne sermektedir. Eğitimde reform çalışmaları yapılırken ve müfredat programları hazırlanırken, bu farklılıklar göz önüne alınarak alternatif öğretim stratejilerinin de belirlenmesi gerektiği önerilmektedir.

Beden eğitimi öğretmeni yetiştiren yükseköğretim programlarında görev yapan öğretim elemanlarının inanç yapıları ve derslerinde kullandıkları yöntemler öğretmen adaylarını doğrudan etkileyebileceği varsayımından hareket edildiğinde; öğretmen yetiştiren öğretim elemanlarının küreselleşen dünyadaki yeni eğitim hedeflerine ve toplumsal normlara uygun olarak derslerini işlemeleri ve öğrencilerini dünya çapında uygulanan beden eğitimi öğretmen eğitimi programları doğrultusunda yetiştirmeleri

gerekmektedir. Zor olsa da öğretmenlik uygulaması derslerindeki aday öğretmenlerin davranışlarının incelenmesi, bazı inanç ve davranışların değiştirilmesi açısından kritik bir dönem olduğuna dikkat çekmek gerekmektedir.

Yazar notu:

Bu çalışma “Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Mesleki Değer Yönelimleri ve Öğrencileri Tarafından Algılanan Disiplin Sağlama Stratejilerinin İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Çalışmanın yazarlarından Dr. Öğretim Üyesi Elif Nilay Ada, tez konusunun belirlenmesi ve tüm hazırlık süreci bitene kadar çalışmaya danışman olarak büyük katkı sağlamıştır. Daha sonra yurtdışı çalışmalarının beklenenden uzun sürmesi nedeniyle zorunlu danışman değişikliğine gidilmiş ve Prof. Dr. Zekai Pehlevan’ın danışmanlığında çalışma tamamlanmıştır.

Yazışma Adresi (Corresponding Address):
Öğr. Gör. Güneş ÖZDAMAR
Mersin Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi
E-posta: gunesozdamar@mersin.edu.tr

Kaynaklar

1. **Aydın, B.** (2006). Öğretmenlerin kendi sınıf disiplini sistemlerini oluşturması. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 19-32.
2. **Ballinger, D.A.** (1993). Becoming an effective physical educator. *Physical Educator*, 50(1), 13-19.
3. **Banville, D., Desroisiers, P., & Genet-Volet, Y.** (2002). Comparison of value orientations of Quebec and American teachers: A cultural difference? *Teaching and Teacher Education* 18, 469-482.
4. **Behets, D., & Vergauwen, L.** (2004). Value orientations of elementary and secondary physical education teachers in Flanders. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 75(2), 156-164.
5. **Capel, S.** (2016). Value orientations of student physical education teachers learning to teach on school-based initial teacher education courses in England. *European Physical Education Review*, 22(2), 167-184.
6. **Chen, A., & Ennis, C. D.** (1996). Teaching value-laden curricula in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15, 338-354.
7. **Chen, A., Lui, Z. & Ennis, C. D.** (1997). Universality and uniqueness of teacher educational value orientation. *Journal of Research and Development in Education*, 30, 135-143.
8. **Curtner-Smith, M. D. & Meek, G. A.** (2000). Teachers' value orientation and their compatibility with the National Curriculum for Physical Education. *European Physical Education Review*, 6(1), 27-45.
9. **Çiçek, Ş., Koçak, S., & Kirazcı, S.** (2002). Beden eğitimi derslerinde çeşitli öğretmen ve öğrenci davranışlarının öğrencilerin derse katılımındaki önemi ve sergileme sıklığı. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 7(4), 12-13.
10. **Dickinson, D. J.** (1990). The relation between ratings of teacher performance and student learning. *Contemporary Educational Psychology*, 15, 142-152.
11. **Edwards, C.** (2003). *Educational beliefs as a predictor of communicative and classroom outcomes* (Unpublished Doctoral Dissertation). Texas Tech University. ProQuest Dissertations Publishing, 3100190.

12. **Ennis, C. D., Mueller, L. K., & Hooper, L. M.** (1990). The influence of teacher value orientations on curriculum planning within the parameter of a theoretical framework. *Research Quarterly For Exercise and Sport*, 61, 360-368.
13. **Ennis, C.D., & Zhu, W.** (1991). Value orientations: A description of teachers' goals for student learning. *Research Quarterly For Exercise and Sport*, 62, 33-40.
14. **Ennis, C. D., Ross, J. & Chen, A.** (1992). The role of value orientation in curricular decision making: A rationale for teachers' goals and expectations. *Research Quarterly For Exercise and Sport*, 63, 38-47.
15. **Ennis, C. D.** (1992a). Curriculum theory as practiced: Case studies of operationalized value orientations. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11(4), 358-375.
16. **Ennis, C.D.** (1992b). The influence of value orientations in curricular decision making. *Quest*, 44(3), 317-329.
17. **Ennis, C. D.** (1994a). Urban secondary teachers' value orientations: Social goals for teaching. *Teaching and Teacher Education*, 10, 109-120.
18. **Ennis, C. D.** (1994b). Urban secondary teachers' value orientations: Delineating curricular goals for social responsibility. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13, 163-179.
19. **Ennis, C. D. & Chen, A.** (1995). Teachers' value orientation in urban and rural school settings. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 66, 41-50.
20. **Gillespie, L. B.** (2011). Exploring the 'how' and 'why' of value orientations in physical education teacher education. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(9), 58-74.
21. **Göksoy, S., Arıcan, K. & Sağır M.** (2016). Birleştirilmiş sınıflı okullarda öğretmen davranışları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 830-846.
22. **Gutiérrez, M., Ruiz, L. M. & López, E.** (2010). Perceptions of motivational climate and teachers' strategies to sustain discipline as predictors of intrinsic motivation in physical education. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(2), 597-608.
23. **Halstead, J. M., & Taylor, M. J.** (2000). Learning and teaching about values: A review of recent research. *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 169-202.
24. **Hatala, R. L.** (2002). *Understanding the relationship between undergraduate college of education professors' beliefs about student learning and teaching and their classroom practices* (Unpublished Doctoral Dissertation). The Ohio State University. ProQuest Dissertations Publishing. 3041641.
25. **Hotaman, D.** (2012). Öğretmen adaylarının öğretmen kişilik özelliklerine yönelik algılarının incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(2), 186-201.
26. **Işık, N., & Yıldız, N.** (2013). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin değer algıları ile kişilerarası problem çözüme becerileri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Researcher: Social Science Studies*, 6(1), 179-206.
27. **İnce, L., & Ok, A.** (2003). Öğretmen ve öğrenci merkezli öğretim ve izleyen öğretmenlik uygulamasının aday öğretmenlerin değer öncelikleri üzerine etkileri. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 8(2), 3-10.
28. **Jewett, A. E., Bain, L., & Ennis, C. D.** (1995). *The Curriculum Process in Physical Education*. Madison: Brown and Benchmark, Dubuque, IA.
29. **Karasar, N.** (2003). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
30. **Kulinna, P. H. & Silverman, S.** (2000) Teachers' attitudes toward teaching physical activity and fitness. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71(1), 80-84.
31. **Kuşdil, M. E., & Kağıtçıbaşı, Ç.** (2000). Türk öğretmenlerinin değer yönelimi ve Schwartz Değer Kuramı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15, 45.
32. **Liu, H-Y.** (2001). *A descriptive study of value orientations of physical education teachers in Taiwan*, R. O. C. (Doctoral Dissertation). Columbia University Doctor of Education in Teachers College, New York.
33. **Okut, L.** (2009). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin eğitime ilişkin inançlarına göre etkili öğretmen özellik ve davranışlarına sahip olma dereceleri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
34. **Okut, L.** (2011). İlköğretim fen ve teknoloji, matematik öğretmenlerinin eğitime ve sınıf yönetimine ilişkin inançları arasındaki ilişki. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 39-51.
35. **Pajares, F.** (1992). Teachers' and beliefs educational research: Cleaning up messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
36. **Pehlivan, Z., & Ada, E. N.** (2013, 25-27 Nisan). *Beden eğitimi derslerinde "Disiplin Sağlama Stratejileri Ölçeği"nin Türk öğrenciler için geçerlik ve güvenilirlik çalışması*. 8. Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Kongresi, Mersin.

37. **Schwartz, S. H.** (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. *Advances in Experimental Social Psychology*, 25, 1-65.
38. **Sezgin, F.** (2006). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin bireysel ve örgütsel değerlerinin uyumu* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
39. **Smith, M. J.** (2001). *Culture andtennesseevalue-added assessment data utilization in two elementary schools* (Doctoral Dissertation). Tennessee State University, Nashville.
40. **Spray, C.** (2002). Motivational climate and perceived strategies to sustain pupils' discipline in physical education. *European Physical Education Review*, 8, 5-20.
41. **Taşkın, B. C., Cantürk, B. G., & Öngel, S. E.** (2005). Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen derslerinde matematiğin kullanımına yönelik özyeterlik inançlarının incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 47-52.
42. **Üresin, B.** (2012). *Beden eğitimi derslerinde uygulanan bireysel rekabetçi ve işbirlikli hedef yönelimlerinin ilköğretim 2. kademesinde okuyan öğrencilerin beden eğitimi derslerine yönelik tutumlarına etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
43. **Yetim, A. A.** (1999). Öğretmenlik mesleği ve beden eğitimi öğretmenin sosyal görevleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3, 222-234.
44. **Yıldırım, İ., Karaküçük, S., İmamoğlu, A. F., & Ekenci, G.** (1993). Beden eğitimi ve spor öğrenimi veren yüksek öğrenim kurumlarının öğretim programlarının toplumsal beklentilere uygunluk düzeyleri bakımından analizleri. *Eğitim Dergisi*, 3, 55-70.
45. **Yıldırım, A., ve Şimşek, H.** (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
46. **Zounhia, K., Hatziharistos, D., & Emmanouel, K.** (2003). Greek secondary school pupils' perceived reasons for behaving appropriately and perceived teachers' strategies to maintain discipline. *Educational Review*, 55(3), 289-303

Antrenör Kaynaklı Destekleyici ve Kısıtlayıcı Güdüsel İklim Ölçeği'nin Bireysel Sporlarda Psikometrik Özelliklerinin Sınanması

Duygu KARADAĞ¹, F. Hülya AŞÇI²

¹Haliç Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, İSTANBUL

²Marmara Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi, İSTANBUL

Araştırma Makalesi

Öz

Bu çalışmada antrenör tarafından yaratılan güdüsel iklimi çok boyutlu ve hiyerarşik bir modele dayanarak ölçen "Antrenör Kaynaklı Destekleyici ve Kısıtlayıcı Güdüsel İklim Ölçeği" nin bireysel sporlarda geçerlik ve güvenilirliğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma iki çalışmadan oluşmaktadır. Birinci çalışmada ölçeğin yapı geçerliği Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve yakınsak geçerlik ile incelenmiş; güvenilirliği ise Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı ile hesaplanmıştır. İkinci çalışmada ölçeğin beş faktörlü ve iki faktörlü yapısı birinci düzey; beş alt faktörlü ve iki üst faktörlü yapısı ise ikinci düzey Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) ile incelenmiştir. Ölçeğin yakınsak ve ıraksak geçerliliği ile birleşik güvenilirliği için Ortalama Açıklanan Varyans (AVE), Maksimum Paylaşılan Varyansın Karesi (MSV), Paylaşılan Varyansın Karesinin Ortalaması (ASV) ile Bileşik Güvenilirlik (CR) değerleri hesaplanmıştır. Birinci çalışmaya 180 kız ($\bar{X}_{yas}=14.97$; $Ss=1.75$), 180 erkek ($\bar{X}_{yas}=15.02$; $Ss=1.85$) toplam 360 ($\bar{X}_{yas}=15.00$; $Ss=1.80$); ikinci çalışmaya ise 113 kız ($\bar{X}_{yas}=15.32$; $Ss=1.46$), 183 erkek ($\bar{X}_{yas}=15.67$; $Ss=1.59$) toplam 296 ($\bar{X}_{yas}=15.54$; $Ss=1.55$) adolesan sporcu katılmıştır. Birinci çalışma kapsamında yapılan Temel Bileşenler Faktör Analizi Varimaks Dönüştürme sonuçları ölçeğin beş faktörlü yapısını desteklemekte ve maddeler toplam varyansın %68.70'ini açıklarken; ikinci çalışma kapsamında yapılan DFA ile kabul edilebilir uyum değerlerine ulaşılmıştır. Birinci çalışma kapsamında yapılan Antrenör Kaynaklı Destekleyici ve Kısıtlayıcı Güdüsel İklim Ölçeği'nin, Antrenör kaynaklı özerklik desteği ile arasındaki korelasyon, ölçeğin yakınsak geçerliğini desteklerken; ikinci çalışma kapsamında hesaplanan AVE, MSV, ASV ve CR değerleri de yakınsak ve ıraksak geçerliği destekler niteliktedir. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin birinci çalışma kapsamında hesaplanan iç tutarlık katsayıları .76 ve .94 arasında değişirken; ikinci çalışma kapsamında hesaplanan iç tutarlık katsayıları ölçeğin beş faktörlü yapısı için .73 ve .87 arasında, iki faktörlü yapısını oluşturan her iki alt boyut içinde .92 değerini almıştır. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla ikinci çalışma kapsamında ayrıca Bileşik Güvenilirlik katsayıları hesaplanmış; ölçeğin beş faktörlü yapısı için hesaplanan CR katsayılarının .79 ile .87 arasında olduğu; iki faktörlü yapısı için ise .93 ve .92 değerlerini aldığı görülmektedir. Sonuçlar, "Antrenör Kaynaklı Destekleyici ve Kısıtlayıcı Güdüsel İklim Ölçeği"nin bireysel sporlar ile uğraşan adolesanlarda antrenör kaynaklı güdüsel iklimin değerlendirilmesi için geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu göstermektedir.

Anahtar sözcükler: Güdüsel iklim, Başarı hedefi kuramı, Hür irade kuramı, Antrenör, Bireysel sporlar, Geçerlik ve güvenilirlik

Examination of Psychometric Properties of Empowering and Disempowering Motivational Climate Questionnaire in Individual Sports

Abstract

In this study, the validity and reliability of Empowering and Disempowering Motivational Climate Questionnaire (EDMCQ-C) which measures the motivational climate created by the coach based on a multi-dimensional and hierarchical model were tested. The research consists of two separate studies. In the first study, the construct validity of the scale was examined by Exploratory Factor Analysis and convergent validity. Cronbach's Alpha internal consistency coefficient was calculated to test reliability. In the second study, the five-factor and two-factor structure of the scale were examined at the first order confirmatory factor analysis; while the five-sub factors with two-upper factor structure were examined at the second order confirmatory factor analysis. Average Variance Extracted (AVE), Maximum Shared Variance (MSV), Average Shared Variance (ASV) and Composite Reliability (CR) values were calculated for the scale's convergent-divergent validity and reliability. One hundred eighty girls (Mage=14.97; Sd=1.75), 180 boys (Mage=15.02; Sd=1.85), 360 adolescent (Mage=15.00; Sd=1.80) athletes voluntarily participated in the first study and 113 girls (Mage=15.32; Sd=1.46) and 183 boys (Mage=15.67; Sd=1.59), totally 296 adolescent (Mage=15.54; Sd=1.55) athletes participated in the second study. The results of Principle Components Factor Analysis with Varimax Rotation supported the five-factor structure of the scale and the items explained 68.70% of the total variance; with the DFA performed within the scope of the second study, acceptable compliance values were achieved. The correlation between the Empowering and Disempowering Motivational Climate Questionnaire and Perceived Autonomy Support Scale supports the convergent validity of the inventory; AVE, MSV, ASV and CR values calculated within the scope of the second study also support convergent and divergent validity. While the internal consistency coefficients calculated within the scope of the first study regarding the reliability of the scale varied between .76 and .94; the internal consistency coefficients calculated within the scope of the second study took the value between .73 and .87 for the five-factor structure of the scale and .92 in both sub-dimensions the two-factor structure. CR coefficients were also calculated within the scope of the second study to determine the reliability of the scale; the CR coefficients calculated for the five-factor structure of the scale are between .79 and .87, for its two-factor structure, it is seen that it takes .93 and .92 values. The results of the study suggest that the Empowering and Disempowering Motivational Climate Questionnaire is a valid and reliable tool for the evaluation of the coach created motivational climate in adolescents interested in individual sports.

Keywords: *Motivational climate, Self determination theory, Achievement goal theory, Coach, Individual sports, Validity and reliability*

Giriş

Egzersiz ve spor psikolojisi alanyazınında olumlu sporcu gelişimi açısından antrenör, aile ve akranların oluşturduğu sosyal ajanların; spora katılım, devam ve sporu bırakma deneyimleri üzerinde etkili olduğu yapılan araştırmalarla ortaya konmuştur (Banack, Sabiston ve Bloom, 2011; Gillet, Vallerand, Amoura ve Baldes, 2010; Mageau ve Vallerand, 2003; Moreno, San Roman, Galindo, Alonso ve Gonzalez-Cutre, 2008). Spor ortamında bulunan bu sosyal ajanlardan antrenörlerin etkileri sıklıkla ele alınmıştır. Araştırmalar antrenörlerin iletişim becerileri (Jowett ve Ntoumanis, 2004), liderlik tarzı (Riemer, 2007), antrenörlük yeterliği (Myers, Vargas-Tonsing ve Feltz, 2005) ve antrenör

tarafından yaratılan güdüsel iklimin sporcuların deneyimlerinin kalitesinin önemli bir göstergesi olduğunu savunmuştur (Duda ve Appleton, 2016, Smith ve Smoll, 2007).

Alanyazında ele alınan bu konular arasında en fazla kuramsal ve deneysel ilgi gören kavram, antrenörün spor ortamını nasıl yapılandığı ile ilgili olan güdüsel iklim (Duda, 2001) kavramıdır. Önemli kişilerin yarışma düzeyi ve takım kültürüne etkisi gibi çeşitli özellikleri içeren (Roberts ve Ommundsen, 1996) güdüsel iklim kavramı; sporcuların, spor ortamını sosyal çevrenin etkisiyle nasıl değerlendirdikleri olarak ele alınmaktadır (Shaw, Gorely ve Corban, 2005).

Antrenör tarafından oluşturulan güdüsel iklim ile sporcuların spor ortamındaki işlevlerinin kalitesi arasındaki ilişkiyi araştırmak amacıyla birçok kuram ve model geliştirilmiştir. Bunlardan biri başarı ile başarızlığın nasıl algılandığını açıklayan Başarı Hedefi Kuramıdır (Ames, 1992; Nicholls, 1989). Kuram antrenörlerin davranış ve ifadeleri ile spor ortamını nasıl yapılandığından bahsetmektedir (Duda, 2013). Kurama göre çevre; sportif yeterliğin algılanması için görev ve / veya ego içeren kriterleri kullanarak performansı değerlendiren Uсталık ve Performans (Newton, Duda ve Yin, 2000) olmak üzere iki farklı iklim yaratır (Nicholls, 1989). Uсталık İklimi görev içeren kriterleri yani kişisel çaba ve bireysel gelişimi vurgulamaktadır. Buna karşılık performans ikliminde, ego içeren kriterler yani spor ortamındaki bireylerin performanslarının birbirleriyle karşılaştırılması ve kıyaslama söz konusudur (Newton, Duda ve Yin, 2000). Bu bağlamda ustalık iklimi yaratan antrenör, görevde ustalaşmayı ve bireysel çabayı ödüllendirirken; Performans iklimi yaratan antrenör ise, başkalarından üstün olma ve performansların başkalarıyla kıyaslanmasını ön plana çıkarır (Ames, 1992)

Antrenörün yarattığı güdüsel iklimi açıklamak için kullanılan bir diğer kuram ise sosyal faktörlerin hem engelleyici hem de destekleyici olabileceklerini belirten Hür İrade Kuramıdır (Deci ve Ryan, 1985). Kuramın temelini; optimum işleyiş ve esenlik için gerekli olan, doğuştan gelen ve evrensel ihtiyaç olduğu varsayılan; yeterlik (çevresel talepleri karşılamada etkili olma), özerklik (özgün olma, irade ile hareket etme) ve ilişki (önemli kişilerle bağlantıda olma ve ona önem verme) gibi “temel psikolojik ihtiyaçlar” oluşturmaktadır (Deci ve Ryan, 2000). Kurama göre; bu ihtiyaçların tatmin edildiği ortamlar optimal işlevselliği pekiştirirken, engellendiği ortamlar ise işlevsel olmayan sonuçlar doğurabilir (Deci ve Ryan, 1985). Kuram, destekleyici antrenörlük davranışının bir sporcunun temel psikolojik ihtiyaçlarının doyurulmasındaki önemini ortaya koymaktadır (Mageau ve Vallerand, 2003). Özellikle sporculara seçme ve inisiyatif kullanma imkanı verme, demokratik liderlik tarzı, saha ve saha dışında sporcuyla önemseme, olumlu geri bildirim ve görev odaklı bir spor ortamını teşvik etme (Mageau ve Vallerand, 2003) gibi unsurlarla özerklik desteği sağlayan antrenörlerin sporcuların diğer psikolojik ihtiyaçlarını da olumlu etkilediği belirtilmektedir (Amorose ve Horn, 2001).

Son yıllarda antrenör ve sporcular ile ilgili yürütülen araştırmalar, optimal motivasyonun sağlanması için daha destekleyici antrenör davranışının sağlanması gerektiğini öne sürülmüş ve bu bağlamda Duda ve diğerleri tarafından (2013) Başarı Hedefi Kuramı ve Hür İrade Kuramı çerçevesinde güdüsel iklimin hiyerarşik ve çok

boyutlu yapısını ifade eden Destekleyici ve Kısıtlayıcı Güdüsel İklım Modeli ortaya atılmıştır. Antrenörlerin sağladığı güdüsel ortamların destekleyici veya kısıtlayıcı olmak üzere iki yönü olduğunun ne sürüldüğü bu yaklaşımda antrenör sporcunun özerklik ihtiyaçını destekleyici veya kısıtlayıcı olabilirken; sporcuya sunduğu ortam ile performansa veya ustalığa yönlendirebilir (Duda ve diğerleri, 2013). Modele göre antrenörden algılanan destekleyici bir iklim, görev iklimi, özerklik ve sosyal destek özellikler ile karakterize edilirken; antrenörden algılanan kısıtlayıcı iklim ise, ego iklimi ve kontrol yapıları ile açıklanmıştır (Duda, 2013).

Egzersiz ve spor psikolojisi alanyazınında, Duda'nın (2013) nerdiği ve antrenörden algılanan iklimi çok boyutlu olarak değerlendiren ölçek geliştirme çalışmaları yapılmıştır. Bunlardan biri Smith ve diğerleri (2015) tarafından geliştirilen, "ok Boyutlu Motivasyonel İklım Gözlem Sistemi (Multidimensional Motivational Climate Observation System)"dir. Ölçek sporda antrenör kaynaklı güdüsel iklimi yedi alt faktör (zerklik desteği, kontrol, görev yönelimli, ego yönelimli, ilişkili olmayı destekleyici, ilişkili olmayı engelleyici ve yapılandırılmış) ve iki üst faktör (destekleyici ve kısıtlayıcı iklim) ile değerlendirmeyi amaçlayan bir ölçüm aracıdır. Bunun yanı sıra Appleton, Ntoumanis, Qested, Viladrich ve Duda (2016) tarafından, Duda'nın (2013) hiyerarşik ve çok boyutlu yapısına benzer özelliklere sahip olan, hem Başarı Hedefi Kuramı hem de Hür İrade Kuramı'nı temel alarak, sporcu tarafından antrenörden algılanan ve güdüsel iklimi değerlendirmeyi amaçlayan 34 maddelik "Antrenör Kaynaklı Destekleyici ve Kısıtlayıcı Güdüsel İklım leği"ni (Empowering and Disempowering Motivational Climate Questionnaire, EDMCQ-C) geliştirmişlerdir. Ölçek ile; destekleyici iklimde görev iklimi, özerklik desteği ve sosyal destek alt boyutları; kısıtlayıcı iklimde ise ego iklimi ve kontrol alt boyutları değerlendirilmektedir. Diğer taraftan Milton, Appleton, Bryant ve Duda (2018) tarafından beden eğitimi ortamında beden eğitimi öğretmeninin yarattığı güdüsel iklimin öğrenciler tarafından nasıl algılandığı çok boyutlu olarak değerlendiren Beden Eğitimi ğretmeninden Kaynaklanan Destekleyici ve Kısıtlayıcı Güdüsel İklım leği geliştirilmiştir. Ölçek spor ortamında ki versiyonuna benzer olarak 34 maddeden oluşmakta, 5 faktörlü (görev yönelimli, sosyal destek, özerklik desteği, ego yönelimli ve kontrol) ve 2 faktörlü (destekleyici güdüsel iklim ve kısıtlayıcı güdüsel iklim) olmak üzere çok faktörlü bir yapıya sahiptir.

Türk sporcular için sosyal ajanlardan algılanan güdüsel iklimin değerlendirilmesine yönelik geliştirilmiş olan ölçekler, son yıllarda ele alınan yeni modelin aksine; tek bir kuramsal yapıya dayandırılmıştır. Bu lm araçlarından farklı olarak Gözmen Elmas, Akın ve Aşçı (2018) tarafından; antrenörden algılanan güdüsel iklimi çok boyutlu ve hiyerarşik bir yapıyla (Duda, 2013) değerlendiren "Antrenör Kaynaklı Destekleyici ve Kısıtlayıcı Güdüsel İklım leği" nin takım sporları üzerinde geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Güdüsel iklim doğası gereği grup düzeyinde bir yapıdır (Papaioannou, Marsh ve Theodorakis, 2004); fakat özellikle erken uzmanlaşma gerektiren bireysel sporlar için antrenörlerin, spor deneyimini şekillendirmede merkezi bir rol oynamaları (Mageau ve Vallerand, 2003) ve Türkçe alanyazında bireysel sporlar için çok boyutlu hiyerarşik modele dayanan araştırmanın yer almaması bu çalışmaya yön

vermiştir. Bu noktada bireysel sporlar ile uğraşan sporcuların, antrenörlerinin yarattığı spor ortamındaki güdüsel iklimin önemli bir yordayıcı olduğu düşünülmektedir.

