

SPOR BİLİMLERİ ALANINDA AKADEMİK ÇALIŞMALAR - II

CİLT 1

Editör :
DOÇ. DR. ÖZGÜR KARATAŞ

İmtiyaz Sahibi / Publisher • Yaşar Hız
Genel Yayın Yönetmeni / Editor in Chief • Eda Altunel
Editör / Editor • Doç. Dr. Özgür Karataş
Kapak & İç Tasarım / Cover & Interior Design • Karaf Ajans

Birinci Basım / First Edition • © Haziran 2020

ISBN • 978-625-7884-74-7

© copyright

Bu kitabın yayın hakkı Gece Kitaplığı'na aittir.
Kaynak gösterilmeden alıntı yapılamaz, izin
almadan hiçbir yolla çoğaltılamaz.

The right to publish this book belongs to Gece Kitaplığı.
Citation can not be shown without the source, reproduced in any way
without permission.

Gece Kitaplığı / Gece Publishing

Türkiye Adres / Turkey Address: Kızılay Mah. Fevzi Çakmak 1. Sokak

Ümit Apt. No: 22/A Çankaya / Ankara / TR

Telefon / Phone: +90 312 384 80 40

web: www.gecekitapligi.com

e-mail: gecekitapligi@gmail.com



Baskı & Cilt / Printing & Volume

Sertifika / Certificate No: 47083

Spor Bilimleri Alanında Akademik alışmalar-2

Cilt 1

Editör

Doç. Dr. Özgür Karataş

İÇİNDEKİLER

Bölüm 1

ANTRENÖR-SPORCU İLİŞKİSİ: BADMİNTON ÖRNEĞİ Anıl TÜRKELİ	1
--	---

Bölüm 2

SPOR YÖNETİCİLİĞİ BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİNİN GENEL ÖZYETERLİKLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA Engin YÖNET	11
--	----

Bölüm 3

SPOR YÖNETİCİLERİNDE EMPATİK VE İLETİŞİM BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİSİ Erdal BAL	25
---	----

Bölüm 4

ÖĞRETMENLERİN ORTALAMA GÜNLÜK ADIM SAYISININ BAZI DEĞİŞKENLER İLE İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ Mehmet Salih SAVDİ, Mehmet Emin YILDIZ	45
--	----

Bölüm 5

SPORCULARDA TÜKENMİŞLİK VE DEPRESYON Mehmet YAZICI	67
---	----

Bölüm 6

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR YÜKSEKOKULU ÖĞRENCİLERİNİN LİDERLİK ÖZELLİKLERİ Mehmet YILDIRIM.....	83
--	----

Bölüm 7

LOZAN OLİMPİYATLAR MÜZESİ'NİN YAPISI VE İŞLEVİ Neslihan ARIKAN FİDAN.....	103
--	-----

Bölüm 8

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLERİNİN BİREYSEL YENİLİKÇİLİK DÜZEYİNİN ÖĞRETMEN PROFESYONELİZMİNE ETKİSİ Nuri Berk GÜNGÖR	115
---	-----

Bölüm 9

SPOR BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN ÜNİVERSİTE
KAVRAMINA İLİŞKİN ALGILARININ BELİRLENMESİ: BİR
METAFOR ANALİZİ ÇALIŞMASI
Nuri Berk GÜNGÖR 133

Bölüm 10

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU (OSB) OLAN ÇOCUKLARDA
İLETİŞİM VE UYARLANMIŞ FİZİKSEL AKTİVİTE PROGRAMI:
EBEVEYNLER İÇİN EĞİTİM REHBERİ
Oğuz Kaan ESENTÜRK..... 145

Bölüm 11

KARATE’NİN FELSEFİ YÖNÜ: DO
Sonnur KÜÇÜK KILIÇ , Hasan KILIÇ 171

Bölüm 12

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLERİNİN ÖLÇME
DEĞERLENDİRME İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ
Turan BAŞKONUŞ , Fikret SOYER..... 181

Bölüm 13

ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN DERS DIŞI SPOR
ETKİNLİKLERE YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ
Turan BAŞKONUŞ 197

Bölüm 14

HUZUREVİNDE YAŞAYAN YAŞLILARDA EGZERSİZ VE FİZİKSEL
AKTİVİTELERİN YAŞAM DOYUM DÜZEYLERİNE ETKİSİ
Üstün TÜRKER, Murat KUL 211

Bölüm 15

ANTİK GİRİT’TE BOĞA SİÇRAMASI
Abdullah Yavuz AKINCI..... 223

Bölüm 16

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLERİNİN BİREYSEL
YENİLİKÇİLİK DÜZEYİNİN ÖĞRETMEN PROFESYONELİZMİNE
ETKİSİ
Nuri Berk GÜNGÖR 239

Bölüm 17

FARKLI SPİRİT MESAFELERİNDE OLUŞAN DİKEY KUVVETLERİN İZOKİNETİK DİZ EKSTANSİYON ve FLEKSİYON KUVVETİYLE İLİŞKİSİ İzzet KIRKAYA	257
--	-----

Bölüm 18

SPORDA DAYANIKLILIK ANTRENMANLARI Serdar ADIGÜZEL	283
--	-----

Bölüm 19

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR YÜKSEKOKULU ÖĞRENCİLERİNİN SPOR GIYIM ÜRÜNLERİNE YÖNELİK TÜKETİCİ KARAR VERME TARZLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ Tuncay ÖKTEM	297
--	-----

Bölüm 20

ÖĞRENCİLERİN FİZİKSEL UYGUNLUKLARI İLE BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR DERSİ TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ Yakup KOÇ, Kemal TAMER.....	313
--	-----



Bölüm 1

ANTRENÖR-SPORCU İLİŞKİSİ: BADMİNTON ÖRNEĞİ

Anıl TÜRKELİ¹

¹ Dr. Öğr. Üyesi Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi anilturkelii@gmail.com

Giriş

İnsanoğlu sosyal bir varlıktır ve çevresiyle sürekli etkileşim içindedir. Bireyin insanlarla ve çevresiyle etkileşim sonucunda kendini ifade etmesinde ve toplumla uyumlu bir şekilde hareket edebilmesinde iletişim önemli bir etkidir.

İnsanın doğasında var olan kendini anlatma ve başkalarını anlama ihtiyacı, bireyleri birbirleriyle iletişim kurmaya itmiştir (Dökmen, 1994; Cüceloğlu, 2000). Bireyin özel yaşamında ve öğrenim sürecinde olduğu gibi meslek yaşamında da kendisini en iyi şekilde ifade edebilmek, karşısındaki kişiyi anlayabilmek, karşısındaki kişi ile çatışmaları önleyebilmek için kişinin gereksinim duyduğu etkili iletişim becerisine sahip olması gerekmektedir (Uzuntaş, 2013).

İnsan yaşamında önemli bir unsur olan iletişimin, kişilerin spor yaşantılarında da önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir. Spor ortamı temel olarak antrenör, sporcu ve antrenman/ müsabaka ortamındaki ilişkilerden meydana gelmektedir. Bu ilişkiler sosyal ve dinamik bir yapıya sahiptir (Tolukan ve Akyel, 2019; Jowett, 2017). Bu sosyal durum sürekli olarak antrenörün ve sporcunun kişilerarası düşünceleri, duyguları ve davranışları ile şekillenmektedir. Ayrıca bir antrenörün ve bir sporcunun karşılıklı ve nedensel olarak birbirine bağlı olduğundan dolayı birinin ne düşündüğünü, nasıl hissettiği ve nasıl davrandığı diğerini de etkilemektedir (Jowett, 2017). Bu nedenle antrenör ve sporcuların birbirlerinin bakış açılarını anlamalı ve doğru bir şekilde algılamalıdır. Antrenör ve sporcuların potansiyel çatışmaları tespit edilmeli ve bunları çözmelerine izin verilmelidir (Jowett, 2005). Spor ortamında antrenör ve sporcu arasında kurulan iletişim, sporcunun fiziksel, psikolojik ve sosyal gelişimine pozitif katkı sağlamaktadır (Jowett ve Cockerill, 2003). Çünkü antrenör, sporda hedefe ulaşma yolunda sporcuyu hem fiziksel hem de psikolojik olarak hazırlamaktadır. Ayrıca antrenör, sporcuyu olumsuz yönde etkileyecek duyguların kontrol altında tutulması için kendisiyle birlikte sporcunun ve spor branşının gereksinimleri arasındaki uyumu sağlar (Konter, 1996).

Antrenör sporcu ilişkisi, hem sporcu motivasyonunu hem de sporcu performansını etkileyen en önemli etkenlerden biridir (Mageau ve Valerand, 2003). Jowett ve Cockerill (2002)'e göre antrenör sporcu ilişkisi, antrenör ve sporcunun duygularının, düşüncelerinin ve davranışlarının nedensellik bağıyla birbirine bağlandığı, karşılıklı güven, saygı, inanç, destek, iletişim, anlayış, iş birliğine dayanan, sporcunun fiziksel ve psiko-sosyal gelişimine katkı sağlayan sosyal bir durumdur. Ayrıca antrenör sporcu ilişkisi, sporda yaralanma, sakatlanma ve yarışmadan diskalifiye olma gibi yaşanan olumsuz durumlardan sonra yaşanabilecek duygusal krizlerle başa çıkmada en önemli destek unsurudur (Jowett, 2005). Antre-

nör ve sporcu arasında kurulan iyi ilişkiler sporcunun konsantrasyonunu, iş disiplini, spordan alacağı hazzı ve başarılarını arttırmada önemli katkı sağlayabilmektedir. Pozitif iletişim süreçlerinin yaşandığı ve iyi ilişkilerin kurulduğu spor ortamında gerçekleşen antrenör sporcu iletişimi, sporcuların motivasyonunu ve becerilerini hedeflenen yönde gelişmesine yardımcı olmaktadır (Altıntaş, Çetinkalp ve Aşçı, 2012).

Spor ortamında hem antrenör hem de sporcu karşılıklı olarak sürekli etkileşim halindedirler. Antrenörler kendi beceri ve yeterliliğini sporcu aracılığıyla performansa ve başarıya yansıtma düşüncesine sahipken, sporcular antrenörün yeterliliği, bilgi ve tecrübesinden yararlanmayı hedeflemektedir. Bu nedenle antrenör ve sporcu ikilisi kendi aralarında profesyonel bir ilişki ya da ortaklık geliştirmekte, performans başarısına ulaşabilmek için ortak zaman geçirme ve işbirliği yapma gereksinimine ihtiyaç duymaktadırlar (Antonini Philippe ve Seiler, 2006). Bu yönüyle bakıldığında, antrenör sporcu arasındaki olumlu ilişki sporcu motivasyonunu ve sporcu doyumunu arttırmakla birlikte sporculara becerilerini geliştirmek için de uygun ortam sağlamaktadır (Altıntaş ve ark., 2012).

Literatür incelendiğinde, hem antrenörlerin hem de sporcuların sportif hedeflere ulaşma yolunda birbirlerine ihtiyaçları olduğu görülmektedir. Antrenör sporcu ilişkilerinin algılanan davranışlar yönünden ele alındığı bu çalışmada, badminton sporunda antrenör sporcu ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Antrenör-sporcu ilişkisini farklı değişkenler açısından değerlendirmeyi amaçlayan bu araştırma tarama modeline göre desenlenmiştir. Tarama modelleri, geçmişte veya halen var olan bir durumu, var olduğu şekli ile betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2012).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2019-2020 sezonu yıldız ve gençler kategorilerinde faal olarak görev yapan toplam 108 badminton antrenöründen oluşmaktadır. Katılımcıların 40'ı kadın, 68'i ise erkek antrenörlerdir. Çalışma grubunun belirlenmesinde seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden ulaşılabirlik ilkesi ve gönüllü katılım esas alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu ve antrenör-sporcu ilişkisi envanteri kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmada katılımcıların kişisel özellikleri "Kişisel Bilgi Formu" ile toplanmıştır. Kişisel bilgi formunda antrenörlerin;

cinsiyet, yaş ve sportif deneyimlerine ilişkin bilgiler mevcuttur.

Antrenör-Sporcu İlişkisi Envanteri (The Coach-Athlete Relationship Questionnaire-CART-Q): Envanter, Jowett ve Ntoumanis (2004) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye uyarlaması Altıntaş ve ark. (2012) tarafından yapılan antrenör ve sporcu ilişkisinin doğasını değerlendirmek için geliştirilmiş bir özdeğerlendirme aracıdır. Envanter, yargıların 7 değerlendirme basamağına göre yapıldığı (1: Kesinlikle katılmıyorum-7: Kesinlikle katılıyorum) 11 maddeden oluşmakla birlikte, *yakınlık* (4 madde), *bağlılık* (3 madde) ve *tamamlayıcılık* (4 madde) olarak tanımlanan üç alt boyutu içermektedir.

Verilerin Analizi

Araştırmada örneklem grubu üzerinden toplanan verilerin analizinde öncelikle verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığı Skewness ve Kurtosis değerleri dikkate alınarak incelenmiştir. Verilerin parametrik varsayımlarının karşılanması için ardından anlam çıkartıcı istatistiklere geçilmiştir. Bu doğrultuda, betimsel istatistikler (ort, ss, ve frekans değerleri), bağımsız gruplar t testi ve korelasyon analizleri gerçekleştirilmiştir. Anlamlılık değeri 0,05 olarak belirlenmiştir.

Bulgular

Tablo 1. Cinsiyete göre bağımsız gruplar t testi sonuçları

	Cinsiyet	N	Ort	Ss.	Sd	t	p
Yakınlık	Kadın	40	24,3500	6,53805	106	-0,251	0,802
	Erkek	68	24,6618	6,04612			
Bağlılık	Kadın	40	17,4750	4,87267	106	0,221	0,826
	Erkek	68	17,2647	4,73040			
Tamamlayıcılık	Kadın	40	24,4000	6,51153	106	-0,105	0,917
	Erkek	68	24,5294	6,03342			

Tablo 1'e göre, yakınlık alt boyutunda kadın (24,35) ve erkek (24,66) puanları arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir ($t_{106}:0,25; p>0,05$). Benzer şekilde bağlılık ($t_{106}:0,22; p>0,05$) ve tamamlayıcılık ($t_{106}:0,1; p>0,05$) alt boyutlarında da cinsiyete göre anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Tablo 2. Yaş değişkenine göre korelasyon sonuçları

		Yaş	Yakınlık	Bağlılık	Tamamlayıcılık
Yaş	Pearson Korelasyon	1	-,077	-,135	-,024
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000
	N	108	108	108	108

Tablo 2 incelendiğinde, yaş değişkeni ile yakınlık ($r: -,077$; $p > 0,05$), bağlılık ($r: -,135$; $p > 0,05$) ve tamamlayıcılık ($r: -,024$; $p > 0,05$) alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Diğer bir ifadeyle, yaş değişkeni üç boyutu da etkilememektedir.

Tablo 3. Sportif deneyim değişkenine göre korelasyon sonuçları

		Yakınlık	Bağlılık	Tamamlayıcılık
Sportif deneyim	Pearson Korelasyon	,098	,043	,137
	Sig. (2-tailed)	,315	,658	,157
	N	108	108	108

Tablo 3' bakıldığında, katılımcıların spor deneyimleri ile yakınlık ($r: ,098$; $p > 0,05$), bağlılık ($r: ,043$; $p > 0,05$) ve tamamlayıcılık ($r: ,137$; $p > 0,05$) alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki belirlenmemiştir.

Tablo 4. Haftalık antrenman süresi değişkenine göre korelasyon sonuçları

		Yakınlık	Bağlılık	Tamamlayıcılık
Haftalık antrenman süresi	Pearson Korelasyon	,040	,092	,018
	Sig. (2-tailed)	,678	,344	,851
	N	108	108	108

Tablo 4 incelendiğinde, katılımcıların haftalık antrenman süreleri ile yakınlık ($r: 0,04$; $p > 0,05$), bağlılık ($r: 0,092$; $p > 0,05$) ve tamamlayıcılık ($r: 0,018$; $p > 0,05$) alt boyutları arasında herhangi bir ilişki bulunamamıştır.

Sonuç ve Tartışma

Antrenör sporcu ilişkisini farklı değişkenler açısından değerlendirmeyi amaçlayan bu çalışmada; cinsiyet, yaş ve sportif deneyim değişkeni ile yakınlık, bağlılık ve tamamlayıcılık alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir.

Antrenörlerin kadın veya erkek olmaları sporcuları ile olan ilişkilerini etkilememektedir. Literatür incelendiğinde bazı araştırmalar (Savcı ve Abakay, 2017; Karademir ve Türkçapar, 2016; Selağzı ve Çepikkurt, 2014; Sinnot, 2015; Flores, 2013; Lavoie, 2007) cinsiyet değişkeninin antrenörlerin sporcularıyla olan ilişkisini etkilemediği bulgusuyla mevcut araştırmanın sonucunu desteklemektedir. Ramazanoğlu (2018)'nin antrenörler ile yapmış olduğu çalışmada cinsiyet değişkeninin antrenör-sporcu ilişkisini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde etkilediğini belirlemiştir. Lee, Magnusen ve Cho (2013) pozitif antrenörlük davranışlarının, antrenör-sporcu

uyumluluğunun algılarına ilişkin yaptıkları çalışma sonucunda kadın sporcular lehine anlamlı bir fark bulmuşlardır.

Badminton antrenörlerinin sporcuları ile olan ilişkisinde yaş değişkeni ile yakınlık, bağlılık ve tamamlayıcılık alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Bu durum antrenörlerin yaşları arttıkça sporcuları ile olan ilişkilerine dayalı beklentilerinde herhangi bir farklılaşmanın olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Altıntaş ve ark. (2012) ve Selağzi ve Çepikkurt (2014)'un yaptıkları çalışmalarda, antrenör-sporcu arasındaki ilişkinin yaşa göre farklılaşmadığı ve farklı yaş gruplarındaki katılımcıların tamamlayıcılık, bağlılık ve yakınlık alt boyutlarında aldıkları puanların birbirine yakın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmaların bulguları mevcut araştırmanın sonucu ile paralellik göstermektedir.

Katılımcıların sportif deneyimleri ile yakınlık, bağlılık ve tamamlayıcılık alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki belirlenememiştir. Bu durum antrenörlerin deneyim kazandıkça sporcularına karşı duyduğu saygı ve güven değişmezken, birlikte kazanmaya devam etme isteğinde de farklılaşma olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Literatürde Abakay (2010)'nun futbolcular ile, Ağduman (2018)'in kış sporlarıyla ilgilenen sporcular ile ve Yücel (2010)'in güreşçiler ile yaptıkları çalışmaların bulguları bu çalışmanın sonucunu desteklemektedir.

Antrenörlerin sporcuları ile olan ilişkisinde haftalık antrenman süresi değişkeni ile yakınlık, bağlılık ve tamamlayıcılık alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık belirlenememiştir. Bu durum, antrenörlerin antrenman süresince sporcuları ile daha çok teknik ve taktik ağırlıklı bir antrenman gerçekleştirdiği şeklinde yorumlanabilir. Gönen (2019)'in yaptığı çalışma sonucunda, taekwondo branşında antrenör-sporcu ilişkisi envanterinin yakınlık ve bağlılık alt boyutlarında sporcuların haftalık yapmış oldukları antrenman saatine göre anlamlı bir fark tespit edilmiş olup, tamamlayıcılık alt boyutunda herhangi bir fark belirlenememiştir. Diğer yandan, korumalı futbol branşında tüm alt boyutlarda da haftalık antrenman yapma süresine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Selağzi ve Çepikkurt (2014) sporcu öğrencilerle yaptıkları çalışmada, antrenör ile kurulan ilişkinin çalışma süresine bağlı olarak gelişeceğini ortaya koymaktadır. Abakay (2010) tarafından futbolcular üzerine yapılan bir başka çalışmada ise antrenman süresinin artmasıyla birlikte iletişim düzeyinde de belirgin bir artış olduğu ortaya çıkmıştır.

Van Kleef, Cheshin, Koning ve Wolf (2019)'un çalışması sonucunda, antrenörlerin mutluluk ifadeleri takım performansına yardımcı olurken öfke ifadelerinin olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Ayrıca antrenörlerin ve sporcuların karşılıklı saygı, güven ve iletişimin sağlıklı ve başarılı ilişkilere katkıda bulunan önemli kişilerarası faktörler olduğu (Gillet, Vallerand,

Amoura ve Baldes, 2009; Jowett ve Cockerill, 2003; Poczwadowski, Barrott ve Henschen, 2003; Wylleman, 2000) ifade edilmiştir. Diğer taraftan güvensizlik, baskınlık ve saygı eksikliğinin (Burke, 2001; Jowett ve Cockerill, 2003) antrenörlerin ve sporcuların etkinliğini ve refahını engelleyen faktörler olduğu belirtilmiştir.

Kaynaklar

- Abakay, U. (2010). *Futbolcu-antrenör iletişiminin farklı statülerdeki futbolcuların başarı motivasyonu ile ilişkisi*. (Yayımlanmış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi/ Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ağduman, F. (2018). *Antrenör sporcu ilişkisi ve kişilik özelliklerinin kış sporlarında motivasyona etkisi*. (Yayımlanmış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi/ Kış Sporları ve Spor Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Altıntaş, A., Çetinkalp, Z. ve Aşçı, H. (2012). Antrenör-sporcu ilişkisinin değerlendirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Spor Bilimleri Dergisi*, 23(3), 119-128.
- Antonini Philippe, R. ve Seiler, R. (2006). Closeness, co-orientation and complementarity in coach-athlete relationships: What male swimmers say about their male coaches. *Psychology of Sport and Exercise*, 7, 159-171.
- Burke, M. (2001). Obeying until it hurts: coach-athlete relationships. *Journal of the Philosophy of Sport*, 28, 227-240.
- Cüceloğlu, D. (2000). İyi düşün doğru karar ver. İstanbul: Sistem.
- Dökmen, Ü. (1994). İletişim çatışmaları ve empati. İstanbul: Sistem.
- Flores, D. (2013). The coach-athlete relationship: A crossfit perspective. Degree of Master of Science. George Mason University, 55, Virginia.
- Gillet, N., Vallerand, R. J., Amoura, S. ve Baldes, B. (2009). 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, 155-161.
- Gönen, M. (2019). *Antrenör-sporcu ilişkisinin sporcuların durumluk kaygı, öfke ve öznel iyi oluş düzeylerine etkisi: Taekwondo ve korumalı futbol örneği*. (Yayımlanmış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi/ Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Jowett S. ve Cockerill, I. (2002). *Incompatibility in the coach-athlete relationship*. In: Cockerill I., ed. Solutions in Sport Psychology, 16-31.

- Jowett S ve Cockerill, I. M. (2003). Olympic medallists' perspective of the athlete-coach relationship. *Psychology of Sport and Exercise*, 4, 313-331.
- Jowett S. ve 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.
- Jowett, S. (2005). *On repairing and enhancing the coach-athlete relationship*. In S. Jowett & M. Jones (Eds.), *Psychology of sport coaching*. Leicester: The British Psychological Society, (pp. 14-26).
- Jowett, S. (2017). Coaching effectiveness: the coach-athlete relationship at its heart. *Current Opinion in Psychology*, 16, 154-158
- Karademir, T. ve Türkçapar, Ü. (2016). Bireysel ve takım sporcularında iletişim becerilerinin incelenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 18(4), 67-80.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (24. Baskı.). Ankara: Nobel.
- Konter, E. (1996). *Bir lider olarak antrenör*. İstanbul: Alfa.
- Lavoi, N.M. (2007). Expanding the interpersonal dimension: closeness in the coach-athlete relationship. *International Journal of Sports Science and Coaching*, 2(4), 497-512.
- Lee, H.W., Magnusen, M.J., ve Cho, S. (2013), Strength coach-athlete compatibility: Roles of coaching behaviors and athlete gender. *International Journal of Applied Sports Sciences*, 25(1), 55-67.
- Mageau, G. A. ve Vallerand, R. J. (2003). The coach-athlete relationship: A motivational model. *Journal of Sports Science*, 21(11), 883-904.
- Poczwardowski, A., Barott, J. E., ve Henschen, K. P. (2003). The athlete and coach: Their relationship and its meaning. Results of an interpretive study. *International Journal of Sport Psychology*, 33, 116-140.
- Ramazanoğlu, F. (2018). Investigation of relationship between coach and athlete in terms of different variables. *Universal Journal of Educational Research*, 6(7), 1431-1436.
- Savcı, D. Ü., ve Abakay, U. (2017). Examination of trainer communication skills perceived by athletes according to sport fields. *European Journal of Education Studies*. 11(3), 581-591.
- Selağzi, S. ve Çepikkurt, F. (2009). Antrenör ve sporcu iletişim düzeylerinin belirlenmesi. *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 9(1), 11-18.

- Sinnott, C. (2015). *Exploring the factors that impact on the quality of coach-athlete relationship*. Degree of bachelor of science. Cardiff Metropolitan University, 32, England.
- Tolukan, E. ve Akyel, Y. (2019). Futbolda antrenör-sporcu ilişkisi ve sürekli sportif kendine güven üzerine bir araştırma. *SPORMETRE*, 17(1),103-112.
- Uzuntaş, A. (2013). Etkili iletişim: Anlatabilmek ve anlayabilmek. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 21(1). 11-30.
- Van Kleef, G. A., Cheshin, A., Koning, L. F. ve Wolf, S. A. (2019). Emotional games: How coaches' emotional expressions shape players' emotions, inferences, and team performance. *Psychology of Sport & Exercise*, 41, 1–11.
- Wylleman, P. (2000). Interpersonal relationships in sport: uncharted territory in sport psychology research. *International Journal of Sport Psychology*, 31, 555-572.
- Yücel, M. G. (2010). Antrenör-sporcu ilişkisini etkileyen faktörler (Güreş örneği). (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi/ Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.



Bölüm 2

SPOR YÖNETİCİLİĞİ BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİNİN GENEL ÖZYETERLİKLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

Engin YÖNET¹

¹ Dr. Milli Eğitim Bakanlığı (Mustafa Karacığın İlkokulu, Konya) enginnet77@gmail.com

1.Giriş

Toplumların gelişmesiyle çeşitli kurumlardaki yönetim ile birlikte spor yönetimi de önemli bir konu olmuştur. Genel yönetimin bir parçası olarak spor yönetimini ondan ayırmak mümkün değildir (Donuk, 2005). Aynı zamanda, yönetimde kullanılan tüm kavramlar spor yönetimi için de geçerlidir.