Bu bağlamda çalışmanın amacı, Appleton ve diğerleri (2016) tarafından geliştirilen, takım sporlarında Türkçe geçerlik ve güvenilirlik çalışması Gözmen Elmas ve diğerleri (2018) tarafından yapılan “Antrenör Kaynaklı Destekleyici ve Kısıtlayıcı Güdüsel İklim Ölçeği” nin bireysel sporlarla uğraşan adolesanlarda geçerliliğini ve güvenilirliğini test etmektir. Bu amaca yönelik, iki farklı örneklem grubunda çalışmalar yürütülmüştür. Birinci çalışmanın amacı, ölçeğin yapı geçerliğini Açıklayıcı Faktör Analizi ile test etmek iken; ikinci çalışmanın amacı ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğini başka bir örneklemde sınanmasının yanı sıra orjinal ölçekte ortaya konulan; beş faktörlü (görev iklimi, özerklik desteği, sosyal destek, ego iklimi, kontrol) iki faktörlü (destekleyici güdüsel iklim, kısıtlayıcı güdüsel iklim) ve beş alt faktör ve iki üst faktör (görev iklimi, özerklik desteği, sosyal destek, ego iklimi, kontrol; destekleyici güdüsel iklim, kısıtlayıcı güdüsel iklim) olmak üzere üç modelden oluşan yapısını ikinci düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi ile incelemektir. Her iki çalışmada da ölçeğin yakınsak ve ıraksak geçerliği ile güvenilirliği test edilmiştir.

ÇALIŞMA 1

Yöntem

Katılımcılar

Araştırmanın evreni 12-18 yaş arası İstanbul ilinde en az 2 yıldır lisanslı olarak spor yapan ve bireysel sporlar (yüzme, cimnastik, tenis, karete, judo) ile uğraşan sporculardan oluşturulmuştur. Çalışmanın örnekleme olasılığa dayalı olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Uygun örnekleme yöntemi, araştırmacının kolayca ulaşabileceği bir örneklemden verilerin toplanması olarak ifade edilmektedir (Büyüköztürk, 2018). Geçerlik güvenilirlik çalışmalarında örneklem sayısının madde sayısına oranının 5'ten daha düşük olmaması önerilmektedir (Aksu, Eser ve Güzeller, 2017). Çalışmaya 180 kız (\bar{X} yaş=14.97; Ss=1.75), 180 erkek (\bar{X} yaş=15.02; Ss=1.85) toplam 360 (\bar{X} yaş=15.00; Ss=1.80) sporcu katılmıştır. Katılımcıların %59.7'si milli sporcu olup; spor deneyimleri ortalaması 7.55 ± 1.72 yıldır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmaya katılan sporcuların sosyo demografik özelliklerinin belirlenmesi amacı ile araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu ve Antrenör Kaynaklı Destekleyici ve Kısıtlayıcı Güdüsel İklim Ölçeği kullanılmıştır. Ayrıca ölçeğin yakınsak geçerliğini test etmek amacı ile “Antrenör Kaynaklı Özerklik Desteği Ölçeği” uygulanmıştır.

Kişisel Bilgi Formu:

Sporcuların cinsiyet, yaş, hangi spor dalı ile uğraştıkları, bu spor dalı ile kaç yıldır uğraştıkları ve lisanslı olma süreleri sorularından oluşmaktadır. Form toplam beş sorudan oluşmaktadır.

Antrenör Kaynaklı Destekleyici ve Kısıtlayıcı Güdüsel İklim Ölçeği:

Appleton ve diğerleri (2016) tarafından geliştirilen, takım sporlarında Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışması Gözmen Elmas ve diğerleri (2018) tarafından yapılmıştır. 17 destekleyici ve 17 kısıtlayıcı iklim olmak üzere toplam 34 maddeden oluşan 5'li likert tipi ölçektir. Destekleyici iklim; görev iklimi, özerklik desteği ve sosyal destek alt boyutlarından; kısıtlayıcı iklim ise ego iklimi ve kontrol alt boyutlarından oluşmaktadır. (Appleton ve diğerleri, 2016).

Alt boyutların maddelerine ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir:

Görev iklimi: "Antrenörüm her ne olursa olsun, gerçekten ilgiliydi."

Sosyal destek: "Antrenörüm, oyuncuları sadece sporcu olarak değil, insan olarak da takdir etti." Özerklik desteği: "Antrenörüm, oyunculara tercihler ve seçenekler sundu."

Ego iklimi: "Antrenörüm, en iyi oyunculara daha çok ilgi gösterdi."

Kontrol: "Antrenörüm, onu hayal kırıklığına uğratan oyuncuları daha az kabullendi."

Antrenör Kaynaklı Özerklik Desteği Ölçeği:

Hagger ve diğerleri (2007) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye uyarlaması egzersiz ortamında Müftüler (2016) tarafından yapılan Antrenör Kaynaklı Özerklik Desteği Ölçeği'nin (Perceived Autonomy Support Scale -Coaches Form) spor ortamında Türkçe'ye uyarlanması Karadağ, Gözmen, Keskin ve Aşçı (2016) tarafından yapılmıştır. Antrenör Kaynaklı Özerklik Desteği Ölçeği tek boyutlu olup; spor ortamında sporcunun antrenörden algıladığı özerklik desteğini ölçmekte ve 12 maddeden oluşmaktadır. Ölçek "Tamamen Katılmıyorum (1)"dan "Tamamen Katılıyorum (7)"a doğru değişen 7'li likert tipindedir (Karadağ ve diğerleri, 2016).

Verilerin Toplanması ve Analizi

İstanbul ilinde yer alan bireysel sporlar (yüzme, cimnastik, tenis, karate, judo) ile uğraşan sporculardan oluşan örneklem grubu için ailelerinden ve bağlı buldukları kulüplerden izin alınarak araştırmanın verileri toplanmıştır. Çalışmaya seçilen sporculara veri toplama aracı dağıtılmadan önce bilgilendirme yapılmıştır. Araştırma kapsamında seçilen sporcuların çalışmaya katılmaları gönüllülük esasına bağlı olduğu için hem sporculara hem de ailelerine Bilgilendirme Formu ve Onam Formları ayrı ayrı doldurtulmuştur. Hem sporcunun hem de velisinin bilgi ve onayı ile sporcular çalışma grubuna dahil edilmiştir.

Antrenör Kaynaklı Destekleyici ve Kısıtlayıcı GÜdüsel İklim Ölçeğinin faktör yapısını incelemek amacıyla AFA kullanılmıştır. Yakınsak geçerlik için Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Analizi, güvenirliğini sınamak için ise Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı kullanılmıştır.

Bulgular

Açımlayıcı Faktör Analizi

Antrenör Kaynaklı Destekleyici ve Kısıtlayıcı GÜdüsel İklim Ölçeği'nin yapı geçerliğini test etmek için "Temel Bileşenler Faktör Analizi Varimaks" dönüştürmesi

uygulanmıştır. Temel bileşenler analizinde, kısmi korelasyonların küçük olup olmadığını ve dağılımın faktör analizi için yeterli olup olmadığını test etmek için Kaiser-Meyer- Olkin (KMO) testi kullanılmış ve yapılan analiz sonucunda KMO katsayısı 0.84 olarak bulunmuştur. Bartlett testi ile faktör analizinin değişkenler için uygun olup olmadığı sınanmış ve test sonucu tüm katılımcılar için 12652.839 olarak bulunmuştur ($p<0.01$). Verilerin faktör analizine uygun olduğunun söylenebilmesi için KMO katsayısının 0.60'dan yüksek ve Barlett Testi'nin istatistiksel olarak anlamlı çıkması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2018). Elde edilen bulgular ölçek maddelerine verilen yanıtların faktörlenebilir olduğunu göstermektedir.

Katılımcıların ölçeğe verdiği cevaplara uygulanan varimaks döndürülmüş faktör matrisi sonucunda elde edilen, alt boyutların faktör yükleri, açıkladığı varyanslar ve özdeğerleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Antrenör Kaynaklı Destekleyici ve Kısıtlayıcı Güdüsel İklim Ölçeği'nin Açıklayıcı Faktör Analizi sonuçları

Maddeler	Faktör 1 Görev İklimi	Faktör 2 Kontrol	Faktör 3 Ego İklimi	Faktör 4 Özerklik Desteği	Faktör 5 Sosyal Destek
1	0.83				
4	0.90				
11	0.84				
13	0.83				
18	0.86				
23	0.85				
28	0.76				
30	0.67				
34	0.66				
2		0.83			
7		0.85			
12		0.83			
15		0.70			
17		0.86			
20		0.72			
24		0.76			
26		0.65			
29		0.68			
31		0.66			
5			0.95		
9			0.89		
10			0.95		
19			0.95		
21			0.82		
25			0.72		
33			0.81		
3				0.86	
6				0.79	
16				0.87	
22				0.71	
32				0.85	
8					0.81
14					0.79
27					0.62
Özdeğer	6,04	5,85	5,61	3,63	2,21
Açıklanan Varyans	17,7	17,2	16,5	10,6	6,51
Toplam Varyans	17,7	34,9	51,4	62,1	68,7

Tablo 1’de yapılan temel bileşenler faktör analizi Varimax dönüştürmesi sonucunda oluşan beş faktör yapısı görülmektedir. Temel bileşenler faktör analizi sonucunda beş faktör yapısı ölçeğin %68.70’ini açıklamaktadır. Maddelerin faktör yükleri 0.62 (Sosyal Destek) ile 0.95 (Ego iklimi) aralığında değişmektedir.

Yakınsak Geçerlik

Yakınsak geçerlik için Antrenör Kaynaklı Destekleyici ve Kısıtlayıcı Güdusel İklim Ölçeği’nin alt boyutları ile Antrenör Kaynaklı Özerklik Desteği Ölçeği arasındaki ilişkiler Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Analizi ile sınanmıştır (Tablo 2).

Tablo 2. Yakınsak geçerliğe ilişkin Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Analizi sonuçları

Alt boyutlar	Özerklik Desteği
Görev iklimi	0.67**
Özerklik Desteği	0.39**
Sosyal Destek	0.63**
Ego iklimi	-0.23*
Kontrol	-0.20**

* p<.05 ** p<.01

Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Analizi sonuçlarına göre; Antrenör kaynaklı özerklik desteği ölçeği ile görev iklimi, özerklik desteği ve sosyal destek alt boyutları arasındaki korelasyonun .39 ile .67 arasında pozitif yönde değiştiği; ego iklimi ve kontrol alt boyutları arasındaki korelasyonun ise -.20 ile -.23 arasında negatif yönde değiştiği sonucu elde edilmiştir.

Güvenirlilik

Güvenirliliği belirlemek amacıyla Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları hesaplanmıştır. Faktör analizi sonrası elde edilen beş alt boyut için Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Antrenör Kaynaklı Destekleyici ve Kısıtlayıcı Güdusel İklim Ölçeği’nin Cronbach Alfa değerleri

Alt boyutlar	Cronbach alfa (α)
Görev iklimi	.93
Özerklik Desteği	.89
Sosyal Destek	.76
Ego iklimi	.94
Kontrol	.92

Alt boyutlar için elde edilen iç tutarlık katsayıları; .76 (Sosyal Destek) ile .94 (Ego İklimi) arasında değişmektedir.

ÇALIŞMA 2

İkinci çalışmada Antrenör Kaynaklı Destekleyici ve Kısıtlayıcı Güdusel İklim Ölçeği’ nin bireysel sporlar için, özgün ölçeğin faktör yapısı ve takım sporları versiyonu ile tutarlı olup olmadığı sınanmıştır. Bunun için, öncelikle 34 maddenin uyumu beş faktörlü ve iki faktörlü modelde birinci düzey, beş alt faktörlü ve iki üst faktörlü modelde ikinci düzey DFA ile incelenmiştir. Ölçeğin yakınsak ve ırsak geçerliliği ile birleşik güvenirliliği için

Ortalama Açıklanan Varyans (AVE), Maksimum Paylaşılan Varyansın Karesi (MSV), Paylaşılan Varyansın Karesinin Ortalaması (ASV) ile Bileşik Güvenilirlik (CR) değerleri de incelenmiştir.

Yöntem

Katılımcılar

Araştırmanın evreni 12-18 yaş arası İstanbul ilinde en az 2 yıldır lisanslı olarak spor yapan ve bireysel sporlar (yüzme, cimnastik, tenis, karete, judo) ile uğraşan sporculardan oluşturulmuştur. Çalışmanın örnekleme uygun örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Çalışmaya 113 kız (\bar{X} yaş=15.32±1.46), 183 erkek (\bar{X} yaş=15.67±1.59) toplam 296 (\bar{X} yaş=15.54±1.55) sporcu katılmıştır. Katılımcıların %51.4'ü milli sporcu olup; spor deneyimleri ortalaması 7.59±2.13 yıldır.

Veri Toplama Araçları

İkinci çalışmada, öğrencilerin yaş ve cinsiyet bilgilerini öğrenmek amacıyla birinci çalışmada oluşturulan kişisel bilgi formu ve bu araştırma kapsamında geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan Antrenör Kaynaklı Destekleyici ve Kısıtlayıcı Güdüsel İklim Ölçeği kullanılmıştır (Çalışma 1).

Verilerin Toplanması ve Analizi

İstanbul ilinde yer alan örneklem grubu için ailelerinden ve bağlı buldukları kulüplerden izin alınarak araştırmanın verileri toplanmıştır. Anketler katılımcılara Google Formlar ile oluşturulan çevrimiçi anket aracılığıyla uygulanmıştır. Veriler bilgilendirme ve onam formları aracılığıyla gönüllülük ilkesine uyularak toplanmıştır.

Antrenör Kaynaklı Destekleyici ve Kısıtlayıcı Güdüsel İklim Ölçeği'nden elde edile puanların oluşturduğu faktör yapısı IBM SPSS AMOS 25 programı kullanılarak DFA yöntemi ile incelenmiştir. DFA yöntemlerinde modelin istatistiksel uygunluğunu gösteren bazı referans değerler kullanılmaktadır. Bunlardan esas alınan bazı uyum endeksleri χ^2 /sd (Ki-Karenin Serbestlik Derecesine Bölümünden Elde Edilen Değer), NFI (Normlandırılmış Uyum İndeksi-The Normed Fit Index), GFI (Goodness of Fit Index-Uyum İyiliği İndeksi), CFI (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi- Comparative Fit Index), SRMR (Standardize Edilmiş Ortalama Hataların Karekökü - Standardized Root Mean Squar Residual) ve RMSEA (Ortalama Hata Karakök Yaklaşımı -Root Mean Square Error Approximation)'dir. Model-veri uyumunun sağlanması için gerekli olan değerler ise; RMSEA ve SRMR değerleri için 0-0.05 arasında yer aldığı iyi uyum, 0.05-0.10 arasında yer aldığı kabul edilebilir uyum olarak kabul edilmektedir (Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003). GFI değerinin ise 0.85-0.89 arasında olması kabul edilebilir uyumu, 0.90 ve üzerinde olması ise iyi uyum olduğu anlamına gelmektedir (Schumacker ve Lomax, 2015). Ayrıca NFI ve CFI değerlerinin .90'ın üzerinde olması kabul edilebilir; .95 ile 1.00 arasında olması ise modelin mükemmel uyum gösterdiği anlamına gelmektedir (Bentler, 1990; Hu ve Bentler, 1999). Modelin uygunluğuna karar verilirken faktör yüklerinin de göz önünde bulundurulması gerektiğini ve faktör yük

değerinin en az 0.30 olmasına dikkat edilmesi gerektiği belirtilmiştir (Büyüköztürk, 2018).

Ölçme aracına ilişkin yakınsak ve ıraksak geçerliklerinin test etmek için Ortalama Açıklanan Varyans (AVE) değeri, Maksimum Paylaşılan Varyansın Karesi (MSV) ve Paylaşılan Varyansın Karesinin Ortalaması (ASV) ile Birleşik Güvenirlik (CR) katsayısı kullanılmıştır. Yakınsak geçerlilik için, ölçeğe ilişkin tüm CR değerlerinin AVE değerlerinden büyük olması ve AVE değerinin de 0,5'ten büyük olması beklenmektedir. Ancak CR katsayısının 0.60'dan büyük olması şartıyla, AVE değerinin 0.50'den küçük olmasının da yakınsak geçerliği sağlayacağı belirtilmektedir. ıraksak geçerlilik için ise MSV değerinin AVE değerinden küçük; ASV değerinden büyük olması (MSV<AVE; ASV<MSV) koşulu sağlanmalıdır (Fornel ve Larcker, 1981).

Bileşik güvenirliliğin sağlanması için CR katsayısının 0.60 ile 0.70 arasındaki değerlerinin kabul edilebilir, 0.70 ve üzerindeki değerlerinin ise iyi düzeyde olduğu belirtilmektedir (Hair, Black, Babin ve Anderson, 2009).

Bulgular

Doğrulayıcı Faktör Analizi

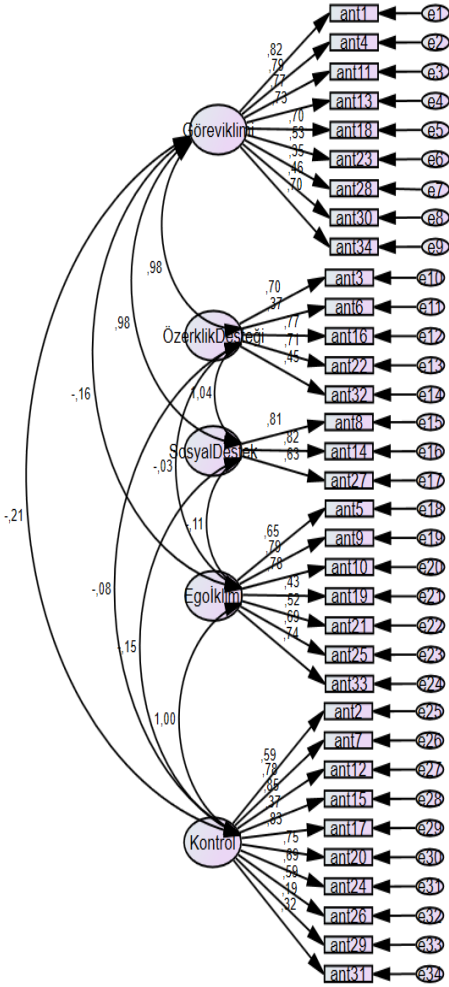
Antrenör Kaynaklı Destekleyici ve Kısıtlayıcı Güdusel İklim Ölçeği'nin bireysel sporlarda, özgün ve takım sporları versiyonu ile tutarlı olup olmadığı sınanmıştır. 34 maddenin uyumu beş faktörlü ve iki faktörlü modelde birinci düzey, beş alt faktörlü ve iki üst faktörlü modelde ikinci düzey faktör analizi ile incelenmiştir (Tablo 4).

Tablo 4. Doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen uyum iyiliği indeks değerleri

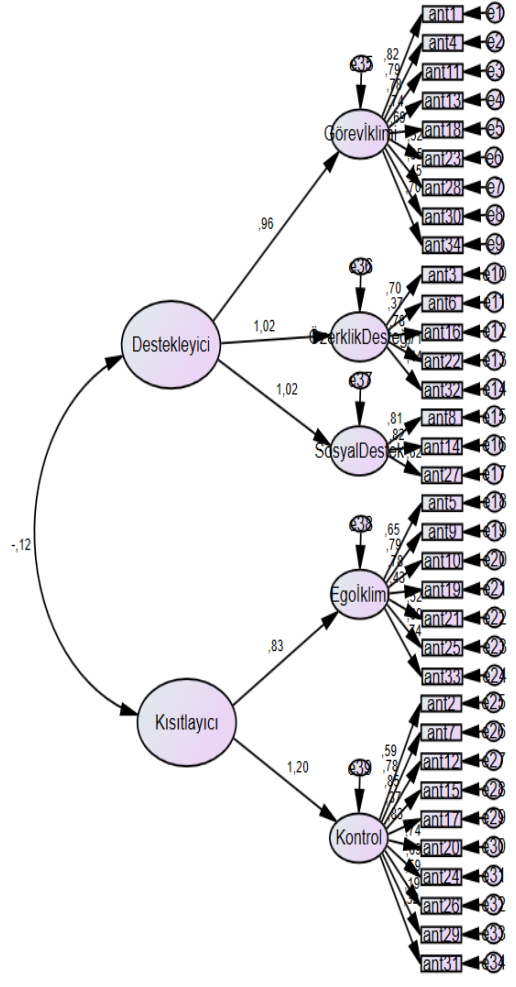
34 madde	χ^2/sd	NFI	GFI	CFI	SRMR	RMSEA
Model 1	1.79	0.84	0.85	0.92	0.07	0.05
Model 2	1.80	0.83	0.84	0.92	0.07	0.05
Model 3	1.81	0.83	0.84	0.92	0.07	0.05

Model 1: Beş faktörlü model (görev yönelimli, özerklik desteği, sosyal destek, ego yönelimli, kontrol); Model 2: Beş alt faktör ve iki üst faktörlü model (görev yönelimli, özerklik desteği, sosyal destek, ego yönelimli, kontrol; destekleyici güdusel iklim, kısıtlayıcı güdusel iklim); Model 3: İki faktörlü model (destekleyici güdusel iklim, kısıtlayıcı güdusel iklim)

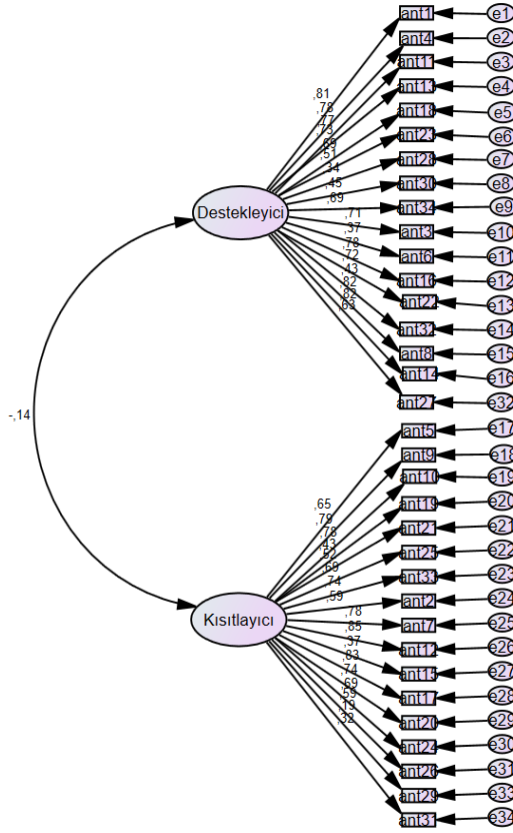
Sonuçlar incelendiğinde, test edilen Model 1 [Beş faktörlü model (görev iklimi, özerklik desteği, sosyal destek, ego iklimi, kontrol)], Model 2 [Beş alt faktör ve iki üst faktörlü model (görev iklimi, özerklik desteği, sosyal destek, ego iklimi, kontrol; destekleyici güdusel iklim, kısıtlayıcı güdusel iklim)] ve Model 3 [iki faktörlü model (destekleyici güdusel iklim, kısıtlayıcı güdusel iklim)] için elde edilen değerlerin kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu görülmektedir. DFA'ya göre, ölçekten elde edilen faktör yükleri ve faktörler arasındaki ilişki Şekil 1'de gösterilmektedir.