Özyeterlik, yönetim ile ilgili önemli bir kavramdır. Genel özyeterlik kişinin çok stresli ve zorlayıcı taleplerle başa çıkma yeterliliğine olan inancını, belirli bir özyeterlik ise eldeki belirli bir görevle sınırlı olan özyeterliği ifade etmektedir. Bandura (1997)'nin Sosyal Bilişsel Kuramı'na göre insan motivasyonu ve davranışları önceden yoğun bir şekilde düzenlenmektedir. Davranışı etkilemenin temel faktörü olarak algılanan özyeterlik, yani insanların istenen bir amaca ulaşmak için gereken belirli bir eylemi gerçekleştirmeye yönelik yeteneklerine inanmaları anlamına gelmektedir. (Luszczynska, Scholz ve Scwarzer, 2005: 439).

Özyeterlik, hedef belirleme ve kişinin kendi performanslarına yönelik değerlendirici tepki yoluyla kendisini etkileme kapasitesi, büyük bir bilişsel motivasyon ve öz-yönelim mekanizması sağlamaktadır. İnsanlar kendilerini değerli hedeflere adadıklarında bunları yerine getirmekten kendilerini tatmin ederler. Motivasyonel etkiler hedeflerin kendilerinden çok onları gerçekleştirmeye yönelik öz değerlendirmelerinden kaynaklanır. Burada zorlu hedefler motivasyon ve performansı arttırmaktadır. Engeller, aksilikler ve başarısızlık durumlarında yeteneklerine güvenmeyenler çabalarını gevşetir, vazgeçer ya da vasat çözümleri kabullenirler. Öte yandan, yeteneklerine yönelik güçlü inançları olanlar çabalarını iki katına çıkarırlar ve zorlukların üstesinden gelmek için daha iyi yollar bulmaya çalışırlar (Bandura, 1999). Özyeterlikleri düşük olan bireyler genel olarak olumsuz inanç sahibi, stresli ve zayıf vizyona sahiptirler (Telef ve Karaca 2011). Bununla birlikte özyeterlikleri güçlü insanlar kendi kendilerini yönetebilecek bir algıyla yapabileceklerine olan inancı taşırlar.

Özyeterlik düzeyi insanların zor şartlarda nasıl davrandıklarını belirleyen önemli bir faktördür (Yaman, Cansüngü ve Altunçekiç, 2004). Kişinin kendi kendini algılaması ve kendisine yönelik kararları anlamına gelen özyeterlik, olası durumlarla başa çıkmak için gereken eylem yollarını ne kadar iyi yürütebileceğini, ne kadar çaba sarf edeceğini, engeller ve deneyimler karşısında ne kadar süre kalacağını da belirlemektedir (Bandura, 1982).

Gist ve Mitchell, (1992) ile Hoy ve Miskel (1996)'e göre yüksek özyeterlik düzeyine sahip kişiler başarılı olabilmek için birçok yolu deneyerek ve çözüm odaklı taktiksel yöntemler geliştirerek başarıyı

etkileyen olumsuz duyguları kontrol etmektedirler. Başarılı olmada önemli bir faktör olan özyeterlik algısı, aynı yeteneklere sahip bireylerde dahi farklı düzeylerde görülmesinden dolayı farklı icraatlara neden olmaktadır (Uçal-Canakay, 2007: 40).

Bu çalışma ile spor yöneticiliği bölümünde okuyan öğrencilerin özyeterliklerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmış olup aşağıdaki araştırma sorularına yanıtlar aranmıştır:

Spor yöneticiliği bölümü öğrencilerinin öz yeterlikleri; cinsiyet, bölüme isteyerek girip girmeme, sınıf düzeyi, gelir durumu, konaklama durumu ve büyüdüğü yer değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır ?

2. Yöntem

Bu çalışmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama modeli çalışmalar, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2005). Bu kapsamda bu araştırma ile spor yöneticiliği bölümünde okuyan öğrencilerin özyeterlikleri bağımsız değişkenlere göre incelenmiştir.

Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın ulaşılabilen evrenini, Selçuk Üniversitesi ve Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi spor yöneticiliği bölümünde okuyan öğrencilerdir. Bu evrenden rastgele yolla seçilen 274 öğrenci araştırma örneklemini oluşturmaktadır. Ölçme araçlarının doldurulmasında gönüllük esası aranmıştır. Çalışma örnekleminde yer alan spor yöneticiliği öğrencilerinin %41,2'sini (n=113) erkek öğrenciler, %58,8'ini (n=161) kadın öğrenciler oluşturmaktadır. Öğrencilerin %83,2'si (n=228) bölüme isteyerek, %16,8'i (n=46) istemeyerek girmiştir. Öğrencilerin %24'ü (n=66) 1. sınıf, %24,4'ü (n=67) 2. sınıf, %24,4'ü (n=67) 3. sınıf ve %27,2'si (n=74) 4. sınıf öğrencidir. Öğrencileri %39'u (n=107) 0-500 tl gelire, %35,7'si (n=98) 501-750 tl gelire, %16,7'si (n=46) 751-1000 tl gelire ve %8,6'sı (n=23) 1000 ve üstü gelire sahiptir. Öğrencilerin %25,5'i (n=70) yurttan, %44,5'i (n=122) öğrenci evinde, %22,9'u (n=63) ailesi ile birlikte ve %7,1'i (n=19) diğer yerlerde ikamet etmektedir. Öğrencilerin %11,3'ü (n=31) köy'de, %6,2'si (n=17) kasaba/belde'de, %23,7'si (n=65) ilçe'de, %39,7'si (n=109) il'de ve %19,1'i (n=52) büyükşehir'de büyümüştür.

Veri Toplama Araçları

Araştırma sürecinde Kişisel Bilgiler Formu (KBF) ve öğrencilerin genel özyeterliklerini ölçmek için "Genel Özyeterlik Ölçeği" kullanılmıştır.

Kişisel Bilgiler Formu: Formda, spor yöneticiliği öğrencilerinin özyeterlilikleri üzerinde etken olabileceği düşünülen bazı bağımsız değişkenler yer almaktadır. Bu değişkenler spor yöneticiliği öğrencileri ile ilgili demografik bilgileri (cinsiyet, bölüme isteyerek girip girmeme, sınıf düzeyi, gelir durumu, konaklama durumu ve büyüdüğü yer) genel olarak ele almış ve veriler sınıflama sorular olarak KBF’de yer almıştır.

Genel Özyeterlilik Ölçeği: Sherer vd., (1982) tarafından geliştirilip Yıldırım ve İlhan (2010) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçeğin güvenilirliği (Cronbach alfa=0,80), iki yarım güvenilirliği, (0,77), test-tekerrar-test güvenilirliği (Pearson $r=0,69$) bulunmuştur. Ölçek 3 faktör ve 17 maddeden oluşmaktadır. Maddeler, ‘Beni Çok İyi Tanımlıyor 5’, ‘Beni İyi Tanımlıyor 4’, ‘Karasızım 3’, ‘Beni Biraz Tanımlıyor 2’ ve ‘Beni Hiç Tanımlamıyor 1’ şeklinde puanlanmaktadır.

Verilerin Analizi

Çalışma için gönüllülük esasına dayalı olarak Selçuk Üniversitesi ve Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi spor yöneticiliği bölümünde okuyan 274 öğrenciye ulaşılmıştır. Araştırmanın analizinde SPSS 20 paket programı kullanılmıştır. Elde edilen veriler, 0.05 önem düzeyinde yorumlanmıştır. Veriler analiz edilmeden önce normallik testleri yapılmıştır. Çalışmaya katılan öğrenci sayısı 274 olduğundan normallik hakkında karar vermek amacıyla Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmıştır. Bu kapsamda elde edilen Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 1. Verilerin Normallik Testi Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov		
	Statistic	sd	P
Genel Öz Yeterlilik Ölçeği	,103	,58258	,000

Tablo 1 incelendiğinde Genel Özyeterlilik Ölçeği’nden elde edilen verilerin anlamlı olduğu ($p<.05$) görülmüştür. Elde edilen bu sonuçlar verilerin normal dağılım göstermediği şeklinde yorumlanabilir. Bu sonuçlar doğrultusunda araştırma verilerinin analizi sürecinde nonparametrik hipotez testleri kullanılmıştır. Bu kapsamda spor yöneticiliği öğrencilerinin özyeterliliklerinin ikili gözenekli değişkenlere (cinsiyet ve bölüme isteyerek girip girmeme) göre incelenmesinde Mann Whitney U, üç ve daha fazla gözenekli değişkenlere (sınıf düzeyi, gelir durumu, konaklama durumu ve büyüdüğü yer) göre incelenmesinde Kruskal Wallis teknikleri uygulanmıştır.

3.Bulgular

Tablo 2. *Cinsiyet Değişkenine Ait Sonuçlar*

		N	Sıra Ort.	Kareler Top.	Mann- Whitney U	p
Cinsiyet	Kadın	113	135,58	15320,00	8879,000	,736
	Erkek	161	138,85	22355,00		

Tablo 2 incelendiğinde erkek öğrencilerin sıra ortalamalarının kadın öğrencilerin sıra ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir. Ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir ($U=8879,000$; $p>.05$). Elde edilen bu bulgu spor yöneticili bölümü öğrencilerinin özyeterlikleri üzerinde cinsiyet faktörünün etken bir değişken olmadığını göstermektedir.

Tablo 3. *Bölüme İsteyerek Girip Girmeme Değişkenine Ait Sonuçlar*

		N	Sıra Ort.	Kareler Top.	Mann- Whitney U	p
Bölüme İsteyerek Girip Girmeme	Evet	228	134,32	30625,00	4519,000	,139
	Hayır	46	153,26	7050,00		

Tablo 3 incelendiğinde bölüme isteyerek girmeyen öğrencilerin sıra ortalamalarının bölüme isteyerek giren öğrencilerin sıra ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir. Ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir ($U=4519,000$; $p>.05$). Elde edilen bu bulgu spor yöneticiliği bölümü öğrencilerinin özyeterlikleri üzerinde bölüme isteyerek girip girmeme faktörünün etken bir değişken olmadığını göstermektedir.

Tablo 4. *Sınıf Düzeyi Değişkenine Ait Sonuçlar*

		N	Sıra Ort.	Ki kare	p
Sınıf Düzeyi	1. Sınıf	66	140,39	1,472	,689
	2. Sınıf	67	138,44		
	3. Sınıf	67	143,69		
	4. Sınıf	74	128,46		

Tablo 4 incelendiğinde 3. sınıf öğrencilerinin sıra ortalamalarının yüksek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin özyeterliklerinin sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis sonuçlarında gruplar arası ortalama farkların istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($X^2=1,472$; $p>.05$). Elde edilen bu bulgu spor yöneticili bölümü öğrencilerinin özyeterlikleri üzerinde sınıf düzeyinin etken bir değişken olmadığını göstermektedir.

Tablo 5. Gelir Durumu Değişkenine Ait Sonuçlar

		N	Sıra Ort.	Ki kare	P
Gelir Durumu	Zayıf	107	139,29	5,708	,127
	Orta	98	126,79		
	İyi	46	122,38		
	Çok İyi	23	171,85		

Tablo 5 incelendiğinde zayıf gelir durumuna sahip öğrencilerinin sıra ortalamalarının yüksek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin özyeterliklerinin gelir durumlarına göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskall Wallis sonuçlarında gruplar arası ortalama farkların istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($X^2=5,708$; $p>.05$). Elde edilen bu bulgu spor yöneticili bölümü öğrencilerinin özyeterlikleri üzerinde gelir durumu faktörünün etken bir değişken olmadığını göstermektedir.

Tablo 6. Konaklama Durumu Değişkenine Ait Sonuçlar

		N	Sıra Ort.	Ki kare	P
Konaklama	Yurt Öğrenci	70	137,98	,187	,980
	Evi Aile	122	139,26		
	Diger	63	134,81		
		19	133,37		

Tablo 6 incelendiğinde öğrenci evinde konaklayan öğrencilerinin sıra ortalamalarının yüksek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin özyeterliklerinin konaklama durumlarına göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskall Wallis sonuçlarında gruplar arası ortalama farkların istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($X^2=,187$; $p>.05$). Elde edilen bu bulgu spor yöneticili bölümü öğrencilerinin özyeterlikleri üzerinde konaklama durumu faktörünün etken bir değişken olmadığını göstermektedir.

Tablo 7. Büyüdüğü Yer Değişkenine Ait Sonuçlar

		N	Sıra Ort.	Ki kare	P
Büyüdüğü Yer	Köy	31	138,79	4,297	,367
	Kaşaba/Belde	17	115,76		
	İlçe	65	144,88		
	Büyükşehir	109	143,88		
		52	122,51		

Tablo 7 incelendiğinde ilçe'de büyüyen öğrencilerinin sıra ortalamalarının yüksek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin özyeterliklerinin büyüdüğü yer değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskall Wallis sonuçlarında gruplar arası ortalama farkların istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($X^2=4,297$;

$p > .05$). Elde edilen bu bulgu spor yöneticili bölümü öğrencilerinin özyeterlikleri üzerinde büyüdüğü yer faktörünün etken bir değişken olmadığını göstermektedir.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Spor yöneticiliği bölümü öğrencilerinin genel özyeterliklerini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada cinsiyet, bölüme isteyerek girip girmeme, sınıf düzeyi, gelir durumu, konaklama durumu ve büyüdüğü yer değişkenleri açısından araştırma şartlarında anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucu elde edilmiştir. Bu sonuçlar, literatür düzeyinde ilgili bulgularla karşılaştırılmış ve yorumlanmıştır. Buna göre:

Spor yöneticiliği bölümü öğrencilerinin genel özyeterlikleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. İlgili literatür incelendiğinde, genel özyeterlik düzeylerinin cinsiyete göre değişmediği bulgusu birçok araştırma (Yaman, Cansüğü Koray ve Altunçekiç, 2004; Akbaş ve Çelikkaleli, 2006; Çetin, 2007; Ekici, 2005; Endler, vd. 2001; Oğuz ve Topkaya, 2008; Saracaloğlu, Karasakaloğlu ve Evin Gencil, 2010; Şensoy ve Aydoğdu, 2008; Barut, 2011; Yenice, 2012; Uysal ve Kösemen, 2013; Özbaş, 2014) bulgusuyla tutarlılık göstermektedir. Öte yandan bazı araştırmalarla örtüşmemektedir (Morgil, Seçken ve Yücel, 2004; Ekici, 2005; Britner ve Pajares, 2006; Aypay, 2010; Korkut ve Babaoğlu, 2012). Bu araştırmada cinsiyet ile özyeterlik arasında anlamlı bir fark görülmeşi kadın ve erkek arasında cinsiyete dayalı toplumsal rollerin birbirine benzeştiği ve eskiye nazaran kadınlar lehine pozitif dönüştüğü söylenebilir. Yılmaz ve Çokluk-Bökeoğlu (2008: 160), cinsiyetler arası farklılıkların ortadan kalkmasında kadın ve erkeklerin aynı eğitimi almalarının da bir etkisi olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırmadan elde edilen bir başka sonuca göre; spor yöneticiliği bölümü öğrencilerinin genel özyeterlikleri ile bölüme isteyerek girip girmeme değişkeni açısından anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bazı araştırmalarda (Morgil, Seçken ve Yücel, 2004; Seçkin ve Başbay, 2013; Gündüz ve Kumcağız, 2018) benzer bulgularla karşılaşılırken; bazı araştırmalarda da (Çetinkaya, 2007; Özdemir, 2008; Kurtuluş ve Çavdar, 2010) farklı bulgular görülmüştür. Genelde isteyerek bir bölümü okumanın özyeterlik üzerinde etkisi beklenen bir durumdur. Bölümü isteyerek seçme ile özyeterlik arasında anlamlı bir ilişkinin olmaması, isteyerek tercih edilmediğini düşündürmektedir.

Katılımcıların genel özyeterliklerinin sınıf düzeyine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmediği bulgusuna ulaşılmıştır. Özyeterlik ile ilgili yapılmış çalışmaların bir kısmında benzer sonuçların elde edildiği görülmüştür (Akbulut, 2006; Küçük Kılıç ve Öncü, 2014). Bununla birlikte,

bazı çalışmalarda sınıf düzeyinin özyeterlik üzerinde etken bir değişken olduğu sonucuna ulaşan çalışmalar da görülmüştür (Üredi ve Üredi, 2006; Kozcu-Çakır ve Şenler, 2007; Aypay, 2010; Doğan, Beyaztaş ve Koçak, 2012; Alemdağ, Öncü ve Yılmaz, 2012). Bu istatistiksel bulgu, yöneticilik bölümü öğrencilerinin sınıf düzeyleri ile birlikte kendilerine yönelik pozitif bir özyeterlik algısı geliştiremedikleri söylenebilir. Seçkin ve Başbay (2013), genelde sınıf seviyesine bağlı olarak özyeterlik düzeyinin artması gerekirken azalması eğitim programı ve eğitici personellerin davranışlarına yönelik önlemler ile boylamsal çalışmaların yapılmasını öngörmektedir.

Spor yöneticiliği bölümü öğrencilerinin genel özyeterlik düzeylerinin gelir durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğine ilişkin bulgu, literatürdeki benzer çalışmalarla (Gökçeoğlu, 2014; Bozkurt ve Ekşioğlu, 2018; Böke, Kartal ve Doğan, 2019) tutarlılık gösterirken; Sakarya (2013) ile Ali ve diğerleri (2005: 40); Bowen ve Hisrich (1986: 393); Lawrence ve Brown (2004: 43); Whitely ve diğerleri (1991) tarafından yapılan çalışmalarla göstermemektedir (Akt., Sarı, 2011: 129). Sonuç olarak, araştırma şartları çerçevesinde gelir değişkeninin bireylerin özyeterlik algılarını belirleyen bir etken olmadığı görülmektedir.

Katılımcı öğrencilerin genel özyeterlikleri ile konaklama durumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. İlgili literatür incelemelerinde sınırlı araştırmalarda, spor yöneticiliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin akademik özyeterlikleri aile yanı ile yurttaki kalanlar ve öğrenci evi ile yurttaki kalanlar arasında anlamlı farklılıkların olduğu tespit edilmiştir (Pekel, 2016: 28). Bu farklılık araştırma bulgumuzla uyumsuzdur. Konaklama durumlarının özyeterlik üzerinde önemli bir etken olmadığı ileri sürülebilir.

Araştırmanın son bulgusuna göre katılımcıların genel özyeterlikleri büyüdüğü yerleşim yeri değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmamıştır. Bu sonuç, (Sarı, 2011; İkiz ve Yörük, 2013; Bozkurt, 2013; Turan vd., 2016; İlman, Arslan ve Aslan, 2019) tarafından yapılan araştırma bulgusuyla uyumsuzdur; (Sezer vd., 2006; Bozkurt ve Ekşioğlu, 2018) tarafından yapılan araştırma bulgusuyla uyumsuzdur. Yaşanılan yerin köy, kasaba ve şehir gibi farklı sosyo / kültürel düzeylere rağmen bireylerin özyeterlik algısı üzerinde beklenen bir etkiye neden olmadıkları görülmektedir.

Çalışmanın sonucunda BESYO spor yöneticiliği bölümü öğrencilerinin genel özyeterlik düzeylerinde cinsiyet, bölüme isteyerek girip girme, sınıf düzeyi, gelir durumu, konaklama durumu ve büyüdüğü yer değişkenlerinin anlamlı bir etkisi görülmemiştir. Bu bulgular ışığında gelecekte yapılacak araştırmalar için şu önerilerde bulunulabilir:

BESYO yöneticilik bölümü olan daha fazla üniversitenin öğrencilerine ulaşılması, farklı değişkenlerin ele alınması, başka bölüm / branş

öğrencilerinin özyeterlikleri ile karşılaştırılması literatüre önemli katkılar sağlayacaktır.

Kaynakça

- Akbaş, A. ve Çelikkaleli, Ö. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi öz-yeterlik inançlarının cinsiyet, öğrenim türü ve üniversitelerine göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 98-110.
- Akbulut, E. (2006). Müzik öğretmeni adaylarının mesleklerine ilişkin öz yeterlik inançları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 24-33.
- Alemdağ, C., Öncü, E. ve Yılmaz, A. L. (2014). Beden eğitimi öğretmen adaylarının akademik motivasyon ve akademik öz-yeterlikleri. *Spor Bilimleri Dergisi*, 25(1), 23-35.
- Aypay, A. (2010). Genel öz yeterlik ölçeği'nin (GÖYÖ) Türkçe'ye uyarlama çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 113-131.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147.
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: an agentic perspective. *Asian Journal Of Social Psychology*, 2, 21-41.
- Barut, E. (2011). *İlköğretim II. kademe sosyal bilgiler öğretmenlerinin öz yeterliliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Ankara İli Örneği)*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Bozkurt, M.,A. ve Ekşioğlu, S. (2018). Lise öğrencilerinin İngilizce özyeterlik düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 440-452.
- Bozkurt, T. M. (2013). *Beden eğitimi öğretmeni adaylarının öğretmenlik özyeterliliklerinin incelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Böke, H., Kartal, M. ve Doğan, A. (2019). Gençlik merkezine devam eden bireylerin öz yeterlik düzeylerinin araştırılması. *Journal of Global Sport and Education Research*, 11(1), 35-44.
- Britner, S.L. ve Pajares, F. (2006). Sources of science self-efficacy beliefs of middle school Students. *Journal of Research In Science Teaching*, 43(5), 485-499.
- Çetin, B. (2007, Nisan). Sınıf öğretmenliği anabilim dalı 3. sınıf öğrencilerinin matematik ve fen bilgisi öğretimi öz-yeterliliklerinin incelenmesi. *VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*.

- Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Çetinkaya, R. (2007). *Türkçe öğretmeni adayların yeterlik algıları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Doğan, N., İlhan Beyaztaş, D. ve Koçak, Z. (2012). Sosyal bilgiler dersine ilişkin özyeterlik düzeyinin başarıya etkisinin sınıf ve cinsiyete göre incelenmesi: Erzurum ili örneği. *Eğitim ve Bilim*, 37(165), 224-237.
- Donuk, B. (2005). Spor yöneticiliği ve istihdam alanları. *İstanbul: Ötüken Yayınları*.
- Ekici, G. (2005). Biyoloji öz-yeterlik ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 85-94.
- Endler, N.S., Speer, R.L., Johnson, J.M. ve Flett, G.L. (2001). General self-efficacy and control in relation to anxiety and cognitive performance. *Current Psychology: Developmental, Learning, Personality, Social*, 20, 36-52.
- Gökçeoğlu E. (2014). *Annelerin emzirme özyeterlilikleri ile sütün yeterlik algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Atatürk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Gündüz, Y. ve Kumcağız, H. (2018). Güzel sanatlar eğitimi alan öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları ile öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1514-1533.
- Ilıman, E., Arslan, A. ve Aslan, R. (2019). Sağlık hizmetleri meslek yüksekokulu öğrencilerinin yazma kaygıları ve öz-yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(12), 108-127.
- İkiz, F.E. ve Yörük, C. (2013). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeyleri ile aile işlevlerinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 228-248.
- Karasar, N. (2005). Bilimsel araştırma yöntemi. *Ankara: Nobel*.
- Korkut, K. ve Babaoğlu, E. (2012). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları, *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 8(16), 269-281.
- Kozcu-Çakır, N. ve Şenler, B. (2007). Fen bilgisi ve sınıf öğretmenliği anabilim dalında öğrenim gören öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının belirlenmesi (Muğla Üniversitesi örneği). *16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, 5-7 Eylül 2007.
- Kurtuluş, N. ve Çavdar, O. (2010). Öğretmen adaylarının fen bilgisi öğretimine yönelik öz yeterlilikleri. *E-Journal Of New World Sciences Academy*, 5(3), 1302-1315.
- Küçük Kılıç S. ve Öncü E. (2014). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu

- öğrencilerinin bilişötesi öğrenme stratejileri ve akademik öz-yeterlilikleri. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 13-22.
- Morgil, İ., Seçken, N. ve Yücel, A. S. (2004). Kimya öğretmen adaylarının öz-yeterlilik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *BAÜ Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 62-72.
- Luszczynska, A., Scholz, U. ve Swarzer, R. (2005). The general self-efficacy scale: Multicultural validation studies. *The Journal of Psychology*, 139(5), 439-457.
- Oğuz, A. ve Topkaya, N. (2008). Ortaöğretim alan öğretmenliği öğrencilerinin öğretmen özyeterlilik inançları ile öğretmenliğe ilişkin tutumları. *Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, 14, 1-20.
- Özbaş, S. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının biyoloji öz-yeterlilik algıları. *Asya Öğretim Dergisi*, 2(1), 56-64.
- Özdemir, M. S. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlilik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54, 277-306.
- Pekel A. (2016). *Spor yöneticiliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin akademik öz-yeterlilikleri ve üniversite yaşam kalitesi arasındaki ilişkinin incelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Erciyes Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Sakarya, Ö. (2013). *Ergenlerin ruhsal belirtileri ile duygusal özyeterlilik düzeylerinin incelenmesi*, (Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Saracalıoğlu, A.S., Karasakaloğlu, N. ve Evin Gencel, İ. (2010). Türkçe öğretmenlerinin özyeterlilik düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(33), 265-283.
- Sarı, S. V. (2011). *Lise son sınıf öğrencilerinin mesleğe karar verme özyeterliliklerinin yordanmasında umut, kontrol odağı ve çok boyutlu mükemmeliyetçiliğin rolü*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Seçkin, A. ve Başbay, M. (2013). Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlilik inançlarının incelenmesi. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic*, 8(8), 253-270.
- Sezer, F., İşgör, İ., Y., Özpolat, A., R. ve Sezer, M. (2006). Lise öğrencilerinin öz yeterlilik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 129-137.
- Şensoy, Ö. ve Aydoğdu, M. (2008). Araştırma soruşturma tabanlı öğrenme yaklaşımının fen bilgisi öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik öz-yeterlilik inanç düzeylerinin gelişimine etkisi. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 69-93.
- Telef, B. B. ve Karaca, R. (2011). Ergenlerin öz-yeterliliklerinin ve

- psikolojik semptomlarının incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 499-518.
- Turan, M. B., Karaoğlu B., Kaynak, K ve Pepe, O. (2016). Özel yetenek sınavlarına giren adayların genel öz yeterlilik düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Spor Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 17-26.
- Uçal-Canakay, E. (2007). *Aktif Öğrenmenin Müzik Teorisi Dersine İlişkin Akademik Başarı, Tutum, Özyeterlik Algısı ve Yüklemeler Üzerindeki Etkileri*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Uysal İ. ve Kösemen, S. (2013). Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik inançlarının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim araştırmaları Dergisi*, 2(2), 25, 217-226.
- Üredi, I. ve Üredi, L. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine, buldukları sınıflara ve başarı düzeylerine göre fen öğretimine ilişkin öz- yeterlik inançlarının karşılaştırılması. *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 1-8.
- Yaman, S., Cansüngü Koray, Ö. ve Altunçekiç, A. (2004). Fen bilgisi öğretmen adaylarının özyeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi üzerine bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 355-364.
- Yenice, N. (2012). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeyleri ile problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Electronic Journal of Social Sciences*, 11(39), 36-58.
- Yıldırım, F. ve İlhan, İ. Ö. (2010). Genel öz yeterlilik ölçeği türkçe formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 21(4), 301-308.
- Yılmaz, K. ve Çokluk-Bökeoğlu, Ö. (2008). İlköğretim okulu öğretmenlerinin yeterlik inançları. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 41(2), 143-167.