Model 1



Model 2



Model 3

Şekil 1. Beş faktörlü model (Model 1), beş alt faktörlü ve iki üst faktörlü model (Model 2) ve iki faktörlü modelin (Model 3) 34 maddeli yapıları ve faktörler arası ilişkiler

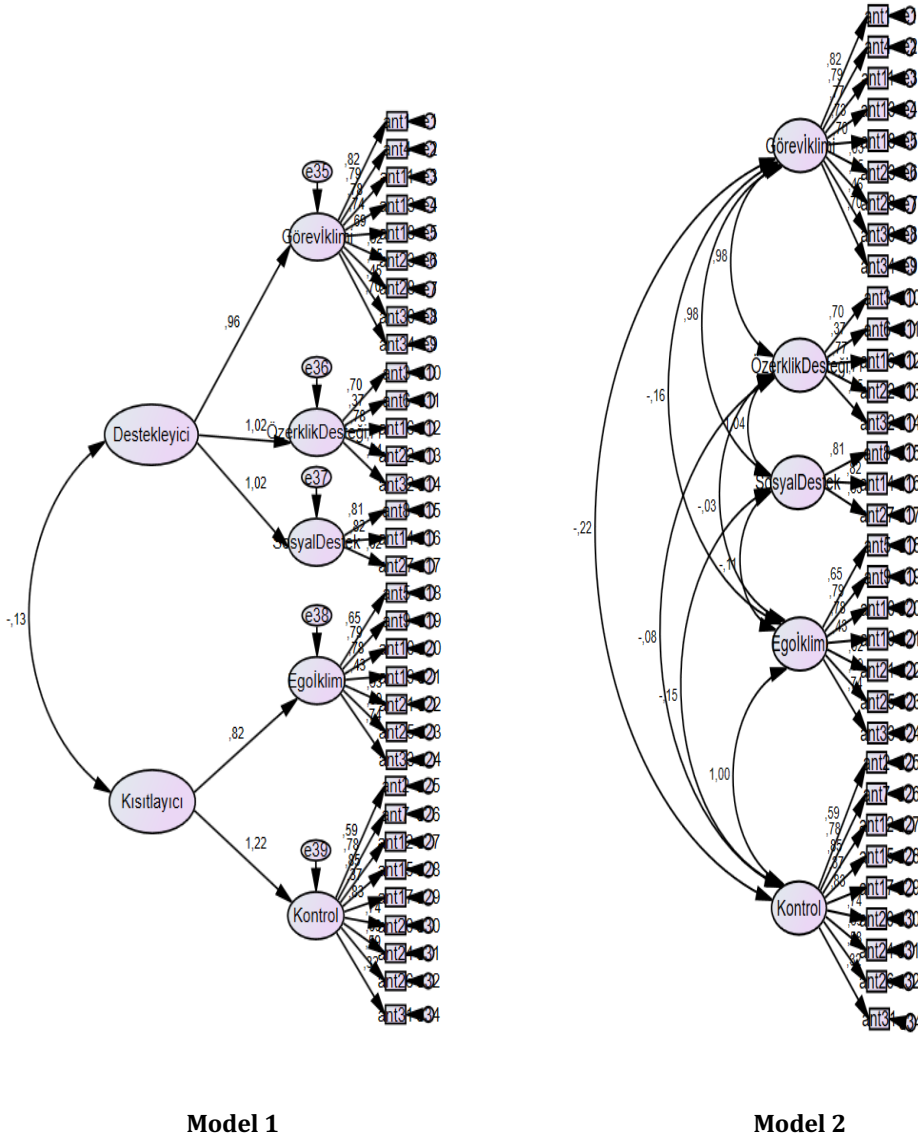
Şekil 1’de DFA’dan elde edilen madde faktör yüklerinin, Model 1’de .19 (madde 29) ile .85 (madde 12) arasında; Model 2’de .19 (madde 29) ile .85 (madde 12) arasında; Model 3’te ise .19 (madde 29) ile .85 (madde 12) arasında olduğu görülmektedir. Sonuçlar incelendiğinde, her üç model içinde 29. maddenin faktör yükünün 0.30 ve altında değer aldığı belirlenmiştir. Bu nedenle ölçeğin kontrol altboyutunda bulunan 29. madde her üç modelden de çıkartılmış (Büyüköztürk, 2018) ve 33 madde ile tekrar doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır (Tablo 5).

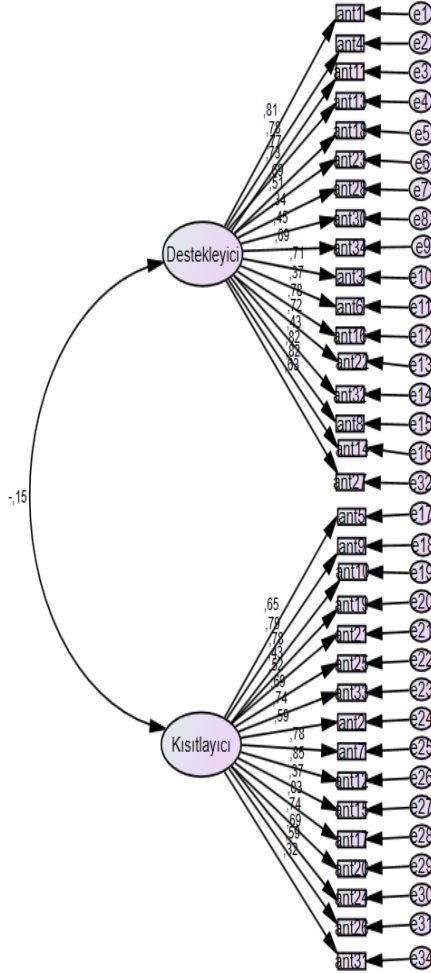
Tablo 5. Doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen uyum iyiliği indeks değerleri (33 madde)

33 madde	χ^2/sd	NFI	GFI	CFI	SRMR	RMSEA
Model 1	1.71	0.85	0.86	0.93	0.06	0.05
Model 2	1.72	0.85	0.85	0.93	0.06	0.05
Model 3	1.74	0.84	0.85	0.92	0.06	0.05

Model 1: Beş faktörlü model (görev yönelimli, özerklik desteği, sosyal destek, ego yönelimli, kontrol); Model 2: Beş alt faktör ve iki üst faktörlü model (görev yönelimli, özerklik desteği, sosyal destek, ego yönelimli, kontrol; destekleyici güdüsel iklim, kısıtlayıcı güdüsel iklim); Model 3: İki faktörlü model (destekleyici güdüsel iklim, kısıtlayıcı güdüsel iklim)

Sonuçlar incelendiğinde, 33 maddeden oluşan Model 1 [Beş faktörlü model (görev iklimi, özerklik desteği, sosyal destek, ego iklimi, kontrol)], Model 2 [Beş alt faktör ve iki üst faktörlü model (görev iklimi, özerklik desteği, sosyal destek, ego iklimi, kontrol; destekleyici güdüsel iklim, kısıtlayıcı güdüsel iklim)] ve Model 3 [iki faktörlü model (destekleyici güdüsel iklim, kısıtlayıcı güdüsel iklim)] için elde edilen değerlerin kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu görülmektedir. 33 madde ile yeniden test edilen modellerden elde edilen faktör yükleri ve faktörler arasındaki ilişki Şekil 2'de gösterilmektedir.





Model 3

Şekil 2. Beş faktörlü model (Model 1), beş alt faktörlü ve iki üst faktörlü model (Model 2) ve iki faktörlü modelin (Model 3) 33 maddeli yapıları ve faktörler arası ilişkiler

Şekil 2'de DFA'dan elde edilen madde faktör yüklerinin, Model 1'de .32 (madde 31) ile .86 (madde 17) arasında; Model 2'de .32 (madde 31) ile .85 (madde 12) arasında; Model 3'te ise .32 (madde 31) ile .85 (madde 12) arasında olduğu görülmektedir.

Yakınsak ve İraksak Geçerlik

Antrenör Kaynaklı Destekleyici ve Kısıtlayıcı Güdüsel İklim Ölçeği'nin bireysel sporlarda, yapı geçerliğini incelemek için DFA'ya ek olarak, yakınsak geçerlik için, Ortalama Açıklanan Varyans (AVE) ve Bileşik Güvenirlik (CR) değerleri, iraksak geçerlik için Maksimum Paylaşılan Varyansın Karesi (MSV) ve Paylaşılan Varyansın Karesinin Ortalaması (ASV) değerlerine bakılmıştır. Antrenör Kaynaklı Destekleyici ve Kısıtlayıcı

Güdüsel İklim Ölçeği'nin bireysel sporcularda yakınsak ve iraksak geçerlik değerleri Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Antrenör Kaynaklı Destekleyici ve Kısıtlayıcı Güdüsel İklim Ölçeği (33 madde)'nin yakınsak ve iraksak geçerliği ile güvenilirliğine ilişkin değerleri

Faktörler	MSV	ASV	AVE	CR	α
Görev iklimi	.31	.15	.54	.87	.86
Özerklik desteği	.27	.18	.39	.79	.73
Sosyal destek	.48	.27	.58	.80	.78
Ego iklimi	.49	.24	.46	.85	.85
Kontrol	.43	.16	.45	.87	.87
Destekleyici Güdüsel İklim			.45	.93	.92
Kısıtlayıcı Güdüsel İklim	.02	.01	.44	.92	.92

AVE: Ortalama açıklanan varyans; **CR:** Bileşik güvenilirlik; **MSV:** Maksimum Paylaşılan Varyansın Karesi; **ASV:** Paylaşılan Varyansın Karesinin Ortalaması

Ölçeğe ilişkin yakınsak geçerlilik sonuçlarına bakıldığında; 5 faktörlü ve 2 faktörlü yapısında yer alan faktörlerin bileşik güvenilirlik değerleri (CR) ölçeğe ilişkin ortalama açıklanan varyans (AVE) değerlerinden büyük görülmektedir. Ölçeğe ilişkin iraksak geçerlilik değerlerine bakıldığında ise tüm Maksimum Paylaşılan Varyansın Karesi (MSV) değerlerinin, Ortalama Açıklanan Varyans (AVE) değerlerinden küçük olduğu ve Paylaşılan Varyansın Karesinin Ortalaması (ASV) değerlerinin de Maksimum Paylaşılan Varyansın Karesi (MSV) değerlerinden küçük olduğu görülmektedir.

Güvenirlilik

Antrenör Kaynaklı Destekleyici ve Kısıtlayıcı Güdüsel İklim Ölçeği (33 madde)'nin güvenilirliğini belirlemek amacıyla Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları hesaplanmıştır. Alt boyutlar için hesaplanan iç tutarlık katsayılarının ölçeğin beş faktörlü yapısı için .73 (özerklik desteği) ile .87 (kontrol) arasında olduğu; ölçeğin iki faktörlü yapısını oluşturan destekleyici güdüsel iklim ve kısıtlayıcı güdüsel iklim altboyutlarının her ikisinin de .92 değerini aldığı görülmektedir (Tablo 6).

Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla ayrıca Bileşik Güvenirlilik katsayıları hesaplanmıştır. DFA sonrası elde edilen alt boyutların her biri için hesaplanan Antrenör Kaynaklı Destekleyici ve Kısıtlayıcı Güdüsel İklim Ölçeği (33 madde)'nin Bileşik Güvenirliliğine (CR) ilişkin değerler Tablo 6' da sunulmuştur. Ölçeğin beş faktörlü yapısı için bileşik güvenilirliğine ilişkin hesaplanan CR katsayılarının .79 (özerklik desteği) ile .87 (kontrol ve görev iklimi) arasında olduğu; iki faktörlü yapısı için ise CR katsayılarının .93 (destekleyici güdüsel iklim) ve .92 (kısıtlayıcı güdüsel iklim) değerlerini aldığı görülmektedir.

Tartışma

Bu çalışmada Appleton ve diğerleri (2016) tarafından geliştirilen, takım sporları için Türkçe geçerlik, güvenilirlik çalışması Gözmen Elmas ve diğerleri (2018) tarafından yapılan "Antrenör Kaynaklı Destekleyici ve Kısıtlayıcı Güdüsel İklim Ölçeği"nin bireysel sporlarda geçerlik ve güvenilirliğinin sınanması amaçlanmıştır.

Bu kapsamda iki çalışma yapılmış olup; ilk çalışmada ölçeğin beş faktörlü yapısı AFA ve yakınsak geçerlik ile; güvenirliği ise Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı ile hesaplanarak incelenmiştir. İkinci çalışmada ise ölçeğin beş faktörlü (görev iklimi, özerklik desteği, sosyal destek, ego iklimi, kontrol) ve iki faktörlü (destekleyici güdüsel iklim, kısıtlayıcı güdüsel iklim) olan yapısı birinci düzey; beş alt faktör ve iki üst faktörlü (görev iklimi, özerklik desteği, sosyal destek, ego iklimi, kontrol; destekleyici güdüsel iklim, kısıtlayıcı güdüsel iklim) olan yapısı ise ikinci düzey DFA ile incelenmiştir. İkinci çalışma kapsamında ayrıca ölçeğin yakınsak ve ıraksak geçerliliği ile birleşik güvenirliği için Ortalama Açıklanan Varyans (AVE), Maksimum Paylaşılan Varyansın Karesi (MSV), Paylaşılan Varyansın Karesinin Ortalaması (ASV) ile Bileşik Güvenirlik (CR) ve Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı değerleri de hesaplanmıştır.

Birinci çalışma kapsamında yapılan AFA sonuçları Antrenör Kaynaklı Destekleyici ve Kısıtlayıcı Güdüsel İklim Ölçeği'nin bireysel sporcular için beş alt boyutlu yapısının özgün ölçeğin beş faktörlü yapısı ile tutarlı olduğunu doğrulamıştır. Ölçeğin beş faktörlü yapısını oluşturan madde sayısı, 33 maddeden oluşan takım sporları versiyonunun (Gözmen Elmas ve diğerleri, 2018) aksine 34 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerlerinin kabul edilebilir değerlerin üzerinde olması (Hair ve diğerleri, 2009) göz önünde bulundurulduğunda birinci çalışma sonucunda "Antrenör Kaynaklı Destekleyici ve Kısıtlayıcı Güdüsel İklim Ölçeği"nin 5 faktörlü ve 34 maddelik Türkçe versiyonunun bireysel sporlar için geçerli bir yapıya sahip olduğu söylenebilir. Öte yandan; ikinci çalışma kapsamında beş alt boyut ve iki üst boyutlu toplam 34 maddeden oluşan ölçeğin uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu tespit edilmiş ancak ölçeğin 29. maddesinin her üç model içinde yükünün 0.30 ve altında değer alması sebebiyle (Büyükoztürk, 2018) bu madde ölçekten çıkartılmıştır. Tekrar yapılan DFA ile ölçeğin 33 maddelik modelinin iyi uyum değerlerine sahip olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin 29. maddesinin Gözmen Elmas ve diğerleri (2018) takım sporları için yaptıkları geçerlik ve güvenirlik çalışmasında da yük vermemesi yine tutarlı bir yapıda olduğunu göstermektedir. Ölçeğin her üç modeli içinde elde edilen uyum indekslerinden ki kare değerinin serbestlik derecesine bölümünden elde edilen değer Schermelleh-Engel ve diğerlerine (2003) göre kabul edilebilir uyum aralığındadır. Bunun yanı sıra, çalışmada elde edilen NFI, GFI ve CFI değerleri Hu ve Bentler (1999)'in belirttiği değerler ile kıyaslandığında kabul edilebilir uyum aralığındadır. RMSEA değerlerinin 0.05, SRMR değerlerinin 0.06 olması ise modelin iyi uyum değerlerine sahip olduğunu göstermektedir (Schermelleh-Engel ve diğerleri, 2003). Elde edilen uyum değerleri ölçeğin, Appleton ve diğerlerinin (2016) önerdikleri modelin yanı sıra Milton, Appleton, Bryant ve Duda'nın (2018) Beden Eğitimi ortamı için önerdikleri beş alt ve iki üst faktörlü model ile de tutarlı bir yapıda olduğunu göstermiştir.

Birinci çalışmada ölçeğin Türkçe formunun yakınsak geçerliğini incelemek için Antrenör Kaynaklı Destekleyici ve Kısıtlayıcı Güdüsel İklim Ölçeği'nin alt boyutları ile Antrenör Kaynaklı Özerklik Desteği Ölçeği arasındaki ilişkilere bakılmıştır. Elde edilen bulgular, Antrenör Kaynaklı Özerklik Desteği Ölçeği ile görev iklimi, özerklik desteği ve sosyal destek arasında pozitif ilişki; ego iklimi ve kontrol alt boyutları arasında ise negatif

ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Gözmen Elmas ve diğerlerinin (2018) takım sporları için yaptıkları geçerlik ve güvenilirlik çalışmasında da Antrenör Kaynaklı Destekleyici ve Kısıtlayıcı Güdüsel İklim Ölçeği'nin destekleyici iklimi oluşturan alt boyutlardan görev iklimi ve sosyal destek ile antrenör kaynaklı özerlik desteği ölçeği bu çalışmada da pozitif ilişkili bulunmuştur. Ayrıca alanyazındaki çalışmalar, ego yönelimli iklimin sporcuya yapılan daha az destek ile ilişkili olduğunu (Baric ve Bucik, 2009), görev ikliminin ise pozitif geri bildirim ile negatif yönde ilişkili olduğunu bildirmektedir (Smith ve diğerleri, 2005). Yakınsak geçerlik analizi yeni geliştirilen bir ölçüm aracı ile teorik olarak ilişkili olduğu bilinen ölçüm araçları arasında anlamlı ilişki olmasıyla sağlanmaktadır (Souza, Alexandre ve Guirardello 2017). Buna göre, Antrenör Kaynaklı Destekleyici ve Kısıtlayıcı Güdüsel İklim Ölçeği' nin yakınsak geçerliğinin desteklendiğini söyleyebiliriz.

İkinci çalışma kapsamında ıraksak ve yakınsak geçerliğin sınanması için başvuru yöntem ASV, MSV, AVE ve CR değerlerinin incelenmeseydi. Ölçeğin her 3 model kapsamında ıraksak geçerliği için hesaplanan MSV ve ASV değerleri, her alt boyut için ıraksak geçerliği destekler niteliktedir. ıraksak geçerliğin sağlandığını söyleyebilmek için MSV değerinin AVE değerinden küçük; ASV değerinden ise büyük olması ($MSV < AVE$; $ASV < MSV$) gereklidir (Hair ve diğerleri, 2017). Benzer şekilde ölçeğin her 3 modeli için hesaplanan AVE ve CR değerleri de ölçeğin yakınsak geçerliğini destekler niteliktedir. Yakınsak geçerliğin sağlandığını söyleyebilmek için ise ölçeğe ait tüm CR değerlerinin AVE değerlerinden büyük olması ve AVE değerinin 0.50'den büyük olması gereklidir (Hair ve diğerleri, 2017). Ancak CR katsayısının 0.60'dan büyük olması şartıyla, AVE değerinin 0.50'den küçük olmasının da yakınsak geçerliği sağlayacağı belirtilmektedir (Fornell ve Larcker, 1981).

Birinci çalışma kapsamında ölçeğin 5 faktörlü yapısının güvenilirliğini incelemek amacıyla Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları değerlendirilmiştir. Alt boyutlar için elde edilen iç tutarlık katsayıları .76 ile .94 arasında değişkenlik göstermektedir. İkinci çalışma kapsamında hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları ise ölçeğin beş faktörlü yapısı için .73 ve .87 arasında değişirken; ölçeğin iki faktörlü yapısını oluşturan destekleyici güdüsel iklim ve kısıtlayıcı güdüsel iklim altboyutlarının her ikisi de .92 değerini almıştır. Her iki çalışmada da hesaplanan iç tutarlık katsayıları Alpar (2006) tarafından oldukça güvenilir olarak ifade edilmektedir. Elde edilen iç tutarlık katsayılarının ölçeğin hem İngilizce dilinde ki özgün çalışmasından (Appleton ve diğerleri, 2016) hem de Türkçe takım sporları versiyonundan (Gözmen Elmas ve diğerleri, 2018) daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Ölçeğin güvenilirliğini incelemek amacıyla ikinci çalışma kapsamında DFA'dan elde edilen faktör yükleri ve hata varyansları kullanılarak hesaplanan Bileşik Güvenirlik (CR) katsayıları da değerlendirilmiştir (Yang ve Green, 2011). Güvenirliğin varsayımı için CR katsayısının 0.60 ile 0.70 arasındaki değerler olması beklenmektedir (Hair ve diğerleri, 2009). Araştırmamızda elde edilen CR katsayıları her 3 model için de ölçeğin bileşik güvenilirliğini desteklemektedir.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma kapsamında Antrenör Kaynaklı Destekleyici ve Kısıtlayıcı Güdüsel İklim Ölçeği'nin bireysel sporlar için psikometrik özellikleri iki çalışma ile incelenmiştir. Bu çalışmalar sonucunda ölçeğin hem 34 maddelik 5 faktörlü yapısının hem de 33 maddelik olan beş faktörlü modeli ve iki faktörlü olan modeli ile beş alt ve iki üst faktörden oluşan modelinin geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında araştırma kapsamında elde edilen bulguların, ölçeğin Türkçe takım sporları versiyonu ve diğer kültürlerde yapılan geçerlik, güvenilirlik çalışmaları ile tutarlı olduğu görülmüştür. Bu bağlamda 33 maddelik ölçeğin hem beş altboyutlu (görev iklimi, özerklik desteği, sosyal destek, ego iklimi, kontrol) hem de iki altboyutlu (destekleyici güdüsel iklim, kısıtlayıcı güdüsel iklim) güdüsel iklimi değerlendiren yapısının kullanılması önerilmektedir. Çalışmanın genel bulguları "Antrenör Kaynaklı Destekleyici ve Kısıtlayıcı Güdüsel İklim Ölçeği"nin bireysel sporlarda antrenör kaynaklı güdüsel iklimin değerlendirilmesinde geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu ortaya koymaktadır.

Ölçeğin bireysel sporlar için Türkçe alanyazına kazandırılmasının önemli olması yanında, bazı sınırlılıklar da içermektedir. Bu çalışma adolesanlar üzerinde gerçekleştirilmiştir ve sonraki çalışmalarda erişkin sporcular üzerinde de ölçeğin geçerliliği incelenebilir. Gelecek çalışmalarda, ayrıca bireysel sporcular ve takım sporcuları için karşılaştırma yapılmasının, ölçeğin gruplar üzerindeki geçerlik ve güvenilirliği açısından faydalı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca Madde Tepki Kuramı (Item Response Theory) ve Çoklu Özellik Çoklu Yöntem (Multi Trait Multi Method- MTMM) gibi analiz yöntemlerinin uygulanmasının, ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğine dair geniş kapsamlı istenir sonuçlar almak adına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yazar notu

Bu çalışmada yer alan Birinci Çalışma, 13-16 Kasım 2019 tarihlerinde Antalya, Türkiye'de düzenlenen 17. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi'nde "Antrenör Kaynaklı Destekleyici ve Kısıtlayıcı Güdüsel İklim Ölçeği'nin Bireysel Sporlarda Psikometrik Özelliklerinin Sınanması" başlığıyla sözel bildiri olarak sunulmuştur.

Yazışma Adresi (Corresponding Address):

Duygu KARADAĞ

Haliç Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu

E-posta: duygukaradag@halic.edu.tr

Kaynaklar

1. **Aksu, G., Eser, M. T. ve Güzeller, C. O.** (2017). *Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ile yapısal eşitlik modeli uygulamaları*. İstanbul: Detay Yayıncılık.
2. **Alpar, R.** (2006). *Spor bilimlerinde uygulamalı istatistik*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
3. **Ames, C.** (1992). Classrooms: Goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*(3), 261.
4. **Amorose, A. J., Horn, T. S.** (2001). Pre-to post-season changes in the intrinsic motivation of first year college athletes: Relationships with coaching behavior and scholarship status. *Journal of Applied Sport Psychology, 13*, 355-373.
5. **Appleton, P. R., Ntoumanis, N., Quested, E., Viladrich, C. and Duda, J. L.** (2016). Initial Validation of the Coach-Created Empowering and Disempowering Motivational Climate Questionnaire (EDMCQ-C). *Psychology of Sport and Exercise, 22*, 53-65
6. **Banack, H. R., Sabiston, C. M. and Bloom G. A.** (2011). Coach autonomy support, basic need satisfaction and intrinsic motivation of paralympic athletes. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 82*(4), 722-730.
7. **Baric, R., Bucik, V.** (2009). Motivational differences in athletes trained by coaches of different motivational and leadership profiles. *Kinesiology, 41*(2), 181-194.
8. **Bentler, P. M.** (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin, 107*(2), 238.
9. **Büyükköztürk, Ş.** (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Atif İndeksi.
10. **Deci, E. L., Ryan, R. M.** (1985). *Self-determination and intrinsic motivation in human behavior*. New York: Plenum Press.
11. **Deci, E. L., Ryan, R. M.** (2000). The "What" and "Why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227-268.
12. **Duda, J. L.** (2001). Achievement goal research in sport: Pushing the boundaries and clarifying some misunderstandings. Roberts, G.C (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 129-182). Champaign, IL: Human Kinetics.
13. **Duda, J. L.** (2013). The Conceptual and empirical foundations of empowering coaching: Setting the stage for the PAPA Project. *International Journal of Sport and Exercise Psychology, 11*, 311- 318.
14. **Duda, J. L., Quested, E., Haug, E., Samdal, O., Wold, B., Balaguer, I., Castillo, I., Sarrazin, P., Papaioannou, A., Ronglan, L. T., Hall, H. and Cruz, J.** (2013). Promoting adolescent health through an intervention aimed at improving the quality of their participation in physical activity (PAPA): Background to the project and main trial protocol. *International Journal of Sport and Exercise Psychology, 11*(4), 319-327.
15. **Duda, J. L., Appleton, P. R.** (2016). Empowering and disempowering coaching climates: Conceptualization, measurement considerations and intervention implications. In *Sport and Exercise Psychology Research* (pp. 373-388). London: Elsevier.
16. **Fornell, C. and Larcker, D. F.** (1981). Evaluating Structural Equation Models with Unobservable Variables and Measurement Error. *Journal of Marketing Research, 18*(1), 39-50.
17. **Gillet, N., Vallerand, R. J., Amoura, S. and Baldes, B.** (2010). Influence of coaches' autonomy support on athletes' motivation and sport performance: a test of the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Psychology of Sport and Exercise, 11*(2), 155-161.
18. **Gözmen Elmas, A., Akın, N. K. ve Aşçı, F. H.** (2018). Antrenör Kaynaklı Destekleyici ve Kısıtlayıcı Güdüsel İklim Ölçeği'nin türk adolesan sporcuları için geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Sportmetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 16*(3), 61-80.
19. **Hagger, M. S., Chatzisarantis, N. L. D., Hein, V., Pihu, M., Soos, I., ve Karsai, I.** (2007). The perceived autonomy support scale for exercise settings (PASSSES): Development, validity and cross cultural invariance in young people. *Psychology of Sport and Exercise, 8*, 632-653.
20. **Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E.** (2009). *Multivariate data analysis* (7th edition). Prentice Hall.
21. **Hair, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C. M., Sarstedt, M.** (2017). *A Primer on Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM)* (2nd edition). Thousand Oaks, CA, USA
22. **Hu, L. T. and Bentler, P. M.** (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 6*(1), 1-55.

23. Jowett, S., Ntoumanis, N. (2004). The Coach–Athlete Relationship Questionnaire (CART-Q): Development and initial validation. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 14(4), 245-257.
24. Karadağ, D., Gözmen, A., Keskin, N., Aşçı, F. H. (2016, Kasım). *The reliability and validity of the perceived autonomy support scale (coaches form) for adolescent athletes*. 14. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresine sunulan bildiri, Antalya.
25. Mageau, G. A., Vallerand, R. J. (2003). The coach–athlete relationship: a motivational model. *Journal of Sports Science*, 21(11), 883-904.
26. Milton, D., Appleton, P. R., Duda J. L., Bryant, A. (2018). Initial validation of the teacher-created empowering and disempowering motivational climate questionnaire in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 37(4), 340-351.
27. Müftüler, M. (2016). Egzersizde algılanan özerklik desteği ölçeği: Türkçe geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 2158-2169.
28. Moreno, M. J. A., San Roman, M. L., Galindo, C. M, Alonso, N., Gonzalez-Cutre, D. (2008). Peers' influence on exercise enjoyment: a self-determination theory approach. *Journal of Sports Science and Medicine*, 7, 23-31.
29. Myers, N. D., Vargas-Tonsing, T. M., Feltz, D. L. (2005). Coaching efficacy in intercollegiate coaches: Sources, coaching behavior and team variables. *Psychology of Sport and Exercise*, 6(1), 129-143.
30. Newton, M., Duda, J. L., Yin, Z. (2000). Examination of the psychometric properties of the perceived motivational climate in sport questionnaire-2 in a sample of female athletes. *Journal of Sports Sciences*, 18(4), 275-290.
31. Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
32. Papaioannou, A., Marsh, H. W., and Theodorakis, Y. (2004). A multilevel approach to motivational climate in physical education and sport settings: An individual or a group level construct? *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 26(1), 90-118.
33. Riemer, H. A. (2007). Multidimensional model of coach leadership. Jowett, S. and Lavallee (Ed.), *Social psychology in sport* (pp. 53-57). Champaign IL: Human Kinetics.
34. Roberts, G. C. ve Ommundsen, Y. (1996). Effect of goal orientation on achievement beliefs, cognition and strategies in team sport. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 6(1), 46-56.
35. Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
36. Schumacker, R. E., Lomax, R. G. (2015). *A beginner's guide to structural equation modeling* (4th ed.). New York, NY: Routledge.
37. Shaw, D., Gorely, T., Corban, R. (2005). *Sport and exercise psychology*. NY: Taylor and Francis.
38. Smith, S. L., Fry, M. D., Ethington, C. A., Li, Y. (2005). The effect of female athletes' perceptions of their coaches' behaviors on their perceptions of the motivational climate. *Journal of Applied Sport Psychology*, 17, 170-177.
39. Smith, R. E., Smoll, F. L. (2007). Social-cognitive approach to coaching behaviors. Jowett, S. and Lavallee (Ed.), *Social psychology in sport* (pp. 75-90). Champaign, IL: Human Kinetics.
40. Smith, N., Tessier, D., Tzioumakis, Y., Quested, E., Appleton, P., Sarrazin, P., Papaioannou, A., and Duda, J. L. (2015). Development and validation of the multidimensional motivational climate observation system. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 37(1), 4-22.
41. Souza, A. C. D., Alexandre, N. M. C., Guirardello, E. D. B. (2017). Psychometric properties in instruments evaluation of reliability and validity. *Epidemiologia e Serviços de Saúde*, 26, 649-659.
42. Yang, Y., Green, S. B. (2011). Coefficient alpha: a reliability coefficient for the 21st century. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29(4), 377-392.

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi ile İlgili Yeterliliklerinin İncelenmesi

Bekir ÇAR¹, Latif AYDOS²

¹Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, ANKARA

²Gazi Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi, ANKARA

Araştırma Makalesi

Öz

Araştırmanın amacı, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgilerine yönelik yeterliliklerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesidir. Çalışmaya 2018 – 2019 eğitim öğretim yılında Ankara ilinde görev yapan 65 kadın, 105 erkek olmak üzere toplamda 170 beden eğitimi ve spor öğretmeni katılmıştır. Veri toplama araçları olarak “Kişisel Bilgi Formu” ve Pamuk, Ergun, Çakır, Yılmaz ve Ayas (2012) tarafından geliştirilen “Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeği” kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde Mann Whitney U testi ve Kruskal Wallis H testleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterlilikleri incelendiğinde cinsiyete göre (alan bilgisi, pedagojik alan bilgisi ve teknolojik pedagojik bilgisi), teknoloji kullanımına göre (alan bilgisi) ve görev yaptığı ilçeye göre (alan bilgisi) değişkenlerinde anlamlı farklılık görülmektedir. Fakat mesleki görev yılına göre bakıldığında anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Anahtar sözcükler: *Teknolojik pedagojik alan bilgisi, Beden eğitimi ve spor öğretmeni*

Investigation of Physical Education and Sports Teachers' Competencies Related to Technological Pedagogical Content Knowledge

Abstract

The aim of the research is the examination of physical education and sports teachers' technological pedagogical field of competencies according to various variables. 170 physical education teachers (65 female and 105 male) who are working in the 2018-2019 academic year participated in this study voluntarily. As data collection tools "Personal Information Form" and "Technological Pedagogical Content Knowledge Scale" which was developed by Pamuk, Ergun, Çakır, Yılmaz and Ayas (2012) was used. In the analysis of quantitative data Whitney U test and Kruskal Wallis H tests were used. As a result of research physical education and sports teachers' technological pedagogical content knowledge and competencies, by gender examined (content knowledge, pedagogical content knowledge and technological pedagogical knowledge), according to the use of technology (field information) according to the tenure and county (field information) there is a significant difference in the variables. But there is no significant difference when viewed according to the year of professional duty.

Keywords: *Technological pedagogical content knowledge, Physical education and sports teacher*

Giriş

Günümüz bilgi çağının ortaya çıkmasında teknoloji ana unsurlarından birisidir ve artık hayatımızın ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. Teknolojinin girdiği her alanda insanoğluna sağladığı kolaylıklar onun eğitim alanında da azami derecede kullanılmasına sebep olmuştur. Teknolojik gelişmelerle birlikte teknolojik araçların sıkça kullanılmaya başlaması ve eğitime dahil olmasıyla içerik ve pedagoji bileşenlerinin içinde teknolojinin de yer alması gerektiği düşüncesinden yola çıkarak Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) üretilmiştir (Schmidt ve diğerleri, 2009).

Eğitmciler pedagojik içerik bilgisine teknolojik bilgiyi de TPAB kavramını geliştirmeye başlamışlardır (Mishra ve Koehler, 2006; Angeli ve Valanides, 2009).

Mishra ve Koehler'e (2006) göre TPAB'nin çatısı yedi bileşenden oluşturulmuştur.

1. Alan Bilgisi: Konu bilgisi,
2. Teknoloji Bilgisi: Çeşitli teknolojilerin bilgisi,
3. Pedagojik Bilgi: Süreç ya da öğretim metotlarının bilgisi,
4. Teknolojik İçerik Bilgisi: Teknolojiyle konuların sunulmasının bilgisi,
5. Teknolojik Pedagojik Bilgi: Farklı öğretim metotlarını uygulamada teknoloji kullanma bilgisi,
6. Pedagojik İçerik Bilgi: Farklı konu tipleri için öğretim metotlarının bilgisi,
7. Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi: Farklı konu tiplerinin öğretim metotları uygulamalarında teknolojiyi kullanma bilgisi.

Pedagojik Bilgi (PB): Öğretmenlerin kullandığı genel pedagojik aktivitelerdeki öğretmen bilgisi olarak ifade edilmektedir. Bu aktiviteler, sınıf yönetimi, öğrencilere bilgilerin sunumu, aile ve öğrencilerle iletişim, öğrencilerin motivasyonlarını içeren stratejilerdir ve bunlar özel içerik ve konudan bağımsızdır. Pedagojik aktiviteler bazı içerikleri kapsamaktadır (Cox ve Graham, 2009).

Alan Bilgisi (AB): Bir konu alanında verilen bilgileri içermektedir. Bu bilgi pedagojik aktivitelerden bağımsızdır.

Pedagojik Alan Bilgisi (PAB): Shulman (1986) tarafından ele alınmış ve kapsamlı olarak araştırılmıştır. Pedagojik alan bilgisi öğrenci öğrenmelerini kolaylaştırmak için bilginin temsili strateji ya da aktiviteler bilgisinin bileşimidir. Burada PAB genelden daha çok içerik odaklıdır. Çünkü PAB belirli konu alanlarında yer alır. Bu bilgi konu odaklı aktiviteler ve konu odaklı aktivitelerin bilgilerine bölünmüştür.

Teknolojik Bilgi (TB): Yeni teknolojilerin nasıl kullanılacağına bilgisi olarak tanımlanmaktadır. Bu tanım TPAB ve PAB arasında farkları göstermek için yeni teknolojilerle sınırlandırılmıştır.

Teknolojik Alan Bilgisi (TAB): Bu bilgi, pedagojik alanda kullanılan bilgiden bağımsız temsil edilen bilgidir.

Teknolojik Pedagojik Bilgi (TPB): Öğretmenlerin yeni teknolojiler kullandıkları genel pedagojik aktivitelerin bir bilgisidir. Bu bilgi, teknolojileri kullanarak öğrencilerin nasıl motive edileceği ya da yeni teknolojilerle öğrencilerin işbirlikçi öğrenmeye nasıl dahil edileceğinin bilgisidir.

Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB): Teknoloji yardımıyla kavramların simgelerinin anlaşılması, içeriği çeşitli yollarla yapılandırma bir şekilde öğretilmesi için teknolojinin kullanılması, kavramsal karmaşalara teknolojinin nasıl yardım edebileceği, yeni bilgi kuramlarını geliştirmek ve var olanları güçlendirmek için teknolojinin nasıl kullanılabileceği hakkında bilgi içerir (Mishra ve Koehler, 2006).

Öğretmenlerin meslek yaşamında başarılı olabilmeleri için kendilerini alan, pedagoji ve teknoloji bilgileri açısından çok iyi geliştirmelidirler. Öğretmenlerin kendi alanlarındaki gelişmeleri takip etmek, çağdaş öğretim yöntem ve tekniklerini öğretim sürecine katmak ve çağa ayak uydurabilmek için bilgi ve iletişim teknolojilerini iyi derecede kullanabilmeleri gerekmektedir. Bu nedenle iyi bir teknoloji bilgisine sahip olmak öğretmenlerin mesleki bilgilerini ilerletmede büyük önem taşımaktadır (Gündüz, 2018).

Teknolojinin öğretim sürecine entegre edilmesindeki esas amaç öğrencilerin teknolojiyi kalemelerini, kitaplarını, haritalarını kullanmasına benzer kolaylıkla kullanmalarını sağlamaktır. Ancak eğitimde teknoloji entegrasyonu bu işin yalnızca bir parçasıdır (Çakır ve Yıldırım, 2009). Öğretmenlerin öğretim sürecinde seçtikleri teknolojinin amaca hizmet etmesi gerektiğini, öğretmenlerin öğretim sürecinde verimliliği artırabilmeleri için bu seçimin doğru yapılmış olmasının önemli olduğunu vurgulamaktadır. Çünkü öğrenme sürecinde teknolojiden istifade etme sıklığından ziyade öğretmenlerin bu teknolojiyi derslerinde nasıl kullandığı önemlidir (Çakır, 2015).

Öğretmenlerin TPAB'lerini etkili bir şekilde kullanabilmeleri için zengin öğrenme ortamlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu anlamda Milli Eğitim Bakanlığı bilgi teknolojileri alanında ulusal hedef ve politikaları "bilgi çağını yakalamak, bilgi ve teknoloji toplumu

olmak için evrensel düşünen ve ulusal davranan insanı yetiştirmek, insanımızın ve toplumumuzun rekabet gücünü sürekli artırmak için eğitim sisteminin her kademesini teknolojik desteklemek” olarak belirlemiştir (Can, 2003).

Beden eğitimi ve spor öğretmenleri lisans eğitimleri boyunca teknolojik pedagojik alan bilgisi ile alakalı olarak Öğretim İlke ve Yöntemleri (3 Saat) ve Öğretim Teknolojiler ve Materyal Tasarımı (4 Saat) olarak ders almaktadırlar. Bu doğrultuda ders saatlerinin artırılması, derslerin teorik olarak değil uygulamalı olarak da öğretmen adaylarına aktarılması ve okullarda beden eğitimi ve spor dersiyse teknolojinin bütünleştirilerek kullanımının yaygınlaştırılması gerekmektedir.

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin derslerine günümüz teknolojisini kullanmaları, dersleri daha verimli hale getirmesi açısından önemlidir. Beden eğitimi sadece somut bir ders gibi görünmüş olsa da öğretmenlerin dersi teknoloji ile bütünleştirdiğinde öğrencilere aktarılacak olan bilgi, beceri ve alan yetenekleriyle anlamlı bir hal almaktadır. Teknolojinin beden eğitimi programında kullanımı sunulan materyal ve öğrenmeye motivasyonu artırdığı görülmüştür (Thornburg ve Hill, 2004). Beden eğitimi ve spor öğretmenleri teknolojinin eğitimdeki potansiyelini anlamaları ile birlikte, derslerinde teknolojiyi kullanmaya istekli oldukları bir duruma gelmişlerdir. Teknoloji, öğrencilerin beden eğitimindeki bilgi ve becerileri daha fazla özerk bir biçimde, yani kendilerini öğrenme sürecine daha fazla katarak öğrenmelerini sağlayabilecek ortamlar sunabilmektir (Thornburg ve Hill, 2004). Öğrencilerin birçoğu, kendi öğrenmelerinde sorumluluk almayı ve teknolojiyi kullanarak öğrenmeyi daha motive edici bulmaktadır (Witfelt, 2000).

Öğretmenlerin teknolojiyi öğretim sürecine dahil etmeleri konusundaki eksiklerinin giderilmesi gerekmektedir. Teknoloji; pedagoji ve konu alanı ile bütünleştirilerek öğretim sürecini daha etkin ve farklı bir şekilde kullanmalıdır. Etkili öğretim tekniklerini kullanmanın en önemli yolu teknoloji ve pedagojiyi harmanlayarak bir bütün halinde kullanımdan geçmektedir.

Son yıllarda Türkiye’de okullarda yapılan teknolojik alt yapı çalışmalarına rağmen eğitim teknolojisinin öğretim sürecine yansıtılmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır (Çiftçi, Taşkaya ve Alemdar, 2013; Kayaduman, Sırakaya ve Seferoğlu, 2011). Ülkemizde yapılan araştırmalarda sınıf öğretmeni, fen teknoloji bilgisi öğretmenleri, matematik öğretmenleri, sosyal bilgiler öğretmenleri, coğrafya öğretmenleri ve bu bölümlerde okuyan öğretmen adaylarına yönelik çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışma beden eğitimi ve spor dersinin daha verimli ve daha renkli bir şekilde öğrencilere nasıl daha iyi öğretilmesi gerektiğini araştırmaya yardımcı olmak, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin genel teknolojik alan bilgileri ne düzeyde olduğunu belirlemek için yapılmıştır. Çalışmanın temel amacı beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin TPAB alt boyutlarının cinsiyet, teknolojiyi kullanma, meslekteki tecrübe ve görev yaptığı ilçeye göre bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma, tarama modelinin kullanıldığı bir çalışmadır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2017).

Araştırma Grubu

Araştırmaya Ankara ilinde görev yapan 170 beden eğitimi ve spor öğretmeni gönüllü olarak katılmıştır.

Tablo 1. Araştırma grubunun tanımlayıcı istatistik bilgilerin dağılımı

Değişkenler	F	%	
Cinsiyet	Kadın	65	38
	Erkek	105	62
	Toplam	170	100,0
Mesleki Tecrübe	0-11 Ay	8	5
	1-2 Yıl	4	2
	3-4 Yıl	14	8
	5-6 Yıl	23	14
	7 Yıl ve Üzeri	121	71
	Toplam	170	100,0
Teknoloji Kullanımı	1 Saat	46	27
	2 Saat	57	34
	3 Saat	38	22
	4 Saat ve Üzeri	29	17
	Toplam	170	100,0
Görev Yapılan İlçeler	Altındağ	26	15
	Çubuk	27	16
	Keçiören	27	16
	Mamak	23	14
	Polatlı	29	17
	Pursaklar	10	6
	Yenimahalle	28	16
	Toplam	170	100,0

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Pamuk, Ergun, Çakır, Yılmaz ve Ayas (2012) tarafından geliştirilen Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından yapılan güvenilirlik analizi sonucunda ölçeğin tamamına α güvenilirlik katsayısı 0.95 olarak tespit edilmiştir. 7 alt boyuttan oluşan ölçek toplamda 37 maddedir. Buna göre Pamuk, Ergun, Çakır, Yılmaz ve Ayas (2012) tarafından geliştirilen TPAB Ölçeği; teknolojik bilgi (4 madde), alan bilgisi (8 madde), pedagoji bilgisi (4 madde), pedagojik alan bilgisi (6 madde), teknolojik pedagojik bilgi (4 madde), teknolojik alan bilgisi (4 madde), teknolojik pedagojik alan bilgisi (7 madde)' den oluşmaktadır. Ölçeğin her bir alt boyutlarına ilişkin maddelerin güvenilirlikleri yüksektir (α : 0.77–0.92 değerleri arasında). Ölçeğin tamamının α güvenilirlik katsayısı 0.95'tir. Yapılan geçerlik çalışmasında belirlenen 7 alt boyutun, tüm varyansın %70.14'ünü açıkladığı tespit edilmiştir (Pamuk

ve diğerleri, 2012). Araştırmacı tarafından yapılan güvenilirlik analizi sonucunda ölçeğin tamamının α güvenilirlik katsayısı 0.90 olarak tespit edilmiştir.

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin cinsiyet, mesleki tecrübe, teknoloji kullanımı ve görev yaptıkları ilçeler ile ilgili demografik bilgilerini içeren sorulardan oluşmaktadır.

Verilerin Analizi

TPAB ölçeğinin beden eğitimi öğretmenlerine uygulanması ile elde edilen veriler veri tabanına kaydedilerek değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin TPAB yeterliliklerine ilişkin ölçeğin her bir alt boyutuna yüzde, frekans, ortalama ve standart sapmaları hesaplanmıştır.

İstatistiksel analizler için NCSS (Number Cruncher Statistical System-2007, Kaysville, Utah, USA) programı kullanılmıştır. Çalışma verileri değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotların (ortalama, standart sapma, medyan, frekans, oran, minimum, maksimum) yanı sıra verilerin dağılımı Shapiro-Wilk Testi ile değerlendirilmiştir. Niceliksel verilerin normal dağılım göstermeyen üç ve üzeri grubun karşılaştırmasında Kruskal-Wallis testi, iki grubun karşılaştırmasında Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Anlamlılık $p < 0.01$ ve $p < 0.05$ düzeylerinde değerlendirilmiştir.

Bulgular

Araştırmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin TPAB yeterlilikleri çeşitli demografik değişkenler açısından incelenmiştir.

Tablo 2: Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterliliklerini gösteren bulgular

	En Düşük	En Yüksek	Ortalama	Std. Sapma	Düzye
Teknolojik Bilgi	1,85	5,00	3,70	0,70	Yüksek
Alan Bilgisi	2,53	5,00	4,42	0,44	Çok Yüksek
Pedagojik Bilgisi	3,10	5,00	4,30	0,50	Çok Yüksek
Pedagojik Alan Bilgisi	3,15	5,00	4,40	0,45	Yüksek
Teknolojik Pedagojik Bilgisi	2,10	5,00	3,98	0,60	Yüksek
Teknolojik Alan Bilgisi	1,90	5,00	3,95	0,59	Yüksek
Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi	2,00	5,00	4,00	0,63	Yüksek

Madde puanları 1 ile 5 puan arasında olacak şekilde puanlanmıştır. Alt ölçek puanları, madde puanları toplanmış ve toplam puan madde sayısına bölünerek elde edilmiştir. Alt ölçek puan ortalamaları 1-5 arasında değişkenlik göstermektedir.

Tablo 2'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin TPAB Yeterliliklerine ilişkin hesaplanan ortalama 1.0–1.8 arasında çok düşük, 1.81–2.60 düşük, 2.61–3.40 arasında orta, 3.41–4.20 arasında yüksek ve 4.21–5.00 arasında çok yüksek olarak değerlendirilmiştir. Tablo sonuçlarında en yüksek puan alan bilgisi ($\bar{x}=4,42$) yeterliliklerinin çok yüksek, pedagojik alan bilgisi ($\bar{x}=4,40$) yeterliliklerinin çok yüksek, pedagoji bilgisi ($\bar{x}=4,30$) yeterliliklerinin çok yüksek olduğu tespit edilmiştir. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi ($\bar{x}=4,00$)

yeterliliklerinin yüksek, teknolojik pedagojik bilgisi ($\bar{x}=3,98$) yeterliliklerinin yüksek, teknolojik alan bilgisi ($\bar{x}=3,95$) yeterliliklerinin yüksek ve teknoloji bilgisi ($\bar{x}=3,70$) yeterliliklerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin teknoloji bilgisi alt boyutu diğer alt boyutlara göre daha düşük oranda olduğu söylenebilir.

Tablo 3: Cinsiyete göre ölçek alt boyutlarının karşılaştırması (Mann-Whitney U)

		Erkek (N: 105)	Kadın (N: 65)	p
Teknolojik Bilgi	Ort±Ss	13,35±2,31	13,18±2,21	0,167
	Min-Maks (Medyan)	4-16 (14)	7-20 (13)	
Alan Bilgisi	Ort±Ss	35,06±4,73	33,37±3,81	0,003**
	Min-Maks (Medyan)	17-40 (35)	21-40 (32)	
Pedagojik Bilgisi	Ort±Ss	17,2±2,37	16,85±2,14	0,145
	Min-Maks (Medyan)	9-20 (17)	12-20 (16)	
Pedagojik Alan Bilgisi	Ort±Ss	25,81±3,76	25,34±2,96	0,037*
	Min-Maks (Medyan)	10-30 (26)	18-30 (24)	
Teknolojik Pedagojik Bilgisi	Ort±Ss	16,44±2,62	15,66±2,24	0,026*
	Min-Maks (Medyan)	7-20 (16)	10-20 (16)	
Teknoloji Alan Bilgisi	Ort±Ss	16,38±2,73	16,15±1,8	0,281
	Min-Maks (Medyan)	4-20 (16)	12-20 (16)	
Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi	Ort±Ss	29,1±4,43	28,26±3,66	0,086
	Min-Maks (Medyan)	7-35 (28)	16-35 (28)	

Tablo 3'deki veriler incelendiğinde cinsiyete göre teknolojik bilgi boyutu incelendiğinde erkeklerin alan bilgisi, pedagojik bilgisi ve pedagojik alan bilgisi puanları kadınlara göre yüksek olması istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p=0,003$; $p<0,01$). Cinsiyete göre teknolojik bilgisi, pedagojik bilgisi, teknolojik alan bilgisi ve teknolojik pedagojik alan bilgisi istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Tablo 4: Meslekteki yılına göre ölçek alt boyutlarının çoklu karşılaştırması (Kruskall-Wallis)

		Görev Süresi	N	Ortalama±SS	Min-Maks (Medyan)	p
Teknolojik Bilgi	0-11 Ay	8	14,38±1,6	12-16 (14,5)	0,509	
	1-2 Yıl	4	13,75±1,71	12-16 (13,5)		
	3-4 Yıl	14	13,93±1,69	11-16 (14)		
	5-6 Yıl	23	13,35±1,9	8-16 (13)		
	7 Yıl ve Üzeri	121	13,12±2,43	4-20 (13)		
Alan Bilgisi	0-11 Ay	8	36,38±3,2	32-40 (35,5)	0,338	
	1-2 Yıl	4	36±3,92	31-40 (36,5)		
	3-4 Yıl	14	34,5±5,24	21-40 (35)		
	5-6 Yıl	23	33,52±3,4	28-40 (32)		
	7 Yıl ve Üzeri	121	34,39±4,64	17-40 (34)		
Pedagojik Bilgisi	0-11 Ay	8	18,13±1,64	16-20 (18,5)	0,338	
	1-2 Yıl	4	16,25±0,5	16-17 (16)		
	3-4 Yıl	14	16,29±2,27	12-20 (16)		
	5-6 Yıl	23	17,09±2,27	13-20 (16)		
	7 Yıl ve Üzeri	121	17,11±2,35	9-20 (17)		

Pedagojik Alan Bilgisi	0-11 Ay	8	25,88±1,96	24-30 (25,5)	0,600
	1-2 Yıl	4	24±4,08	19-29 (24)	
	3-4 Yıl	14	24,5±5,29	12-30 (24)	
	5-6 Yıl	23	25,13±3,15	19-30 (24)	
	7 Yıl ve Üzeri	121	25,89±3,35	10-30 (25)	
Teknolojik Pedagojik Bilgisi	0-11 Ay	8	17,13±2,03	15-20 (16,5)	0,292
	1-2 Yıl	4	14,75±0,96	14-16 (14,5)	
	3-4 Yıl	14	17±2,32	14-20 (16,5)	
	5-6 Yıl	23	16,35±2,64	10-20 (16)	
	7 Yıl ve Üzeri	121	15,98±2,54	7-20 (16)	
Teknoloji Alan Bilgisi	0-11 Ay	8	18,13±1,81	16-20 (18)	0,058
	1-2 Yıl	4	14,75±3,1	12-19 (14)	
	3-4 Yıl	14	16,43±2,34	11-20 (16)	
	5-6 Yıl	23	16,61±1,92	12-20 (16)	
	7 Yıl ve Üzeri	121	16,15±2,48	4-20 (16)	
Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi	0-11 Ay	8	31,25±3,37	28-35 (30,5)	0,181
	1-2 Yıl	4	27±4,97	21-33 (27)	
	3-4 Yıl	14	30,36±3,54	26-35 (28)	
	5-6 Yıl	23	29,09±2,47	25-35 (28)	
	7 Yıl ve Üzeri	121	28,43±4,44	7-35 (28)	

*p<0,05 **p<0,01

Tablo 4'teki veriler incelendiğinde meslekteki yılına göre teknolojik bilgisi, alan bilgisi, pedagojik alan bilgisi, teknolojik pedagojik bilgisi, teknoloji alan bilgisi ve teknolojik pedagojik alan bilgisi boyutları istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir (p>0,05).