Bölüm 3

SPOR YÖNETİCİLERİNDE EMPATİK VE İLETİŞİM BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİSİ

Erdal BAL¹

¹ Dr. Öğr. Üyesi Sağlık Bilimleri Üniversitesi - Yaşam Bilimleri Fakültesi -Egzersiz ve Spor Bölümü balerdalbilim@gmail.com

Giriş

Empati olgusu, insanlar arasında etkili bir iletişimin oluşmasında önemli bir özellik olarak görülmektedir. İletişim, insan yaşamının, gerek sosyal çevresinde, gerekse iş hayatı gibi alanlarda durumlar karşısında sağlıklı bir ilişkinin oluşması için etkin bir yapıya sahiptir. Günümüz dünyasında yaşanan birçok sorunun nedenleri arasında sağlıklı bir iletişimin kurulamamasından kaynaklandığı görülmektedir. Toplumunu oluşturan paydalar, kendi içlerinde, birbirinden farklı özellikler barındırmaktadır. Yaşadığı çevresi, koşulları, aile yapısı, dini, kültürü gibi birçok etmen, bireylerdeki bakış açısını ve değerlendirmelerini farklı yorumlamasına neden olabilmektedir. Bu durum kişiler arası iletişimi de farklı bir boyuta taşımaktadır. (Jackson, 1993; Woolfolk, 1993). Bu yüzden empati kavramında, insanların kişilerin etkin bir iletişim sağlanması durumunda gerek sosyal yaşam, gerekse çalıştığı örgüt içinde pozitif yönde bir verim elde edilmesi söz konusudur (Egan, 1994). Empati sadece psikoterapi alanında kullanılan bir yöntem olmayıp, hayatın tüm alanlarında etkilidir. Empati, bir konunun derinlerine inmeyi sağlar ve insanlar arasındaki diyalogu kolaylaştırır.

Empati

Empati geçmişten günümüze gelene kadar bir kaç değişim geçirmiştir. Empatinin iki kökeni bulunmaktadır. Bunlardan birincisi Almanca “*einflühlung*” terimidir. Almancada “*einflühlung*” kelimesi bir başkasının yerine geçebilme kabiliyeti anlamına gelmektedir. Bu kavramı ilk kullananlardan birisi olan Alman psikolog Tpedor Lipps, “*einflühlung*”u; “insanın kendini bir başka nesneye yansıtması, kendini onun içindeymiş gibi düşünerek o nesneyi anlayabilme” olarak tanımlamıştır (Dökmen, 2005). İkinci olarak Yunan dilinde “*em*” ve “*en*” içeride anlamında kullanılırken “*pathia*” ise hissetmek olarak kullanılmaktaydı. Yunanca ’da “*ıçini hissetme*” olarak kullanılan *empathia* terimi, bir kişinin öznel olarak sergilemiş olduğu tecrübelerini anlayabilmek olarak literatüre girmiştir (Goleman, 1995). İlerleyen süreçte 1909 yılında psikoloji ve psikiyatri alanlarında yerini almıştır. Bilişsel kavram olarak ilk 1950 yıllarında değerlendirilmiş, daha sonra 1960’lı yıllara gelindiğinde duygusal boyutlarıyla da değerlendirilmeye başlanmıştır. Son halini 1970’li yıllara gelindiğinde bireylerin yapmış oldukları davranışlarını, duygularını anlama ve anladığını karşı tarafa aktarabilme yeteneği olarak belirlenmiştir (Dökmen 2008; Çelik 2014).

Empati kavramı birbirinden bağımsız olmayan duygusal ve bilişsel becerileri ve eğilimleri bir arada bulunduran bir olgu niteliği taşımaktadır. Bryant, J. (2003). (Bal ve Bilge, 2016) Başlangıcından bu güne kadar birçok tanım içinde açıklanmaya çalışılmıştır. Bunların başlıcaları, Freud’a göre insanların birbirleriyle bir özdeşim kurabilmesi ve karşısında bulunan

kişinin hislerini, taklit etme durumu olarak görürken, Kohut ise, başka bir kişinin iç dünyasındaki duygu ve düşüncelerini anlama ve hissetmek olarak görmektedir (Basch, 1983). Rogers (1959), ise empatiyi bireyin kendi duygu ve düşüncelerini karşı tarafa anlatması ve karşısında ki insanın bakış açısına göre değerlendirmeler yapabilmesi olarak görmektedir (akt: Tabak, 2006). Farklı bir bakış açısına göre empati, kişi kendisini bir sanat eserine yansıtması, onun içinde kendisini hissetmesi ve o nesneyi özümseyerek anlama süreci, olarak tanımlamaktadır (Barret ve Lennard 1981; Wispe 1986; Dökmen, 2005). Psikolojide ki genel geçer bir tanımı olarak “Bireylerin karşısındaki kişinin duygu, düşünce ve davranışlarını değerlendirirken, kendi algısından ziyade karşısındaki kişinin referans çerçevesinden duruma/olaya yaklaşma yeteneği olarak” ele alınmaktadır (Vanden-Bos, 2007; Deniz ve Yılmaz 2006).

Empati ile Karıştırılan Kavramlar

Empati becerisini farklı özelliklerle karıştırılmaktadır. Karıştırılan özellikler her ne kadar birbiri ile ilişki olarak görülse bile aynı anlamda değerlendirilmemektedir. Fakat birbirlerini desteklediği görüşü hakimdir.

Sempati duymak, empati olarak görülmemektedir. Sempati duyulan kişiye karşı, onunla beraber üzülp, onunla beraber sevinildiği ve ona her zaman hak verildiği bir durum söz konusudur (Covey, 2005). Diğer bir karıştırılan kavram özdeşleşmedir. Özdeşleşme bireyin karşısındakiyle kendisini bir sayma durumu söz konusu iken, empati de ise iki ayrı kişilik ve iki ayrı benlik olma durumu vardır (Dökmen, 2004). İçtenlik kavramı da empati kavramı ile aynı doğrultuda olduğu düşünülmektedir. İçtenlik kişinin son derece şeffaf olması, içteni samimi, duygu ve düşüncelerini açık bir şekilde ifade edebilme durumudur. Empati için bu tür özellikler gerekli ama tek başına yeterli olmamakla beraber karşı tarafı anlamak, hissetmek ve onun baktığı açıdan bakabilmekte gereklidir. Her şeyden önce daha iyi bir iletişimin ve empatinin kurulumu için öncelikle olgun bir zemin hazırlanması gerekmektedir (Akkoyun, 1987).

Empatinin Boyutları

Morse, Anderson ve diğ (1992) empatinin boyutları;

- Duygusal boyut; herhangi birinin duygularını hayal edilerek hissetme durumu,
- Moral boyut; kişilerin duygularının anlamak için bireyin iç motivasyon durumu,
- Bilişsel boyut; karşı tarafın hislerinin anlaşılma becerisidir. Bu kişilik diğerlerinin duygularını anlayabilme yeteneğidir ve aynı zamanda

entelektüel ve analitik yetenekleri içinde bulundurmaktadır.

Zilmann (1991), ise empatiyi farklı bir açıdan bakarak üç boyut üzerinde açıklamaktadır.

- Duyguların yaradılıştan gelmesi: Bireylerin duyguları, karşıdan gelen uyaranlara ve çevresel etkenlere karşı bünyenin otomatik bir şekilde ve doğuştan gelen dürtüler sayesinde verdiği tepkilerdir. Empati ise motor mimikleme bir yansıtmasının oluşturduğu tepkiler olarak nitelenir.
- Duyguların uyarılmaya bağlı ortaya çıkması: Duygular kişilerin farklı durumlar karşılaşmalarında, farklı duyguların ortaya çıkan otomatik tepkilerdir. Empatik tepkileri ise otomatik tepkilerden ayrı bir şekilde ortaya çıkar. Empatik tepkiler hiçbir şeye bağlı kalmaksızın bağımsız bir şekilde uygulanan davranışlardır.
- Duyguların deneyimlerine bağlı ortaya çıkması: Bireyin duygularının farkında olma durumudur. Bu durum kişi duygularını belirli bir şekilde yönlendirebilmesini sağlamaktadır. Empatik tepki açısından bireyin uygun görmediği durumlarda empatiyi durdurabilir (Akt: Bryant, 2003).

Stephan ve Finlay'e (1999), göre empati duygusal ortamların oluşmasını sağlayarak ilişkileri olumlu yönde beslemektedir. Bununla beraber ortada doğan problemlerin aşılmasında empatinin önemi büyüktür.

Empatinin Sınıflandırılması

Dökmen (1988) empatik beceriyi çeşitli basamaklara ayırarak sınıflandırmıştır. Bu sınıflandırmada onlar basamağı, ben basamağı, sen basamağı, biz basamağı olacak biçimde toplamda 4 basamak şeklinde açıklamıştır.

Empati sınıflaması aşağıdaki gibi sıralanmıştır.

1. Onlar basamağı: yaşanan olaylara tepki veren kişinin anlattığı soruna, duygu ve düşüncelerine önem vermez, aynı zamanda kendinde oluşan duygu ve düşüncelerden bahsetmez, sadece konu oda da bulunmayan üçüncü bir kişinin görüşlerinden bahsedilir.

2. Ben basamağı: Birey benmerkezcidir. Kişi karşısındakinin duygu ve düşünceleriyle ilgi göstermez, sorun kimde onu eleştirir ve ona akıl verir. Kişinin sorunlardan ziyade kendinden konuşulması için çaba gösterir.

3. Sen Basamağı: Birey empatik bir davranış içinde bulunur. Olaylara karşısındaki kişinin gözüyle bakmaya çalışır. Onun problemlerini kendi problemleri gibi görür. Kişinin ne hissedip ne düşündüğüyle ilgilenir.

4. Biz basamağı: Bir olay veya durum karşısında kişilerin birbirlerinin ne düşündüğünü, her iki taraf içinde, en uygun olan davranışların neler olabileceği hakkında bir düşünceye girme durumudur (Dökmen 1988).

Empatik Beceriye Etkileyen Faktörler

Bireylerin empati düzeyi, kişilik, cinsiyet, çevre ve öğrenilen iletişim becerisi faktörlerine göre değişkenlik gösterebilmektedir (Alligood, 2000). Başarılı bir empatinin oluşması için, daha çok karşıdaki kişinin davranışlarını değerlendirmekten kaçınmak, daha sonrasında kişinin düşünce ve duygularını anlamaya çalışmaktır. İnsanlar empati yapacağı kişi hakkında ne kadar çok bilgi sahibi olursa, o kişi hakkında daha olumlu düşünceler üretebilir (Özcan, 2012).

Empatiyi belirleyen unsurların çeşitlilik içinde devam ettiği görülmektedir. Bunlardan bireysellik faktörleri savunan Baston ve ark. (1987), empati becerisini üç temel öğede açıklamaktadır. Bunlar;

a) Kişiler, yaşanan olaylardan durumlara ilişkin farklı deneyimlere sahip olurlar.

b) Kişilerin, ilgi alanına bağlı olarak durumlar karşısında algıları farklı olur.

c) Bireysel farklılıklar, kişinin genel durumunu ve mizacındaki farklılıklar empati becerisinin farklı olmasına neden olabilmektedir (akt. Shamusander, 1999).

Rees (2004), empatinin anlama ulaşabilmesi için otonomi, merhamet, dürüstlük, hak, adalet ve diğer kişisel değerlerin çıkarımda bulunma, akıl yürütme ve duygular ile bütünleştirilmesinin önemini vurgulamaktadır.

Dökmenin (2004) sağlıklı bir empatinin oluşabilmesi için;

1) İletişiminde empatiyi uygulayan birey, kişiyi kendi yerine koymalı ve olaylara onun baktığı açıdan bakabilmeli,

2. Birey karşısında kişinin duygu ve düşüncelerini doğru anlamalı ve yorumlayabilmeli,

3) Yapılan empatinin karşısındaki kişi tarafından farkına varılması şeklinde ifade etmektedir (Dökmen, 2004).

Empati becerisinin birçok faktör içinde değerlendirildiği ve açıklamalarda birbiri ile benzer çıkarımlara ulaşıldığı görülmektedir (Alligood ve May 2000).

İletişim

İletişim, çağımızın en sık kullanılan ve ihtiyaç duyulan bir kavram olarak yerini almaktadır. Yaşadığımız yüzyıl artık iletişim çağı olarak adlandırılmaya başlamıştır (Oyur ve diğ., 2012). Sosyal hayatın gereksinimleri içinde yer alan iletişim insan için vazgeçilmez bir olgusu durumunda değerlendirilmektedir (Vural 2003).

Etkili bir iletişim, gerek örgütlerde, gerekse insan ilişkilerinde her zaman önemli bir değer olarak varsayılmaktadır. Gelişen dünya düzeninde, her yenilikle beraber, gün yüzüne çıkan yeni davranış biçimleri oluşturmuştur. Bu oluşum ve farklılıklar bir takım anlaşılması güç ve yönetilmesi zor bir sistemi de meydana getirmektedir. Bu nedenle iletişim var olan sorunlara çözüm ve boşlukta kalan yanların, açıklığa kavuşturulması bakımında değerlidir. Bu yüzden birçok araştırmalarda da yerini almaktadır. İletişim konusunda bilim insanları, alanyazında çeşitli şekilde tanımlamalara rastlanılmaktadır. Bu tanımlamalara göre iletişim;

İnsanların karşılıklı olarak, herhangi bir bilgiyi, duyguları, düşünceleri, gerçekleri birbirlerine aktarılmasıdır (Newstorm ve Keith 1992). Bir diğer tanımda bireyin bulunduğu ortamdaki uyarılara karşı fark edilebilecek yanıtları, ortamdaki farklılıklara özgü verilen yanıt ve bu yanıtlarla karşısındaki bireyi etkilemesidir (Polat, 2009). İletişim örgüt ve insan ilişkileri içindeki kavramı üzerine yapılan tanımda, kişilerin veya örgütlerin bağlı oldukları sistemin ve bu sistem içinde bulunan sosyal çevre ile uyumlu bir etkileşimi sağlayan olgudur (Türkmen, 2003). Örgütlerdeki iletişimin, yöneticilerin, doğru kararlar alıp uygulanması, şikâyet, istek, öneri gibi durumlar hakkında bilgi edinilmesine olanak sağlamaktadır (Paksoy ve Acar, 2001).

Etkili İletişimin Gereklere

Etkili bir iletişim için bir takım özellikleri dikkate almak gerekmektedir. Bu özellikler;

- Bireylerin kendine haz özellikleri ile benimsenmiş olmasına ve ona iletişim anında pozitif bir ilgi gösterilmesi.
- Karşısındaki kişiyi her şeyden önce kabul görmesi,
- Kişiler özellikle herhangi bir gizile ihtiyaç duymadan şeffaf bir kişilik takınması,
- Kişinin kendisiyle ilgili her hangi bir çelişkiye düşmemesi (Şahin, 1997).
- Sorular son derece açık olmalı, başka bir amaç taşınamalı,
- Sözel olmayan ipuçlarını kodlama ve çözme, mesajlara uygun bir şekilde cevaplama,
- İletişim anında kişilerle göz teması içinde bulunma, Bahsi geçen konuya yoğun bir ilgi duyma,
- Doğru bir şekilde geribildirim verme, cevaplara beden dilinin kullanılması,

- Kendini açma, empati özelliğini kullanabilme, eleştirilere açık olabilme,
- Çatışma ve kargaşa durumunu sağlıklı bir şekilde yöneterek uygun bir çözüm bularak problemleri sonlandırmak, etkili bir iletişim gerekli kriterlerdir (Akvardar ve diğ. 2005).

İletişimi Engelleyen Etmenler

İletişime engel olan nedenleri Gordon (2011), şu maddeler altında açıklamıştır:

- Emir vermek, yönlendirmek: Bu iletiler kişinin duygularının önemsiz olduğu mesajını verir.
- Kişi bir diğer kişinin istediğini yapma zorunluluğunu hisseder.
- Uyarmak gözdağı vermek: Bu iletilerde emir verme ve yönlendirmeye benzer; ancak kişinin vereceği yanıtın karşılığı olacak tümceleri de içerir.
- Ahlak dersi vermek: Bu tür ilişkilerde otoritenin ve zorunlulukların gücü kişiye karşı kullanılır “yapmalısın, etmelisin” mesajlarını iletir ve bireyi karşı koy-maya zorlar.
- Öğüt vermek ve çözüm önerileri getirmek: Kişinin sorunlarını kendi kendine çözeceği yeteneğinin olmadığına inanıldığını gösterir.
- Öğretme, nutuk çekme, mantıklı düşünceler önerme: Mantıklı düşünceler önerme, kişinin mantıksız ve bilgisiz olduğuna dair mesaj iletir.
- Ad takmak, alay etmek: Benlik saygısı üzerinde olumsuz etki yapar.
- Yorumlamak, analiz etmek, tanık koymak: Bur durum konuşmayı, kendi duygularının ifade edilmesini engeller (Gordon, 2011).

İletişimin olumsuz unsurlardan farkına varıp, bu etmenleri ortadan kaldırılmalı ya da azaltılmalıdır. İletişim için olumlu her davranışın üzerinde durulmalı ve uygulanmaya konulmalıdır (Ceyhun ve Malkoç 2015).

İletişim Öğeleri

İletişim her iki tarafta bulunan dinleyen konuşanın, algısı, güdü durumu, ilgisi ve alakasından oluşan bir dizi farklılık gösteren davranış biçimlerini kapsamaktadır (Whirter ve Acar, 2004). İletişim; ana hatları belli bir dizilim sonucunda gerçekleşmektedir. Bu dizilim kaynak, kod, kanal, mesaj, hedef kitle ve geri bildirim olarak tamamlanmaktadır (Özen, 2001, Işık ve Biber 2010; Tutar ve Yılmaz 2013). Bireyler ve gruplar kendi aralarında bu dizilimi yerine getirirken jest, mimik, resim, ses vb. gibi

birçok olasılıkla duygu ve düşüncelerini ifade etmektedir. Bu durum öncelikle kaynak ile başlayıp, sonrasında alıcının kendi içinde yorumlaması ve analizleri sonucunda belli bir tepki koymasıyla devam eden bir süreci kapsar (Cüceloğlu, 2013).

Kaynak (Gönderici)

İletişim sürecinde kaynak kişinin duygu, düşünce, hislerini ve bilgilerini karşı tarafa iletmesidir. Bir uyarının ortaya çıkış noktasıdır (Bahar 2012; Arabacı, 2011; Işık ve Biber 2010).

Kod

Gelen uyarıların, iletişim araçlarına uygun bir hale getirilip, bir işarete dönüştürülmesinde kullanılan simgeler ve simgelerin arasındaki ilişkileri belirli bir düzene koyan kurallardır (Işık ve Biber 2010).

Mesaj (İleti)

Mesaj kaynağın üretmiş olduğu ve vermek istediği duygu, düşünce ve bilgiyi; gerek sözel, gerek görsel, gerekse işitsel simgelerle karşı tarafa aktarmasıdır. Olabildiğince yalın ama bazı durumlarda karışıkta olabilmektedir (Tutar ve Yılmaz, 2013). Kısaca mesaj iletilmek istenen hangi kavram varsa onun üzerinde alıcıya vurgu yapılarak aktarılmasıdır (Yetim ve Cengiz 2016).

Kanal

Kanal kodlanmış mesajları karşı kişi veya kişilere istenen ölçüde ulaştırır. Kanal iletişim için bireyin duyu organlarını kullanarak iletilmek istenen mesajı yerine ulaştırır (Kırmızı, 2003). Mesaj aktarımında radyo veya televizyon araç olarak kullanılmış ise mesajın niteliği ve niceliği bu araçlara göre farklılık gösterebilir. Sonuç olarak bu değişiklikler alıcıdan alıcıya farklılık gösterebilmektedir (Aziz, 2008).

Alıcı

Etkili bir iletişim için kaynaktan çıkan mesajın, doğru bir şekilde alıcıya iletilmesi, aynı şekilde alıcının iletilmek isteneni doğru algılayıp, kaynağın sahibine geri bildirim yapmasıyla son bulur. Birbirini takip eden sürece, alma, anlama, algılama, kabul, eylem ve geri bildirimdir. Bu duruma, iletişimin beş kuralı denir (Kırmızı, 2003).

Geri Bildirim:

Kaynak tarafında iletilen mesajın alıcıda meydana gelen etki ve bunun üzerine alıcıdan kaynağa aktarılan geri bildirimlerdir (Armağan, 2013).

Bu döngüsel sürece geril bildirim olarak tanımlanmaktadır (Tutar ve Yılmaz, 2013).

İletişim Becerileri

İletişim becerileri birçok temelin başlangıcını oluşturmaktadır (Korkut, 2011). Empati ve saygı etkin kullanımı, kişinin, toplum paydalarıyla arasında kolay bir iletişim oluşturmaktadır (Şahin, 1998). Görüldüğü üzere bu kavram aynı zamanda sosyal bir etkileşimi de içinde barındırmaktadır (Canary ve Brian, 1987). İletişim becerileri, sözel olan veya sözel olmayan tüm iletilere karşı bir duyarlılık ve etkin bir şekilde tepki verme durumu olarak nitelenebilir (Korkut, 2011). İletişim becerisine sahip olan kişiler, durumlar karşısında mesajın niteliğini çok iyi anlayan, çözümlenmeleri doğru bir şekilde uygulan ve olayla tek bir çerçeveden değil de birçok yönden değerlendirmektedirler. (Özer, 2006). Kişilerin iç dünyasını görebilir ve bu duruma uygun hal ve hareketler içinde bulunabilir (Cüceloğlu, 2013). İletişim becerileri, öğretilir ve genişletilebilir fakat yapılmadığı takdirde tekrar sönmeler yaşanabilir (Aspegren, 1999; Egan, 1994).

Bireyler duygu ve düşünceleri paylaştıklarında mutlu olurlar aynı zamanda çevrelerindeki insanların mutluluklarına katkı sağlayabilirler. Bu durum birbirlerine yardım ederken bulunduğu grubun veya örgütte uygun bir ortam oluşmasını sağlamaktadır (Ersanlı ve Balcı, 2016). İletişim beceresi, bireylerin aralarında kurmuş oldukları bu ilişkiyi koruma altına alınmasını ve geliştirilmesini sağlamaktadır (Özgüven, 2005). Bu yüzden iletişimi basitleştirmek ve daha etkin bir hale getirebilmek için iletişim becerilerin geliştirilmesi gerekmektedir (Canary ve Brian, 1987).

2.2.1. İletişim Becerilerinin Türleri

İletişim becerisi, dinleme ile başlar, sonrasında, konuşmayı başlatma, konuşmayı devam ettirme, soru sorma, teşekkür etme, kendini tanıtmaya, başkalarını tanıma ve takdir etme gibi davranışlarla devam eder (Bacanlı, 2008). İletişim becerileri sözlü iletişim, sözsüz iletişim ve yazılı iletişim becerileri olmak kaydıyla üç kategoride toplanmaktadır (Canary ve Brian, 1987).

Sözlü İletişim Becerileri

İnsan ilişkilerinde en önemli olarak kullandığı dildir. Bir düşünce yapısını, sentezleyip, analizlerini yapıp, ölçüp, kabul görmesini sağlayacak davranışları sergilemesinde ki en önemli unsuru dildir. Etkili bir dil kullanımı, istenilen sonuçlara ulaşmada kolaylık sağlayacaktır (Kaya, 2016). İnsanlar ilişkilerinde en etkili iletişim olarak sözlü ve yüz yüze yapılan iletişimidir. Bu tür ilişkilerde mesaj alan ve kaynağın hızlı bir şekilde etkile-

şim içinde bulunulması, geri bildirimlerinde aynı hızda oluşması iletişimi kolaylaştırmaktadır (Robbins, 1991).

Sözlü iletişim bireylerin karşılıklı olarak, konuşmaya ve dinlemeye dayalı bir iletişim türüdür (Kaya, 2016). İnsanlar arasındaki her türlü karşılıklı konuşma ve yazışmalar sözlü iletişim olarak adlandırılmaktadır (Işık ve Biber, 2010). Sözlü iletişim örnekleri; miting, panel, konferans, röportaj, münazara, açık oturum, anket, basın toplantısı, bilgilendirme toplantısı, brifing, söyleşi, nutuk, şura, tartışma, kurultay, çalıştay, demeç vb. gibi söyleşilerdir (Ertike, 2012).

Sözlü iletişim iki sınıfta değerlendirilmektedir. Bunlar dil ve dil ötesi olarak ayrılmıştır. Dil ötesi iletişimde, ses tonu, sesin şiddeti, sesin hızı, sesin ahengi gibi özellikler barındırırken, dil ile yapılan iletişimde, kişilerin konuşma ve yazışmalarını kapsamaktadır. Dille yapılan iletişimde bireylerin ne söylediklerini ile alakalıyken, dil ötesi iletişimde nasıl söyledikleriyle ilgilidir (Dökmen, 2008). Sözlü iletişimde insanların istedikleri ilişkiyi kurabilmeleri için kelime seçenekleri, nasıl kullandıkları, sahip oldukları kelime dağarcığı ve sunumu önemlidir. Alıcı, kaynaktan gelen mesajları yorumlarken, yaptığı vurguya, samimiyetine, açıklığına, güvenilirliğini de test etmektedir. İletişimin durumuna göre geri bildirimler sağlanmaktadır (Küçükbaşlan, 2014).