Tablo 5: Teknoloji kullanımına göre ölçek alt boyutlarının çoklu karşılaştırması (Kruskall-Wallis)

	Süre	N	Ortalama±SS	Min-Maks (Medyan)	p
Teknolojik Bilgi	1 Saat	46	13,35±2,54	4-17 (14)	0,237
	2 Saat	57	13,61±2,19	8-20 (14)	
	3 Saat	38	13,24±2,15	4-16 (13)	
	4 Saat ve Üzeri	29	12,62±2,09	7-16 (13)	
Alan Bilgisi	1 Saat	46	35,72±4,02	24-40 (36)	0,035*
	2 Saat	57	34,88±3,75	28-40 (34)	
	3 Saat	38	33,16±4,94	21-40 (32,5)	
	4 Saat ve Üzeri	29	33,07±5,19	17-40 (33)	
Pedagojik Bilgisi	1 Saat	46	17,59±2	12-20 (17,5)	0,208
	2 Saat	57	17,14±1,93	12-20 (16)	
	3 Saat	38	16,55±2,52	9-20 (16)	
	4 Saat ve Üzeri	29	16,76±2,89	9-20 (16)	
Pedagojik Alan Bilgisi	1 Saat	46	26,2±2,89	19-30 (26)	0,422
	2 Saat	57	26,09±2,59	19-30 (26)	
	3 Saat	38	24,76±4,86	10-30 (24)	
	4 Saat ve Üzeri	29	24,97±3,56	12-30 (25)	

Teknolojik Pedagojik Bilgisi	1 Saat	46	16,07±2,31	10-20 (16)	0,347
	2 Saat	57	16,21±2,58	12-20 (16)	
	3 Saat	38	16,58±2,49	7-20 (16)	
	4 Saat ve Üzeri	29	15,55±2,64	11-20 (16)	
Teknolojik Alan Bilgisi	1 Saat	46	16,41±2,14	12-20 (16)	0,690
	2 Saat	57	16,53±2,29	12-20 (16)	
	3 Saat	38	16,08±2,97	4-20 (16)	
	4 Saat ve Üzeri	29	15,93±2,28	10-20 (16)	
Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi	1 Saat	46	29,26±3,72	21-35 (28)	0,717
	2 Saat	57	28,68±4,33	16-35 (28)	
	3 Saat	38	28,55±4,74	7-35 (28)	
	4 Saat ve Üzeri	29	28,48±3,8	20-35 (28)	

*p<0,05 **p<0,01

Tablo 5'teki veriler incelendiğinde teknoloji kullanımına göre teknolojik bilgisi, pedagojik bilgisi, pedagojik alan bilgisi, teknolojik pedagojik bilgisi, teknolojik alan bilgisi ve teknolojik pedagojik alan bilgisi boyutları istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Teknoloji kullanımına göre alan bilgi boyutunda; teknoloji kullanımı 1 saat olan grubun alan bilgi puanı 3 saat ve 4 saat ve üzeri olan gruba göre yüksek olması istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p=0,035$; $p<0,05$).

Tablo 6: İlçelere Göre Ölçeklerin Çoklu Karşılaştırılması (Kruskall-Wallis)

	İlçe	N	Ortalama±SS	Min-Maks (Medyan)	p
Teknolojik Bilgi	Altındağ	26	13,54±1,98	8-17 (14)	0,471
	Çubuk	27	13,41±1,8	9-16 (13)	
	Keçiören	27	13,33±2,15	6-16 (13)	
	Mamak	23	13,17±2,19	8-16 (13)	
	Polatlı	29	12,41±2,85	4-16 (13)	
	Pursaklar	10	14±1,7	10-16 (14,5)	
	Yenimahalle	28	13,64±2,56	8-20 (14)	
Alan Bilgisi	Altındağ	26	35,23±4,17	24-40 (34,5)	0,104
	Çubuk	27	34,11±4,49	22-40 (34)	
	Keçiören	27	34,37±4,03	24-40 (34)	
	Mamak	23	34,61±4,09	28-40 (32)	
	Polatlı	29	32,52±4,98	21-40 (32)	
	Pursaklar	10	33,4±6,59	17-40 (34)	
	Yenimahalle	28	36,14±3,45	30-40 (36,5)	
Pedagojik Bilgisi	Altındağ	26	17,58±2,02	13-20 (17)	0,241
	Çubuk	27	17±1,92	13-20 (17)	
	Keçiören	27	17,22±2,12	12-20 (16)	
	Mamak	23	16,61±2,37	10-20 (16)	
	Polatlı	29	16,34±2,51	9-20 (16)	
	Pursaklar	10	17±3,71	9-20 (18,5)	
	Yenimahalle	28	17,64±1,99	12-20 (18)	

	Altındağ	26	26,23±2,61	21-30 (26)	
	Çubuk	27	25,74±3,11	19-30 (25)	
Pedagojik Alan Bilgisi	Keçiören	27	25,93±2,69	19-30 (26)	
	Mamak	23	25,3±3,36	19-30 (24)	0,032*
	Polatlı	29	23,97±3,8	10-30 (24)	
	Pursaklar	10	24,8±7,07	12-30 (27,5)	
	Yenimahalle	28	26,96±2,59	23-30 (28)	
		Altındağ	26	16,77±2,41	12-20 (16)
	Çubuk	27	16,22±2,45	11-20 (16)	
Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi	Keçiören	27	15,48±2,56	10-20 (16)	
	Mamak	23	16,96±2,44	12-20 (16)	0,181
	Polatlı	29	15,52±2,46	7-20 (16)	
	Pursaklar	10	17±2,36	12-20 (17,5)	
	Yenimahalle	28	15,79±2,54	12-20 (16)	
		Altındağ	26	16,69±2,36	12-20 (16)
	Çubuk	27	16,48±2,12	12-20 (16)	
Teknolojik Alan Bilgisi	Keçiören	27	15,93±2,3	10-20 (16)	
	Mamak	23	16,35±2,29	11-20 (16)	0,436
	Polatlı	29	15,55±2,84	4-20 (16)	
	Pursaklar	10	17,1±1,73	15-20 (17)	
	Yenimahalle	28	16,54±2,63	12-20 (16)	
		Altındağ	26	29,62±4,13	21-35 (28)
	Çubuk	27	28,93±4,22	16-35 (28)	
Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi	Keçiören	27	28,67±3,78	21-35 (28)	
	Mamak	23	29,09±2,76	26-35 (28)	0,813
	Polatlı	29	27,59±4,98	7-35 (28)	
	Pursaklar	10	29,6±4,45	20-35 (30)	
	Yenimahalle	28	28,64±4,54	21-35 (28)	

*p<0,05 **p<0,01

Tablo 6'daki veriler incelendiğinde ilçelere göre teknolojik bilgi boyutu, alan bilgisi boyutu, pedagojik bilgisi, teknolojik pedagojik bilgisi, teknolojik alan bilgisi ve teknolojik pedagojik alan bilgisi istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir (p>0,05). İlçelere göre pedagojik alan bilgi boyutu istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Polatlı ilçesinin pedagojik alan bilgisinin, Altındağ, Çubuk, Keçiören ve Yenimahalle ilçesine göre düşük olması istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (p=0,032; p<0,05).

Tartışma

Bu araştırmada Ankara'da görev yapan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin TPAB yeterlilikleri cinsiyet, meslekteki görev süresi, teknoloji kullanımı ve görev yaptıkları ilçe değişkenleri açısından incelenmiştir. Araştırmada cinsiyete, teknoloji kullanımına ve görev yaptığı ilçeye göre TPAB istatistiki açıdan anlamlı farklılık bulunmuştur, mesleki yılına göre TPAB istatistiki açıdan anlamlı farklılık bulunmamıştır. Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin alan bilgisi, pedagojik alan bilgisi ve pedagoji bilgisi puanlarının çok yüksek; teknolojik bilgi, teknolojik alan bilgisi ve teknolojik pedagojik

alan bilgisi puanlarının yüksek olduğu görülmüştür. TPAB çalışmalarında beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının teknoloji ile ilgili algılarının diğer ülkelerdeki diğer konulardaki beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarından daha yüksek olmadığını göstermektedir (Koh, Chai ve Tsait, 2010; Niederhauser ve Perkmen, 2010). Semiz ve İnce'nin (2012) çalışmasında Türkiye'de eğitim gören beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının TPAB algılarının Singapurlu öğretmen adaylarının bulgularından biraz yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre TPAB alan bilgisi, teknolojik alan bilgisi ve teknolojik pedagojik alan bilgisi alt boyutunda erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha fazla yüksek puan aldıkları için anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Ünlü ve Erbaş'ın (2017) beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının tekno-pedagojik eğitim yeterlilikleri düzeyleri çalışmasında, Karadeniz ve Vatanartıran'ın (2015), sınıf öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgilerinin incelenmesi adlı çalışmasında ve Koh, Chai ve Tsai'nin (2010) çalışmasında erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylarına göre teknoloji bilgisinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Akyıldız ve Altun'un (2017) çalışmasında ve Bilici ve Güler'in (2016) çalışmasında ise kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha yüksek puan aldıkları için anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Jang ve Tsai'nin (2013), Karakaya'nın (2013) ve Mutluoğlu'nun (2012) çalışmalarında ise TPAB düzeyinde anlamlı bir farklılığın bulunmadığı tespit edilmiştir. Erkek öğretmenlerin teknolojiye daha yatkın olmalarının ve teknolojiyi hayatın tüm yönlerinde kullanmaya çalışmalarından dolayı daha yüksek olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin TPAB düzeyleri meslekteki görev süresine göre incelendiğinde anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Doğru ve Aydın'ın (2017) coğrafya öğretmenlerinin TPAB ile ilgili yeterliliklerinin incelenmesi adlı çalışmasında da anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bal ve Karademir'in (2013), Karakaya'nın (2013), Karataş'ın (2014) ve Mutluoğlu'nun (2012) çalışmalarında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Niess, Suharwoto, Lee ve Sadri'nin (2006) yaptıkları araştırmada pedagojik bilgi düzeyi düşük olan yeni mesleğe başlamış öğretmenlerin, teknoloji, pedagoji ve içerik arasında bağlantı kurma konusunda daha zayıf olduğu görülmüştür. Akman'ın (2014) sosyal bilgiler öğretmenlerinin kendilerini bilgisayar ve teknoloji bilgisi konusunda yeterli gördüklerini ve mesleki hizmet yılı 0-5 yıl olan öğretmenlerin teknolojik imkanlardan daha iyi yararlandıkları sonucuna ulaşmıştır. Mutluoğlu'nun (2012) kimya öğretmenleri ile yapmış olduğu araştırmasında öğretmenlerin kıdem yılı arttıkça teknolojik bilgilerinin de azaldığını tespit etmiştir. Çakmaz'ın (2010) okul öncesi öğretmenlerinin mesleki hizmet yıllarının artmasına bağlı olarak kullandıkları teknolojilerin değiştiğini, kıdemli öğretmenlerin klasik yöntemler kullanarak eski teknolojileri kullandıklarını, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin yeni teknolojileri tercih ettiklerini saptamıştır. Yazar'ın (2019) çalışmasında öğretim elemanlarının kıdem yılı arttıkça TPAB ölçeği toplam puan ortalamaları azaldığı tespit edilmiştir. Jang ve Tsai'nin (2013) ortaokul fen bilgisi öğretmenleri ile ilgili çalışmasında

ve Avcı'nın (2014) fen bilimleri öğretmenleri ile ilgili çalışmasında TPAB düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir şekilde değiştiği görülmüştür.

Araştırmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin TPAB düzeyleri teknoloji kullanımına göre alan bilgisi alt boyutunun 1 saat kullananların 3 saat – 4 saat ve üzeri olan gruba göre daha yüksek olduğu istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Uçar, Demir ve Hiğde'nin (2014) araştırmalarında teknoloji kullanma sıklığına bağlı olarak her gün bilgisayar kullanan fizik ve fen bilgisi öğretmen adaylarının haftada bir gün ya da daha az bilgisayar kullanan fizik ve fen bilgisi öğretmen adaylarının TPAB'lerinde anlamlı farklılaşma olduğunu saptamışlardır. Öğretmen eğitimi bölümleri güncel eğitim teknolojileri ile desteklenmeli ve öğretmen eğitim programlarında ortaya çıkan beden eğitimi ve sporla ilgili teknolojilerin seyrek kullanımının nedeni incelenmelidir (Semiz ve İnce, 2012).

Araştırmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin TPAB düzeyleri görev yaptıkları ilçeye göre Polatlı ilçesinin pedagojik alan bilgisinin, Altındağ, Çubuk, Keçiören ve Yenimahalle ilçelerine göre düşük olması istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bunun en önemli nedenlerinden bir tanesi Polatlı ilçesinin Ankara merkeze uzaklığının daha fazla olması olduğu ve imkanların biraz daha kısıtlı olduğu söylenebilir. Kabaran'ın (2016) öğretim üyelerinin çalıştığı fakültelere göre pedagojik alan bilgisi ve teknolojik pedagojik alan bilgisi değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı; alan bilgisi, pedagojik bilgi, teknolojik bilgi, teknolojik pedagojik bilgi ve teknolojik alan bilgisi değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin etkili ve verimli olması için sadece bir düzeyde değil tüm TPAB düzeylerinde yeterli donanıma sahip olması herhangi bir alanda eksikliğinin olmaması gerekmektedir. Branş öğretmenlerinin pedagoji ve alan bilgileri ile birlikte teknoloji konusunda da yüksek bilgi düzeyine sahip olmaları, teknoloji konusunda günümüz öğrencilerinin öğrenme özelliklerine uygun öğretim teknikleri kullanmaları önem arz etmektedir. Yapılan araştırmada cinsiyet değişkenine göre (Alan Bilgisi, Pedagojik Alan Bilgisi ve Teknolojik Pedagojik Bilgisi), teknoloji kullanımına göre (Alan Bilgisi) ve görev yaptığı ilçeye göre (Pedagojik Alan Bilgisi) TPAB alt boyutları açısından anlamlı farklılık bulunmuştur. Fakat mesleki görev yılına göre TPAB alt boyutları açısından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Çalışmanın sonuçları incelendiğinde, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin TPAB'lerinin geliştirilmesi için aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

1. Öğretmenlerin teknoloji, pedagoji ve alan bilgilerinin bütünleştirilmelerini sağlamaya yönelik TPAB' ne yönelik hizmet içi eğitimler düzenlenmeli,
2. Beden eğitimi ve spor dersi programlarında teknoloji ile ilgili derslerin sayısı ve içeriği yönünden gelişimleri sağlayacak fırsatlar sunulmalı,
3. Beden eğitimi ve spor öğretmeni, öğretmen adayları ve spor yüksekokulu veya fakültelerinden mezun olup formasyon alıp öğretmen olan beden

eğitimi ve spor öğretmenlerinin TPAB düzeyleri araştırılıp, düzeyler arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemeye yönelik karşılaştırılmalı araştırmalar yapılabilir.

Yazışma Adresi (Corresponding Address):

Bekir ÇAR

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

E-posta: carbekir@gmail.com

Kaynaklar

1. **Akman, Ö.** (2014). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının teknolojik, pedagojik ve alan bilgisi öz yeterlilik algı düzeylerinin çok yönlü incelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
2. **Akyıldız, S. ve Altun, T.** (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgilerinin (TPAB) bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 318-333.
3. **Angeli, C. ve Valanides, N.** (2009). Epistemological and methodological issues fort he conceptualization, development and assesment of ICT-TPCK: advances in Technological, pedagogical content knowledge (TPCK). *Computers&Education*, 52, 154-168.
4. **Bilici, S. ve Güler, Ç.** (2016). Ortaöğretim öğretmenlerinin TPAB düzeylerinin öğretim teknolojilerini kullanma durumlarına göre incelenmesi. *Elementary Education Online*, 15(3), 898-921.
5. **Bal, M. S. ve Karademir, N.** (2013). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) konusunda öz-değerlendirme seviyelerinin belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 34, 15-32.
6. **Can, T.** (2003). Bolu ortaöğretim okulları yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterlilikleri. *The Turkish Journal of Educational Technology- TOJET*, 2(3), 94-107.
7. **Cox, S. ve Graham, R. C.** (2009). Using an elaborated model of the TPACK framework to analyze and depict teacher knowledge. *TechTrends*, 53(5).
8. **Çakır, R. ve Yıldırım, S.** (2009). Bilgisayar öğretmenleri okullardaki teknoloji entegrasyonu hakkında ne düşünürlər? *İlköğretim Online*, 8(3), 952-964.
9. **Çakır, H. S.** (2015). Eğitimde teknoloji kullanım yöntemlerinin verimli öğrenme sürecine etkileri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 56-63.
10. **Çakmaz, B.** (2010). *Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim teknolojilerini kullanma durumlarının incelenmesi (Bolu örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
11. **Çiftçi, S., Taşkaya, S. M. ve Alemdar, M.** (2013). Sınıf öğretmenlerinin FATİH projesine ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 12(1), 227-240.
12. **Doğru, E. ve Aydın, F.** (2017). Coğrafya öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi ile ilgili yeterliliklerinin incelenmesi. *Journal of History Culture and Art Research*, 6(2), 485-506.
13. **Gündüz, R.** (2018). *Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi özgüven düzeylerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
14. **Jang, S. J. ve Tsai, M. F.** (2013). Exploring the TPACK of Taiwanese secondary school science teachers using a new contextualized TPACK model. *Australasian Journal of Educational Technology*, 29(4), 566-580.
15. **Kabaran, H.** (2016). *Öğretim elemanlarının teknolojik pedagojik alan bilgileri ile öğretme stilleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

16. **Karadeniz, Ş. ve Vatanartıran, S.** (2015). Sınıf öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgilerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 14(3), 1017-1028.
17. **Karakaya, Ç.** (2013). *Fatih projesi kapsamında pilot okul olarak belirlenen ortaöğretim kurumlarında çalışan kimya öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterlilikleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
18. **Karasar N.** (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri: Kavramlar, Teknikler ve İlkeler* (27. Baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.
19. **Karataş, A.** (2014). *Lise öğretmenlerinin Fatih Projesi'ni uygulamaya yönelik teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterliliklerinin incelenmesi: Adıyaman ili örneği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
20. **Kayaduman, H., Sırakaya, M. ve Seferoğlu, S.** (2011, 2-4 Şubat). *Eğitimde FATİH projesinin öğretmenlerin yeterlik durumları açısından incelenmesi*. Akademik Bilişim'11 – XIII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri, İnönü Üniversitesi, Malatya.
21. **Koehler, M. J., ve Mishra, P.** (2005). What happens when teachers design educational technology? The development of technological pedagogical content knowledge. *Journal of educational computing research*, 32(2), 131-152.
22. **Koehler, M.J., ve Mishra, P.** (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70.
23. **Koh, J., Chai, C. S., ve Tsai, C. C.** (2010). Examining the technological pedagogical content knowledge of singapore preservice teachers with a large-scale survey. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26, 563-573.
24. **Mishra, P. ve Koehler, M. J.** (2006). Technological pedagogical content knowledge: a framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017.
25. **Mutluoğlu, A.** (2012). *İlköğretim matematik öğretmenlerinin öğretim stilleri tercihlerine göre teknolojik pedagojik alan bilgilerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
26. **Niederhauser, D. S. ve Perkmen, S.** (2010). Beyond self-efficacy: Measuring preservice teachers' instructional technology outcome expectations. *Computers in Human Behavior*, 26(3), 436-442.
27. **Niess, M. L., Suhawoto, G., Lee, K., ve Sadri, P.** (2006). Guiding inservice mathematics teachers in developing TPCK. *American Education Research Association Annual Conference*, San Fransisco, CA.
28. **Pamuk, S., Ülken, A. ve Şener Dilek, N.** (2012). Öğretmen adaylarının öğretimde teknoloji kullanım yeterliliklerinin teknolojik pedagojik içerik bilgisi kuramsal perspektifinden incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(17), 415-438.
29. **Schmidt, D., Baran, E., Thompson, A., Koehler, M. J., Mishra, P. & Shin, T.** (2009). Technological pedagogical content knowledge (TPACK): the development and validation of an assesment instrument for pre-service teachers. *Journal of Researches on Technology in Education*, 42(2), 123-149.
30. **Semiz, K. ve İnce, M. L.** (2012). Beden eğitimi öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi, teknoloji bütünleştirme öz yeterliği ve öğretim teknolojisi çıktı beklentileri. *Australasian Journal of Educational Technology*, 28(7).
31. **Uçar, M. B., Demir, C. ve Hiçde, E.** (2014). Exploring the self-confidence of preservice science and physics teachers towards technological pedagogical content knowledge. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 3381-3384
32. **Ünlü, H. ve Erbaş, M. K.** (2017, Nisan). *Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Tekno-Pedagojik Eğitim Yeterliliklerinin İncelenmesi*. 26. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi, Ulusal Eğitim Dernekleri Platformu ve Pegem Akademi/Karadeniz Teknik Üniversitesi, Antalya.
33. **Thornburg, R. ve Hill, K.** (2004). Using internet assesment tools for gealth and physical education instruction. *TechTrends*, 48(6), 53-70.
34. **Witfelt, C.** (2000). Educational Multimedia and teachers needs for new competencies: a study of compulsory school teachers needs for compentence to use educational multimedia. *Educational Media International*, 37(4), 235-241.
35. **Yarar, G.** (2019). *İngilizce öğretim elemanlarının teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterliliklerinin sınıf yönetimi profilleri açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Sporcular İçin Yaratıcılık Ölçeği (SYÖ)'nin Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi

Nuri Berk GÜNGÖR¹, Oğuz Kaan ESENTÜRK², Ekrem Levent İLHAN³, Fatih YENEL³

¹Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi, KARAMAN

²Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Eğitim Fakültesi, ERZİNCAN

³Gazi Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi, ANKARA

Araştırma Makalesi

Öz

Bu araştırmada, sporcuların yaratıcılık düzeylerini geçerli ve güvenilir olarak ölçebilen bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Karma modelde desenlenmiş olan bu araştırma, 2020 yılında Ankara ilinde sportif kariyerlerini sürdürmekte olan 321 lisanslı sporcu ile yürütülmüştür. Ölçme aracının psikometrik özelliklerini belirleyebilmek amacıyla yapı geçerliği ile ilgili analizler uygulanmıştır. Yapı geçerliği için öncelikle, Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) uygulanmış; AFA sonucunda elde edilen yapının doğrulanması amacıyla da Doğrulayıcı Faktör Analizi'nden yararlanılmıştır. AFA ve DFA sonucunda toplam varyansın %39.95'ini açıklama gücüne sahip, 19 madde ve tek boyuttan oluşan bir yapı elde edilmiştir. Madde analizleri için maddelerin ayırt ediciliğini belirleyebilmek amacıyla düzeltilmiş madde toplam test korelasyonu incelenmiş ve toplam puan üzerinden %27'lik alt-üst yöntemi ile madde puan ortalamaları arasında fark olup olmadığı karşılaştırılmıştır. Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı ve test-tekrar test teknikleri ile ölçme aracının güvenilirliği incelenmiştir. Cronbach Alfa ve test-tekrar test analizleri, ölçme aracının yüksek düzeyde güvenilir olduğuna dair kanıt sağlamıştır. Bu bulgular doğrultusunda, Sporcular İçin Yaratıcılık Ölçeği'nin (SYÖ) geçerli ve güvenilir ölçümler sağlayabilen bir veri toplama aracı olduğu ve sporcuların yaratıcılık düzeylerini ölçebilir nitelik taşıdığı belirlenmiştir.

Anahtar sözcükler: Sporcu, Yaratıcılık düzeyi, Geçerlik, Güvenirlik, Spor

Investigation of the Psychometric Properties of Creativity Scale for Athletes (ACS)

Abstract

In this study, it is aimed to develop a measurement tool that can measure the creativity levels of athletes as valid and reliable. This research, which is depicted in a mixed model, was conducted in 2020 with 321 licensed athletes who are continuing their sportive careers in Ankara. In order to determine the psychometric properties of the measurement tool, analyzes related to construct validity were applied. Firstly, Exploratory Factor Analysis (EFA) was applied for construct validity; Confirmatory Factor Analysis (CFA) was also used to verify the structure obtained as a result of EFA. As a result of EFA and CFA, a structure consisting of 19 items and a single dimension was obtained with the power to explain 39.95% of the total variance. In order to determine the discrimination of items for item analyzes, the corrected item total test correlation was examined and whether there was a difference between the item score over ages of 27% over and under the total score. With the Cronbach Alpha internal consistency coefficient and test-retest techniques, the reliability of the measuring tool was examined. Cronbach Alpha and test-retest analyzes provide evidence that the measuring tool is highly reliable. In line with these findings, it was determined that the Creativity Scale for Athletes (ACS) is a data collection tool that can provide valid and reliable measurements and that it can measure the creativity levels of athletes.

Keywords: *Athletes, Creativity level, Validity, Reliability, Sports*

Giriş

Tekerleğin icadından en yeni teknoloji mikroişlemciye kadar yaratıcılık, hayatımızı sürekli zenginleştiren; bilim, inovasyon ve toplumun her alanında hayati rol oynayan bir kavramdır (Feist ve Gorman, 1998; MacKinnon, 1962). Yaratıcılık, insanlığın karşı karşıya kaldığı günlük yaşam problemlerinin çözümünde (Cromptley, 1990), refahın korunmasında (Hirt, Devers ve McCrea, 2008) ve meydana gelen her türlü değişime ayak uydurulmasında (Cromptley, 1990; Reiter-Palmon, Mumford ve Threlfall, 1998) önemli işlevlere sahiptir. Orijinal ve faydalı fikirleri üretme sanatı olarak tanımlanabilen yaratıcılık (Amabile, 1983; Stenberg ve Lubart, 1999), hızla değişen ve dönüşen dünyanın en çok aranan yaşam ve mesleki becerileri arasındadır. Eleştirel düşünme, iletişim, iş birliği ve yaratıcılık, eğitim alanındaki başarılarla, insan ilişkilerine, istihdama, sağlık ve mesleki gelişime ölçülebilir en çok katkıyı sağlayan yirminci yüzyıl yetkinlikleri olarak sınıflandırılmıştır (Ward, Smith ve Vaid, 1997).

Yaratıcılık sadece ulaşılması gereken bir noktayı ifade etmez aynı zamanda insan potansiyeline ulaşma süreci ya da aracı olarak görülmelidir. Özellikle sporda daha fazla beceri gelişimine ilham veren bir kaynaktır (Rasmussen, Østergaard ve Glaveanu, 2019). Nitekim insanların tüm becerilerini test edebilecekleri en ideal ortamlar arasında spor ortamları yer almaktadır. Örneğin takım sporlarındaki yaratıcılık oyunculara, takımlarına olağanüstü katkı sağlayabilecek sportif performans sergilemeleri için ilham veren bir kavramdır. Yaratıcı bir oyuncu, kendi spor ortamının rehberliğinde çok farklı becerilere açık olmalı ve uyum sağlayabilmelidir. Böylece oyun içinde yaşanabilecek bir probleme, uygulanabilir, beklenmedik ve orijinal bir şekilde tek bir hareket başlatarak veya takımın başarısına yol açacak kolektif bir eylemde bulunulabilir (Santos, Memmert, Sampaio ve

Leite, 2016). Sporda yaratıcılık kavramı, bir sporcunun yaptığı spor branşına ilişkin olarak müsabaka öncesi, sırası ve sonrasında ortaya çıkabilecek olası problemlere yönelik eleştirel, farklı ve yenilikçi bakış açıları geliştirerek özgün düşünce ve uygulama becerilerine sahip olmak şeklinde tanımlanabilir.

Sportif alanlardaki yaratıcılık araştırmalarının çoğu, bilişsel bilgi işleme modellerinde kurulan taktik bir vurguya odaklanmıştır (Furley ve Memmert, 2015; Memmert, 2015). Bununla birlikte değişen ve gelişen bakış açıları, sporcu performansının belirlenmesi sürecinde sosyal etkileşimler (Martin ve Cox, 2016), olanaklar (Glaveanu, 2012; Rasmussen ve ark., 2019), kısıtlamalara uyum sağlayan hareket değişkenliği (Orth, Van Der Kamp, Memmert ve Savelsbergh, 2017) ve yaratıcı gelişimin multidisipliner çerçeveleri (Santos ve ark., 2016) gibi dinamik çevrelere yönelmiştir.

Spora ilişkin yaratıcılık araştırmalarının bir kısmı, hazırlanan antrenman programlarının yalnızca spora özgü yaratıcılığın artırılması üzerindeki etkisini anlamaya odaklanmışken, diğer bir kısmı ise branşlar bazında sporcuların yaratıcılık türleri ve düzeylerinin belirlenmesine yoğunlaşmıştır. Bu doğrultuda özellikle sporcuların yaratıcılık düzeylerini ölçebilecek ölçme araçlarına ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla araştırmada sporcuların yaratıcılık düzeylerini ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın modeli

Sporcuların yaratıcılık düzeyinin belirlenebilmesi için bir ölçme aracının geliştirildiği bu araştırmada, karma araştırma (mixed model) yaklaşımlarından keşfedici sıralı karma araştırma (sequential exploratory mixed method) tercih edilmiştir. İlgili yöntem araştırmacıya katkı sağlamanın yanı sıra ölçek geliştirme sürecinde de etkili sonuçlar ortaya koymaktadır (Creswell, 2014). İki yaklaşımın (nitel-nicel) birlikte kullanılması sorunlara daha derinlemesine odaklanma fırsatı vermesi ve tamamlayıcı olması sebebi ile önemlidir (Creswell, 2005; Morse, 2003; Johnson ve Onwuegbuzie, 2004). Araştırmanın nicel boyutunda ölçme aracının psikometrik özellikleri ile ilgili istatistiksel analizler yer alırken, nitel boyutunda ise belirlenen özellik doğrultusunda alan yazın taramasının gerçekleştirilmesi ve katılımcılardan elde edilen görüşme verilerinin içerik analizi ile incelenmesi yer almaktadır.

Araştırma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2020 yılında Ankara ilinde sportif kariyerlerini sürdürmekte olan 321 lisanslı sporcu oluşturmaktadır. Katılımcıların 155'i (%48.3) kadın, 166'sı (%51.7) erkek sporculardan oluşurken; 138'i (%43) bireysel, 183'ü de (%57) takım sporlarından herhangi biri ile lisanslı olarak kariyerini sürdürmektedir. Katılımcıların lisanslı sporculuk süre ortalaması ise 6.36 yıl olarak tespit edilmiştir.

Çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde araştırmacı kendi belirlediği kriterler doğrultusunda örneklemini kendisi seçer ve amacı doğrultusunda olasılığa yer vermeden süreci yürütür (Yıldırım ve Şimşek, 2000; Cohen,

Manion ve Morrison, 2000). Bununla beraber katılımcıların gönüllülük esasına dayalı olarak araştırmaya katılımı gerçekleşmiştir.

İşlem

Araştırmada öncelikli olarak ölçülmek istenen özellik odağında alan yazın incelenmiş ve sporcular için yaratıcılık olgusu ile ilgili bir kavram bilgisine rastlanmamıştır. Bu sebeple araştırmacılar tarafından “sporda yaratıcılık” özelliği tanımlanmıştır. Buna göre; “Bir sporcunun yaptığı spor branşına ilişkin olarak müsabaka öncesi, sırası ve sonrasında ortaya çıkabilecek olası problemlere yönelik eleştirel, farklı ve yenilikçi bakış açıları geliştirerek özgün düşünce ve uygulama becerilerine sporda yaratıcılık denir.” Özelliğin tanımlanmasının ardından madde yazım sürecinde farklı branşlarda sporcu lisansı bulunan 15 katılımcıya, oluşturulan açık uçlu sorular yöneltilerek konu ile ilgili düşünceleri belirlenmiştir. Bu yöntemin uygulanmasında asıl hedef bireyin bakış açısını tüm yönleri ile anlamlandırmaktır (Patton, 2001). Açık uçlu sorulara verilen cevaplar yazılı bir forma aktarılarak içerik analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucunda bir deneme formu oluşturulmuştur.

Deneme formunun hazırlanmasından sonra uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşü için Spor Bilimleri ve Ölçme Değerlendirme alanlarında akademik personel olarak görev yapmakta olan toplam altı öğretim üyesinin değerlendirmeleri alınmıştır. Bu formda uzmanlardan çalışmanın amacı doğrultusunda ölçek maddelerini “uygun”, “uygun değil” ve “geliştirilmesi gerekir” ibareleri ile kapsam geçerliğinin sağlanması hedefiyle değerlendirmeleri talep edilmiştir. Buna ek olarak, Miles ve Huberman (1994) tarafından belirtilmiş olan kodlayıcılar arası görüş birliği ile ölçekte yer alan her bir maddenin tanımlanan özelliğe uygun olup olmadığı incelenmiştir. Formül; $[Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) \times 100]$ şeklindedir ve hesaplama sonucunda %70’in üzerinde bir güvenilirlik yüzdesine ulaşılmıştır. Elde edilen dönütler sonucunda deneme formunda gerekli olan düzenlemeler yapılmış, sonraki süreçte anlatım bozukluğuna sebebiyet vermemek adına iki Türk Dili uzmanından görüş alınmıştır. 27 maddeden oluşan deneme formu örneklem grubuna benzer özellikler taşımakta olan 40 lisanslı sporcuya uygulanarak maddelerin anlaşılabilirliği, aynı hususu ifade etme seviyesi ve katılımcıların yaratıcılık düzeylerini belirleme noktasında yeterliliği test edilmiştir. Sonrasında, uzman görüşleri ve dönütler dikkate alınarak 4 madde çıkarıldıktan sonra 23 maddeden oluşan ölçek uygulama öncesi son halini almıştır.

Sporcuların yaratıcılık düzeyini belirlemeyi amaçlayan bu ölçek, kişinin kendisi ile ilgili bilgi vermesine dayanan (self-report) bir ölçme aracıdır. Katılımcıların ölçekte yer alan maddelere verecekleri yanıtları değerlendirebilmek amacıyla 5’li likert bir yapı kullanılmıştır. Bu yapının tercih edilme sebebi ise sınıflandırma sayısı 5’ten aşağı düşüldükçe ölçme aracının düzeyi açısından bilgi kaybı olmakta, arttıkça kategoriler arasında kesin farklılıklar sağlanamamaktadır (Erkuş, 2014). Likert tipi ölçek uygulanırken katılımcıya bir soru listesi verilir ve kendisine uygun bir maddeyi seçmesi istenir (Tezbaşaran, 2008). İfade seçenekleri ise “Tamamen Katılıyorum”, “Katılıyorum”,

“Kararsızım”, “Katılmıyorum”, “Hiç Katılmıyorum” şeklinde sıralanmış; 5, 4, 3, 2 ve 1 şeklinde puanlanmıştır.

Verilerin analizi

Veri seti üzerinde ilk olarak kayıp verilerin belirlenmesi sağlanmış ve normallik testleri gerçekleştirilmiştir. Analizler sonucunda veri setinin normal dağılım şartlarını sağladığı görülerek bir sonraki adıma geçilmiştir. Katılımcılardan gelen yanıtlar ışığında ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir. İlgili analizler SPSS 22 ve Amos 22 paket programları kullanılarak uygulanmıştır. Yapı geçerliliğinin belirlenebilmesi amacı ile öncelikle AFA uygulanmış ve ortaya çıkan model DFA kullanılarak test edilmiştir. Sonrasında madde analizleri gerçekleştirilerek, madde toplam test korelasyonu ile %27’lik alt-üst grup karşılaştırmaları sağlanmıştır. Ayrıca faktör analizi sonucunda ortaya çıkan yapının güvenilirliği, Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı ve test-tekrar test güvenilirlik yöntemleri uygulanarak belirlenmiştir.

Bulgular

Bu bölümde, Sporcular İçin Yaratıcılık Ölçeği (SYÖ)’nin geçerlik ve güvenilirliğine yönelik istatistiksel işlemler alt başlıklar halinde sunulmuştur.

Yapı geçerliği

Yapı geçerliği, ölçme aracının ölçmeye çalıştığı teorik yapıyı ölçebilme derecesi olarak tanımlanmaktadır ve maddelerin birbirleriyle olan ilişkini ortaya koyar (Seçer, 2015). Araştırmanın bu bölümünde SYÖ’nin geçerliğinin sağlanabilmesi amacı ile açılımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır.

Açılımlayıcı faktör analizi (AFA)

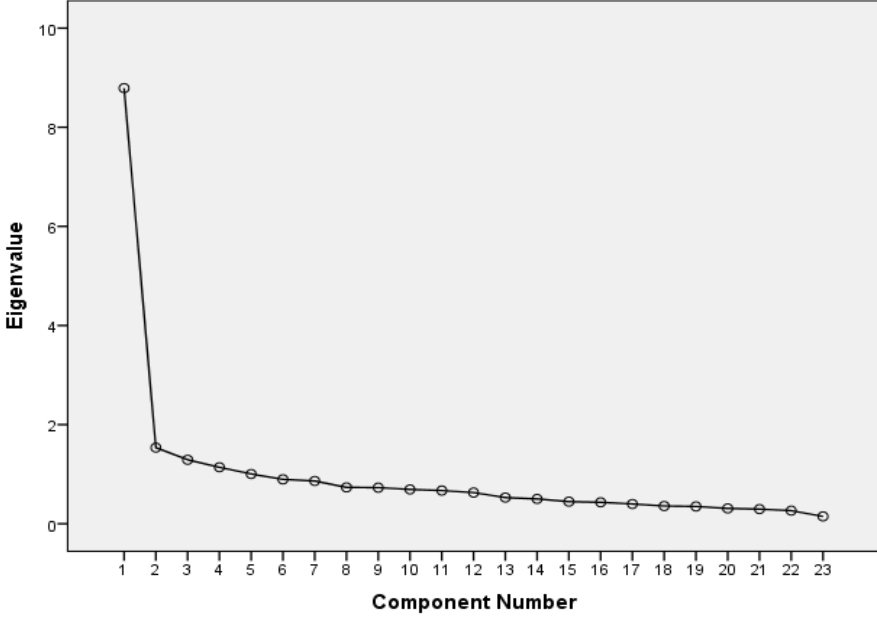
SYÖ’nin yapı geçerliliğinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen AFA kapsamında öncelikli olarak örneklem uygunluğu ile Barlett Küresellik testleri yapılmıştır. Çünkü araştırma grubundan elde edilen verilerin faktör analizi için uygun olup olmadığı Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett testi ile ifade edilebilir (Büyüköztürk, 2014). Ön şart olarak ise Barlett test sonucunun anlamlı olması ve KMO değerinin .50’den daha büyük olması gerekmektedir. Alan yazın incelendiğinde KMO değeri .60 orta, .70 iyi, .80 çok iyi ve .90 mükemmel olarak kategorize edilmiştir (Şeker, Deniz ve Görgeç, 2004). Bu çalışmada KMO örneklem uygunluk katsayısı .92, Barlett Sphericity testi χ^2 değeri ise 3344.75 ($p < .001$) olarak tespit edilmiştir. Tablo 1’de görülmekte olan bu değerler verilerin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir.

Tablo 1. SYÖ’ne yönelik KMO ve Barlett Testi sonuçları

Örneklem Ölçüm Yeterliği		Değerler
Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Uyum Ölçüsü	KMO	.919
Barlett Küresellik Testi	χ^2	3344.750
	Sd	253
	p	.000

Araştırmada AFA uygulanırken temel bileşenler analizi tercih edilmiştir. Temel bileşenler analizinin çeşitli faktörleştirme teknikleri dikkate alındığında psikometrik

anlamda daha güçlü olması bu seçimde etki unsurudur. Yorumlamada ise şeffaflık ve anlamlılık önem taşıdığından varimaks dik döndürme tekniği kullanılmıştır. Faktörleştirme işlemi özdeğer (eigenvalue) 1 eşik değeri dikkate alınarak gerçekleştirilmiş ve faktör yük değeri olarak da .40 referans alınmıştır (Ferguson ve Takane, 1989). AFA ile ölçme aracındaki maddelerin tek bir faktör yapısı altında toplandığı belirlenmiştir.



Şekil 1. AFA sonucunda oluşan çizgi grafiği

Gerçekleştirilen AFA sonuçları dikkate alındığında açıklanan toplam varyansın %39.95 olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulgunun ışığında ölçek maddelerinin tek bir faktör altında toplandığı belirtilebilir. Tek faktörlü yapıda olan ölçeklerde açıklanan toplam varyansın %30 ve daha fazla olması şart olarak sunulmaktadır (Büyüköztürk, 2010). Ölçme aracı maddelerinin ortak varyans ve faktör yük değerleri Tablo 2'de görülmektedir.

Tablo 2. SYÖ faktör yükleri ve ortak varyans değerleri

Maddeler	Ortak Varyans	SYÖ
M1	.464	.648
M2	.609	.586
M3	.578	.569
M4	.556	.470
M5	.398	.597
M6	.784	.673
M7	.770	.702
M8	.495	.628
M9	.465	.622
M10	.477	.434
M11	.611	.722

M12	.571	.696
M13	.560	.720
M14	.702	.729
M15	.596	.709
M16	.609	.656
M17	.644	.628
M18	.693	.629
M19	.821	.176
M20	.558	.656
M21	.594	.695
M22	.628	.599
M23	.573	.411

AFA sonucunda madde numaraları, madde faktör yükü ve faktör ortak varyansı Tablo 2'de görülmektedir. Ölçme aracında yer alan maddelerin yük değerleri ve test korelasyonu sonuçları dikkate alındığında tek faktörlü 22 maddeden oluşan bir yapı elde edilmiştir. Araştırma kapsamında faktör yük değeri .40 olarak belirlendiğinden dolayı gerekli kriterleri sağlamayan 1 madde (19. madde), ölçekten çıkarılmıştır (De Vellis, 2014). Faktör yük değerleri .41 ile .73 arasında değişim göstermiş ve DFA öncesi nihai halini almıştır.

Doğrulayıcı faktör analizi

DFA, AFA sonucunda ortaya çıkan modelin yapı geçerliliğini değerlendirebilmek amacı ile gerçekleştirilmiştir (Kline, 2005). DFA'da test edilen modelin yeterliliğini ifade edebilmek amacıyla birçok uyum indeksi değeri kullanılmaktadır. Bunlar arasında en sık kullanım özelliği gösterenler ise; Ki-Kare Uyum Testi (Chi-Square Goodness), iyilik uyum indeksi (Goodness of Fit Index, GFI), düzeltilmiş iyilik uyum indeksi (Adjustment Goodness of Fit Index, AGFI), karşılaştırmalı uyum indeksi (Comparative Fit Index, CFI), tahmin hatalarının ortalamasının karekökü (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA), sıkı normlaştırılmış uyum indeksi (Parsimony Normed Fit Index, PNFI) ve sıkı iyilik uyum indeksi (Parsimony Goodness of Fit Index, PGFI) olarak belirtilebilir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). DFA sonucunda elde edilen değerler ise Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Doğrulayıcı faktör analizine ilişkin elde edilen sonuçlar

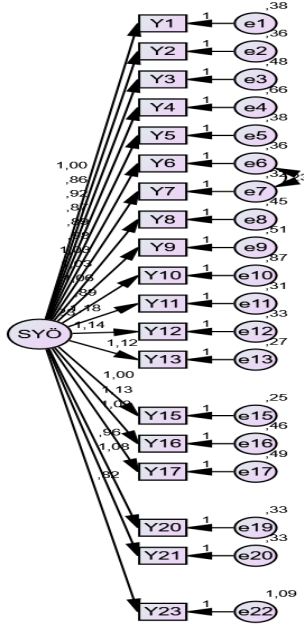
Model Uyum İndeks	Mükemmel Aralık	Kabul Edilebilir Aralık	SYÖ
X^2/sd	$0 < X^2/sd < 2$	$2 < X^2/sd < 3$	2.839
RMSEA	$.00 < RMSEA < .05$	$.05 < RMSEA < .10$.076
PGFI	$.95 < PGFI < 1.00$	$.50 < PGFI < .95$.698
PNFI	$.95 < PNFI < 1.00$	$.50 < PNFI < .95$.742
GFI	$.90 < GFI < 1.00$	$.85 < GFI < .90$.878
AGFI	$.90 < AGFI < 1.00$	$.85 < AGFI < .90$.847
CFI	$.95 < CFI < 1.00$	$.90 < CFI < .95$.90

Schermelleh-Engel ve Moosbrugger, 2003; Kline, 2005; Tabachnick ve Fidell, 2007; Thompson, 2004; Jöreskog ve Sörbom, 1993

Sporcular İçin Yaratıcılık Ölçeği (SYÖ)'nin yapı geçerliliğini test edebilmek amacıyla birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçlarının daha

uyumlu hale gelebilmesi amacıyla e6 ve e7 hata terimleri arasında kovaryans bağlantısı kurularak, ölçeğin 14, 18 ve 22. maddeleri modelden çıkarılmıştır. Amos 22 paket programı tarafından önerilen modifikasyonların uygulanmasının sonucunda ölçüm modelinin ürettiği uyum indeksi Tablo 3' de verilmiştir.

Tablo 3'de ölçme aracının uyum indeksi değerleri; $\chi^2/sd=2.839$, RMSEA=.076, PGFI=.698, GFI=.878, AGFI=.847, PNFI=.742 ve CFI=.90 olarak tespit edilmiştir. Elde edilen uyum indeks değerleri incelendiğinde, tek boyutlu teorik yapının doğrulandığı söylenebilir. Modele ilişkin path diyagramı Şekil 2'de verilmiştir



Şekil 2. Sporcular İçin Yaratıcılık Ölçeği formu path diyagramı

Tablo 4. SYÖ'nin DFA'den elde edilen t değerleri

Madde	t	Madde	t
1	9.350***	11	10.652***
2	8.850***	12	10.376***
3	8.490***	13	10.706***
4	7.411***	15	10.441***
5	8.947***	16	9.612***
6	9.504***	17	9.019***
7	10.012***	20	9.635***
8	9.214***	21	10.125***
9	9.057***	23	5.837***
10	6.822***		

***p<.001

Doğrulamalı faktör analizi sonucunda elde edilen tek boyutlu modele ilişkin T-testi değerleri Tablo 4'de verilmiştir. Tablo 4 dikkate alındığında, modele ilişkin T-testi değerlerinin 5.837 ile 10.706 arasında yer aldığı görülmektedir. Alan yazında t değerleri ile ilgili olarak; değerin 1.96'dan büyük olması .05 düzeyinde, 2.58'den büyük olması .001 düzeyinde bir anlamlılığın olduğunu işaret etmektedir. Belirtilen düzeyde anlamlılık ifade etmeyen t değerleri, katılımcı sayısının yükseltilmesi gerektiğine ya da bazı maddelerin modelden çıkarılması gerekliliğine dikkati çekmektedir (Jöreskog ve Sörbom, 1993; Kline, 2011; Byrbe, 2010). Bu noktadan hareketle, DFA sonucunda elde edilen t değerleri, modelin kuramsal tanımlamalara uygunluğunu ve madde atımına gerekli olmadığını göstermektedir.

Madde analizleri

Sporcular İçin Yaratıcılık Ölçeği (SYÖ)'nin madde analizleri, madde toplam test korelasyonlarına ve %27'lik üst-alt grup maddelerinin arasındaki farkın anlamlılığına bakılarak incelenmiştir. Ölçek maddelerinden alınan puanlar ile toplam puan arasındaki ilişkiyi madde toplam korelasyonu açıklar (Büyüköztürk ve ark., 2012). Ayırt ediciliğin yüksek olabilmesi için madde toplam test korelasyonunun .30 ve daha yüksek olması beklenmektedir (Erkuş, 2014; Büyüköztürk, 2014).

Tablo 5. SYÖ madde analizi sonuçları

Madde No	Düzeltilmiş Madde Toplam Test Korelasyonu	% 27 Alt-Üst Grup Karşılaştırması (t)	Ort (X)	Ss
1	.648	7.924***	4,037	.781
2	.595	7.99***	3.925	.729
3	.580	6.74***	3.990	.823
4	.489	7.49***	3.648	.917
5	.605	7.62***	4.056	.752
6	.679	7.68***	4.482	.762
7	.716	7.646***	4.454	.753
8	.625	10.173***	4.074	.837
9	.612	9.784***	4.196	.877
10	.443	8.435***	3.672	1.02
11	.736	9.905***	4.152	.797
12	.708	9.392***	4.149	.796
13	.733	11.051***	4.264	.751
15	.721	11.474***	4.361	.693
16	.655	10.813***	4.149	.871
17	.607	10.476***	3.919	.862
20	.653	9.231***	4.071	.736
21	.688	9.44***	4.028	.780
23	.491	7.11***	3.80	1.119

***p<.01

Tablo 5 dikkate alındığında, madde-toplam test korelasyon değerlerinin .491 ile .733 arasında yer aldığı görülmektedir. Dolayısıyla ölçekte yer alan maddelerin, ölçeğin tamamı ile uyum içinde olduğu söylenebilir.

Maddelerin ölçülmesi hedeflenen özelliğe sahip kişilerle sahip olmayanları ayırıp ayırmadığı, toplam ölçek puanlarına göre belirlenmiş olan üst %27 ve alt %27 grubun ortalama puanları arasındaki farka göre incelenmiştir. Bu inceleme süreci bağlamında bağımsız örneklem T-testi kullanılmıştır. Buna göre analiz sonuçları göz önünde bulundurulduğunda; t değerlerinin 7.11 (sd:172, $p<.01$) ile 11.474 (sd:172, $p<.01$) arasında değiştiği görülmektedir. Kısacası, ölçeğin maddelerinin bireylerarası farklılıkları tespit edebildiği belirtilebilir.

Güvenirlilik

Tablo 6. SYÖ'ne yönelik güvenirlilik ve açıklanan toplam varyans değerleri

	Cronbach Alpha	****Test-Tekrar Test	Toplam Varyans
SYÖ	.91	.89	39.949

**** $p<.01$

Sporcular İçin Yaratıcılık Ölçeği (SYÖ)'nin güvenirlilik çalışması, Cronbach Alfa katsayısı ve test tekrar test yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Cronbach Alfa katsayısı .91 olarak hesaplanmıştır. Ölçümlerin test tekrar test güvenirliliği için, katılımcılardan elde edilen veriler ile 90 katılımcı üzerine iki hafta ara ile uygulama yapılmıştır. Test-tekrar test güvenirliliği kapsamında ulaşılan 90 kişilik katılımcı grup, 2020 yılında Ankara ilinde sportif kariyerlerini sürdürmekte olan ve mevcut araştırmayı yapı geçerliliği analizine dahil edilmeyen bireylerden seçilmiştir. Test-tekrar test güvenirliliği çalışması sonucuna göre ölçeğin birinci ve ikinci uygulaması arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişki olduğu görülmüştür ($r=.89$, $p<.01$). Bu bulgular ışığında, ölçme aracının duyarlı ve tutarlı ölçümler yapabildiği ifade edilebilir.