Sözlü iletişimin bir takım olumsuz tarafları da bulunmaktadır. Ne kadar hızlı bir sonuca gidilse de mesajların bozulma olasılığı vardır (Robbins, 1991). Sözlü iletişimin istenen hedeflerde olabilmesi için tercih edilen sembol ve işaretleri alıcının bilgisi olması gerekmektedir. Anlatılanların alıcı tarafından hiçbir anlam ifade etmiyorsa, istenilen hedefe ulaşılmasında da aksamalara neden olacaktır. Sözlü iletişim istenilen sonuçları verebilmesi için sözlerin kesin olması, yalın ve açık bir ifade kullanılması, etkili ve güzel bir konuşmanın yapılması, abartıdan kaçınılması jest ve mimiklerin iyi kullanılması gerekmektedir (Mısırlı, 2007). Diğer bakımdan başarılı bir iletişim için iyi bir dinleyici olabilmekten geçmektedir (Küçükbaşlan, 2014). Dinleme yedi farklı türden oluşmaktadır. Bunlar; görünüşte dinleme, seçerek dinleme, saplanmış dinleme, savunucu dinleme, tuzak kurucu dinleme, yüzeysel dinleme ve aktif dinleme olarak adlandırılmaktadır (Cüceloğlu, 2016). Alıcı bu yedi türden, kişilere, seni dinliyorum, anlattıklarını önemsiyor ve anlıyorum, mesajı verebilirse iletişim son derece sağlıklı bir şekilde tamamlanacaktır (Korkut, 1996).

Sözsüz İletişim Becerileri

Toplumda bulunan fertler, gerek sosyal çevrelerinde, gerekse bağlı buldukları örgüt içi yaşantılarında iletişimini sadece sözlü olarak kullanmaz, aynı zamanda sözsüz iletişimi de kullanmaktadırlar. Sözsüz ileti-

şim kişinin bir nevi tanımlayıcısı olmaktadır. Sözsüz iletişim becerilerinin mizaç, huy ve karakter gibi kişiliğin ana hatlarını ortaya çıkarmasında etkilidir (Cüceloğlu, 1992).

Sözsüz iletişim; insanların söz ve sözcük gerektirmeksizin kullanmış oldukları, jest, mimik, göz teması gibi beden dili ile alıcıya aktarma isteğimiz duygu ve düşüncelerdir. İletişim sadece dil ile yapılmamaktadır. İletişim aynı zamanda bedensel bir takım hal ve hareketleri de kapsamaktadır (Mısırlıoğlu, 2012).

Sözsüz iletişim, “iletişim kurmamanın imkânsız olduğunu“ göstermektedir. Fakat sözsüz iletişimde, iletilen mesajların ya da davranışların yanlış anlaşılmalara neden olabilmektedir. Sözsüz davranışların belirli kalıplarla açıklanmaya çalışılması, bazı durumlarda yanlış bir şekilde yorumlanabilmektedir (Honey, 1990). Bu iletişim geliştirilebilir bir özelliktir. Bireyin çevresindeki sözsüz iletişimde başarılı kişileri rol model olarak seçebilir. Seçtiği kişiyi iyi bir gözlem yoluyla davranışlarında kullanılması sözsüz iletişim becerisini geliştirebilir (Cüceloğlu, 1992).

Yazılı İletişim Becerileri

Yazılı iletişim kişiler aralarında anlatılmak istenen duygu ve düşünceleri yazılı bir şekilde aktarılma durumudur. Yazılı iletişim geçmiş dönemlerde daha fazla kullanılmış olsa da artık, iş yaşamında veya devletle olan ilişkilerde daha sık kullanılmaktadır. Yazılı iletişim, bir mesajın birden çok kişiye iletilmesi, mesajın kanallarında herhangi bir olumsuzlukların yaşanmamasına, bilgilerin kayıt altına alınmasına ve iletilmek istenen mesajın kaynaktan alıcıya net bir şekilde ifade edilmesi gibi özellikler barındırmaktadır (Mısırlıoğlu, 2012).

İletişim Becerilerinin İşlevleri

Bireylerin kendi aralarındaki iletişim temel görevi bilgi edinilmesidir. Bilgi toplumun düzenini kurma, çevre ile uyumlu olma ve toplumsallaşma için gereklidir. İnsanlar bilgiyi çevresiyle bir etkileşim sağlayarak kurmaktadır. Doğru bilgiye ulaşmada iletişim değerli bir olgudur (Gürgen, 1997).

İletişim işlevselliği bireyin hayatını kolaylaştırmasının yanında toplumsallaşmasını da sağlamaktadır. Kişinin çevresiyle girdiği etkileşim sonucunda ortaya çıkabilecek sorunların, haksızlıkların, adaletsizliklerin ve kaos gibi durumların aşılmasında kullanılan önemli bir unsurdur (Başar, 2012). Doğru bir iletişim sisteminde bireyleri bir arada tutan, toplum düzenini sağlayan, gerek bireysel, gerekse toplumsal çıkarların elde edilmesinde kullanılmaktadır. İletişim yaşamın her evresinde görmek mümkündür. Bu kategorilerde iletişim konuşma, yazma, dinleme, okuma ve düşünme kavramlarıyla kendini göstermektedir (Dökmen, 2012).

Örgüt İçi İletişim

Bireyler, hayatlarının üçte birini bağlı buldukları örgütün içinde geçirmektedir. Bu nedenle bireyin davranış biçimleri, hal ve hareketleri örgüt için önemlidir (Presthus, 1962). Örgüt en az iki veya daha fazla kişiden oluşan, belirlenen hedeflere ulaşmak için elde bulunan, insan ve maddi gücü kullanan birimlerdir. Örgütlerde bir amaç birliği mutlaka bulunmadır (Şimşek, 2013). Örgütlerin gelişmesi büyümesi ve hedef pazarda yer alabilmesi için öncelikle etkili bir iletişime ihtiyacı vardır (Kavak ve Vatansever, 2007). Hiyerarşik yapıda as ve üstlerin kendi aralarında kurmuş oldukları iletişim, örgüt içi iletişime bir örnektir (Schein, 1978). Örgütlerdeki iletişimin asıl amacı örgütün devamlılığını sağlamaktır. Bu doğrultuda tüm çalışanların ve örgütün iletişim kurduğu kurumlarla etkin bir süreci temsil eder (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2003).

Yöneticilerin örgüt içinde, çalışanlarına iş yaptırmak amacıyla kullandıkları iletişime örgütsel iletişimi ortaya çıkarır. Yöneticiler mesailerini önemli bir kısmını iletişime harcadıkları için, örgütsel iletişim yöneticiler için önemli bir konudur (Koçel, 2011; Tutar ve Yılmaz 2002). Yöneticiler örgütün işleyişini ve stratejik adımların atılması noktasında, iletişimin fonksiyonlarını kullanmaktadırlar (Tutar ve Yılmaz, 2002).

Örgüt içindeki iletişim, çalışanlar ile yöneticiler arasında oluşan etkili iletişim, tüm çalışanları pozitif yönde harekete geçirir ve aktif olmalarını sağlar (Akıncı, 1998; Eren, 2007). **Örgütün sahip olunan amaçlar uğruna tüm paydaları bir arada tutulması**, yönlendirilmeleri ve bir birbirlerini tanımaları için önemlidir (Gürgen, 1997; Munter, 1987). Karar mekanizmalarını optimum seviyeye taşır, bu kararların çalışanlara iletilmesi ve en uygun zamanda uygulanmasını sağlar (Ergeneli ve Eryiğit, 2001).

Spor Yöneticisi

Modern toplumların hayatında spor ve sportif faaliyetler çok önemli hale gelmiştir. Bireylerin mutluluğu ve refahının sağlanmasında spor önemli bir araçtır. Toplumların ve bireylerinin bilinçli olarak spor yapabilir anlayışı ve imkânlarla kavuşturulması artık çağdaşlıkla eş değer olarak görülmemiştir. Spor yönetimi, spor örgütlerindeki işletmeler, organizasyonlar, eğitim kurumları, spor kulüpleri ve spor etkinlikleri gelişen dünyada hızla artması, artık yönetiminin konusu içinde değerlendirilmektedir.

Spor yönetimi; spor örgütünün ve organizasyonlarında ilgili karar ve hedeflerin gerçekleştirmesini, spor programlarının geliştirilmesine, çağdaş yönetim ilke ve süreçleri işletilmesine, insan ve maddi kaynakları rasyonel bir şekilde kullanarak sevk ve idare edilmesini sağlamaktadır (Ekmekçi, 2013; Donuk, 2016, Sunay, 2016). Yönetici; her konuyu ayrı bir değerlendirme de bulunup çeşitli, teknikler uygulayarak yaratıcı çözümler bu-

labilen kişilerdir (Tunç, 2017). Yararlı bir etkinlik içinde kendileri bulan bireylerdir (Barutçugil, 2015).

Spor yöneticileri Avrupa Konseyi Spor Gelişim Komitesinin belirtmesi üzerine spor yöneticileri “Alakalı birimlerce hazırlanan ve gerekli ihtiyaçların elde edilmesi ölçüsünden sorumlu olan kişilerdir” şeklinde tanımlanmıştır (Sunay, 2016). Bir diğer kaynağın tanımında spor yöneticisinin elde bulunan kaynakları belirlenen amaçlar doğrultusunda kullanılmasını sağlamaktadır. Spor örgütlerinde, gerek insan gerekse maddi kaynaklarını, üretken ve verimli bir şekilde kullanabilen kişidir (Lussier ve Kimball, 2008).

Spor yöneticilerinin sorumluluk alanları, genel yönetim görevleri, organizasyon yönetimi, bilginin yönetimi, egzersiz ve spor bilimleri olmak üzere dört başlıkta toplanmaktadır. Bu görevlerin altında gerçekleştirdiği, öncelikle halkla ilişkiler, yazışma, satış ve pazarlama, kayıt tutma, topluma hitap etme, organizasyon yönetimi, bilginin yönetim gibi bir dizi görev alanları bulunmaktadır (Brown ve diğ., 1998). Bunlara ek olarak çalıştığı birimler tüketici ve eğlence hizmetleri, beceriye yönelik hizmetler, mükemmellik ile alakalı hizmetler, iyileştirme, yaşlılığı engellemeye yönelik iş alanlarında görev alabilmektedir (Chelladurai 2008). Bu durum dünya genelinde spor yöneticilerinin Sosyo-kültürel yapılarına ve sporun ülke genelinde ki pozisyonuna göre şekillenmektedir.

Spor Yöneticisinin Empati ve İletişim Becerisi

Spor yöneticilerinde, görevlerini icra ederken başarı sağlayabilmesi için birçok özelliğinin bir arada bulunması gerektiği görülmektedir. Bir spor yöneticisi, öncelikle kişilerin ve toplumda oluşan sorunları farkına varıp benimsemesi, onlara çözüm araması ve ülkesinin gelişimine katkı sağlama düşüncesinde olmalıdır.

Spor yöneticisi, spor alanlarında yapılacak çalışmalar, fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişmiş bir düzeye sahip olmalı, yaşam boyu spor bilinci ve özelliklerini kazandırma düşüncesinde ve eylemler içinde bulunmalıdır (Sunay, 2016). Spor alanıyla ilgili sporcu ve diğer spor görevlileri anlamalı ve sevmelidir. Sporcularla iyi ilişkiler içinde bulunmalı, güvenilir ve açık bir iletişim kurabilmelidir. İnsanları düşünerek onlara yardımcı olabilmelidir. Eleştirilere açık olmalı ve doğru analizler yapabilmelidir. Bir spor adamı olarak kişilerin sorunlarına rasyonel çözümler bulmalı, onların açısından değerlendirmeler yapmalı ve geçerliliği olan bir kişilikle görevini icra etmelidir (Cankalp, 2005).

Spor yöneticileri çalışanlarla arasında iyi iş ilişkileri kurabilen, insanlarla geçinebilen ve çalışılabilir bir örgüt iklimi temin edebilme özellikleriyle ön plana çıkmalıdır. Örgütler amaçlarına yerine getirebilmek için

örgüt içi tüm üyelerinin bu amaç içinde orta bir çalışmanın içinde bulunmalıdır. Spor yöneticisi sporu, sporcuları ve diğer spor görevlilerini sevmelidir (İkizler, 2000). Samimi olmak, düşünceli olmak, her görüşe saygılı olmak, neyin nasıl söylendiğine dikkat etmek, adil olmak, hatalar karşısında olgunluk göstermek, kişilere eşit mesafede durmak ve evrensel etik değerler içine hareket etmek, spor yöneticisini tamamlayan özelliklerdir (Mirzeoglu, Dogu,2003).

SONUÇ VE ÖNELERİ

Sporun sosyal bir olgu oluşu ve hizmet sektöründe bulunması temel çalışma alanlarını da insanlar oluşturmaktadır. Spor örgütlerin de birçok sosyal hareketliliklerin, olguların ve kavramların içe içe olduğu ve sürekli bir etkileşim söz konusudur. Bireylerin sürekli bir etkileşim içinde bulunması spor örgütleri içinde yer alan spor yöneticileri için iletişim ve empati kavramları önemli bir davranış olarak görülmektedir.

Spor yöneticileri buldukları örgütün belirlenen hedeflere ulaşabilmesi ve sorunsuz bir örgüt yönetimi için etkili bir iletişim ağı oluşturmalıdır. Örgüt içi yatay ve dikey iletişimin iyi bir şekilde yapılması, kurumun iyiliğini ve sağlıklı bilgi akışının oluşmasını sağlamaktadır.

Etkili bir iletişim için empatik yeteneklerinin de aynı oranda olması pozitif sonuçların elde edilmesi kaçınılmaz olacaktır. Spor yöneticilerinde planlama, organize etme, kontrol ve örgüt içindeki koordinasyonunun sağlanması için, sağlıklı bir iletişimin sahada olması gerekmektedir. Aynı zamanda beşeri ilişkilerde pozitif sonuçlar elde edebilmesi için hem örgüt içi üyelerle, hem de dış ilişkileri güvene dayalı, şeffaf, çözüm odaklı, düşünceli ve adaletli bir anlayış ortaya konmalıdır. Çalışma alanlarında yaşanan olaylar ve durumlara yaklaşımı, karşı tarafın bakış açısından değerlendirilmesi, duygu ve düşünceleri anlamaya çalışılmalı ve doğru yorumlanması gerekmektedir. Empatik beceri aynı zamanda olumlu bir iletişimin gerçekleşmesini sağlamaktadır. Bu iki kavram birbirinden destek alan ve birbirini besleyen bir yapıda olduğu görülmektedir. Spor yöneticilerinin empatik becerileri ve iletişim becerilerini sahada yansıtılması durumunda, belirlenen hedeflere ulaşılması, sorunsuz bir yönetim uygulayabilmesi, örgüt içi ve dış çatışmaların yaşanmaması ve problemlerin daha hızlı bir şekilde çözüme kavuşturulması konusunda pozitif yönde kazanımlar sağlayacaktır. Bu kazanımlar örgüt içinde olduğu gibi örgüt dışında bağlantı içinde oldukları kurum ve gruplarla da aynı şekilde pozitif yönde sonuçların elde edilmesine olanak sağlayacaktır.

Empatik beceri ve iletişimin geliştirilebilir bir özellik olduğu, spor yöneticilerinin de bu özellikleri daha etkin bir şekilde kullanabilmeleri için verilecek hizmet içi eğitimlerle desteklenmelidir.

Kaynaklar

- Alligood, M., & May, B. (2000). A Nursing Theory of Personal System Empathy: Interpreting a Conceptualization of Empathy In King“S İnteracting Systems” Nurs Sci Q, 13: 243–7.
- Akıncı, B.Z. (1998). Kurum Kültürü ve İletişim, İletişim Yayınları, İstanbul
- Akkoyun, F. (1987). Empatik eğilim ve Ahlaki Yargı. *Psikoloji Dergisi*, 6(21). 91-98.
- Akvardar, Y., Demiral, Y., & Günay, T. (2005). Temel İletişim Becerileri Eğitimi. İzmir, Dokuz Eylül Üniversitesi Yayınları.
- Armağan, K. (2013). “İşletme Yönetim Sürecinde İletişim”. *Yönetim Becerileri*. Ed. K.M. Ekici. Ankara: Savaş Yayınevi.
- Aziz, A. (2008). *İletişime Giriş*. İstanbul: Aksu Basım Yayım
- Aspegren K. (1999). Teaching and Learning Communication Skills in Medicine-A Review With Quality Grading of Articles. *Medical Teacher* 1999;21(6): 565-570.
- Aziz, A. (2008). *İletişime Giriş*. İstanbul: Aksu Basım Yayım.
- Bal, P.N., & Bilge, Y. (2016). Empati Becerisi Psiko Eğitim Programının Üstün Zekâlı Ergenler Üzerindeki Etkisi. *Hayef Journal Of Education*, 13(1), 23-36
- Bacanlı H. (2008). Sosyal Beceri Eğitimi. 3. Baskı, İstanbul, Asal Yayınları
- Bahar, Emel (2012). *İletişim*.1. Baskı. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Barrett-Lennard, G.T. (1981). The empathy Cycle: Refinement of a Nuclear Concept. *Journal of Counseling Psychology*, 28(2), 91.
- Barutçugil, İ. (2015). Yöneticinin Yönetimi, Kariyer Yayıncılık, 1. Baskı, İstanbul
- Basch, M.F. (1983). Empathic Understanding. a Review of The Concept and Some Theoretical Considerations. *Journal of American Psychoanalytic Association*. 31, 101-126.
- Başar H. (1012). Sınıf Yönetimi Öğretmen El Kitabı. İstanbul, Morpa Ofset. 57-68
- Bryant, J. (Editor) (2003). *Communication and Emotion: Essays In Honor of Dolf Zillmann*. Manwah, Nj, Usa: Lawrence Erlbaum Associates, Incorporated, 107-126.
- Canary DJ. & Brian H.S. (1998). Approprlateness and Effectiveness; Perceptions of Conflictstrategies. *Human Communication Research* 1987;14(1), 83-118.
- Cankalp, M. (2005). Sporda Yönetim ve Organizasyon, Nobel Yayıncılık, 2. Baskı, İstanbul
- Ceyhun, S., & Malkoç, N. (2015). Karabük Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin İletişim Beceri Düzeyleri. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 1(4), 1570-1580.

- Covey, S.R. (2005). Etkili İnsanların 7 Alışkanlığı, Çev. Osman Deniztekin ve Filiz Deniztekin, İstanbul
- Chelladurai, P. (2008). *Sport management: Its scope and relevance*. 10. International Sport Sciences Congress (23-25 Ekim, Bolu: Proceedings, 1, 18-20).
- Cüceloğlu, D. (2016). İnsan İnsana. 49. Baskı, İstanbul, Remzi Kitabevi
- Cüceloğlu D. (2013). Yeniden İnsan İnsana. 47. Baskı, İstanbul, Remzi Kitabevi.
- Cüceloğlu D. (1992). İçimizdeki Çocuk. 1. Baskı, İstanbul, Remzi Kitapevi
- Çelik, AT. (2014). Empati kuramdan uygulamaya. İstanbul: Golden Medya
- Deniz M.E., Yılmaz, E. (2006). Üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ ve stresle başa çıkma stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*. 3(25):34-42.
- Donuk, B. (2016). Spor Yönetim Sanatı, Ötüken Neşriyat, Kültür Serisi, ISBN: 978-605-155-514-0, 2016, s-40, 43.
- Dökmen, Ü. (2012). İletişim Çatışmaları ve Empati. 61. Baskı, İstanbul, Remzi Kitapevi.
- Dökmen, Ü. (2008). İletişim Çatışmaları ve Empati. 56. Baskı, İstanbul, Sistem Yayıncılık.
- DÖKMEN, Ü. (2005), Sanatta ve Günlük Yasamda İletişim Çatışmaları ve Empati, Sistem Yayıncılık, İstanbul
- Dökmen, Ü. (2004) *İletişim Çatışmaları ve Empati*. İstanbul. Sistem Yayıncılık; 135- 137
- Dökmen, Ü. (1988). Empatinin Yeni bir Modele Dayanarak, Ölçülmesi ve Psikodrama ile Geliştirilmesi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 21 (1-2): 155-190
- Egan, G. (1994). Psikolojik Danışmaya Giriş. (Çev. F. Akkoyunlu) 1. Baskı, Ankara, Form Ofset
- Ekmekçi, R. (2013). Spor yönetimi. Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi Yayını No,1840
- Eren, E. (2000). Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi, Beta Yayıncılık, İstanbul
- Ersanlı, K. (2016). İletişim Becerileri Envanterinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(10)
- Egan G. (1994) Psikolojik Danışmaya Giriş. (Çev. F. Akkoyunlu) 1. Baskı, Ankara, Form Ofset, 1994
- Ergeneli, A. & Eryiğit, M. (2001). Öğretim Elemanlarının İş Tatmini: Ankara'da Devlet ve Özel Üniversite Karşılaştırması. Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, Sayı:19 (2), 159-178.
- Goleman, D. (1995). Duygusal Zeka: Neden IQdan daha önemlidir? İstanbul: Varlık Yayınlar.

- Gordon, T. (2011). Etkili Anne-Baba Eğitimi, Çevirmen: Nazlı Özkan, Dilek Tekin, İstanbul Profil Yayıncılık.
- Gürgen, H. (1997). Örgütlerde İletişim Kalitesi, Der Yayınları, İstanbul
- Gürgen, H. (1994). Halkla İlişkiler Ortam ve Araçları, Ed: Kazım Sezgin, Anadolu Üniversitesi Yayın No: 820, Açıköğretim Fakültesi Yayın No: 430, Eskişehir
- Honey, P. (1990). *Face to face skills: a practical guide to interactive skills*. Gower Publishing Company, Limited.
- Işık M, Biber L. (2010). İletişim, İletişim Süreci Ve İletişim Çeşitleri. 3. Baskı, Konya, Eğitim Kitabevi. 2010; 10-41
- İkizler, C.(2000) .Sporda Sosyal Bilimler. İstanbul. 1. baskı, Alfa Basım Yayın Dağıtım, 153-168.
- Jackson, E. (1993). Victimized Doughters: Sexual Violence and the Empathic Famele self Journal of Women in Culture an society, 19 (1): 126-143
- Kavak, B., & Vatanserver, N. (2007). Hizmet Sektöründe Örgüt İçi İletişim Bileşenleri ve İşgören Verimliliği Üzerindeki Etkileri: Ankara'daki Beş Yıldızlı Otel İşgörenlerinin Düşünceleri. *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, (2), 120-140.
- Kaya A.(2016). İletişime Giriş: Temel Kavramlar ve Süreçler. 1. Baskı, Ankara, Pegem Akademi,
- Kırmızı, H. (2003). Genel ve Teknik İletişim. 1. Baskı, Trabzon, Dilara Yayınevi
- Koçel, T. (2011). Koçel, Tamer, İşletme Yöneticiliği. İstanbul: Beta Basım
- Korkut F.(1996). İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 7(2),18-24.
- Korkut, F. (2011) Okul Temelli Önleyici Rehberlik ve Psikolojik Danışma. 3. Baskı, Ankara, Anı Yayıncılık. 1-64.
- Küçükaslan, N. (2014). Etkili İletişim Teknikleri, İstanbul, Ekin Basım Yayın Dağıtım
- Lussier, R., N., & Kimball, D.C. (2008). *Applied Sport Management Skills*. Human Kinetics, US, 4-17.
- Mısırlıoğlu, İ. (2007). Konukla İletişim. 1. Baskı, Ankara, Detay Yayıncılık. 2012.
- İ. Genel ve Teknik İletişim. Ankara, Detay Yayınları
- Mirzeoglu, N. & Dogu, G. (2003). "Spor Bilimlerine Giriş". Ankara. Bağırhan Yayınevi.
- Morse, J.A., Anderson, G., Bottorff, J.L., Yonge, O., O' Brien, B., Solverg, S.M., & McIlvinn, K.H. (1992). "Exploring empathy: a conceptual fit for nursing practice? IMAGE:" *Journal of Nursing Scholarship*, 24(4): 273- 280.

- Munter, M. (1997). *Business Communication: Strategy and Skill*, Prentice Hall Int. New Jersey
- Newstorm, W.J. & Davis, K. (1992). *Organizational Behavior*. 9. Edition. NewYork: McGraw-Hill.
- Oyur, E., Mercan N. ve Şeylan O. (2012) İş Ortamında Duyguları İfade Etme ve İletişim Becerileri Üzerine Bir Araştırma. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 4(1): 97-106
- Özen, Y. (2001). İlköğretimde İletişim. 1. Baskı, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Özer A. (1995). İletişimsizlik Becerisi. 1 Baskı, İstanbul, Varlık Yayınları
- Özcan, A. (2012). Hemşire-Hasta İlişkisi ve İletişim. 3. Baskı. Ankara: Sistem Ofset.
- Özgüven, İ. (2005). Ailede İletişim ve Yaşam. 1. Baskı, Ankara, PDREM Yayınları
- Paksoy, M. & Ahmet C.A.(2001), İletişim ve İletişim Modelleri, Örgütsel İletişim, Açıköğretim Fakültesi Yayınları, No:533, Editör. İnan Özalp, Eskişehir
- Brown, S.C., Parks, J.B., Zanger, B.R.K., & Quarterman, J. (1998). Campus recreation. *Contemporary Sports Management*, 139-154.
- Polat, F. (2009). İşte Aşkta, Sokakta Nasıl İletişim Kurulur, İstanbul Avrupa Yakası Yayınları
- Presthus, R. (1962). *The Organizational Society*, Alfred A. Knopf, New York
- Rees, C.F. (2004). The İmportance Of Empathy. DAI. February. 3100337.
- Robbins S.P. (1991). Örgütsel Davranışın Temelleri. (Çev: SA. Öztürk), Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Yayınları, 1991
- Sabuncuoğlu, Z., & Tüz, M. (2003). Örgütsel İletişim, Furkan Ofset, Bursa
- Schein, E.H. (19789. Örgüt Psikolojisi (Çev. Mustafa TOSUN), 1. Baskı, Ankara, Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları, Doğan Basımevi
- Sertaş E.A. (2012). Temel İletişim. Bursa: Ekin Yayınları
- Stephan, W.G., & Finlay, K. (1999). The role of empathy in improving intergroup relations. *Journal of Social issues*, 55(4), 729-743.
- Shamusander, C. (1999). Understanding Empathy and related phenomena. *American Journal of Psychotherapy*. Spring, 53(2), 232-245.
- Sunay, H. (2016). *Spor Yönetimi*, Gazi Kitap Evi, Ankara. 4-188
- Şahin, F.Y. (1998). “Grupla İletişim Becerileri Eğitiminin Üniversite Öğrencilerinin İletişim Beceri Düzeylerine Etkisi.” *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 22 (110), 12-19.
- Şahin, F. (1997). Grupla iletişim becerileri eğitiminin üniversite öğrencilerinin iletişim beceri düzeylerine etkisi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı, Ankara, Doktora Tezi

- Whirter J. & Acar N.V. (2004). Ergen ve Çocukla İletişim. 1. Baskı, Ankara, Us-A Yayıncılık
- Şimşek, H. (2013). Toplam Yönetimi Kuram, İlkeler, Uygulamalar, Seçkin Yayıncılık, 2. Baskı, Ankara
- Tabak, R.S. (2006). Sağlık iletişimi. İstanbul: Literatür Yayıncılık
- Tunç, A.Ö. (2017). Örgütsel Çift yönlülük İşletmelerde Denge Arayışında Üst Yönetimi Rolü, Beta Yayıncılık, İstanbul.
- Tutar, H. & Yılmaz, K.M. (2002). Genel İletişim Kavramlar ve Modeller, Ankara Nobel Yayın Dağıtım
- Türkmen, İ. (2003). Yöneticiler İçin Etken İletişim Modeli. Ankara: Milli Prodüktivite Merkezi Yayınları
- Vural, B.A. (2003). Kurum kültürü, İstanbul İletişim Yayınları
- VandenBos, G.R. (2007). *APA Dictionary of Psychology*. American Psychological Association
- Whirter, J., & Acar N.V. (2004). Ergen ve Çocukla İletişim. 1. Baskı, Ankara, Us-A Yayıncılık
- Wispe, L. (1986) The Distinction Between Sympathy And Empathy: To Call Forth As Concept, A Word is Needed. *Journal Of Personality And Social Psychology*. Vol 50. No2.312-314
- Woolfolk, A.E. (1993). *Educational Psychology*. Fifty edition. Sımmın and Schuster Inc., S. 1-643, London
- Yetim, A.A. ve Cengiz R. (Ed.) (2016). *Sporla Etkili İletişim*. Ankara. Spor Yayın ve Kitapevi



Bölüm 4

ÖĞRETMENLERİN ORTALAMA GÜNLÜK ADIM SAYISININ BAZI DEĞİŞKENLER İLE İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ¹

Mehmet Salih SAVDİ², Mehmet Emin YILDIZ³

1 Bu çalışma; Batman Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Rekreasyon Yönetimi Anabilim Dalında, Dr Öğr Üyesi Mehmet Emin YILDIZ danışmanlığında, Mehmet Salih SAVDİ'ye ait Yüksek Lisans Tezinden üretilmiştir.

2 Beden Eğitimi Öğretmeni

3 Dr. Öğr. Üyesi Batman Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, toriemin@gmail.com

GİRİŞ

1970- 80'li yıllarda yapılmaya başlanan uzun süre takipli araştırmalarda; bahçe işleri ve yürüyüş gibi fiziksel aktivitelerin orta şiddette düzenli yapılmasının sağlığın korunmasında önemi vurgulanmış ve fiziksel aktiviteyi yaşam tarzı haline getirmenin veya gün boyunca aktif olmanın önemi- ne değinilmiştir (Can, 2019a). Yürüyüşün en kolay uygulanabilir fiziksel aktivite olarak görülmesi ile birlikte, Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) tarafından halk sağlığı kampanyası kapsamında sağlıklı yetişkin bireyler için günde ortalama 10000 ve üzeri adım atılması önerilmiştir (WHO, 2010).

Teknolojilerin gelişmesi ile birlikte iletişim araçlarının gündelik hayatta kullanım alanı genişlemiş ve kullanım pratikleri yaygınlaşmıştır. Bunlardan biri de akıllı mobil telefonlardır. İnsanların günlük yaşam içinde yürümelerini, durmalarını, koşmalarını, merdiven çıkmalarını vb. birçok özelliği ölçen akıllı telefonlar yaşamımıza kısa süre içinde girmeyi başardı. Akıllı mobil teknolojilerinin (akıllı telefon, saat, gözlük ve diğer düşük güçlü giyilebilir ve takılabilir cihazlar) büyük bir hızla gelişmesi ile birlikte bu akıllı mobil teknolojilere entegre edilen sensörlerden faydalanarak bireyin bulunduğu ortamdan birçok farklı verinin elde edilmesi sağlanmıştır. Bireyin attığı adım sayımı yanında, yaktığı kalori, egzersiz faaliyetleri sırasındaki nabız durumu da giyilebilir cihazdaki sensörler vasıtasıyla kaydedilebilmektedir (Öcal ve ark., 2019).

Bugün dünyada mobil telefon kullanımına yönelik penetrasyonun artması ile birçok hasta, tüketici, araştırmacı, doktor ve sağlık hizmetleri sunucuları mobil telefonların sağlıkta kullanımının faydasını görmeye başlamıştır. Sağlık hizmetleri içerisinde düzenli veri sağlamadaki rolü ile mobil iletişim; sağlık hizmetleri içerisinde destekleyici bir rol oynamasının yanında, hastalıkların tedavi edilmesinden, sağlığın geliştirilmesine kadar yürütülen birçok davranış değişikliği programlarında tanı, teşhis, tedavi, izleme gibi süreçlerde de kolaylaştırıcı fırsatlar sunabilmektedir (Whittaker ve Smith, 2008). Sağlık hizmetleri uygulamalarında mobil sağlık uygulamaları giderek geniş bir yer kaplamaktadır. Mobil uygulamalar; sigara bırakma, kilo yönetimi, diyabet, hipertansiyon, kanser gibi uzun dönemli kronik hastalıkların yönetiminde, bazı davranışların değişikliğinde, cerrahi işlemler sonrası hastaların gözlenmesinde kullanılmaktadır (Semple ve ark., 2015). Mobil uygulamalar ayrıca davranış, hedef belirleme veya sosyal davranışlar hakkında geri bildirim sağlama gibi diğer ilgili davranış değişikliği tekniklerini desteklemek için bir platform sağlayabilir (Tong ve ark., 2019).

Adımsayar özellikli uygulamaları içeren cep telefonları, insanlar genellikle bu cihazları gün boyunca taşıdıklarından kullanışlıdır. Akıllı mobil telefon uygulamalarında yer alan adım sayısı, mobil cihazların üç boyutlu ivme ölçer sensörlerinden yararlanarak kullanıcının yürüyüş hareketi esnasında attığı adım sayısını tespit etmektedir. Mobil uygulamalar ayrıca otomatik geri besleme, adımların ve kalorilerin izlenmesi, grafik ekranların cazip hale getirilmesi ve hedefe yönelik işlevsellik gibi ek özelliklerle birlikte geleneksel adımsayar izleme biçimlerinin ötesine geçmektedir (Rabin ve Bock, 2011).

Birçok araştırmada, farklı yürüme hızlarında ve farklı taşıma yöntemlerinde akıllı mobil telefonlarda yüklü pedometrelerin doğru adım sayısını yaptığı bildirilmiştir (Funk ve ark., 2018; Funk ve Karabulut, 2018; Thomson ve ark., 2019). Yıldız ve Kara (2020), 93 üniversite öğrencisinin sahip oldukları akıllı mobil telefonlarına güncel Samsung Health programı yüklemelerini sağlamış ve menüde yer alan adımsayar programı kullanılarak çeşitli telefon taşıma yöntemleri ile yürüme testleri uygulamıştır. Tüm taşıma yöntemlerinin ortalamalarına göre telefon markaları karşılaştırıldığında Samsung ve diğer markalar arasında anlamlı farklılık bulunmadı. Araştırmacılar, 100 adım yürüyüş testinde gerçeğe en yakın sonuçların telefon elde taşıma yoluyla elde edildiğini rapor etmişlerdir.

Güvenilir yolların ve ulaşım seçeneklerinin kısıtlılığı nedeni ile çoğu zaman epidemiyolojik veri toplamak zor olmaktadır. Mobil telefonlar ve akıllı telefonları kullanarak veri toplamak, kâğıt-kalem kullanarak veri toplamaktan daha verimli olmaktadır (Doğanyigit, 2014). Yürüyüşün herkes tarafından kolay yapılabilir bir fiziksel aktivite sayılmasıyla birlikte adım sayısı, fiziksel aktivite düzeyini göstermesi bakımından da önem arz etmektedir.

Mevcut araştırmanın amacı, Batman ili merkez okullarında görev yapan öğretmenlerin günlük ortalama adım sayılarının, akıllı mobil telefonlarında yüklü adımsayar programı ile tespit ederek öğretmenlerin fiziksel aktivite düzeylerini belirlemektir.

Bu araştırmayla, Batman il merkezinde görev yapan öğretmenlerin fiziksel aktivite düzeyleri çeşitli değişkenlerle incelenecek ve ortalama günlük adım sayısının sağlıklı ilişkiyi belirleyerek sağlıklı davranış geliştirme çalışmalarına öncülük edileceği düşünülmektedir.

Ayrıca bu çalışmada bireylerin ortalama günlük adım sayısının belirlenmesiyle; toplumda farklı gruplarda yapılacak benzer çalışmalara yol göstereceği, fiziksel aktivite/spor araştırmalarına ve ülkemizin hareketlilik/spor bilincine katkıda bulunacağı değerlendirilmektedir.

MATERYAL VE YÖNTEM

Bu araştırma ilişkisel tarama modeline göre yapıldı. Araştırma sürecinde Batman Üniversitesi Etik Komisyonundan onay alındı. Ayrıca öğretmenlerin bağlı bulunduğu Batman İl Milli Eğitim Müdürlüğünden çalışma kapsamında veri toplama amacıyla yazılı izin alındı.

Örnekleme

Araştırmanın evrenini; Batman il merkezindeki ilkokullarda çalışan 1852 öğretmen, ortaokullarda çalışan 2292 öğretmen ve liselerde çalışan 1883 öğretmen olmak üzere toplam 6027 öğretmen oluşturmaktadır. Tüm evrene ulaşmanın zorluğu sebebiyle basit tesadüfi yöntemle bazı okullar seçilmiş ve böylece örneklem oluşturulmuştur. Toplamda 15 okula ve 494 öğretmene ulaşıldı.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Bilgi toplama aracı olarak kişisel bilgi ve adım sayısı ile ilgili istatistik uzmanlarına danışılarak araştırmacılar tarafından hazırlanan ve on altı adet soru içeren bir anket formu hazırlandı. Bu form Kasım ve Aralık 2019 tarihleri arasında katılımcı öğretmenler ile birlikte dolduruldu. Formda yer alan; öğretmenlerin 2018 Kasım, 2018 Aralık, 2019 Ocak, 2019 Şubat, 2019 Mart, 2019 Nisan, 2019 Mayıs, 2019 Haziran, 2019 Temmuz, 2019 Ağustos, 2019 Eylül ve 2019 Ekim aylarına ait ortalama günlük adım sayıları, akıllı mobil telefonlarında yüklü sağlık/adımsayar programlarındaki kayıtlardan elde edildi. Öğretmenlerin yılda ortalama günlük adım sayıları da, on iki aya ait verilerin aritmetik ortalaması ile elde edildi.

Verilerin Analizi

İstatistiksel değerlendirmede IBM SPSS Statistics 24 paket programı kullanılarak sonuçlar yorumlandı. Verilerin analizinde öğrencilerden toplanan verilerin frekans dağılımları, aritmetik ortalamaları, en küçük ve en büyük değerleri, standart sapmaları ve yüzdelikleri hesaplandı. Araştırmada verilerin normal dağılıp dağılmadığını test etmek için Kolmogorow Smirnow testi kullanıldı. Test sonuçlarına göre verilerin normal dağılım gösterdiği görüldü ($p>,05$). Varyansların homojenliği Levene testi ile analiz edildi. Bağımsız grupların ortalama değerleri arasındaki farklılık, parametrik

olan t-testi ile analiz yapıldı. İki'den fazla bağımsız grupların ortalamaları karşılaştırmalarında One Way Anova testi ile analiz yapıldı. Gruplar arasında farklılık bulunması durumunda, bu farklılığın ne yönde olduğunu belirlemek için Post Hoc Tukey analizi yapıldı. Kategorik veri dağılımlarıyla ilgili hipotezleri test etmek için Pearson Chi-Square analizi yapıldı. Sürekli değişkenlerin birbirleri ile ilişkisini belirlemek için Pearson's Korelasyon katsayısı ile değerlendirme yapıldı. Araştırmada yapılan analizlerde istatistiksel anlamlılık düzeyi, %95 güven aralığında ve $p < ,05$ ve $p < ,01$ olarak kabul edildi.

BULGULAR

Temel Veri Analizleri

Tablo 1 Öğretmenlerden alınan verilerin gruplandırılması

Veri Durumu	N	%
Aylık Adım Sayısı Eksik	64	13,0
Adım Verisi Yok	220	44,5
Adım Verileri Hatalı	17	3,4
Yıllık Adım Sayısı Tam	193	39,1
Toplam	494	100,0

Tablo 1'de öğretmenlerden alınan verilerin gruplandırılması yapılmıştır. 220 kişinin (%44,5) adımsayar verisi yok, 64 kişinin (%13,0) aylık adım sayısı eksik, 17 kişinin (%3,4) adım verileri hatalı ve 193 kişinin (%39,1) yıllık adım sayısı tam/eksiksiz olmak üzere toplam katılımcı sayısı 494 (%100,0)'tür.

Tablo 2. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımı

Cinsiyet	n	%
Erkek	282	57,1
Kadın	212	42,9
Toplam	494	100,0

Tablo 2'de öğretmenlerin 282'si (%57,1) erkek, 212'si (%42,9) kadın olmak üzere katılımcı sayısı toplamı 494 (%100) kişidir.

Tablo 3 Öğretmenlerin yaptıkları egzersiz türüne göre dağılımı

Egzersiz Türü	n	%
Yapmıyorum	192	38,9
Futbol	85	17,2
Basketbol	17	3,4
Fitness	64	13,0
Hızlı Yürüyüş	115	23,3
Masa Tenisi	19	3,8
Diğer	2	,4
Toplam	494	100,0

Tablo 3’de öğretmenlerin egzersiz türüne göre dağılımı verilmiştir. Buna göre; 192 (%38,9) kişi egzersiz yapmamaktadır. 85 (%17,2) kişi Futbol, 17 (%3,4) kişi Basketbol, 64 (%13,0) kişi Fitness, 115 (%23,3) Hızlı yürüyüş, 19 (%3,8) kişi Masa tenisi ve 2 (%0,4) kişi diğer egzersizleri yapmaktadır.

Tablo 4 Öğretmenlerin son bir yıl içinde tedavi amaçlı hastaneye başvuru sıklığına göre dağılımı

Hastaneye Başvuru Sıklığı	n	%
Başvurmadım	151	30,6
1 Defa	158	32,0
2 Defa	92	18,6
3 Defa	50	10,1
4 Defa veya Daha Fazla	43	8,7
Toplam	494	100,0

Tablo 4’de öğretmenlerin son bir yıl içinde tedavi amaçlı hastaneye başvuru durumuna göre dağılımı verilmiştir. Buna göre; 151 (%30,6) kişi hiç hastaneye başvurmamıştır. 158 (%32,0) kişi 1 defa, 92 (%18,6) kişi 2 defa, 50 (%10,1) kişi 3 defa ve 43 (%8,7) kişi 4 defa veya daha fazla kez tedavi amaçlı hastaneye başvurdu.

Tablo 5 Öğretmenlerin kronik hastalık durumuna göre dağılımı

Kronik Hastalık	n	%
Evet	78	15,8
Hayır	416	84,2
Toplam	494	100,0

Tablo 5’de öğretmenlerin 78 (%15,8) kişide kronik bir hastalık bulunmakta iken, 416 (%84,2) kişide ise kronik bir hastalık bulunmamaktadır.

Tablo 6 Öğretmenlerin sigara kullanımına göre dağılımı

Sigara Kullanımı	n	%
Evet	203	41,1
Hayır	291	58,9
Toplam	494	100,0

Tablo 6’da öğretmenlerden 203 (%41,1) kişi sigara kullanırken, 291 (%58,9) kişi sigara kullanmadığı kaydedildi.

Tablo 7 Öğretmenlerin sahip oldukları akıllı mobil telefon durumuna göre dağılımı

Akıllı Mobil Telefon	n	%
Evet Var	452	91,5
Hayır Yok	42	8,5
Toplam	494	100,0
Samsung	151	33,4
İphone	159	35,2
Huawei	65	14,4
Xiaomi	47	10,4
Diğer	30	6,6
Toplam	452	100,0

Tablo 7’ye göre; öğretmenlerden 452 (%91,5) kişi akıllı mobil telefon sahip iken, 42 (%8,5) kişi akıllı mobil telefon sahibi değildir. Akıllı mobil telefon kullananlardan; 151 (%33,4) kişi Samsung, 159 (%35,2) kişi İphone, 65 (%14,4) kişi Huawei, 47 (%10,4) kişi Xiaomi ve 30 (%6,6) kişi diğer marka akıllı mobil telefon kullanmaktadırlar.

Tablo 8 Öğretmenlerin akıllı telefonlarında yüklü adımsayar programına göre dağılımı

Adımsayar Programı	n	%
Evet Var	340	68,8
Hayır Yok	154	31,2
Toplam	494	100
Samsung Health	115	33,8
Iphone Sağlık	149	43,8
Huawei Health	49	14,4
Mi Sağlık	17	5,0
Diğer	10	2,9
Total	340	100,0

Tablo 8’e göre; 340 (%68,8) kişinin telefonunda adımsayar programı

var iken, 154 (%31,2) kişide adımsayar programı yoktur. Adımsayar programı olmayanlar arasında akıllı mobil telefon sahibi olmayan 42 (%8,5) kişi dahildir.

Tablo 9 Öğretmenlerin yaş, boy, kilo, beden kütle indeksi ve adım sayıları ortalamaları

Değişkenler	n	Minimum	Maximum	Mean	Sd
Yaş (yıl)	494	21	58	30,49	6,56
Boy (m)	494	1,40	2,00	1,70	,08
Vücut Ağırlığı (kg)	494	44,0	108,0	68,59	11,63
BKİ (kg/m ²)	494	16,0	35,6	23,46	2,98
2018 Kasım	194	1085	16353	6000	2624
2018 Aralık	193	633	14672	6282	2750
2019 Ocak	193	677	12786	6214	2751
2019 Şubat	198	1010	14257	6430	2775
2019 Mart	210	1096	15102	6699	2867
2019 Nisan	223	1034	15102	6688	2790
2019 Mayıs	240	1206	16315	6857	2834
2019 Haziran	248	1301	15181	6256	2823
2019 Temmuz	251	597	16500	5839	2701
2019 Ağustos	256	717	14186	5458	2614
2019 Eylül	256	1002	14684	6017	2579
2019 Ekim	257	1005	16303	6567	2673
Kış Adım Sayısı	193	1584	13423	6320	2610
Yaz Adım Sayısı	193	1142	14165	5878	2620
Yılda Ortalama Günlük Adım Sayısı	193	1880	12981	6306	2459

Tablo 9’da öğretmenlerin yaş, boy, kilo, beden kütle indeksi ve adım sayıları ortalamaları verilmiştir. Buna göre; 494 öğretmenin yaş ortalaması 30,49 yıl, boy ortalaması 1,70 m, vücut ağırlığı ortalaması 68,59 kg ve BKİ (Beden Kütle İndeksi) 23,46 kg/m²’dir. Öğretmenlerin yılda ortalama günlük adım sayısına (6306±2459) en yakın değer, Mayıs ayında (6857±2834) kaydedildi.

Yıllık Adım Sayısı Bulunan Öğretmenlerin Veri Analizleri

Tablo 10 Öğretmenlerin adım sayısı grupları ve egzersiz süresine göre dağılımı

Egzersiz süresi		Yapmıyor	60 dk	90 dk	120 dk	150 dk ve üzeri	Toplam
Adım grubu							
<5000 (Sedanter)	n	27	17	6	7	12	69
	%	14,0%	8,8%	3,1%	3,6%	6,2%	35,8%
5000-9999 (Az Aktif)	n	19	22	14	24	26	105
	%	9,8%	11,4%	7,3%	12,4%	13,5%	54,4%
10000-> (Aktif)	n	1	3	3	4	8	19
	%	0,5%	1,6%	1,6%	2,1%	4,1%	9,8%
Toplam	n	47	42	23	35	46	193
	%	24,4%	21,8%	11,9%	18,1%	23,8%	100,0

Pearson Chi-Square testi uygulanmamıştır.

Tablo 10'da öğretmenlerin adım sayısı grupları ve egzersiz süresine göre dağılımına bakıldığında; haftalık düzenli egzersiz süresi 150 dk ve üzerinde olanlar, her üç adım grubunda dağılım göstermektedir. Dolayısıyla haftalık düzenli egzersiz süresi 0-120 dk olup ortalama günlük adım sayısı 10000 ve üzerinde olanlar (%3,7), haftalık egzersiz süresi 150 dk ve üzeri olanlar (%23,8) toplandığında yeterli fiziksel aktiviteye sahip öğretmen oranı artış göstermektedir (toplam %27,5). Ayrıca ortalama günlük adım sayısı 5000-9999 olup (az aktif), haftalık egzersiz süresi 120 dk olanlar (%13,5) da eklendiğinde yeterli fiziksel aktiviteye sahip öğretmen oranı daha da artmaktadır (toplam %31,0).

Ortalama günlük adım sayısı 5000'in altında (sedanter) olup (% 35,8), haftalık düzenli egzersiz süresi 150 dk ve üzerinde olanlar (%6,2) çıkarıldığında sedanter oranı da düşmektedir (toplam %29,6).

Tablo 11 Öğretmenlerin adım sayısı gruplarının BKİ ortalamalarına göre karşılaştırılması

Adım grubu	n	Mean	Sd	F	p
<5000 (Sedanter)	69	23,12	2,61	,008	,992
5000-9999 (Az Aktif)	105	23,14	2,91		
10000-> (Aktif)	19	23,05	3,27		
Toplam	193	23,13	2,83		

$p > ,05$

Tablo 11’de öğretmenlerin adım sayısı grupları BKİ ortalamalarına göre karşılaştırıldığında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadı ($p>,05$).

Tablo 12 Öğretmenlerin adımsayar programını takip etme durumlarının günlük adım sayılarına göre karşılaştırılması

Adımsayar Takibi	n	Mean	Sd	F	p.	Post Hoc Tukey
1. Takip etmiyorum	17	4346	1927	12,049	,000**	4>2 4>1 3>2 3>1
2. Ayda birkaç kez	51	5388	1925			
3. Haftada birkaç kez	74	6566	2170			
4. Her gün	51	7502	2777			
Toplam	193	6306	2459			

** : $P<0,01$

Tablo 12’de her gün adımsayar programını takip edenler, adımsayar programını takip etmeyenlere ve ayda birkaç kez adımsayar programını takip edenlere göre günlük ortalama adım sayıları istatistiksel olarak yüksek görüldü ($p<,001$).

Haftada birkaç kez adımsayar programını takip edenler, adımsayar programını takip etmeyenlere ve ayda birkaç kez adımsayar programını takip edenlere göre günlük ortalama adım sayıları istatistiksel olarak yüksek bulundu (sırasıyla $p<,01$ ve $p<,05$).

Tablo 13 Öğretmenlerin okul kademelerine göre yılda ortalama günlük adım sayısı ortalamalarının karşılaştırılması

Okul Kademesi	n	Mean	Sd	F	p	Post Hoc Tukey
1. İlkokul	77	5887	2433	5,697	,004**	3>2 3>1
2. Ortaokul	46	5833	1895			
3. Lise	70	7079	2646			
Toplam	193	6306	2459			

** : $P<0,01$

Tablo 13’de öğretmenlerin okul kademelerine göre yılda ortalama günlük adım sayısı ortalamaları karşılaştırıldı. Buna göre, gruplar arasında istatistiksel olarak ileri düzeyde anlamlı farklılık bulundu ($p<,01$).

Tablo 14 Öğretmenlerin kış mevsimlerindeki ortalama günlük adım sayısı ile yaz mevsimlerindeki ortalama günlük adım sayısı ortalamalarının karşılaştırılması

Bağımlı Değişkenler	n	Mean	Sd.	Fark	t	p
Kış Adım Sayısı	193	6320	2610	442	3,768	,000**
Yaz Adım Sayısı	193	5878	2620			

** : P<0,01

Tablo 14’de öğretmenlerin kış mevsimlerindeki (Aralık, Ocak, Şubat) ortalama günlük adım sayısı (6320 ± 2610 adım), yaz mevsimlerindeki (Haziran, Temmuz, Ağustos) ortalama günlük adım sayısından (5878 ± 2620 adım) yüksek olması istatistiksel olarak ileri derecede anlamlı bulundu ($p < ,01$).

Tablo 15 Öğretmenlerin kış, yaz ve yılda ortalama günlük adım sayılarının cinsiyetlerine göre karşılaştırılması

Değişkenler	Cinsiyet	N	Mean	Sd	Fark	t	p
Kış Adım Sayısı	Erkek	106	6758	2540	972	2,613	,010*
	Kadın	87	5786	2608			
	Toplam	193	6320	2610			
Yaz Adım Sayısı	Erkek	106	6237	2609	797	2,122	,035*
	Kadın	87	5440	2581			
	Toplam	193	5878	2620			
Yılda Ortalama Günlük Adım Sayısı	Erkek	106	6728	2408	936	2,673	,008**
	Kadın	87	5793	2435			
	Toplam	193	6306	2459			

** : P<0,01

Tablo 15’de öğretmenlerin kış, yaz ve yılda ortalama günlük adım sayıları cinsiyetlerine göre karşılaştırıldı. Tüm öğretmenlerin yılda ortalama günlük adım sayısı 6306 ± 2459 olarak kaydedildi. Erkek öğretmenlerin (6728 ± 2408) kadın öğretmenlere (5793 ± 2435) göre, bir yılda ortalama günlük adım sayısı yüksek olması, istatistiki olarak ileri düzeyde anlamlı bulundu ($p < ,01$).

Tablo 16 Öğretmenlerin yılda ortalama günlük adım sayıları, adımsayar takip sıklığı, haftalık egzersiz süresi, hastaneye başvuru sıklığı ve BKİ değerleri ilişkisi

Değişkenler		BKİ	Hastaneye Başvuru Sıklığı	Egzersiz Süresi	Adımsayar Takip Sıklığı
Yılda Ortalama Günlük Adım Sayısı	r	,009	-,254**	,348**	,400**
	p	,897	,000	,000	,000
	n	193	193	193	193
Adımsayar Takip Sıklığı	r	-,066	-,136	,437**	
	p	,362	,059	,000	
	n	193	193	193	
Haftalık Egzersiz Süresi	r	-,032	-,228**		
	p	,659	,001		
	n	193	193		
Hastaneye Başvuru Sıklığı	r	,188**			
	p	,009			
	n	193			

** : P<0,01

Tablo 16’da öğretmenlerin yılda ortalama günlük adım sayıları, adımsayar takip sıklığı, haftalık egzersiz yapma süresi, hastaneye başvuru sıklığı ve BKİ değerleri ilişkisi Pearson korelasyon analizi yapılarak “r” değeri hesaplanmıştır.