Ölçek puanının hesaplanması

Ölçeğin puanlanması sürecinde ters puanlanan bir maddesi bulunmamış olup, toplamda 19 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek minimum ve maksimum puan değerleri 19 ve 95 arasında değişmektedir. Bununla beraber, ölçekten alınan puan yükseldikçe sporcuların yaratıcılık düzeylerinin arttığı yorumu yapılabilir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmada sporcuların yaratıcılık düzeylerini ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmıştır. İlgili alanyazın ve örneklem grubuna benzer katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmeler neticesinde 27 maddeden oluşan bir havuz geliştirilmiştir.

Ölçme aracının uygulanmasıyla elde edilen ölçümlerin yapı geçerliliğini test etmek amacıyla AFA ve DFA uygulanmıştır. AFA öncesinde, çalışma grupları üzerinden toplanan verilerin faktörleşmeye uygun olup olmadığı değerlendirilmiştir. Çalışma grubundan gelen verilerin faktör analizi için uygun olup olmadığı Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett testi ile açıklanabilir (Büyüköztürk, 2014). Bu araştırma kapsamında KMO örneklem uygunluk değeri .92 ve Bartlett-Sphericity testi ki kare değeri 3344.75 ($p<.001$) olarak bulunmuştur. Bu değerler çalışma grubu üzerinden toplanan verilerin

faktör analizine mükemmel derecede uygun olduğunu göstermektedir. AFA sonucunda toplam varyansın %39,95' ini açıklayan, 22 madde ve tek alt boyuttan oluşan bir yapı tespit edilmiştir.

Sporcular İçin Yaratıcılık Ölçeği (SYÖ)'nin yapı geçerliğini test edebilmek amacıyla birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçlarının daha uyumlu hale gelebilmesi amacıyla e6 ve e7 hata terimleri arasında kovaryans bağlantısı kurularak, ölçeğin 14, 18 ve 22. maddeleri modelden çıkarılmıştır. DFA sonucunda ölçme aracının uyum indeksi değerleri; $\chi^2/sd=2.839$, RMSEA=.076, PGFI=.698, GFI=.878, AGFI=.847, PNFI=.742 ve CFI=.90 olarak tespit edilmiştir. Nitekim DFA sonucunda elde edilen faktör yüklerinin büyük etki büyüklüklerini yansıttığı söylenebilir. Yapı geçerliği kapsamında uygulanan AFA ve DFA sonucunda ulaşılan bulgular, ölçme aracının yapı geçerliğine dair kanıt sağlandığını göstermektedir.

Ölçme aracından elde edilen verilerin madde analizleri, madde toplam test korelasyonu ve %27 alt-üst grupları karşılaştırılarak incelenmiştir. İlk olarak madde toplam test korelasyonu gerçekleştirilmiştir. Madde-toplam test korelasyon değerlerinin .491 ile .733 arasında yer aldığı görülmektedir. Dolayısıyla ölçekte yer alan maddelerin, ölçeğin tamamı ile uyum içinde olduğu söylenebilir. Maddelerin ölçülmesi hedeflenen özelliğe sahip kişilerle sahip olmayanları ayırıp ayırmadığı, toplam ölçek puanlarına göre belirlenmiş olan üst %27 ve alt %27 grubun ortalama puanları arasındaki farka göre incelenmiştir. Bu inceleme süreci bağlamında bağımsız örneklem T-testi kullanılmıştır. Buna göre analiz sonuçları göz önünde bulundurulduğunda; t değerlerinin 7.11 (sd:172, $p<.01$) ile 11.474 (sd:172, $p<.01$) arasında değiştiği görülmektedir. Kısacası, ölçeğin maddelerinin bireylerarası farklılıkları tespit edebildiği belirtilebilir. Sporcular İçin Yaratıcılık Ölçeği (SYÖ)'nin güvenilirlik çalışması, Cronbach Alfa katsayısı ve test tekrar test yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Cronbach Alfa katsayısı .91 olarak hesaplanmıştır. Ölçümlerin test tekrar test güvenirliliği için, katılımcılardan elde edilen veriler ile 90 katılımcı üzerine iki hafta ara ile uygulama yapılmıştır. Test-tekrar test güvenirliliği çalışması sonucuna göre ölçeğin birinci ve ikinci uygulaması arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişki olduğu görülmüştür ($r=.89$, $p<.01$). Bu bulgular ışığında, nihai formu 19 maddeden oluşan ölçme aracının duyarlı ve tutarlı ölçümler yapabildiği ifade edilebilir.

Yazışma Adresi (Corresponding Address):

Dr. Nuri Berk GÜNGÖR

Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi, Karaman

E-posta: nuriberkgungor@gmail.com

Kaynaklar

1. **Amabile, T. M.** (1983). The social psychology of creativity: A componential conceptualization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(2), 357. doi:10.1037/0022-3514.45.2.357
2. **Büyükköztürk, Ş.** (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem.
3. **Büyükköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F.** (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
4. **Büyükköztürk, Ş.** (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem.
5. **Byrne, B. M.** (2010). *Structural equation modelling with AMOS: Basic concepts, application, and programming*. New York: Routledge Taylor & Francis Group.
6. **Cohen, L., Manion, L., ve Morrison, K.** (2000). *Research methods in education*. London: Routledge Falmer.
7. **Creswell, J. W.** (2005). *Educational research. Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. New Jersey: Pearson Education.
8. **Creswell, J. W.** (2014). *A concise introduction to mixed methods research*. SAGE Publications.
9. **Cropley A. J.** (1990). Creativity and mental health in everyday life. *Creativity Research Journal*, 3(3), 167- 78.
10. **De Vellis, R. F.** (2014). *Ölçek geliştirme: Kuram ve uygulamalar (Ed. Tarık Totan)*. Ankara: Nobel.
11. **Erkuş, A.** (2014). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme-I: Temel kavramlar ve işlemler*. Ankara: Pegem.
12. **Feist, G. J., ve Gorman, M. E.** (1998). The psychology of science: Review and integration of a nascent discipline. *Review of General Psychology*, 2(1),3. doi:10.1037/1089-2680.2.1.3
13. **Ferguson, G. A., ve Takane, Y.** (1989). *Statistical analysis in psychology and education*. New York: McGraw-Hill.
14. **Furley, P., ve Memmert, D.** (2015). Creativity and working memory capacity in sports: Working memory capacity is not a limiting factor in creative decision making amongst skilled performers. *Front Psychol.* 6, 1-7. doi:10.3389/fpsyg.2015.00115
15. **Glaveanu, V. P.** (2012). Habitual creativity: Revising habit, reconceptualizing creativity. *Review of general psychology*, 16(1), 78-92.
16. **Glaveanu, V. P., Hanson, M. H., Baer, J., Barbot, B., Clapp, E. P., Corazza, G. E., ve ark.** (2019). Advancing creativity theory and research: a socio-cultural manifesto. *J. Creative Behav.* 1-5. doi: 10.1002/jocb.395.
17. **Hirt, E. R., Devers, E. E., ve McCrea, S. M.** (2008). I want to be creative: Exploring the role of hedonic contingency theory in the positive mood-cognitive flexibility link. *Journal of Personality and Social Psychology*, 94(2), 214. doi:10.1037/0022-3514.94.2.94.2.214
18. **Johnson, R., ve Onwuegbuzie, A.** (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26. doi:10.3102/0013189X033007014
19. **Jöreskog, K. G., ve Sörbom, D.** (1993). LISREL 8: *Structural equation modeling with the simpliscomm and language*. Lincolnwood: Scientific Software International.
20. **Kline, P.** (2005). *An essay guide to factor analysis*. New York: Routledge.
21. **Kline, R. B.** (2011). Convergence of structural equation modeling and multi level modeling. In M. Williams & W. P. Vogt (Eds.), *The SAGE handbook of innovation in social research methods* (pp. 562-589). London: SAGE Publications.
22. **Mac Kinnon, D. W.** (1962). The nature and nurture of creative talent. *American Psychologist*, 17(7), 484. doi: 10.1037/h0046541
23. **Martin, J., ve Cox, D.** (2016). Positioning steve nash: A theory-driven, social psychological, and biographical case study of creativity in sport. *Sport Psychol.* 30, 388-398. doi: 10.1123/tsp.2016-0002
24. **Memmert, D.** (2015). *Teaching tactical creativity in sport: Reserch and practice*. London: Routledge.
25. **Miles, M. B., ve Huberman, A. M.** (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
26. **Morse, J. M.** (2003). Principles of mixed methods and multi methods research design. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social & behavioral research* (pp. 189-208). Thousand Oaks, CA: Sage.
27. **Orth, D., Van Der Kamp, J., Memmert, D., ve Savelsbergh, G. J. P.** (2017). Creative motor actions as emerging from movement variability. *Front Psychol.* 8, 1-8. doi: 10.3389/fpsyg.2017.01903

28. **Patton, M. Q.** (2001). *Qualitative evaluation and research methods*. Newsbury: Sage Publication.
29. **Rasmussen, L. J. T., Østergaard, L. D., ve Glaveanu, V. P.** (2019). Creativity as a developmental resource in sport training activities. *Sport, Education and Society*, 24(5), 491-506.
30. **Reiter-Palmon, R., Mumford, M. D., ve Threlfall K. V.** (1998). Solving everyday problems creatively: The role of problem construction and personality type. *Creativity Research Journal*, 11(3),187-97. doi:10.1207/s15326934crj1103_1
31. **Santos, S. D. L, Memmert, D., Sampaio, J., ve Leite, N.** (2016). The spawns of creative behavior in team sports: a creativity developmental framework. *Front. Psychol.* 7, 1-14. doi: 10.3389/fpsyg.2016.01282.
32. **Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., ve Müller, H.** (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.doi=10.1.1.509.4258&rep
33. **Seçer, İ.** (2015). *SPSS ve Lisrel ile pratik veri analizi: Analiz ve raporlaştırma*. Ankara: Anı.
34. **Sternberg, R. J., ve Lubart, T. I.** (1999). The concept of creativity: Prospects and paradigms. *Handbook of Creativity*. 1, 3-15.
35. **Şeker, H., Deniz S., ve Görgeç, İ.** (2004). Öğretmen yeterlikleri ölçeği. *Milli Eğitim Dergisi*, 164, 105-118.
36. **Tabachnick, B. G., ve Fidell, L. S.** (2007). *Experimental designs using ANOVA*. Belmont, CA: Thomson/Brooks/Cole.
37. **Tezbaşaran, A. A.** (2008). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologları Derneği Yayınları.
38. **Thompson, B.** (2004). *Exploratory and confirmatory factor analysis: Understanding concepts and applications*. Washington, DC, 10694-000.
39. **Ward, T. B., Smith, S. M., ve Vaid, J.** (1997). *Conceptual structures and processes in creative thought. Creative thought: An investigation of conceptual structures and processes*. Washington DC: American Psychological Association.
40. **Yıldırım, A., ve Şimşek, H.** (2000). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Bu sayfa boş bırakılmıştır.

Aktif Sporcuların Yaralanma Sonrası Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi

Sevinç NAMLI¹, Yusuf BUZDAĞLI¹

¹Erzurum Teknik Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi, ERZURUM

Araştırma Makalesi

Öz

Bu araştırmanın amacı, aktif sporcuların yaralanma sonrası kaygı düzeylerinin incelenmesidir. Bu amaçla çalışmada gönüllülük ilkesi dâhilinde son altı ayda spor yaralanması geçiren 61'i kadın, 93'ü erkek olmak üzere 17-26 yaş aralığında toplam 154 sporcuya Spor Yaralanması Kaygı Ölçeği uygulanmıştır. Araştırmada her bir değişkene göre verilerin normallik dağılımı Çarpıklık-Basıklık, Shapiro-Wilk Testi ile incelenmiştir. Analiz sonucunda verilerin ± 1 arasında dağıldığı görülmüş ve verilerin analizinde parametrik testlerden yararlanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda cinsiyet ve spor branşı değişkenlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmazken, katılımcıların yaş değişkeni ile Yeniden Yaralanma Kaygısı (YYK) alt boyutu arasında pozitif yönde bir ilişkiye rastlanmıştır. Ayrıca 1-7 gün spordan uzak kalanların hayal kırıklığına uğratma ve sosyal desteği kaybetme kaygısı alt boyutlarında diğer guruplara göre puan ortalamalarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ölçek alt boyutlarının puan ortalamalarına bakıldığında ise katılımcıların en fazla Zayıf Algılanma ve Sosyal Desteği Kaybetme Kaygısı taşıdıkları görülmektedir.

Anahtar sözcükler: Spor yaralanması, Kaygı, Sporcu

Examination of Anxiety Levels After Injury of Active Athletes

Abstract

The aim of this research is to examine the post-injury anxiety levels of active athletes. For this purpose, Sports Injury Anxiety Scale was applied to a total of 154 athletes between the ages of 17-26, of whom were 61 female and 93 were male, who had suffered sports injuries in the last six months within the scope of the volunteering principle. In the study, the normal distribution of the data according to each variable skewness ve kurtosis was examined by the Shapiro Wilk Test. The analysis showed that the data was distributed between ± 1 and parametric tests were used in the analysis of the data. While there was no statistically significant difference in gender and sports branch variables, there was a positive correlation between the age variable and the sub-dimension of re-injury anxiety (YYK) of the participants. In addition, 1-7 days away from sports in the lower dimensions of anxiety to disappoint and lose social support score averages were found to be higher than other groups. When we look at the score averages of the scale sub-dimensions, it is observed that the participants were most concerned with poor perception and loss of social support.

Keywords: Sports injury, Anxiety, Athlete

Giriş

Spor yaralanması; "Sportif etkinlikler sırasında meydana gelen, sporcunun sportif yaşamdan belli bir süre uzak kalmasına sebebiyet veren ve sonrasında medikal tedavi gerektiren fiziksel şikâyet" (Fuller ve diğ., 2006) başka bir tanım ile "Sporcunun geçici (bazen kalıcı) bir fiziksel yetersizlik yaşaması ve bazı motor fonksiyonlarının kısıtlanması ile sonuçlanan bedensel bir travmadır" (Weinberg ve Gould, 2014). Bu travmalar fiziksel olabileceği gibi psikolojik fonksiyonlarda da olumsuz etkiler yaratabilmektedir. Özellikle yarışma kaygısının yaralanma vakalarının meydana gelmesinde önemli rol oynamaktadır (Junge, 2010). Kaygı, uyarılmışlık ve stresle eş anlamlı düşünölen ve sıklıkla bu şekilde kullanılan bir kavramdır. Richard H. Cox'a (1998, 130) göre kaygı; "artmış fizyolojik uyarılmışlık ve subjektif bir endişedir". Bu durum ise günümüzde artan rekabet ortamında spor ve fiziksel aktivite ortamında ciddi bir sorun haline gelmektedir.

Sporcular için spor yaralanması, psikolojik ve fizyolojik olumsuzlukları beraberinde getiren bir durumdur. Bazı yaralanmalar kişilerin spor kariyerlerinin bitmesine yol açacak kadar ciddi sonuçlar doğurabilir. Bunun yanında yaralanma durumları ve spordan uzak kalma sürelerine göre performanslarında düşüş oluşabilmektedir. Hsu, Meierbachtol, George ve Chmielewski (2017), sporcuların yaralanma sonrası fiziksel olarak spora dönmelerinde bir engel olmadığı halde psikolojik olarak hazır olmadıkları için iyileşme sürelerinin uzayabileceğini veya kendilerinden beklenen performansı gösteremediklerini belirtmektedirler.

Spor yaralanmalarının ilk dönemlerinde en sık gözlenen psikolojik problem, duygu durum bozukluğudur. Spor yaralanmaları; stres, düşük benlik saygısı, depresyon, korku, öfke, bilinç bulanıklığı ve kaygı dâhil birçok olumsuz psikolojik duruma neden olabilmektedir (Smith ve Bar-Eli, 2007; Williams ve Andersen, 2007). Spor yaralanmaları sonrası sporcunun içinde bulunduğu olumsuz psikolojik durum ve depresyon zaman içinde giderek azalma eğilimi göstermekle birlikte, spora başarılı bir şekilde dönüşte sporcunun verdiği psikolojik tepkilerin oldukça önemli bir etkiye sahip olduğu

belirtilmektedir (Sarason, Levine, Basham ve Sarason, 1983; Ivarsson ve diğ., 2017; Tranæus, Ivarsson ve Johnson, 2018).

Bazı spor yaralanmaları ciddi boyutlara ulaşmakta, bazıları ise hafif düzeyde gerçekleşmektedir. Ancak her yaralanma sporcunun ileriki spor yaşantısını tehdit eden bir risk faktörü olarak karşısına çıkmaktadır. Spor yaralanması, çok önemli bir yaşam olayı olup, oldukça sık rastlanan ve istenmeyen bir durumdur. Konu ile ilgili olarak yapılan çalışmaların istatistikleri göstermektedir ki tüm yaralanmalar arasında spor yaralanmaları %10-15 oranıyla önemli bir yer tutmaktadır (Williams ve Andersen, 2007; Soligard ve diğ., 2016). Bu sebeple spor yaralanması, üzerinde önemle durulması gereken bir konudur.

Ciddi spor yaralanmalarının hepsi psikolojik reaksiyonları beraberinde getirir. Kontrollü olmayı iyice öğrenmiş olan sporcu bile yaralanma durumunda bazı yeteneğini kaybetme kaygısı, zayıf algılanma kaygısı, acı çekme kaygısı, hayal kırıklığına uğratma kaygısı, sosyal desteği kaybetme kaygısı, yeniden yaralanma kaygısı gibi birçok kaygı alt boyutları ve stres semptomları gösterebilir. Uzun süre çalışmalarını engelleyecek yoğunlukta bir yaralanmaya maruz kalan bir sporcu, genellikle yaralanmayı inkâr edecek ya da inanmayacak bununla birlikte öfke, tartışma, depresyon ve yavaş yavaş yaralanmayı kabullenme ve uyum sağlama reaksiyonlarını gösterebilmektedir. Yaralanma sonrası meydana gelen kaygı ve stres bazı iç ve dış faktörlerle ilgilidir. Kişinin sosyal davranışlarını açıklayabilmek için kişiyi etkileyen bu faktörlerin birlikte ele alınması ve bunlara aynı yaklaşımda bulunulması gerekir. Sporcunun iç ve dış faktörlerden etkilenmesi de büyük önem taşır. Bu durum ise, onun kişiliğiyle yakından ilgilidir. Dış faktörlerden gelen baskılar; yaralanmanın meydana geldiği zaman, sporcunun o anki takımındaki yeri, yarıştığı spor dalı, antrenörü, ailesi takım arkadaşları vb. sebeplerden kaynaklanan baskılardır. İç faktörlerden gelen baskılar ise, yaralanma yarışma öncesi olmuş ise sporcu yarışmaya hazırlanamadığı için psikolojik bir iç baskı altına girer. Sporcu birinci planda etkileyen ise kendi düşünceleridir (Lysens, Vanden Auweele ve Ostyn, 1986; Rex ve Metzler, 2016).

Geçtiğimiz yıllar boyunca çeşitli ülkelerde spor yaralanmaları üzerine yürütülen epidemiyolojik çalışmalar, spor yaralanmalarının doğasını ve yaralanmaların altında yatan mekanizmaları derinlemesine araştırma ihtiyacının olduğunu vurgulayan bir duruma işaret etmişlerdir. Özellikle fiziksel faktörlerin sporcu yaralanmalarında önemli bir rol oynadığı bilinmekle birlikte, bu çalışmalarda, özellikle sosyal ve psikolojik faktörlerin de yaralanmalara sebebiyet verebildiği ve bu bağlamda ihmal edilmemesi gerektiği ifade edilmiştir (Smith ve Bar-Eli, 2007).

Spor yaralanmaları uzun yıllardan beri yaşanan bir durum olmasına rağmen, sporcunun hem fiziksel, fizyolojik hem de psikolojik sağlığına olan etkilerinin anlaşılması ve sporcunun zihinsel iyi oluşuna verilen önemin artmasıyla birlikte dikkat çeken bir araştırma konusu haline gelmiştir. Buradan hareketle bu araştırmanın amacı; aktif sporcuların yaralanma sonrası kaygı düzeylerinin incelenmesidir.

Yöntem

Aktif sporcuların yaralanma ve sonrasında spora dönüş süreçlerindeki kaygı düzeylerinin incelenmesi ve değerlendirilmesi amaçlanan bu çalışmada, mevcut durumu ortaya koyan ilişkisel tarama modelinden yararlanılmıştır. Betimsel araştırma yöntemlerinden olan bu model de, büyük guruplardan alınacak bir örneklem veya evrenin tümüne uygulanacak ölçme aracı sonunda genellenebilir sonuca ulaşmak hedeflenmektedir (Karasar, 2009).

Çalışma Grubu

Bu çalışmada evren ve örneklem belirlenirken sporculara tek tek sormak yerine tesadüfi yöntemle yaklaşık 430 sporcuya anket uygulanmış ankete katılan sporcular içerisinde son altı ayda spor yaralanması geçiren 61'i kadın, 93'ü erkek olmak üzere 17-26 yaş aralığında toplam 154 sporcunun verileri analize tabi tutulmuştur. Katılımcıların 58'i bireysel, 96'sı takım oyuncusudur. Yaralanma sonrası 7 gün spordan uzak kalanlar 63, 8-21 gün spordan uzak kalanlar 50, 21 gün ve üzeri spordan uzak kalanlar ise 41 kişi olarak tespit edilmiştir. Katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo1. Katılımcıların demografik özellikleri

Değişkenler	N	%	
Cinsiyet	Kadın	61	39,6
	Erkek	93	60,4
Yaş	17-18	14	9,1
	19-20	50	32,4
	21-22	43	27,9
	23-24	32	20,9
	25-26	15	9,7
Spor Branşı	Bireysel	58	37,7
	Takım	96	62,3
Spordan Uzak Kalma Süresi	7 Gün	63	40,9
	8-21 Gün	50	32,5
	21 Gün ve Üzeri	41	26,6
Toplam %	154	100	

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak; Caz, Kayhan ve Bardakçı (2019) tarafından geliştirilen "Spor Yaralanması Kaygı Ölçeği (SYKÖ)" ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Ölçek, YKK: Yeteneğini Kaybetme Kaygısı, ZAK: Zayıf Algılanma Kaygısı, AÇK: Acı Çekme Kaygısı, HKUK: Hayal Kırıklığına Uğratma Kaygısı, SDKK: Sosyal Desteği Kaybetme Kaygısı, YYK: Yeniden Yaralanma Kaygısı, olmak üzere altı alt boyut ve 19 maddeden oluşmaktadır. Beşli Likert tipinde puanlanan ölçekte olumsuz (ters) madde bulunmamaktadır. Ölçekte her bir alt boyuttan alınan puanın yüksekliğine göre katılımcıların görüşleri değerlendirilmektedir. Ölçeğin bu çalışmaya ait verileri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Spor yaralanması kaygı ölçeği ve alt boyutları Cronbach α değerleri

Alt Ölçek	Madde Sayısı	Ölçek Cronbach α değeri	Bu çalışmada için bulunan Cronbach α değeri
YKK	3	,724	,749
ZAK	3	,645	,662
AÇK	3	,780	,745
HKUK	3	,876	,918
SDKK	3	,812	,901
YYK	4	,608	,712
SYKÖ	19	,870	,890

Verilerin Analizi

Araştırmada her bir değişkene göre verilerin normallik dağılımı Çarpıklık-Basıklık, Shapiro-Wilk Testi ile incelenmiştir. Analiz sonucunda verilerin ± 1 arasında dağıldığı görülmüştür. Bu bağlamda verilerin analizinde parametrik testlerden yararlanılmıştır. Katılımcıların cinsiyet ve spor branşı değişkenlerinde t-testi kullanılmış, yaş değişkeninde ise korelasyona bakılmıştır. Katılımcıların yaralanma sonrası spordan uzaklaşma sürelerine göre Oneway-ANOVA testi kullanılmıştır. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey testi uygulanmış ve anlamlılık $p < 0,05$ olarak alınmıştır. Ayrıca katılımcıların ölçek alt boyutlarındaki kaygı durumlarından hangisini daha fazla yaşadıklarını ortaya koymak için ölçeğin her bir alt boyutundaki puan ortalamalarına bakılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümde yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgulara ilişkin bilgiler verilmektedir. Katılımcıların cinsiyet değişkenine ilişkin bulguları Tablo 3'de verilmiştir

Tablo 3. Cinsiyet değişkenine göre t testi

Değişken	Cinsiyet	N	\bar{x}	ss	t	P
Yeteneğini Kaybetme Kaygısı	Kadın	61	10,9344	2,95448	-,025	,976
	Erkek	93	10,9462	2,77162		
Zayıf Algılama Kaygısı	Kadın	61	12,0164	3,30400	-,175	,628
	Erkek	93	12,1075	3,07324		
Acı çekme Kaygısı	Kadın	61	7,7377	2,89771	-,531	,787
	Erkek	93	7,9892	2,86089		
Hayal kırıklığına uğratma Kaygısı	Kadın	61	10,5246	3,61297	1,261	,741
	Erkek	93	9,7849	3,52583		
Sosyal Desteği Kaybetme Kaygısı	Kadın	61	12,0656	2,86862	,298	,197
	Erkek	93	11,9140	3,22913		
Yeniden Yaralanma Kaygısı	Kadın	61	10,7869	3,83456	-1,389	,731
	Erkek	93	11,6344	3,61394		
Ölçek Toplam	Kadın	61	64,0656	13,46213	-,143	,519
	Erkek	93	64,3763	13,02916		

Tablo 3'e bakıldığında araştırmaya katılan katılımcıların cinsiyet değişkenine göre yeteneğini kaybetme kaygısı, zayıf algılama kaygısı, acı çekme kaygısı, hayal kırıklığına uğratma kaygısı, sosyal desteği kaybetme kaygısı, yeniden yaralanma kaygısı alt boyutlarında ve ölçek toplam boyutunda anlamlı farklılık tespit edilmemiştir ($p > 0,05$).