Öğretmenlerin yılda ortalama günlük adım sayısı ile hastaneye başvuru sıklığı arasında istatistiksel olarak anlamlı düşük düzeyde negatif yönde bir ilişki bulundu (r: -,254**, p<,01).

Öğretmenlerin yılda ortalama günlük adım sayısı ile haftalık egzersiz yapma süresi arasında istatistiksel olarak anlamlı orta düzeyde pozitif yönde bir ilişki bulundu (r: ,348**, p<,01).

Öğretmenlerin yılda ortalama günlük adım sayısı ile adımsayar programını takip sıklığı arasında istatistiksel olarak anlamlı orta düzeyde pozitif yönde ilişki bulundu (r: ,400**, p<,01).

Tablo 17 Öğretmenlerin yılda ortalama günlük adım sayıları ile ayda ortalama günlük adım sayıları ilişkisi

Ayda Ortalama Günlük Adım Sayısı	Yılda Ortalama Günlük Adım Sayısı		
	n	r	p
2018 Kasım	193	,855**	,000
2018 Aralık	193	,873**	,000
2019 Ocak	193	,899**	,000
2019 Şubat	193	,914**	,000
2019 Mart	193	,915**	,000
2019 Nisan	193	,902**	,000
2019 Mayıs	193	,921**	,000
2019 Haziran	193	,914**	,000
2019 Temmuz	193	,848**	,000
2019 Ağustos	193	,831**	,000
2019 Eylül	193	,874**	,000
2019 Ekim	193	,878**	,000

** : P<0,01

Tablo 17’de öğretmenlerin yılda ortalama günlük adım sayıları ile 2019 Mayıs ayındaki ortalama günlük adım sayısı arasında istatistiksel olarak anlamlı çok yüksek düzeyde pozitif yönde bir ilişki bulundu (r: ,921**, p<,01).

TARTIŞMA ve SONUÇ

Temel Veri Analizlerinin Değerlendirilmesi

Türkiye’de kamu okullarında çalışan öğretmenlerin %55’i kadın ve %45’i de erkektir. Devlet okullarında çalışan tüm öğretmenlerin yaş ortalaması 38, yaş ortancası ise 37’dir. Türkiye’deki öğretmenlerin yaş ortalamaları OECD ülkelerinden oldukça düşüktür (Gür ve ark., 2018).

Mevcut çalışmada ise, öğretmenlerin 282’si (%57,1) erkek ve 212’si (%42,9) kadın olmak üzere toplam kişi sayısı 494’tür (%100) (Tablo 2). Öğretmenlerin yaş ortalamasınının 30,49 yıl olarak Türkiye ortalamasınının çok altında kaydedilmiş olması, Batman ilinin dezavantajlı ve zorunlu hiz-

met bölgesi olarak bilinen Güneydoğu Anadolu Bölgesinde yer alması ile açıklanabilir (Tablo 9). Erkek öğretmen oranının kadınlardan fazla olması Türkiye verilerine göre farklılık göstermektedir.

Dünya genelinde, erişkinler arasında halen tütün ürünü kullanım prevalansı 2012 yılında yaklaşık %22' idi. Tütün ürünü kullanım prevalansı ülkeden ülkeye değişmektedir. Erkekler (%37) kadınlara (%7) nazaran sigara içmeye daha eğilimlidirler. Türkiye'de 15 yaş üstü yetişkin erkeklerin %40,4'ü ve kadınların %18,2'si halen sigara içicisidir. Toplam sigara kullanıcısı oranı %29,2'dir (DSÖ, 2018).

Mevcut çalışmada ise öğretmenlerin sigara kullanma oranı %41,1 ile Türkiye ortalaması olan %29,2'nin üzerindedir. Bu durum, katılımcı erkek öğretmenlerin, kadın öğretmen sayısından görece fazla olması ile de açıklanamamaktadır (Tablo 6).

Tüm dünyada olduğu gibi, Türkiye'de de sağlık sisteminin sürdürülebilirliği tehlike altına girmekte ve giderek artan bir kronik hastalık yükü sorunuyla karşı karşıya kalmaktadır. Sağlık Bakanlığı Türkiye Kronik Hastalıklar ve Risk Faktörleri, Sıklığı Çalışması Raporu (2013)'na göre, Türkiye'de yaklaşık 22 milyon erişkin (toplam nüfusa oranı %26), bir veya birden fazla kronik hastalıkla yaşamaktadır.

Mevcut çalışmada da, öğretmenlerin %15,8'inde kronik hastalık bulunduğu kaydedildi (Tablo 5). Bu durum öğretmenlerin büyük ölçüde genç grupta yer alması ile ilgili olabileceği değerlendirilmektedir.

Türkiye'de kişi başı hekime müracaat sayısı 2002'de ortalama 3,5 iken, 2018'de kişi başı hekime müracaat sayısı aşırı artarak ortalama 9,5 olarak gerçekleşti (Sağlık Bakanlığı, 2018).

Mevcut çalışmada, öğretmenlerin son bir yıl içinde tedavi amaçlı hastaneye başvuru durumuna göre %30,6'sı hiç hastaneye başvurmadı. Öğretmenlerin %32,0'ı 1 defa, %18,6'sı 2 defa, %10,1'i 3 defa ve %8,7'si 4 defa veya daha fazla kez tedavi amaçlı hastaneye başvurduğu kaydedildi (Tablo 4). Öğretmenlerin tamamına yakını 3 kez veya daha az sayıda hastaneye başvurmasıyla Türkiye ortalamasının altında olduğu görülmektedir.

Doğu Anadolu Bölgesinde yer alan beş üniversitede görev yapan 793 öğretim üyesinin boş zaman etkinlikleri içinde hangi sporu tercih ettikleri araştırılmış; erkek öğretim üyeleri yürüyüş ve futbolu tercih ederken, kadın öğretim üyeleri ise yürüyüş, halk oyunları ve modern dansları tercih etmiştir (Tel ve Köksalan, 2008). Batman ili merkez ortaokul öğretmenlerinde yapılan çalışmada, öğretmenlerin katılım gösterdiği spor dalları sırasıyla; hızlı yürüyüş, futbol, koşu, voleybol, basketbol ve tenis yer almıştır (Yıldız ve ark., 2015).

Mevcut çalışmada öğretmenlerin egzersiz türüne göre dağılımına bakıldığında, yukarıdaki bilgilerle büyük ölçüde uyumlu olarak %38,9'u hiç egzersiz yapmamaktadır. %23,3'ü Hızlı yürüyüş, %17,2'si Futbol, %13,0'ü Fitness, %3,8'i Masa tenisi, %3,4'ü Basketbol ve %0,4'ü diğer egzersizleri yapmaktadır (Tablo 3).

Madreport Q1 2014 raporuna göre Türkiye'de akıllı telefon kullanım oranı kadınlarda %25,5 iken erkeklerde %34'tür. Akıllı telefon kullanımı toplam oranı ise %19'dur (Doğanyigit, 2014). Türkiye'de akıllı telefon, diğer cihazlara göre penetrasyon üstünlüğünü korumaktadır. Global Mobil Kullanıcı Pazar Araştırmasında (2019), Türkiye'den katılan kullanıcıların %90'ı akıllı telefon sahibi olduğu rapor edilmiştir (Deloitte, 2019). IDC (international survey and research company)'nin rakamlarına göre 2018 yılının üçüncü çeyreğinde akıllı mobil telefon pazar payları Samsung'un yüzde 20.3, Huawei'nin yüzde 14.6 ve Apple'ın ise 13.2 idi. Dördüncü sırada yüzde 9.1'lik pay ile Xiaomi ve beşinci sırada Oppo yüzde 8.7'lik pazar payı ile yer aldı. 2019'un 3. Çeyreğinde de toplam pazardaki payları Samsung %21.8, Huawei %18.6 ve Apple %13 ile sıralama değişmedi (Habertürk, 2020).

Mevcut çalışmada, öğretmenlerin %91,5'i akıllı mobil telefon sahibi olduğu kaydedildi. Akıllı mobil telefon sahibi öğretmenlerin %33,4'ü Samsung, %35,2'si İphone, %14,4'ü Huawei, %10,4'ü Xiaomi ve %6,6'sı diğer marka akıllı mobil telefon kullanmaktadırlar (Tablo 7).

Türkiye Mobil Sağlık Kullanıcı Araştırması 2013 verilerine göre, akıllı telefonlarda mobil sağlık uygulaması kullanım oranı %15'dir (Doğanyigit, 2014). Akıllı telefonların hızlı bir şekilde artan kullanımı ile birlikte insanların mobil uygulama kullanım düzeyleri de gittikçe artmaktadır. E-sağlık farkındalığına yönelik 224 üniversite öğrencisi ile yapılan bir araştırmada; öğrencilerin %63,8'inin mobil sağlık uygulamalarını bildiği, %38,8'inin uygulamaları kullandığı, %33,5'nin kısmen kullandığı ve %27,7'sinin hiç kullanmadığı rapor edilmiştir (Eke ve ark., 2019).

Mevcut çalışmada, öğretmenlerin akıllı mobil telefonlarında yüklü adımsayar programı olanların oranı %68,8 iken, adımsayar programı yüklü olmayanların oranı %31,2'dir. Adımsayar programı bulunan öğretmenlerden; %33,8'i Samsung Health, %43,8'u Iphone Sağlık, %14,4'u Huawei Health, %5,0'i Xiaomi Sağlık ve %2,9'u da diğer adımsayar programlarını kullanmaktadırlar (Tablo 8). Akıllı mobil telefonlarda yüklü adım sayar programı varlığı, telefon markaları sayısı ile orantılı görülmemektedir. Iphone Sağlık programını kullananların oran yüksekliği, bu programın telefon cihazları satılır iken hazır yüklü olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Yıllık Adım Sayısı Bulunan Öğretmenlerin Veri Analizlerinin Değerlendirilmesi

Fiziksel aktivite düzeylerini belirlemek için Uluslararası Fiziksel Aktivite Anketi (International Physical Activity Questionnaire - IPAQ) kullanılan bir araştırmada; bireylerin %17,1'inin fiziksel olarak aktif olmadığı, %63,9'unun fiziksel aktivite düzeyinin düşük olduğu ve %19,0'ununda fiziksel aktivite düzeyinin sağlığını korumak için yeterli olduğu görülmektedir (Şanlı ve Güzel, 2009). Fiziksel aktivitenin önemine rağmen, dünya çapındaki yetişkinlerin %27,5'i yeteri kadar aktif değildir (Tong ve ark., 2019). Dünya Sağlık Örgütü Türkiye Ofisinin 2017'de yaptığı Türkiye Hane Halkı Sağlık Araştırmasında katılımcılara ait fiziksel aktivite ile ilgili önemli sonuçlar elde edilmiştir. Metabolik eşdeğerlilik (MET) değerlendirmesine göre Türkiye'de nüfusun %43,6'sı yetersiz fiziksel aktivitede bulunmaktadır (haftada <150 az dk orta yoğunlukta fiziksel aktivite ya da eşdeğeri) (erkekler %33,1; kadınlar %53,9). Türkiye'de günlük ortalama fiziksel aktivite zamanı 30,0 dakika olarak hesaplanmıştır (erkekler 51,4 dakika/gün; kadınlar 17,1 dakika/gün) (DSÖ, 2018). Tudor Locke ve ark. (2009)'na göre, günde 5000 adımdan az atanlar "sedanter", 5000-7499 adım atanlar "düşük aktif", 7500-9999 adım atanlar "biraz aktif", 10000-12499 adım atanlar "aktif", 12500 adımdan fazla atanlar "yüksek aktif" kategorisine girmektedir.

Mevcut çalışmada, mobil telefonlarda yüklü adımsayar programı ile tespit edilen ortalama günlük adım sayısı 5000'in altında olanlar (sedanter) %35,8, adım sayısı 5000-9999 (az aktif) arasında olanlar %54,4 ve adım sayısı 10000'in üzerinde olanlar (aktif) %9,8 olarak kaydedildi. Bu değerler öğretmenlerde sedanter kişi oranının fazla, aktif kişi oranının çok düşük olduğunu göstermektedir. Önemli ölçüde öğretmenlerin az aktif grupta olduğu söylenebilir.

Mevcut çalışmada öğretmenlerin adım sayısı grupları ve egzersiz süresine göre birlikte dağılımına (objektif ve subjektif yöntem) ayrıca bakılmıştır. Öğretmenlerin egzersiz yaparken, özellikle Futbol gibi yüksek şiddetli egzersizlerde akıllı mobil telefonlarını kısmen yanlarında taşımadıkları düşünülmektedir. Bu durumda; egzersiz süresine göre aktif görülen öğretmenlerin, akıllı mobil telefonları ile adım sayısı kayıtlarına göre de sedanter veya az aktif grupta yer alabildiği görülmektedir (Tablo 10). Ancak, haftalık egzersiz süresi arttıkça ortalama günlük adım sayısının arttığı da tespit edildi (Tablo 16). Bu durumda da, bir ölçüde egzersiz esnasında öğretmenlerin akıllı mobil telefonlarını yanlarında taşıdığı düşünülmektedir. Her türlü egzersiz hareketliliğini kaydedebilen akıllı giyilebilir teknolojilerin (akıllı saat gibi) yaygınlaşması ile bu sorunun aşılacağı değerlendirilebilir.

Haftalık düzenli egzersiz süresi 150 dk ve üzerinde olanlar, her üç adım grubunda da dağılım göstermektedir. Dolayısıyla haftalık düzenli egzersiz süresi 0-120 dk olup ortalama günlük adım sayısı 10000 ve üzerinde olanlar (%3,7), haftalık egzersiz süresi 150 dk ve üzeri olanlar (%23,8) toplandığında yeterli fiziksel aktiviteye sahip öğretmen oranı artış göstermektedir (toplam %27,5). Ayrıca ortalama günlük adım sayısı 5000-9999 olup (az aktif), haftalık egzersiz süresi 120 dk olanlar (%13,5) da eklendiğinde yeterli fiziksel aktiviteye sahip öğretmen oranı daha da artmaktadır (toplam %31,0). Ortalama günlük adım sayısı 5000'in altında (sedanter) olup (% 35,8), haftalık düzenli egzersiz süresi 150 dk ve üzerinde olanlar (%6,2) çıkarıldığında sedanter oranı da düşmektedir (toplam %29,6) (Tablo 10).

Fiziksel aktivite rehberlerine ek olarak, Japonya, Avustralya, Kuzey İrlanda, Amerika Birleşik Devletleri başta olmak üzere birçok ülke ve DSÖ gibi kuruluşlar “Fiziksel aktivitenin özendirilmesi” ve “Obezite ile mücadele” gibi halk sağlığı kampanyalarında motive edici pedometre kullanımını teşvik ederek adım sayısının önemine vurgu yapmışlardır (Can, 2019b). Bir çalışmada, genç erişkinlerde günlük adım sayısının artırılması amacıyla Accupedo-Pro Pedometer cep telefonu uygulaması müdahalesinin etkinliği incelenmiştir. Katılımcılar günlük adım sayısını kaydeden bir uygulamayı indirmiş ve 5 hafta sonunda önemli sonuçlar elde edilmiştir. Bu cep telefonu uygulamasının, belirli hedefleri belirleyerek kendi kendini izlemeyi ve geri bildirimini kullanarak genç yetişkinlerde fiziksel aktiviteyi önemli ölçüde artırabileceğini göstermiştir (Walsh ve ark., 2016).

Mevcut çalışmada, her gün adımsayar programını takip eden öğretmenler, adımsayar programını takip etmeyenlere ve ayda birkaç kez adımsayar programını takip edenlere göre ortalama günlük adım sayıları yüksek görüldü (Tablo 12). Adım sayar programını takip etme sıklığı, adım sayısı ile düşük de olsa pozitif doğru orantılı bulundu (Tablo 16). Diğer bir ifade ile, öğretmenlerin adımsayar programını takip etme sıklığı arttıkça adım sayısı da artmaktadır.

Tüm öğretmenlerin yılda ortalama günlük adım sayısı 6306 ± 2459 olarak kaydedildi. Erkek öğretmenlerin (6728 ± 2408) bir yılda ortalama günlük adım sayısı, kadın öğretmenlere (5793 ± 2435) göre daha yüksek bulundu (Tablo 10).

Mitsui ve ark. (2010), erkek ofis çalışanlarında, çalışılmayan günlerde yaz mevsimine göre adım sayısının kış mevsiminde daha az olduğunu kaydetmişlerdir.

Ancak mevcut çalışmada, öğretmenlerin kış mevsimlerindeki (Aralık, Ocak, Şubat) ortalama günlük adım sayısı (6320 ± 2610 adım), yaz mevsimlerindeki (Haziran, Temmuz, Ağustos) ortalama günlük adım sa-

yısından (5878 ± 2620 adım) yüksek bulundu (Tablo 14). Öğretmenlerin kış mevsiminde görevlerinde çalıştıkları ancak yaz aylarında büyük ölçüde çalışmadıkları dikkate alındığında çalışma günlerinde daha fazla adım sayısı attıkları düşünülebilir.

Mevcut çalışmanın önemli bulgularından biri öğretmenlerin adım sayısı arttıkça hastaneye başvuru sıklığının azaldığıdır. Bununla birlikte, öğretmenlerin haftalık egzersiz süresi arttıkça da hastaneye başvuru sıklığının azaldığı kaydedildi (Tablo 16). Dolayısıyla egzersiz ve de yürüme aktivitelerinin sağlıklı olumlu ilişkisi olduğu ifade edilebilir.

Son olarak, öğretmenlerin yılda ortalama günlük adım sayıları ile 2019 Mayıs ayındaki ortalama günlük adım sayısı arasında istatistiksel olarak anlamlı çok yüksek düzeyde pozitif yönde bir ilişki bulundu (Tablo 9 ve 17). Tüm yıla ait ortalama günlük adım sayısını elde etmenin zorluğu düşünüldüğünde, tüm yıldaki ortalama günlük adım sayısı ile en yüksek düzeyde orantılı ay olarak Mayıs ayındaki ortalama günlük adım sayısı kullanılabilir. Bu durum, bundan sonraki adım sayısı araştırmalarında hem kolaylık hem de dayanak oluşturacağı için önem arz etmektedir.

Sonuçlar

Ortalama günlük adım sayısı 5000'in altında olanlar (sedanter) %35,8, adım sayısı 5000-9999 (az aktif) arasında olanlar %54,4 ve adım sayısı 10000'in üzerinde olanlar (aktif) %9,8 olarak kaydedildi. Bu değerler öğretmenlerde sedanter kişi oranının fazla, aktif kişi oranının da çok düşük olduğunu göstermektedir. Adım sayısına göre öğretmenlerin büyük oranda az aktif grupta olduğu söylenebilir.

Sübjektif ve objektif yöntem (kararma yöntem) ile elde edilen veriler (haftalık egzersiz süresi ve adım sayısı) birlikte değerlendirildiğinde, yeterli fiziksel aktiviteye sahip öğretmen oranı %31,0'e çıkmakta ve sedanter oranı da %29,6'ya düşmektedir.

Öğretmenlerin adımsayar programını takip etme sıklığı arttıkça adım sayısı da artmaktadır. Fiziksel aktivitenin artırılmasında, adımsayar programı kullanımı ve kendi kendini izleme sıklığı önemlidir.

Tüm öğretmenlerin yılda ortalama günlük adım sayısı 6306 ± 2459 olarak kaydedildi. Erkek öğretmenlerin (6728 ± 2408) bir yılda ortalama günlük adım sayısı, kadın öğretmenlere (5793 ± 2435) göre daha yüksek bulundu.

Öğretmenlerin adım sayısı arttıkça hastaneye başvuru sıklığı azalmaktadır. Bununla birlikte, öğretmenlerin haftalık egzersiz süresi arttıkça da hastaneye başvuru sıklığının azaldığı kaydedildi.

Öneriler

Milli Eğitim Bakanlığı merkez ve taşra hizmet içi eğitim programlarına, öğretmenlerin fiziksel aktivite yeterliliklerinin korunması ve gelişimine yönelik içerikler eklenmelidir.

Tüm yıla ait ortalama günlük adım sayısını elde etmenin zorluğu durumunda, tüm yıldaki ortalama günlük adım sayısı ile en yüksek düzeyde orantılı ay olan Mayıs ayındaki ortalama günlük adım sayısı kullanılabilir.

Fiziksel aktivite düzeyinin belirlenmesi için, ölçüm yöntemlerinden objektif-sübjektif (karma yöntem) ile daha doğru sonuçlara ulaşılabilir.

KAYNAKLAR

- Can, S., 2019a, Physical activity measurement: Objective and subjective methods. *Turk J Sports Med*, 54(4),296-307. doi: <http://dx.doi.org/10.5152/tjism.2019.144>.
- Can, S., 2019b, Sedentary behavior, number of steps and health, *Turk J Sports Med*, 54(1), 71-82. doi: <http://dx.doi.org/10.5152/tjism.2019.118>.
- Deloitte, 2019, Hayatımızın merkezindeki mobil teknolojiler, Deloitte global mobil kullanıcı anketi 2019: Türkiye yönetici özeti.
- Doğanyığıt, S.Ö., 2014, Sağlık hizmetleri iletişimde mobil sağlık: “Adımsayar” Uygulaması Örneği, *Galatasaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Stratejik İletişim Yönetimi Anabilim Dalı*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- DSÖ, Dünya Sağlık Örgütü, 2018, Türkiye hane halkı sağlık araştırması: Bulaşıcı olmayan hastalıkların risk faktörleri prevalansı 2017 (STEPS), Editörler: Üner S, Balçılar M, Ergüder T., *Dünya Sağlık Örgütü Türkiye Ofisi, Ankara*.
- Eke, E., Kişi, M. ve Uğurluoğlu, D., 2019, e-Sağlık uygulamalarının farkındalığına yönelik bir araştırma, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 6(2), 510-522. doi: 10.30798/makuiib.f.526873.
- Funk, M.D. and Karabulut, M., 2018, Smartphone carrying location and accuracy of popular pedometer smartphone apps while jogging. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 50(5), 300–301.
- Funk, M.D., Salazar, M.L., Martinez, M., Gonzalez, J., Leyva, P., Bassett D. and Karabulut, M., 2018, Validity of smartphone applications at measuring steps does wear location matter, *Journal for the Measurement of Physical Behaviour*, 2(1), 22-28.
- Gür, B. S., Çelik, Z., Bozgeyikli, H. ve Yurdakul, S., 2018, Eğitime bakış 2018: İzleme ve değerlendirme raporu, *Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi, Ankara*.

- Habertürk, 2020, Akıllı telefon satış sıralaması. Erişim Adresi: <https://www.haberturk.com/akilli-telefon-satis-siralamasi-nasil-degisti-iste-so-rakamlar-haberler-2539358-teknoloji> Erişim Tarihi: 01.04.2020.
- Mitsui, T., Barajima, T., Kanachi, M. et al., 2010, Daily walking activity among male office workers in a rural town in northern Japan. *J Physiol Anthropol*, 29(1), 43-6.
- Öcal, H., Doğru, İ., ve Barışçı, N., 2019, Akıllı ve Geleneksel Giyilebilir Sağlık Cihazlarında Nesnelerin İnterneti, *Politeknik Dergisi*, 22(3), 695-714, doi:10.2339/politeknik.450290.
- Rabin, C. ve Bock, B., 2011, Desired features of smartphone applications promoting physical activity, *Telemed J E Health*, 17(10), 801-3, doi:10.1089/tmj.2011.0055.
- Sağlık Bakanlığı, 2013, Türkiye kronik hastalıklar ve risk faktörleri, sıklığı çalışması, *Sağlık Bakanlığı Yayın No: 909, Anıl Matbaa*, ANKARA.
- Sağlık Bakanlığı, 2018, Sağlık istatistikleri yıllığı 2018. *Haber Bülteni*, 7(30), 161.
- Semple, J.L., Sharpe, S., Murnaghan, M.L., Theodoropoulos, J. and Metcalfe, K.A., 2015, Using a mobile app for monitoring post-operative quality of recovery of patients at home: A feasibility study, *Jmir Mhealth and Uhealth*, 3(1), 1-11.
- Şanlı, E., ve Güzel, N.A., 2009, Öğretmenlerde fiziksel aktivite düzeyi - yaş, cinsiyet ve beden kitle indeksi ilişkisi. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, XIV(3), 23-32.
- Tel, M., ve Köksalan, B., 2008, Öğretim üyelerinin spor etkinliklerinin sosyolojik olarak incelenmesi (Doğu Anadolu örneği), *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 261-78.
- Thomson, N.K., McMichan, L., Macrae, E., Baker, J., Muggeridge, D., and Easton, C., 2019, The accuracy of a smartphone to measure laboratory and free-living physical activity, *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 51(6), 372-3.
- Tong, H.L., Coiera, E., Tong, W., Wang, Y., Quiroz, J.C., Martin, P. and Laranjo, L., 2019, Efficacy of a mobile social networking intervention in promoting physical activity: quasi-experimental study, *JMIR Mhealth Uhealth*, 7(3), e12181 doi:10.2196/12181.
- Tudor-Locke, C., Washington, T.L. and Hart, T.L., 2009, Expected values for steps/day in special populations, *Preventive Medicine*, 49(1), 3-11.
- Walsh, J.C., Corbett, T., Hogan, M., Duggan, J. and McNamara, A., 2016, An mHealth intervention using a smartphone app to increase walking behavior in young adults: a pilot study, *JMIR Mhealth Uhealth*, 4(3), e109. doi:10.2196/mhealth.5227.
- Whittaker, R., Smith, M., 2008, m-Health - using mobile phones for healthy behaviour change, *International Journal of Mobile Marketing*, 3(2), 80-85.

- WHO, 2010, World Health Organization, Global recommendations on physical activity for health, Erişim Adresi: http://whqlibdoc.who.int/publications/2010/97892_41599979_eng.pdf. Erişim Tarihi: 05.09.2019.
- Yıldız, M.E., Gürer, B. ve Esentaş, M., 2015, Ortaokul öğretmenlerinin spora ilişkin tutumları ile tükenmişlik düzeyleri ilişkisi. İnönü Üniversitesi *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 2(3), 14-26.
- Yıldız, M.E. ve Kara, E., 2020, Akıllı mobil telefonlarda yüklü S Health adımsayar programı ile adım sayımının test edilmesi, *Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 22(1), 1-11



Bölüm 5

SPORCULARDA TÜKENMİŞLİK VE DEPRESYON

Mehmet YAZICI¹

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Erzincan Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, mhmyazici24@gmail.com

Günümüzde insanların fiziksel, duygusal ve toplumsal bakımdan gelişimi grup çalışmasının kolaylaştırılması, karşılıklı dayanışmanın sağlanması ve toplum üyeliğinin kazanılmasının en kolay yollarından biri spor olgusudur. Spor, bir takım fiziksel aktiviteler bütünü olmasının yanı sıra insanlara bir kişisel ve sosyal kimlik hissi ve grup üyeliği duygusu vermesi ile bireyin sosyalleşmesine yardımcı olan bir kavramı ifade eder. Spor, büyük önem verilen birçok sosyal değer oluşmasına ve sürekli hale gelmesine yardımcı olur. Spor bu işlevi birçok yolla başarabilir. Spor kavramı içerisinde insanların kendilerini ifade edecekleri bir alanın bulunması en azından bu tür etkinliklere destek vererek bir sosyalleşme süreci içerisinde yer almaları psiko-sosyal bakımdan gelişmelerine yardımcı olmaktadır. Sosyalleşme birey ve toplum açısından farklı bir anlam taşır, toplum açısından kültürün kuşaktan kuşağa devrini ve bireyin, örgütlenmiş bir sosyal hayat içerisinde belirlenmiş normlara uymasını sağlar. Bu açıdan sosyalleşme bireyin benlik ve kişiliğini oluşturan temel etkenlerden biridir. İnsanların başarılı olma ihtiyacı psiko-sosyal gelişim içerisinde kişinin kendine olan güvenini kazanması veya tazelemesi açısından önemlidir. İşte kişinin burada kendini başarılı kılabilmesinin en kolay yollarından biri de spor sayesinde sağlanabilmektedir. Sporun, sadece fiziksel bir takım faaliyetler bütünü olarak düşünülmemesi, bununla birlikte ferdin sosyal, duygusal ve toplumsal bakımdan da gelişmesi için çok önemli bir sosyal olgu olduğu unutulmamalıdır. (Küçük ve Koç, 2004). Fert sosyal hayattan haberdar olduğu oranda bir takım sosyal faaliyetlere katılacaktır. Fertler toplumda sosyalleştikleri oranda, mevcut faaliyetlere katılma eğilimleri artmaktadır. Bu noktada spor sosyalleşen ve sosyalleşme eğilimi artan fertlerin uğraşacakları bir konu haline gelmektedir (Erkal ve diğerleri, 1998). Spor günlük hayatın hemen hemen tüm yönlerine etkileyen çok önemli bir kurumdur. Spor toplumların sosyal hayatında itibarlı bir yere sahiptir. Sporun gücü, onun bir sosyalleştirme aracı olmasıyla ve insanları birleştirici rolünü yerine getirmesi ile ölçülür. Spor, sosyalleşme ve sosyal değişim aracı olarak hizmet veren olağanüstü bir güce sahiptir. Günümüz toplumların spor yapmaya ve izlemeye duyulan ilginin artması çağdaş sosyal hayatın ayırt edici özelliklerindedir. Dil, din, ırk ve cinsiyet ayrımı olmadan tribünler ve televizyonların başında dünyanın her tarafından milyonlarca insanı aynı anda toplayabilen başka bir olay yoktur (Yetim, 2000)

Spor yapmak yalnızca bir bedensel uğraş olmayıp aynı zamanda sosyalleşme ve topluma uyma sürecidir. Spor bir kurallar dizisi ile sınırlandırılmıştır. Ayrıca taşıdığı özelliklere göre takıma uyma özelliklerini gerektirir. Gerek antrenman gerekse yarışma olsun başarıya ulaşmak bu günlük yaşantıda pek bulunmayan kuralara uymak ile mümkündür. Bu ise yeni bir durum süreci demektir. Uyum süreçlerine başarı ile tamamlayan genç sporcu artık yeni bazı özelliklere sahiptir. Daha doğrusu mevcut bazı nite-

likleri geliştirmiştir (Küçük ve Koç, 2004).Yüksek performans ve her ne pahasına olursa olsun kazanmaya yönelik koşullanmalar sporcuların süreç içerisinde birçok sıkıntı ve problemlerle yüzleşmesi anlamına da gelmektedir. Bu zorlu ve sıkıntılı süreç sporcularda yılgınlık, tükenmişlik ve bazı psikolojik problemlerle depresyona kadar uzayabilen bir dönemi de içinde barındırmaktadır.

TÜKENME KAVRAMI

Tükenme kavramı, ilk olarak gönüllü sağlık çalışanları arasında görülen yorgunluk, hayal kırıklığı ve işi bırakmayla karakterize bir durumu tanımlamak için Freudenberger(1974) tarafından ortaya atılmış ve daha sonra Maslach ve Jackson(1986) tarafından geliştirilmiştir. Cotton(1990) tükenmişliği stresle etkin şekilde başa çıkmadaki başarısızlığın sonucu olarak göstermektedir. İnsanların çalışma yaşamında karşılaştıkları bir problem olan tükenmişlik, Freudenberger (1974) tarafından kavramsallaştırılmış; yorulma, yıpranma, başarısız olma ve aşırı talepler karşısında kişinin enerjisinin bitmesi olarak tanımlanmıştır (Freudenberger, 1975). İlerleyen dönemlerde ise tükenmişlik kavramı fiziksel yorgunluğu içeren duygusal tükenme, yapılan işe ve hizmet alan kişilere yönelik umursamaz ve ilgisiz davranmayı içeren duyarsızlaşma ve zaman içinde kişinin yaptığı işe yönelik olumsuz duygularının sonucunda kendisini başarısız olarak değerlendirdiği düşük kişisel başarı hissi olarak boyutlandırılmıştır (Hobfoll ve Shirom, 2001). Özellikle insanlara yüz yüze hizmet sunulan mesleklerde bu durum yaygın bir biçimde gözlenmektedir. Yapılan mesleğin yanı sıra bir işteki günlük çalışma süresinin de tükenmişliği etkilediği belirtilmektedir (Freudenberger, 1975). Tükenmişlik probleminin yüz yüze hizmetin sunulduğu mesleklerin yanı sıra işçi sınıfında da gözlendiği görülmüştür (Pines, Aronson ve Kafry 1981).

TÜKENMİŞLİĞİN SAFHALARI

Tükenme dört safha ile tanımlanmıştır. Bu safhalandırma tükenmeyi anlamayı kolaylaştıran bir bakış açısı sağlamaktadır. Ancak aslında tükenme kişinin bir safhadan diğerine geçtiği aralıklı bir süreç değil, devamlı bir olgudur. (Ergin,1992)

I. Safha: Şevk ve Coşku Safhası (Enthusiasm): Bu safhada yüksek bir umutluluk, enerjide artma ve gerçekçi olmayan boyutlara varan mesleki beklentiler sergilenmektedir. Kişi için mesleği her şeyin önündedir, uykusuzluğa, gergin çalışma ortamlarına, kendine ve yaşamın diğer yönlerine zamanını ve enerjisini ayıramayışına karşı üstün bir uyum sağlama çabasıdır.

II. Safha: Durağanlaşma Safhası (Stagnation): Bu safhada artık istek ve umutlulukta bir azalma olur. Mesleğini uygularken karşılaştığı

güçlüklerden, daha önce umursamadığı ya da yadsıdığı bazı noktalardan giderek rahatsız olmaya başlamıştır. Sorgulanmaya başlanan “işten başka bir şey yapmıyor olmak”tır. Zira mesleği kuramsal ve pratik tüm yönleri ile kişinin varoluşunu tamamen dolduramamıştır.

III. Safha: Engellenme Safhası (Frustration): Bafka insanlara yardım ve hizmet etmek için çalışmaya başlamış olan kişi, insanları, sistemi, olumsuz çalışma koşullarını değiştirmenin ne kadar zor olduğunu anlar. Yoğun bir engellenmişlik duygusu yaşar. Bu noktada 3 yoldan biri seçilmektedir. Bunlar; adaptif savunma ve başa çıkma stratejilerini harekete geçirme, maladaptif savunmalar ve başa çıkma stratejileri ile tükenmişliği iletme, durumdan kendini çekme veya kaçınmadır.

IV. Safha: Umursamazlık safhası (Apathy): Bu safhada, çok derin duygusal kopma ya da kısırlaşma, derin bir inançsızlık ve umutsuzluk gözlenmektedir. Mesleğini ekonomik ve sosyal güvence için sürdürmekte, ondan zevk almamaktadır. Böyle bir durumda iş yaşamı kişi için bir doyum ve kendini gerçekleştirme alanı olmaktan çok uzak, kişiye ancak sıkıntı ve mutsuzluk veren bir alan olacaktır (Düzyürek ve Ünlüoğlu,1992, Fawzy vd,1991)

TÜKENMİŞLİĞİN BELİRTİLERİ

Tükenmişliğin belirtileri ne nadir görülür ne de gizemlidir. Tükenmişlikte fiziksel belirtiler, çökkünlük, karamsarlık, kızgınlık ve öfke duygularınız, gelişmekte olan bir “tükenme durumu”na işaret ediyor olabilir. Bu tükenmişlik, çağımızın toplumsal yaşantısının bir ürünü, yaşamımıza bir anlam kazandırma çabamızın bir sonucudur. Yardım almak için başvuran pek çok kadın ve erkek, artık yaşamlarının anlamını yitirdiğini söylemektedirler. İstekleri kaybolmuştur. Aileleri ve arkadaşlarıyla birlikteken bile kendilerini onlardan uzak hissetmektedirler. Daha önce kendileri için çok anlamlı olan uğraşları, artık çok sıkıcı gelmektedir ve hiçbir ödül vaat etmemektedir. Bu insanlar, genellikle yardım arama konusunda da en isteksiz olanlardır. O güne kadar hep başarılı ve becerikli olduklarından, yaşam felsefelerinde başarısızlık olarak gördükleri hiçbir şeye yer yoktur. Yaşamları boyunca zor işler üstlenmişler ve bu durumlarla başa çıkabildikleri için gururlanmışlardır. Bu zorluklar, kötü bir evlilik, zor insan ilişkileri, yıpratıcı bir okul yaşamı veya ekonomik zorluk bile olsa, her zaman bir çıkış yolu bulmuşlardır. Bu kişilerin her şeyin üstesinden gelme konusundaki kararlılıkları ve iradeleri her zaman için yeterli olmuştur (Freudenberger ve Richelson, 1994). Şimdi ise ne kadar çabalasalar da ortaya çıkan sonuç onlara hayal kırıklığı gibi görünmektedir. Deckard ve arkadaşları(1994), tükenmişliğin belirtilerini insan işlevlerini dikkate alarak 4 alanda meydana geldiğini ifade eder: psikolojik-duygusal, davranışsal, fiziksel ve ruhsal.

Duygusal Belirtiler: Diğer insanları eleştirme, duygusuz bir davranış, insanlarla ilgilenmeme, düşük kişisel başarı hissi, hayal kırıklığı, sıkılma, depresyon, endişe, umutsuzluk, zayıf konsantrasyon, alınganlık, yabancılaşma ve tek başına kalma duygularını içerir.

Davranışsal Belirtiler: İnsanlarla daha az zaman geçirme, yavaşlık ve görev yerinde olmama davranışları sergileme, yetersiz kayıt tutma, acı söz, herkese şüpheyle bakma, evde ve işte konuşmaktan kaçınma, sık sık gözyaşı ve duygusal patlama belirtileri gösterme davranışlarını içerir.

Fiziksel Belirtiler: Bazı araştırmacılar, fiziksel belirtilere (Gann,1981; Zahn,1980; Pines ve diğer 1981; Freudenberg, 1977; Maslach ve Jackson,1984) daha farklı semptomların eşlik edeceğini bildirmekte ve bu fiziksel belirtileri; depresyon, geri çekilme, başağrısı, alerji, uykusuzluk, empotans, kronik soğuk algınlığı, yüksek tansiyon, diyabet, ülser, kolit, ve kanser olarak sıralamaktadırlar. Aynı araştırmacılar tükenmişliğin olası sonuçlarını; alkolizm, aşırı sigara içme veya ilaç alma, işte başarısızlık, şişmanlık, kazalar, aile çatışmaları, boşanma ve intihar şeklinde bildirmektedirler (Tümekaya,1996). Hızlı kalp atması, uykusuzluk, yorgunluk, enfeksiyona karşı direncin azalması, zayıflık ve sersemlik, hafıza problemleri, kilo değişimleri, mide şikayetler, mutsuzluk, kronik hale gelmiş iyileşmeyen hastalıklar, hipertansiyon, baş ve kas ağrıları vb. davranışları içerir.

Psikolojik Belirtiler: Tükenmede davranışlar ve duygularla ilgili belirtiler daha önce ortaya çıkar ve tanınır. Ani öfke patlamaları, sürekli kızgınlık, yardımsızlık, yalnızlık ve umutsuzluk duyguları, çaresizlik, engellenmişlik, en sık dile getirilen şikayetlerdir (Baltaş,1990). Tükenme belirtisi genellikle “çok başarılı” olmak için yoğun ve dolu bir programla çalışan, her çalışmada kendi üzerine düşenden fazlasını yapan ve sınırlarını tanımayan kişilerde görülür. Böyle kişiler kendilerini aşan bir çalışma temposuna girdiklerinden dolayı belli bir süre sonra yapacakları işlere yetişemez olurlar ve uğradıkları başarısızlık sonucunda da büyük hayal kırıklıkları yaşarlar. Aşırı yük altına girmek, tükenmişliğe yol açan nedenlerden yalnızca bir tanesidir. Kişiler çalışma koşulları uygun olmadığında, işlerini severek yapamadıklarında ya da problemleriyle ilgili olarak uygun başa çıkma davranışları göstermedikleri zamanlarda da tükenmişlik belirtisi gösterebilirler. Tükenen biri dışarıdan bakıldığında pek sempatik değildir. Bu insanlar garip, eleştirici, kızgın, katı, önerilere kapalı ve insanları iten davranışlar içinde görülürler. Bu görüntüyü biraz aralayıp altındaki kişinin gerçekten acı çektiğini göremezsek, içimizden onun yanından uzaklaşmak gelir.

SPORCU TÜKENİMLİĞİ

Günümüzde sporcular, hem fiziksel hem de psikolojik açıdan yoğun rekabet içeren spor ortamında başarıya ulaşmak ya da başarılarını devam

ettirmek için yüksek oranda çaba harcamaktadırlar. Bu zorlu durumlar karşısında sporcuların yaşadıkları duygu durumları; araştırmacıların ilgisini çekmenin yanı sıra, sportif performans için de önemli bir değişken olarak karşımıza çıkmaktadır. Üst düzey sportif performansa ulaşabilmek için sporcular yoğun, zor ve uzun bir süreçten geçmektedirler. Bu süreç içerisinde baş etmek zorunda oldukları pek çok farklı durum ile karşılaşmaktadırlar. Yaşanılan zorlu süreç, sporcularda hem fiziksel hem de psikolojik olarak yıpranmaya neden olabilmektedir. Bu yıpranma sporcularda tükenmişlik kavramı olarak karşımıza çıkmaktadır.(Kelecek, ve Göktürk, 2017). Spor tükenmişliği, bilişsel-duygusal bir problem olarak değerlendirilmektedir. Bu kavram, duygusal ve fiziksel tükenmenin bir bileşimi olarak, başarıma hissinin azalması ve uğraşılan spor dalına değer atfetmeme olarak tanımlanmaktadır. Duygusal ve fiziksel tükenme, yarışma veya karşılaşmalarda sporcunun sahip olduğu duygusal ve fiziksel kaynaklarının bitmesi olarak karakterize edilmektedir. Başarıma hissinin azalması, kişinin kendi spor yeteneğini olumsuz olarak değerlendirmesi ve spordaki başarısının düşmesi olarak tanımlanmaktadır. Spora verilen değer azalması ise spora katılım konusunda isteksiz ve alaycı davranma olarak ifade edilmektedir. Ancak sporcu tükenmişliğinin en temel bileşeninin ise duygusal veya fiziksel tükenme olduğu vurgulanmaktadır (Gustafsson, DeFreese ve Madigan, 2017). Spor ve sporcu tükenmişliği konusunda alanyazında çeşitli modeller ve bu modellerin yanı sıra kuramsal açıklamalar yer almaktadır. Bu modeller arasında en çok kabul gören model ise Smith (1986) tarafından öne sürülen Bilişsel-Duygulanımsal Stres Modeli'dir. Bu modele göre tükenmişlik stres temelli süreçlerle gelişmekte ve kişilik ile motivasyonel faktörlerden ise etkilenmektedir. Örneğin, sporculardan beklenen yoğun antrenman yapma talebi ya da aşırı başarı beklentisi sporcuları tükenmişliğe hazırlayan nedenlerden biridir. Bu tür beklentiler ve talepler karşısında sporcular yetenekleri ölçüsünde bilişsel değerlendirmelerde bulunurlar. Spor tükenmişliği sporcularda depresif duygu durumuna, strese ve sonunda da sporcunun sporu bırakmasına ya da spordan geri çekilmesine yol açmaktadır. Ancak, uyumlu bir şekilde stresle başa çıkma becerileri, umut, algılanan kontrol ve iyimserlik gibi özellikler ise spor tükenmişliğinin daha az gözlemlendiği bireylerin özellikleri arasında sıralanmaktadır (Gustafsson, Hassmén, Kenttä, Johansson, 2008; Gustafsson ve Skoog, 2012; Raedeker ve Smith, 2004). Bununla beraber özellikle elit sporculardan kendilerini uzun süreli olarak yaptıkları spora adanmaları ve yaptıkları sporda başarılı olmaları beklenmektedir. Bu durum beraberinde bazı riskleri de getirmektedir. Bu riskler arasında depresyon, yeme bozuklukları ve tükenmişlik yer almaktadır (Gustafsson, Martinet, Isoard-Gauthier, Hassmén ve Guillet-Descas, 2018). Alanyazında, çalışanlarda tükenmişlik düzeyini ölçmek üzere çeşitli ölçme araçları bulunmaktadır.

Sporcuların üst düzey sportif performans sergileyebilmesi ve üst liglerde yarışabilmeleri uzun bir sürecin sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır. Alt yapılardan başlayan ve yoğunluğu giderek artan psikolojik/fizyolojik yüklenmeleri içinde barındıran bu süreç, sakatlanma, tükenme ve sporu bırakma ile sonuçlanabilmektedir. Bu açıdan bakıldığında, çalışma bulguları genel bir çerçevede değerlendirilecek olursa, spora bağlılığı yüksek olan sporcuların tükenme kavramını deneyimleme ihtimallerinin daha düşük olduğu öngörülebilir. Bağlılık sürecinde sporcuların karşılaştıkları zorlukların üstesinden geliş şekilleri, antrenman yükleri, sporun onlar için ifade ettiği anlam ve sporu yapış nedenleri, kendilerini ilgilendikleri branşa ait hissedip hissetmedikleri, başarı algıları, antrenör iletişimi, takım saygınlığı ve taraftar desteği gibi pek çok kavram yer alabilmektedir. Sporcu bağlılığı ve sporcu tükenmişliği, birbirlerini etkileyen sosyal süreçler olduğundan, bu kavramların deneyimlenmesinde sporcular kadar antrenörler, yöneticiler... vb sporun içinde bulunan tüm bireyler ve tutumları önem taşımaktadır. Tükenmişlik için bir önlem olarak görülen bağlılığı geliştirme sürecinde, sporcuların iç ve dış çevrelerinden etkilendiğini söylemek mümkündür.

DEPRESYON

Günümüz toplumlarında insanlığın fizyolojik ve psikolojik sağlığını tehdit eden olumsuzluklar da artış gözlenmektedir. Bu olumsuzluklardan biri de depresyondur. Depresyon çocukluk, gençlik, olgunluk ve yaşlılık gibi yaşamın her döneminde ortaya çıkabilen, oldukça önemli ruhsal bir hastalıktır. Önemszenmeyip tedavi edilme yoluna gidilmediği takdirde daha ciddi patolojik sorunlara sebebiyet verebilecek bir rahatsızlıktır. Depresyon için tamamen psikolojik bir rahatsızlıktır demek de tam anlamıyla doğru olmasa gerek. Çünkü depresyonun psikolojinin yanında sosyal, fizyolojik ve fiziksel olguları da içerdiğini göz ardı etmemek gerekmektedir.

Depresyon, üzüntü ve enerji azalmasının yanısıra kaygı, yorgunluk ve umutsuzluk gibi durumların belirginlik kazandığı patolojik bir durum (Gürün, 1991) olup, motor hareketlerde yavaşlama ve engellenme ile birlikte keder durumudur (Koptagel,1985).Günümüzde, depresyon o kadar yaygındır ki, bazen psikiyatri alanının soğuk algınlığı olarak tanımlandığı olur. Hepimiz hayatımızın bir döneminde az da olsa bir miktar depresyon yaşarız. Yaklaşık her 100 erkeğin ikisinin ve her 100 kadının dördünün, belli bir zamanda depresif rahatsızlık geçirme olasılığı vardır (Blackburn, 1992). Ruhsal bozukluklar alanında depresyon kadar sık ve yaygın görülen, hakkında pek çok araştırma yapılan ve yeni tedavi olanakları yaratılan bir hastalık yoktur. Son araştırmalar, toplum içinde depresyonların toplumun %20'sini etkilediğini göstermektedir. Depresyon sık görülmesi, yüksek kronikleşme eğilimi ve intihar riski nedeniyle ciddi bir halk sağlığı sorunu olarak değerlendirilmektedir (Gabbard, 1995). Depresyon,

bebeklikten yaşlılığa; hayatın her döneminde olur. Bebeklikte, hastanede yatırılan bebeklerde anne yoksunluğuna bir tepki olarak analitik (Annenin çocuktan ayrı kalmasıyla oluşan depresyon) depresyon, gençlik döneminde intihar riski yüksekliği ve karmaşık belirtilerle birlikte, erişkin ve yaşlılık döneminde de yine kendilerine özgü değişik belirtilerle ortaya çıkar. (Carlson ve Kashani, 1988).

Bir depresyon atağının ortaya çıkması için her zaman çok etkileyici ani bir olayın olması gerekmez. Bazen çok basit sayılabilecek duygusal durumlar da bunu tetikleyebilir. Depresyon duygu, düşünce ve davranışı etkileyen, tedavi edilmediği takdirde aylar, yıllar bazen de ömür boyu süren (Tekin ve ark., 1996) bir durumdur. Bu anlamda depresyon normal, geçici, anlık bir duygudan, bir hastalığın herhangi bir belirtisi ya da tam anlamıyla bir psikiyatrik bozukluk olarak ele alınmaya kadar birçok şeyi kapsayabilen bir kavram olarak kullanılabilmektedir (Yüksel,2001). Genellikle basite indirgenip çok önemsenmeyen üzeri sürekli kapatılan duygu durumları belirli bir noktadan sonra yaşamı olumsuz etkileyen karmaşıklığa sürükleyebilir.

Ayrıca depresyonda dünyaya karşı ilgi azalması ve kaybı, diğer insanlara yatırım yapma veya bağlanma kapasitesinin kaybolması; kendini ayıplama, kınama, kendine serzenişte bulunma, sitem etme ve kendini aşağılama, hor görme gibi duygularla bir arada olan ciddi benlik kaygısı ve kendilik değeri düşmesi saptanır (Güler, 2006).

Depresyonun nedenlerine ilişkin çalışmalar günümüzde özellikle moleküler biyoloji ve beyin görüntüleme teknolojilerindeki gelişmeler sayesinde oldukça yol kat etmiştir. Ancak depresyonun etiyojisi halen tam olarak aydınlatılamamıştır. Bunun nedeni depresyonun belirli bir hastalık olmaktan çok, bir sendrom olması, farklı alt gruplarının olması ve oluşumunda çoğul etkenlerin rol alması olabilir Depresyonun nedenleri ile ilgili çok sayıda hipotez öne sürülmüştür. Genel görüş ise depresyonun nedenlerinin çoğul etkenli olduğudur. Çoğu olguda genetik, biyolojik ve psiko-sosyal etkenlerin birbirleriyle etkileşmesi olasıdır (Yemez ve Alptekin, 1998).

Depresyonun nedenleri

Depresyonun oluşumuna sebep olan birçok sebep vardır. Burada sadece bazılarına yönelik olarak kısaca bilgi verilecektir.

Biyolojik Nedenler:

- Biyokimyasal nedenler
- Hormon bozuklukları:
- Kalıtsal yatkınlık

Psikolojik- psikodinamik Nedenler:

Çeşitli yaşam olayları, kişinin sosyal statüsünü sarsan olaylar depresyona neden olabilmektedir (Alper, 1999). Depresyonun etyolojisini açıklamaya yönelik çalışmalarda risk etkenleri üzerinde ayrıntılı olarak durulmaktadır. Hastalığın ortaya çıkmasında tek bir risk etkeni sorumlu tutulmamakta, genetik yapının, çevreyle olumsuz etkileşim ve bunun zamanlaması önemli bulunmaktadır.

Güç yaşam olayları ruhsal hastalıkların ortaya çıkmasında önemli rol oynamaktadır. Yaşam olayları bireyin sorunlarla başa çıkma becerisini geliştirecek düzeyde gerçekleştiğinde benliğin güçlenmesine olanak sağlarken, aşırı şiddette ve başa çıkılmaz olduğunda ruhsal dengeyi sarsarak ruhsal hastalıkların gelişmesine neden olabilmektedir.

Depresyonun kendisi de olumsuz yaşam olaylarını tetikleyerek, belirtilerin süregenleşmesine ya da yinelemesine neden olmaktadır. Buna örnek olarak depresyondaki bireylerin kişilerarası ilişkileri bilişsel olarak çarpıtmaya yatkın oldukları için toplumsal destekten yoksun kalmaları gösterilebilir. Diğer insanların tepkilerine aşırı duyarlılık gösterdikleri için onlarla çatışabilir ya da kendilerini toplumdan yalıtabilirler. Depresyonda iken etkinlikler azaldığı için işlerini kaybedebilirler. Bu da benlik saygılarını zayıflatarak ve işlevselliklerini azaltarak depresyonun süregenleşmesine ya da yinelemesine yol açabilir (Andersan ve Winokur, 1979).

Depresyonda Sık Görülen Belirti ve Bulgular

Bilişsel Bozukluklar

Bilişsel belirtilerin en belirgin özelliği düşüncelerdeki olumsuzluklardır. Bireyin benlik saygısı ve kendine olan güveni olumsuz bir biçimde etkilenmiştir. Zihinsel işlev yavaşlamadığı halde dikkatini yoğunlaştırma güçlüklerinden şikâyet edebilir. Kişi kendine, çevreye ve geleceğe umutsuz gözle bakmaya başlar. (Öçalan, 2003).