Tablo 4. Yaş değişkenine göre korelasyon sonuçları

Değişken		YKK	ZAK	AÇK	HKUK	SDKK	YK
Yaş	r	,111	,113	,149	,113	,058	,194
	p	,172	,164	,066	,163	,475	,016**

Tablo 4'e göre katılımcıların yaş değişkeni ile Yeniden Yaralanma Kaygısı (YKK) alt boyutu arasında pozitif yönde bir ilişki söz konusudur (r: ,194; p<0,05). Bu sonuca göre katılımcıların yaşı arttıkça spor yaralanması sonucu yeniden yaralanma kaygısı yaşadıklarını söyleyebiliriz.

Tablo 5. Spor branşı değişkenine göre t testi sonuçları

Değişken	Spor Branşı	N	\bar{x}	ss	t	P
Yeteneğini Kaybetme Kaygısı	Bireysel	58	10,8103	3,06341	-,445	,127
	Takım	96	11,0208	2,70274		
Zayıf Algılama Kaygısı	Bireysel	58	11,8103	3,34274	-,797	,308
	Takım	96	12,2292	3,04520		
Acı çekme Kaygısı	Bireysel	58	7,9483	2,66506	,197	,293
	Takım	96	7,8542	2,99817		
Hayal kırıklığına uğratma Kaygısı	Bireysel	58	10,0862	3,37839	,022	,298
	Takım	96	10,0729	3,69422		
Sosyal Desteği Kaybetme Kaygısı	Bireysel	58	11,7414	3,30635	-,727	,666
	Takım	96	12,1146	2,94822		
Yeniden Yaralanma Kaygısı	Bireysel	58	11,6724	3,55601	,970	,531
	Takım	96	11,0729	3,80649		
Ölçek Toplam	Bireysel	58	64,0690	13,59678	-,135	,647
	Takım	96	64,3646	12,95914		

Tablo 5'e bakıldığında araştırmaya katılan katılımcıların spor branşı değişkenine göre yeteneğini kaybetme kaygısı, zayıf algılama kaygısı, acı çekme kaygısı, hayal kırıklığına uğratma kaygısı, sosyal desteği kaybetme kaygısı, yeniden yaralanma kaygısı alt boyutlarında ve ölçek toplam boyutunda anlamlı farklılık tespit edilmemiştir (p>0,05).

Tablo 6. Yaralanma sonrası spordan uzak kalma sürelerine göre ANOVA analiz sonuçları

	N	\bar{x}	Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	Fark
YKK	a 63	11,0159	Gruplar Arası Grup İçi	31,749 1198,725	2 151	15,874 7,939	2,000	,139	-
	b 50	11,4200							
	c 41	10,2439							
ZAK	a 63	12,3968	Gruplar Arası Grup İçi	13,659 1510,555	2 151	6,830 10,004	,683	,507	-
	b 50	11,7000							
	c 41	12,0244							
AÇK	a 63	8,1746	Gruplar Arası Grup İçi	35,054 1224,069	2 151	17,527 8,106	2,162	,119	-
	b 50	8,1800							
	c 41	7,0976							
HKUK	a 63	10,8730	Gruplar Arası Grup İçi	86,285 1860,780	2 151	43,143 12,323	3,501	,033*	a-c
	b 50	9,9400							
	c 41	9,0244							
SDKK	a 63	12,5714	Gruplar Arası Grup İçi	57,667 1396,229	2 151	28,834 9,247	3,118	,047*	a-b
	b 50	11,1400							
	c 41	12,0732							

YYK	a	63	11,7143	Gruplar Arası	18,427	2	9,213	,665	,516	-
	b	50	11,0000							
	c	41	11,0244							
			Grup İçi	2091,833	151	13,853				

a: 1-7 gün spordan uzak kalma, b: 8-21 gün spordan uzak kalma, c: 21 gün ve üzeri spordan uzak kalma

Tablo 6'da katılımcıların yaralanma sonrası spordan uzak kalma sürelerine göre SYKÖ alt boyutlarından alınan puanlar incelenmiştir. Buna göre Hayal Kırıklığına Uğratma Kaygısı ($F_{2,151}:3,501$ $p<0.05$), Sosyal Desteği Kaybetme Kaygısı ($F_{2,151}:3,118$ $p<0.05$), alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Çözümlemeler sonucunda gruplar arasında anlamlı farkın kaynağını belirlemek amacıyla, Post-Hoc test (Tukey HSD) istatistikleri uygulanmıştır. Anlamlı farklılığa neden olan grup (*) ile gösterilmiştir. Bu anlamlılığın Hayal Kırıklığına Uğratma Kaygısında a grubu (1-7 gün spordan uzak kalma) puan ortalamasının ($\bar{x}=10,87$), c grubu (21 gün ve üzeri spordan uzak kalma) puan ortalamasından ($\bar{x}=9,02$) anlamlı düzeyde yüksek olmasından kaynaklandığı görülmektedir. Sosyal Desteği Kaybetme Kaygısı alt boyutunda ise a grubu (1-7 gün spordan uzak kalma) puan ortalamasının ($\bar{x}=12,57$), b grubu (8-21 gün spordan uzak kalma) puan ortalamasından ($\bar{x}=11,14$) anlamlı düzeyde yüksek olmasından kaynaklandığı anlaşılmaktadır.

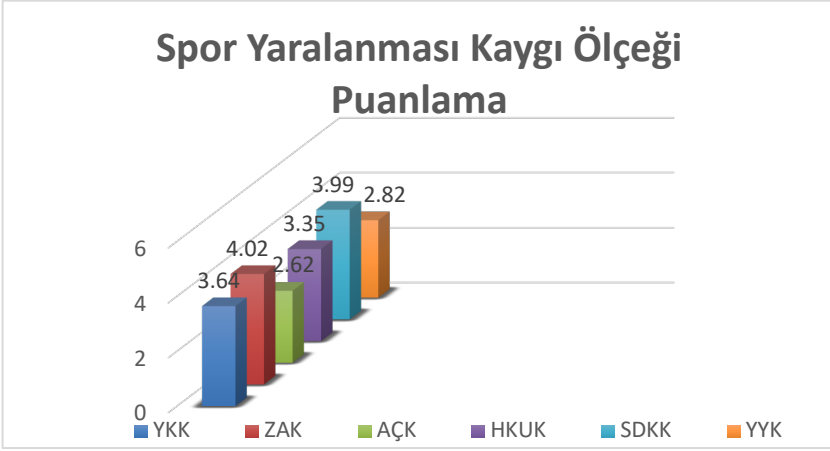
Spor yaralanması kaygı ölçeğini geliştiren araştırmacılar, ölçeğin hangi alt boyutunda puanlama fazla ise katılımcı grubunun o kaygı boyutunu daha fazla hissettiklerini belirtmektedirler. Bu sebeple bu çalışmadaki araştırmacılar ölçek alt boyutlarının puan ortalamalarını da analiz ederek katılımcıların en düşük ve en yüksek kaygı duydukları alt boyutları ortaya çıkarmaya çalışmışlardır. Bu analize ilişkin çözümler Tablo 7 ve Şekil 1'de verilmiştir.

Tablo 7. Spor yaralanması kaygı ölçeği alt boyutlarının katılımcı puan ortalamaları

SYKÖ Alt Boyutları	N	Min.	Max.	\bar{x}	Ss
Yeteneğini Kaybetme Kaygısı	154	1,00	5,00	3,6472	,94530
Zayıf Algılanma Kaygısı	154	1,00	5,00	4,0238	1,05210
Acı Çekme Kaygısı	154	1,00	5,00	2,6299	,95624
Hayal Kırıklığına Uğratma Kaygısı	154	1,00	5,00	3,3593	1,18911
Sosyal Desteği Kaybetme Kaygısı	154	1,00	5,00	3,9913	1,02754
Yeniden Yaralanma Kaygısı	154	1,00	5,00	2,8247	,92846

Katılımcıların Spor Yaralanması Kaygı Ölçeği alt boyutlarına göre puan ortalamalarına bakıldığında sırasıyla en fazla Zayıf Algılanma Kaygısı ($\bar{x}=4,02$) ve Sosyal Desteği Kaybetme Kaygısı ($\bar{x}=3,99$) yaşadıklarını, en düşük Acı Çekme Kaygısı ($\bar{x}=2,62$) yaşadıkları görülmektedir.

Ölçek alt boyutlarının puanlamaya ilişkin grafiksel gösterimi Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. Spor yaralanması kaygı ölçeği puanlama grafiği

Tartışma ve Sonuç

Sporcuların yaralanma sonrası kaygı durumlarını incelemeyi amaçlayan bu çalışmaya, son altı ay içerisinde spor yaralanması geçirmiş 61'i kadın, 93'ü erkek olmak üzere toplam 154 sporcu katılmıştır. Toplanan verilerin analizi neticesinde araştırmaya katılan katılımcıların cinsiyet değişkenine ilişkin ölçek toplam boyutunda ve alt boyutlarında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Araştırma bulgularımızla paralel olarak Karayol ve Eroğlu (2019), yaptıkları çalışmada cinsiyet değişkeni bazında farklılığa rastlamazken, Tanyeri (2019), Spor Yaralanması Kaygı ölçeğinin toplam puanında ve "Yeteneğini Kaybetme Kaygısı", "Hayal Kırıklığına Uğratma Kaygısı", "Sosyal Desteği Kaybetme Kaygısı" alt boyutlarında anlamlı farklılıklar tespit etmiştir. Çalışmalar arasındaki bu farklılığın örneklem guruplarının aynı olmamasından kaynaklandığı düşünölmektedir.

Çalışmada değişkenler belirlenirken alan yazında kaygı, spor yaralanması, spor yaralanmaları gibi çalışmalar gözden geçirilmiş ve cinsiyet, yaş, spor branşı, spordan uzak kalma süreleri gibi etkenlerin kaygı ve yaralanma durumlarında etkili olan faktörler olduğu tespit edilmiştir (Çetindemir ve Cihan, 2019; Doğan, Çankaya ve Gezer, 2010; Karabulut ve Mavi, 2019; Karayol ve Yavuz-Eroğlu, 2020; Tanyeri, 2019; Aksoy, 2019).

Araştırmaya katılan katılımcıların yaş aralığının 17-26 olduğu tespit edilmiştir. Yaş değişkenine ilişkin yapılan analizler sonucunda yaş değişkeni ile "Yeniden Yaralanma Kaygısı" (YYK) alt boyutu arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuca göre katılımcıların yaşı arttıkça spor yaralanması sonucu yeniden yaralanma kaygısı yaşadıklarını söyleyebiliriz. Yaş ilerledikçe iyileşme yavaşlamaktadır. Erken yaşta gerçekleşen sakatlık sonrası yapılan tedaviye daha erken cevap verirken ileri yaşlarda olan yaralanmalarda iyileşme daha uzun zaman almaktadır. Bunun sonucunda ise yaş artışı yeniden sakatlanma riskini ve yeniden yaralanma kaygısını artıracakđı düşünölmektedir. Bu sonuç ise bulgularımızı destekler niteliktedir (Bağrıaçık ve Açıık, 2005).

Yaş faktörünün spor sakatlıkları üzerindeki etkisinin araştırıldığı çalışmalarda çelişkili sonuçlar olduğu görülmektedir. Yaş faktörü ile sakatlık arasında ilişki olmadığını bildiren çalışmaların (Söderman, Alfredson, Pietilä, Werner, 2001; Hopper, D. M., Hopper, J. L. ve Elliott, 1995), yanı sıra genç bireylerde sakatlanma riskinin daha yüksek olduğunu bildiren çalışmalar da mevcuttur (Peterson, Junge, Chomiak, Graf-Baumann ve Dvorak, 2000). Bunlara ilave olarak yaş artışıyla birlikte sakatlanma insidansının da arttığını bildiren çalışmalar da oldukça fazladır. McGregor ve Rae (1995) yaptıkları çalışmada 26 yaşından büyük olan sporcuların sakatlanmaya daha yatkın olduğunu bildirmişlerdir. Benzer şekilde yapılan birçok çalışmada 25 yaşından sonra sakatlanma riskinde artış meydana geldiği tespit edilmiştir (Høy, Lindblad, Terkelsen, Helleland ve Terkelsen, 1992; Knapik ve diğ., 2001). Knowles ve diğ., (2009) de yaşça büyük olan sporcuların gençlerden daha yüksek sakatlanma oranına sahip olduklarını bildirmişlerdir. Genç erkeklerde yüksek sakatlanma oranı pubertal olgunlaşma ile ilişkilendirilirken daha yaşlı sporcularda ise zaman içinde risk altındaki aktivitelere daha fazla maruz kalma durumuyla ilişkilendirilmiştir.

Bireysel ve takım sporu yapan sporcuların spor yaralanması sonrası kaygı düzeylerini belirlemek için yapılan analizler sonucunda Spor Yaralanması Kaygı Ölçeği ve alt boyutlarında katılımcıların spor branşı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Kayhan, Yapıcı ve Üstün'ün (2019) yapmış olduğu kadın sporcular üzerinde araştırmada bireysel spor yapan katılımcıların sadece yetenek kaybı kaygısı alt boyutunda anlamlı farklılık görülmüştür. Tanyeri'nin (2019) farklı branş sporcularında yaptığı çalışmada ise takım sporu ve bireysel spor ile ilgilenen sporcularda yaralanma kaygısı anlamında herhangi bir anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bu durum yapılan çalışmalara bakıldığında örneklem grubunda yer alan spor branşlarına göre farklılık göstermekte olup takım sporu ile uğraşanların bazı alt boyutlarda kaygı durumlarının artmasının, sporcunun takım arkadaşlarına ispat etme algısı ve mevcut konumunu kaybetme korkusundan kaynaklandığı düşünülmektedir. Karayol ve Eroğlu (2019), yaptıkları çalışmada katılımcıların spor dalı değişkenine göre spor yaralanması kaygısı ölçeği alt boyutlarından acı çekme kaygısı ve yeniden yaralanma kaygısı boyutlarında takım sporu yapanlar lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Ancak diğer alt boyutlarda herhangi bir anlamlı farklılık görülmemiştir.

Katılımcıların yaralanma sonrası spordan uzak kalma sürelerine göre SYKÖ alt boyutlarından alınan puanlar incelenmiştir. Hayal Kırıklığına Uğratma Kaygısı, Sosyal Desteği Kaybetme Kaygısı alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu anlamlılığın Hayal Kırıklığına Uğratma Kaygısında 1-7 gün spordan uzak kalanların puan ortalamasının 21 gün ve üzeri spordan uzak kalanların puan ortalamasından anlamlı düzeyde yüksek olmasından kaynaklandığı görülmektedir. Sosyal Desteği Kaybetme Kaygısı alt boyutunda ise 1-7 gün spordan uzak kalanların puan ortalamasının, 8-21 gün spordan uzak kalanların puan ortalamasından anlamlı düzeyde yüksek olmasından kaynaklandığını görülmektedir. Bu sonuç bize kısa süreli yaralanma geçirenlerin çevresindeki insanları hayal kırıklığına uğratma ve kendisini destekleyenlerin desteğini kaybetme kaygısı yaşadıklarını göstermektedir.

Sporcuların yaralanma sırası ve tedavi sonrasındaki kaygı durumları özellikle sahalara yeniden dönebilme ya da dönememe olasılığının ortadan kalkmış olması ihtimali sebebiyle yükselmektedir. Sporcuların tedaviler sonrasında iyileşmesine bağlı olarak ortaya çıkan yeni yaşantı bir yandan sakatlıktan kurtulmanın sevincini, diğer yandan ise yeniden sakatlanma olasılığının beraber yaşanması gibi ikili (ambivalan) dūřüncelerin sıklıkla ortaya çıkmasına neden olabilmektedir. Mankad, Gordon ve Wallman (2009), sakatlanan sporcuların uzun dönem iyileşme sürecinde sporcu kimliklerinden yoksun kalma, bir daha oynayamama, yeniden sakatlanma gibi önemli duygusal travmalar yaşadıklarını; bu travmalar nedeniyle depresifleşme ve kaygılı olmanın doğal karşılanması gerektiğini belirtmişler; sporcuların tedavi sürecinde yaşadıkları bu karmaşık duygular nedeniyle takım ve antrenman çevresinden, sosyal ortamdan uzak durma eğiliminde olduklarını bildirmişlerdir.

Spor yaralanması sonrası kaygı durumu ölçeğini geliştiren araştırmacılar (Caz, Kayhan ve Bardakçı, 2019) ölçeğin hangi alt boyutundan alınan puan fazla ise katılımcıların o boyuttaki kaygılarının daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Buna dayanarak araştırmacılar bu çalışmada, toplanan verilerin ölçek alt boyutlarına göre puan ortalamalarına bakmışlardır. Katılımcıların Spor Yaralanması Kaygı Ölçeği alt boyutlarına göre puan ortalamalarına bakıldığında sırasıyla en fazla Zayıf Algılanma Kaygısı ve Sosyal Desteği Kaybetme Kaygısı yaşadıklarını, en düşük Acı Çekme Kaygısı yaşadıkları görülmektedir. Bu sonuç, sporcuların spor yaralanması durumunda fizyolojiden çok psikolojik olarak etkilediklerini göstermektedir. Türkeri-Bozkurt ve Bulgu (2018), yaptıkları çalışmada sporcularda sosyal desteğin çok önemli olduğunu tespit etmişlerdir. Aynı çalışmada göze çarpan bir diğer bulgu ise antrenörlerin sporcuların yaralanmalarını hafife alıp onları spor müsabakalarında oynatmaya devam ettirmesidir. Bu sonuç çalışmamızda spor yaralanması geçiren sporcuların zayıf algılanma ve sosyal desteği kaybetme puanlarının neden daha yüksek çıktığına bir örnek teşkil etmektedir. Sporcuların sosyal çevrenin ve özellikle antrenörlerinin kendilerini yargılamasının acı çekmekten daha önemli olduğunu göstermektedir. Kısacası sporda sosyal destek, yaralanma durumlarında bile etkili bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır.

Sonuç olarak; antrenörlerin yaralanma sonrasında sadece fiziksel becerilerin geliştirilmesine yönelik değil, psikolojik becerilerinde gelişmesine ve kazandırılmasına yönelik programlara önem vermesi gerektiği düşünölmektedir. Bu araştırma, belirli bir örneklemeden toplanan verilerin sonuçları ile sınırlı olduğundan bundan sonra yapılacak çalışmalarda daha farklı ve büyük bir örnekleme grubu ile çalışılması araştırmacılar tarafından önerilmektedir.

Yazışma Adresi (Corresponding Address):

Yusuf BUZDAĞLI

Erzurum Teknik Üniversitesi Spor Bilimleri Fakóltesi, ERZURUM

yusuf.buzdagli@erzurum.edu.tr

Kaynaklar

1. **Aksoy, D.** (2019). Spor yaralanmalarında tedavi sonrası durumluk ve sürekli kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 21(2), 89-96.
2. **Backous, D. D., Friedl, K. E., Smith, N. J., Parr, T. J., & Carpine, W. D.** (1988). Soccer injuries and their relation to physical maturity. *American Journal of Diseases of Children*, 142(8), 839-842.
3. **Bağrıaçık, A., & Açak, M.** (2005). *Spor yaralanmaları ve rehabilitasyon*. Morpa Kültür yayınları.
4. **Caz, Ç., Kayhan, R. F., & Bardakçı, S.** (2019). Spor Yaralanması Kaygı Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Spor Hekimliği Dergisi*, 54(1).
5. **Cox, R. H.** (1998). *Sport psychology: Concepts and applications* (4th Eds.). McGraw-hill.
6. **Çetindemir, A., Cihan, H.** (2019). Genç futbolcuların sakatlanma kaygılarının oynadıkları mevki ve takım statüsü (amatör-profesyonel) bakımından incelenmesi. *Spor Eğitim Dergisi*, 3(2), 52-57. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/seder/issue/44750/499338>.
7. **Doğan, M., Çankaya, C., Gezer, T.** (2010). Bursaspor alt yapısındaki B-C genç takım futbolcularının bazı kaygı nedenleri. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 6(2). Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/ataunibesyo/issue/28870/308818>
8. **Fuller, C. W., Ekstrand, J., Junge, A., Andersen, T. E., Bahr, R., Dvorak, J., ... & Meeuwisse, W. H.** (2006). Consensus statement on injury definitions and data collection procedures in studies of football (soccer) injuries. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 16(2), 83-92.
9. **Hopper, D. M., Hopper, J. L., & Elliott, B. C.** (1995). Do selected kinanthropometric and performance variables predict injuries in female netball players? *Journal of Sports Sciences*, 13(3), 213-222.
10. **Høy, K., Lindblad, B. E., Terkelsen, C. J., Helleland, H. E., & Terkelsen, C. J.** (1992). European soccer injuries: a prospective epidemiologic and socioeconomic study. *The American Journal of Sports Medicine*, 20(3), 318-322.
11. **Hsu, C. J., Meierbachtol, A., George, S. Z., & Chmielewski, T. L.** (2017). Fear of reinjury in athletes: implications for rehabilitation. *Sports health*, 9(2), 162-167.
12. **Ivarsson, A., Johnson, U., Andersen, M. B., Tranaeus, U., Stenling, A., & Lindwall, M.** (2017). Psychosocial factors and sport injuries: meta-analyses for prediction and prevention. *Sports medicine*, 47(2), 353-365.
13. **Junge, A.** (2000). The influence of psychological factors on sports injuries. *The American Journal of Sports Medicine*, 28(5_suppl), 10-15.
14. **Karabulut, E ve Mavi-Var, S.** (2019). Taekwondocuların durumluk ve sürekli kaygılarının müsabaka performansı ve yaralanma durumu ile ilişkisi. *Türk Spor Bilimleri Dergisi*, 2(1) , 47-54. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/tsbd/issue/44025/536907>
15. **Karasar, N.** (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar-ilkeler-teknikler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
16. **Karayol, M., Yavuz Eroğlu, S.** (2020). Takım ve bireysel sporlarla ilgilenen sporcuların spor yaralanması kaygı durumlarının incelenmesi. *Spor Eğitim Dergisi*, 4(1) , 137-144. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/seder/issue/52104/705099>
17. **Knapik, J. J., Sharp, M. A., Canham-Chervak, M. Hauret, K., Patton, J. F., & Jones, B. H.** (2001). Risk factors for training-related injuries among men and women in basic combat training. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 33(6), 946-954.
18. **Knowles, S. B., Marshall, S. W., Bowling, M. J., Loomis, D., Millikan, R., Yang, J., & Mueller, F. O.** (2009). Risk factors for injury among high school football players. *Epidemiology*, 20(2), 302-310.
19. **Lysens, R., Vanden Auweele, Y., & Ostyn, M.** (1986). The relationship between psychosocial factors and sports injuries. *Journal of Sports Medicine and Physical Fitness*, 26(1), 77-84.
20. **Mankad, A., Gordon, S., & Wallman, K.** (2009). Perceptions of Emotional Climate among Injured Athletes. *Journal of Clinical Sports Psychology*, 3, 1-14.
21. **McGregor, J. C., & Rae, A.** (1995). A review of injuries to professional footballers in a premier football team (1990-93). *Scottish Medical Journal*, 40(1), 16-18.
22. **Peterson, L., Junge, A., Chomiak, J., Graf-Baumann, T., & Dvorak, J.** (2000). Incidence of football injuries and complaints in different age groups and skill-level groups. *The American Journal of Sports Medicine*, 28(5_suppl), 51-57.
23. **Rex, C. C., & Metzler, J. N.** (2016). Development of the sport injury anxiety scale. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 20(3), 146-158.

24. **Sarason, I. G., Levine, H. M., Basham, R. B., & Sarason, B. R.** (1983). Assessing social support: The social support questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, *44*(1), 127.
25. **Smith, D., & Bar-Eli, M.** (2007). *Essential readings in sport and exercise psychology*. DIANE Publishing Inc.
26. **Soligard, T., Swellnus, M., Alonso, J. M., Bahr, R., Clarsen, B., Dijkstra, H. P., ... & van Rensburg, C. J.** (2016). How much is too much? (Part 1) International Olympic Committee consensus statement on load in sport and risk of injury. *British Journal of Sports Medicine*, *50*(17), 1030-1041.
27. **Söderman, K., Alfredson, H., Pietilä, T., & Werner, S.** (2001). Risk factors for leg injuries in female soccer players: a prospective investigation during one out-door season. *Knee Surgery, Sports Traumatology, Arthroscopy*, *9*(5), 313-321.
28. **Tranæus, U., Ivarsson, A., & Johnson, U.** (2018). Stress and injuries in elite sport. In *Handbuch Stressregulation und Sport* (pp. 451-466). Berlin, Heidelberg: Springer.
29. **Turkeri-Bozkurt, H., & Bulgu, N.** (2018). Is injury part of sports? A children's rights perspective. *International Review for the Sociology of Sport*. First Published June 4. <https://doi.org/10.1177/1012690218778536>
30. **Weinberg, R. S., & Gould, D. S.** (2014). *Foundations of sport and exercise psychology*. Human Kinetics.
31. **Williams, J. M., Andersen, M. B.** (2007). Psychosocial antecedents of sport injury and interventions for risk reduction. In G. Tennebaum and R.C. Eklund (Eds.), *Handbook of sport psychology* (3rd ed., pp. 279-403). Hoboken, NJ: Wiley.