Duygusal Belirtiler

Duygusal bozukluklar sınıfında bulunan depresyonun belirtilerinin en yoğun olduğu boyutlardan birisi duygusal boyuttur. Duygusal açıdan bu rahatsızlığın anahtar belirtisi çökkün duygusal durumdur. Bu durum çoğu zaman çökkünlük, keder, umutsuzluk, çaresizlik, düş kırıklığı ya da hüzün olarak tanımlanır. Bu duygu olağan mutsuzluk duygusundan nitelik olarak oldukça farklıdır. Elem, keder, hüzün ve hastanın ağırlaştığı duygusu aşağı yukarı bütün depresyonlarda görülen ortak belirtilerdendir (Işık,1991).

Davranışsal Belirtiler

Depresif hastalarda çoğu kez toplumsal geri çekilme ve fizik etkinlikte azalma izlenir. Ağır depresyonlu hastalarda bu azalma öyle ileri de-
recede olabilir ki, hasta kamburu çıkmış bir biçimde oturur ve taş gibi bir
yüz ifadeyle yere bakarak ve alçak bir ifadeyle konuşur. Her davranışı aşırı
çabayı gerektirir ki bu duruma psikomotor retardasyon adı verilirken, di-
ğer taraftan ellerini ovuşturma, aktiflik, odanın içinde durmadan gezme,
sürekli muhalefet, karşı çıkma durumu ve huzursuzluk içinde olanlar ise
psikomotor ajitasyon (Işık, 1991) adı verilen bir durum içinde yer alır.

Fizyolojik Belirtiler

Başlıca fiziksel belirtiler iştah azalması, yorgunluk, enerji, kaybı ve
uyku bozuklukları şeklindedir (Öçalan, 2003). Uyku bozuklukları, depres-
yonun evrensel bir belirtisidir (hastaların %90'ında insomnia görülür) ve
genellikle bildirilen ilk belirtiler arasındadır. Depresyonda hem uykusuzluk
(insomnia) hem de aşırı uyuma (hipersomni) şeklinde uyku bozukluğu gö-
rülebilmekle birlikte, uykusuzluk daha fazla görülmektedir. Uykuya da-
lamama, uykuyu sürdürmemeye ya da sabahları erken ve yorgun uyanma
şeklinde uyku problemleri yaşanır (Işık, 1991). İştah çok azalır ve fark
edilebilir düzeyde kilo kaybına yol açar. Depresyona bağlı olarak iştahı
kesilen hastalar daha önce zevk aldıkları yiyeceklerden artık zevk almaz
olurlar. Cinsel istek kaybı erkek hastalarda libido erkeklerde genellikle li-
bidonun ve cinsel etkinliğin azaldığı ya da tümüyle ortadan kalktığı görü-
lür. (Sadock ve ark., 2007).

SPORCULARDA DEPRESYON

Duygular performansınızı artırabilir ya da engelleyebilir. Yarışma ön-
cesinde kaygılı olduğunuzda, gerilim düzeyi bulunduğunda baştan ayağa
doğru gevşeyerek özellikle gerilimin olduğu kasları serbestleştirerek, ne-
fes alış verişinizi değiştirerek rahatlamak bir yöntem olabilir(Syer ve Con-
nolly, 1998). Kişilik ile sportif eylemler arasındaki ilişkiyi ele alan bir araş-
tırmada O. Neumann, genç performans sporcuları ile sporcu olmayanları
karşılaştırdığında spor yapanların yapmayanlara göre daha çalışkan, daha
canlı, ilişki kurmaya sürekli hazır, sebatlı, zor koşullarda ortama uymalar-
ının daha iyi olduğunu belirlemiştir. Yapılan araştırmada spor yapanların
yapmayanlara göre daha dışadönük ve duygusal olarak dengeli oldukları
belirlenmiştir (Tiryaki ve ark.1991,Tiryaki 2000). Çok sayıda sporcu ya-
rışa başlamadan önce uyarılma düzeyine bağlı olarak biraz kaygı yaşa-
mıştır. Bilindiği gibi aşırı kaygı yoğunlaşmayı azaltmakta; aynı zamanda
da sakatlanma çekince (risk)'lerini arttırmaktadır. Bütün bunlar olumsuz
düşüncelerin oluşma nedenidir. Bu durum süreklilik (dayanıklılık)te azal-
ma ya da sürekli olarak verim düzeyinde yitimler biçimde kendini gösterir

(Suinn, 1986). Bir yaralanma sonrası fiziksel ve psikolojik olarak spora dönmeye hazırlık durumu her zaman yeterli düzeyde olmayabilir. Fiziksel bozukluklar ve belirtiler ortadan kalksa bile, kinezyofobi özgüveni azaltarak fiziksel bozuklukların iyileşmesini olumsuz yönde etkileyebilmekte ve spora başarılı dönüşü önleyebilmektedir (Hsu ve ark,2017). Depresyonda olan bireyler ise yaralanma sonrası yıl boyunca yaralanma öncesi düzeylere geri dönememekte ve yaralanmaya bağlı bu psikolojik tepkiler, fonksiyonel bozukluklara neden olabilmektedir (Richmond ve ark,2009).Yapılan araştırmalar takım sporu yapanlarla bireysel spor yapanlar arasında kişilik özellikleri yönünden belirli farklılıklar olduğunu göstermiştir. Bireysel spor yapanların takım sporu yapanlara göre daha az kaygılı, kendine daha yeterli ve daha bağımsız oldukları belirtilmektedir(Cratty,1989).

Spor yapan ve yapmayan üniversite öğrencilerinin depresyon düzeyleri arasında önemli bir fark olduğu, spor yapanların yapmayanlara oranla depresyon düzeylerinin daha düşük olduğu ve spor yapan erkek öğrenciler, spor yapan kız öğrencilere oranla depresyon düzeylerinin daha fazla olduğu görüldü(Akandere,2003). Liseli bayan ve erkek atletlerin yarışma sonrası depresyon düzeylerinin üniversiteli bayan ve erkek atletlerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Liseli atletlerde hayal kırıklığı usanmışlık ve demoralize hali gözlenirken, üniversiteli atletlerin ise daha soğukkanlı oldukları belirlenmiştir(Baştuğ, ve Çumralıgil, 2004).

Yaşlılarda sporun bilişsel işlevler üzerine etkisinin incelendiği bir meta analiz çalışmasında, sporun bilişsel işlevler üzerine zayıf, ancak anlamlı bir etkisinin olduğu gösterilmiştir. İleri yaşlarda yapılan sporun bireylerin uyarılmışlığını artırdığı ve ruhsal olarak güçlü tuttuğu düşünülmektedir (Etnier ve ark, 1997). Genç erişkinlerde bu konu ile ilgili yorum yapmak için yeterli çalışma yoktur. Sporun uykuya dalmak için geçen süre üzerine etkisi bulunmamakla birlikte, uykunun REM evresini kısalttığı ve REM başlangıcını geciktirdiği ortaya konmuştur. (Youngstedt ve ark,1997) Depresyonun tedavisinde ve depresyondan korunmada sporun rolünün olduğuna ilişkin kanıtlar ümit vericidir. Düzenli olarak yapılan spor, fiziksel benlik algısında ve benlik saygısında iyileşme sağlayacak bir araç olabilir. (Karakaya ve ark., 2006)

Profesyonel sporcularla yapılan bazı çalışmalarda anksiyete düzeylerinin yüksek olduğu, yoğun antreman dönemlerinde depresif belirtilerin ve kronik yorgunluk belirtilerinin ortaya çıktığından söz edilmiştir (Raglin, 1991) Sporun depresyon düzeyini azalttığını ve tedavi konusunda önemli bir yeri olduğu görülmektedir. Depresyonun belirtileri olan, üzüntülü bir duygu ya da durum içinde düşünce, konuşma, hareketlerde yavaşlama ve durgunluk, güçsüzlük, isteksizlik, karamsarlık duygu ve düşünceleri ile fiziksel ve fizyolojik işlevlerde yavaşlama gibi davranışların sporla birlikte üstesinden gelebileceği mümkündür(Arslan ve ark,2011)

KAYNAKLAR

- Akandere, M., & Serdengeçti, C. (2003). Spor yapan ve yapmayan öğrencilerin depresyon düzeylerinin incelenmesi. *Spor ve Tıp Dergisi, Sendrom*, 4(2), 1.
- Alper, Y. (1999). Bütün yönleriyle depresyon: tanısı, nedenleri, psikodinamiği, tedavisi. Gendaş.
- Andreasen, N. C., & Winokur, G. (1979). Secondary depression: familial, clinical, and research perspectives. *The American journal of psychiatry*.
- Arslan, C., Güllü, M., & Tural, V. (2011). Spor yapan ve yapmayan ilköğretim öğrencilerinin depresyon durumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 5(2), 120-132.
- Baltas, A. (1990). Once again on the meaning of physical concepts. In *Greek studies in the Philosophy and History of Science* (pp. 293-313). Springer, Dordrecht.
- Başer, E. (1998). *Uygulamalı Spor Psikolojisi*. Ankara: Sporsal Kuram Dizisi, Bağırhan Yayınevi.
- Baştuğ, G., & Çumralıgil, B. (2004) kros sporu ile uğraşan sporcuların depresyon düzeylerinin yaş ve cinsiyet değişkenleri açısından incelenmesi. *Sportmetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 2(3), 95-100.
- Blackburn, E. H. (1992). Telomerases. *Annual review of biochemistry*, 61(1), 113-129.
- Booth, J. R., & Smith II, R. L. (1986). Capital raising, underwriting and the certification hypothesis. *Journal of Financial Economics*, 15(1-2), 261-281.
- Carlson, G. A., & Kashani, J. H. (1988). Phenomenology of major depression from childhood through adulthood: analysis of three studies. *The American Journal of Psychiatry*.i
- Cotton, D. H. (1990). *Stress management: an integrated approach to therapy* (No. 17). Psychology Press.
- Cratty, B. J. (1989). Psychology in contemporary sport. Englewood Cliffs. NY: Prentice-Hal, 54-55.)
- Deckard, G., Meterko, M., & Field, D. (1994). Physician burnout: an examination of personal, professional, and organizational relationships. *Medical care*, 745-754.
- Düzyürek, S., & Ünlüoğlu, G. (1992). Hekimde tükenmişlik sendromu. *Psikiyatri Bülteni*, 1(3), 108-113.
- Ergin, C. (1992). Doktor ve hemşirelerde tükenmişlik ve Maslach tükenmişlik ölçeğinin uyarlanması. VII. Ulusal Psikoloji Kongresi, 22th September 1992 Ankara (Turkey).
- Erkal, M. Güven, Ö. Ayan D. (1998). *Sosyolojik Açıdan Spor*. İstanbul: Der Yayınları.

- Etnier, J. L., Salazar, W., Landers, D. M., Petruzzello, S. J., Han, M., & Nowell, P. (1997). The influence of physical fitness and exercise upon cognitive functioning: A meta-analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 19(3), 249-277.
- Fawzy, F. I., Fawzy, N. W., & Pasnau, R. O. (1991). Burnout in the health professionals. *Handbook of Studies on General Hospital Psychiatry*. Judd FK, Burrows GD, Lipsitt DR.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff Burnout/J. Freudenberger. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159-165.
- Freudenberger, H. J. (1975). The staff burn-out syndrome in alternative institutions. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice*, 12(1), 73.
- Freudenberger, H. J. (1977). Burn-out: Occupational hazard of the child care worker. *Child care quarterly*.
- Freudenberger, N. J., & Richelson, G. (1994). Tükenmeye rağmen nasıl yaşanabilir?. *Stresle Başa Çıkma, Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları*, 2, 64-67.
- Gabbard, G. O. (1995). Countertransference: The emerging common ground. *International Journal of Psycho-Analysis*, 76, 475-485.
- Gustafsson, H., & Skoog, T. (2012). The mediational role of perceived stress in the relation between optimism and burnout in competitive athletes. *Anxiety, Stress & Coping*, 25(2), 183-199.
- Gustafsson, H., DeFreese, J. D., & Madigan, D. J. (2017). Athlete burnout: Review and recommendations. *Current opinion in psychology*, 16, 109-113.
- Gustafsson, H., Hassmén, P., Kenttä, G., & Johansson, M. (2008). A qualitative analysis of burnout in elite Swedish athletes. *Psychology of sport and exercise*, 9(6), 800-816.
- Gustafsson, H., Martinent, G., Isoard-Gautheur, S., Hassmén, P., & Guillet-Descas, E. (2018). Performance based self-esteem and athlete-identity in athlete burnout: A person-centered approach. *Psychology of Sport and Exercise*, 38, 56-60.
- Güler D, (2006) Yaşam kalitesi ve depresyon. Sağlık Bakanlığı, Şişli Etfal ve Araştırma Hastanesi, Aile hekimliği, İstanbul, Uzmanlık Tezi, : 64-65
- Gürün, K. (1991). *Türk-Sovyet İlişkileri, 1920-1953* (Vol. 67). AKDITYK Türk Tarih Kurumu.
- Hobfoll, S. E., & Shirom, A. (2001). *Handbook of organizational behavior. Revised and Expanded*.
- 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.
- Işık, E. (1991). Duygulanım bozuklukları: Depresyon ve mani. Boğaziçi.
- Karakaya, I., Coşkun, A., & Ağaoglu, B. (2006). Yüzücülerin depresyon,

- benlik saygısı ve kaygı düzeylerinin değerlendirilmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 7(3), 162-166.
- Kelecek, S., & Göktürk, E. (2017). Kadın futbolcularda sporcu bağlılığının sporcu tükenmişliğini belirlemedeki rolü. *Başkent Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi-BÜSBİD*, 2(2).
- Kelecek, S., & Göktürk, E. (2017). Kadın futbolcularda sporcu bağlılığının sporcu tükenmişliğini belirlemedeki rolü. *Başkent Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi-BÜSBİD*, 2(2).
- Koptagel G, (1985) Psikiyatri, Psikosomatik-Psikoterapi, Arkadaş Tıp Kitapları Serisi, Sermet Matbaası. Kırklareli, 1985s.306
- Küçük, V. (1990). *Amatör ve Profesyonel Sporcuların Bazı Kişilik Özellikleri*. İstanbul: M.Ü. Sağlık Bilimleri Enst.,(Yüksek Lisans Tezi).
- Küçük, V., & Koç, H. (2004). Psiko-Sosyal Gelişim Süreci İçerisinde İnsan Ve Spor İlişkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (9).
- Malakh-Pines, A., Aronson, E., & Kafry, D. (1981). *Burnout: From tedium to personal growth*. Free Pr.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1984). Burnout in organizational settings. *Applied social psychology annual*.
- Maslach, C., Jackson, S. E., Leiter, M. P., Schaufeli, W. B., & Schwab, R. L. (1986). *Maslach burnout inventory* (Vol. 21, pp. 3463-3464). Palo Alto, CA: Consulting psychologists press.
- Mon, K. K., Gann, R., & Stroud, D. (1981). Thermodynamics of liquid metals: The hard-sphere versus one-component-plasma reference systems. *Physical Review A*, 24(4), 2145.
- Öçalan S,(2003). Çevik kuvvet polisinin iş stresi ve depresyon düzeyinin azaltılmasında grupla psikolojik danışmanın etkisi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yüksek Lisans Tezi), Ankara,;38
- Raedeke, T. D., & Smith, A. L. (2004). Coping resources and athlete burnout: An examination of stress mediated and moderation hypotheses. *Journal of sport and exercise psychology*, 26(4), 525-541.
- Raglin, J. S., Morgan, W. P., & O'Connor, P. J. (1991). Changes in mood states during training in female and male college swimmers. *International Journal of Sports Medicine*, 12(06), 585-589.
- Rapoport, J. L., Buchsbaum, M. S., Weingartner, H., Zahn, T. P., Ludlow, C., & Mikkelsen, E. J. (1980). Dextroamphetamine: Its cognitive and behavioral effects in normal and hyperactive boys and normal men. *Archives of General Psychiatry*, 37(8), 933-943.
- Richmond, T. S., Amsterdam, J. D., Guo, W., Ackerson, T., Gracias, V., Robinson, K. M., & Hollander, J. E. (2009). The effect of post-injury depression on return to pre-injury function: a prospective cohort study. *Psychological medicine*, 39(10), 1709-1720.
- Sadock BJ, Kaplan IH, Sadock V,(2007) *Comprehensive Textbook of*

- Psychiatry*, 3. Cilt, Çeviri: Aydın H, Bozkurt A. Güneş Kitapevi, Ankara,; 2064-2087
- Suinn, R. M. (1986). *Seven steps to peak performance: The mental training manual for athletes*. H. Huber
- Syer, J., & Connolly, C. (1998). Sporcular için Zihinsel Antrenman Rehberi, Çeviren: F. Umur Erkan, *Bağırhan Yayınevi*, 85-87.
- Tekin G, Amman MT, Tekin A,(1996). Serbest zamanda yapılan fiziksel egzersizin üniversite öğrencilerinin depresyon ve atılganlık düzeylerine etkisi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi.*; 6(2): 75-83
- Tiryaki, Ş. (2000). *Spor psikolojisi: kavramlar, kuramlar ve uygulama*. Eylül kitabevi ve yayınevi.
- Tiryaki, Ş., Erdil, G., Acar, M., & Emlek, Y. (1991). Sporcu ve sporcu olmayan gençlerin kişilik özellikleri. *Spor Hekimliği Dergisi*, 26(1), 19-23.
- Tümkaya, S. (1996). Öğretmenlerdeki tükenmişlik görülen psikolojik belirtiler ve başa çıkma davranışları. *Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana*.
- Yetim, A. (2000). *Sosyoloji ve Spor*. Ankara: Topkar Matbaacılık.
- Youngstedt, S. D., O'connor, P. J., & Dishman, R. K. (1997). The effects of acute exercise on sleep: a quantitative synthesis. *Sleep*, 20(3), 203-214.
- Yüksel, A., & Yüksel, F. (2001). The expectancy-disconfirmation paradigm: a critique. *Journal of hospitality & tourism research*, 25(2), 107-131.
- Zann, J. (1980). Burnout in adult'lifelong learning. *The Adult Years*, 4(4), 4-6.



Bölüm 6

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR YÜKSEKOKULU ÖĞRENCİLERİNİN LİDERLİK ÖZELLİKLERİ

Mehmet YILDIRIM¹

¹ Doç. Dr., Yozgat Bozok Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, mehmet2682@hotmail.com

GİRİŞ

Geçmişten günümüze sürekli değişen ve gelişen dünyada, toplumdaki insanların istek ve ihtiyaçları artarken bulunla birlikte bu gereksinimleri karşılayabilecek ve öncülük edebilecek kişilere de ihtiyaç duyulmaktadır (Aydın, 1998; Aydın, 2016; Eren, 2001; Ergun, 1991). İnsanoğlunun var oluşundan günümüze kadar sosyal yapılarında yaşam mücadeleleri veren toplumlarda bireysel özellikleriyle diğer insanları etkileyen kişiler daima bir adım öne çıkmışlardır. Bu kişiler etkileşim içerisinde oldukları toplumları yüzyıllarca belirli hedefler çevresinde toplayıp başarıya taşımışlardır (Çar, 2013). Zorluklar karşısında tek kalan insanlar, ihtiyaçları doğrultusunda hedeflerine ulaşabilmek için iş birliği içerisinde girmişlerdir. Bu ortaklaşa amacın gerçekleştirilmesi, toplumların bazı güç ve eylemlerinin tek çerçevede toplanmasını zorunlu hale getirmiştir (Aydın, 1998; Aydın, 2016; Karaküçük, 1995).

En az iki kişinin bir araya gelmesiyle oluşan her örgütte liderlik eyleminden söz edilebilir. Bu oluşum insanlık tarihinin ilk yıllarından beri liderliğin var olduğunu göstermektedir (Senge ve ark., 2007). Tarihin seyrinde hiç kuşkusuz liderler yol gösterici olmuş ve bu seyre onların kararları yön vermiştir. Yaşam standartları liderlik kavramı çerçevesinde şekillenmiştir (Üstün, 2004). Yol gösterici, öncü, geliştirici, yenilikçi, yürütücü, etkileyici vb. kavramlara karşılık gelen liderlik, bu süreçteki eylemim hem içinde bulunurken hem de katkı sağlayan bir olgu konumundadır. O halde lider; bir problemin hem içinde hem çözümünde hem de çözümü için hareket edenlere yol gösteren ve sonuca ulaştıran kimsedir (Aydın, 2016; Çağlar, 2004). Lider sözlük anlamı olarak ‘ gitmek, bir yerden başka bir yere yolculuk etmek’ anlamına gelir. Liderlik seyahate ilk başlayan, keşfedilmemiş yerlere ilk ayak basan ve diğer bireyleri hangi yönde ilerlemeleri gerektiğini ilk söyleyen bireylerdir. Ayrıca bu seyahate çıkmada bireyleri ikna eden, yönlendiren, sevk ve idare eden kişilerdir. (Johnson ve Johnson, 1994; Osmay, 2003; Çelik, 2004). Bir başka tanım ise “Liderlik, grupta bir kişinin ön plana çıkarak, sosyal hareketlerin kontrol etme sürecinde etkin olan kişidir.” Etkileyebilme etkisi olarak da tanımlanabilen liderlik, devamlı kişiler arası ilişkileri etkileyen bir eylem olduğuna göre, “etkileme ve ikna” kabiliyeti güçlü olan kişilerdir. Ayrıca liderlik, “astların görevlerini gayret ve güvenle yapmayı yönetme sanatı” olarak da tanımlanabilir (Öner, 2007; Bayrak, 1997; Çelik, 2004). Mevcut tanımlara göre lider olan kişinin doğuştan gelen özellikleri ve grubun bu lider üzerine tanımladığı hiyerarşik güç ve yetkisi olarak açıklanabilir (Eraslan, 2004).

Liderlik, evrensel, sosyal ve toplumsal eylemlerden biridir. En az iki insanın grup oluşturduğu, bir arada yaşadığı ve eylemde bulunduğu her yerde liderlikten bahsetmek mümkündür. Bir arada yapılan her türlü faaliyetin sonucu ile lider davranışları arasındaki ilişki kurulmuş, başarı ve

başarısızlık lidere atfedilmiştir (Çelik, 2004). Başarılı liderlerde en fazla rastlanan özellikler; mevcut duruma uyumlu olma, dış çevreye duyarlı olma, hırslı ve başarılı olma, kararlı olma, özgür olma, kişileri etkileme arzusu, ısrarcı olma, çalışkan olma, kendine güvenme, problemlerle başa çıkabilme, sorumluluk üstlenmeye hazır hissetme, yapısal düşünme, etkileyici konuşma yeteneğine sahip olma, grup hakkındaki bilgiye sahip olma, organize edebilme, ikna etme yeteneği ve sosyal becerilerdir (Erçetin, 1998). Bu özellikler, kimi meslek gruplarının etkili ve verimli ve olabilmesi açısından gereklidir. Beden eğitimi ve spor öğretmenleri, antrenörler ve spor yöneticileri öğrencileri mezun olunca bir grubu yöneterek, bir amacı gerçekleştirmek üzere yetki ve görevlere sahip olacaklardır. Beden eğitimi ve spor öğretmeni, antrenörler ve spor yöneticilerinin liderlik davranışları, diğer mesleklerdeki liderlik davranışlarıyla kısmen benzerlik göstermektedir (Kurudirek, 2011; Laurent ve Bradley, 2007). Bu kişilerin mezun olduktan sonra mesleklerinde başarılı olabilmeleri için liderlik davranışları göstermeleri beklenir. Bu nedenle beden eğitimi ve spor yüksekokulundaki öğrencilerin liderlik davranışları kazanmaları onların meslekteki yaşantılarında başarılı olmalarını sağlayacaktır. Söz konusu bu liderlik davranışlarını sergileyen öğrenciler, buldukları çevrede, güven ve saygı çerçevesinde grup üyeleri ile iyi bir iletişim kuracaklar, verimli, etkili ve sağlıklı bir temelin oluşmasını sağlayacaklardır (Durukan, 2003).

Günümüzde, bütün insanların bir arada olduğu mekanlarda gruplara liderlik etme isteği duyulması ve bu liderlik yapma isteğinin insanlara cazip gelmesi nedeniyle liderlik eylemi üzerine son yıllarda pek çok araştırmalar yapılmış, yazılar yazılmış ve halen de bu araştırmalar devam etmektedir. Globalleşen dünyada liderler, insanların yeniliklere ve değişimlere uyum sağlamalarında, bu yenilik ve değişimlerle ortaya çıkan problemler karşısında yol göstericidirler (Şişman, 2002). Ülkemizi yarınlara güvenle, umutla ve başarıyla taşıyacak olan gençlerimizdir. Üniversitelerde eğitim-öğretim gören, ülkemizin geleceğini oluşturan, gelecekte nerede ve nasıl var olacağımızı şekillendirecek olan bu okullarda yetişen gençlerimizdir (Yücel, 2011).

Bu araştırmanın amacı; beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin liderlik özelliklerini bazı değişkenlere göre incelemektir.

Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

- Cinsiyet
- Sınıf
- Öğrenim görülen bölüm
- Spor branşı
- Spor yapma yılı

- Ailede spor yapma durumu
- Haftalık harcama miktarı
- Kardeş sayısı
- Doğum sırası
- Annenin sağ-vefat durumu
- Babanın sağ-vefat durumu
- Aile yapısı
- Büyüdüğünüz yer değişkenlerine göre beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin liderlik özellikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar var mıdır ($p<0.05$).

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın evren ve örnekleme, veri toplama araçları ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel işlemlere yönelik bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Evren ve Örnekleme

Araştırmanın evrenini; 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Yozgat Bozok Üniversitesi ve Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokullarında farklı bölümlerde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Yozgat Bozok Üniversitesi ve Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokullarında farklı bölümlerde öğrenim gören ve mail yoluyla gönderilen online anket çalışmasına gönüllü olarak katılan 361 öğrenci oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Ekonomik oluşu, uygulanabilirliği, dağınık ve büyük kitlelerden kısa zamanda bilgi alma imkanı sağlaması nedeniyle araştırmanın yürütülmesinde birincil kaynak araştırmaları arasında yer alan anket veri toplama aracı olarak tercih edilmiştir. Araştırmada kullanılan anket formu iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde katılımcıların kişisel ve sosyal özellikleri sınırlandırılmış maddelerle belirlenirken, ikinci bölümde öğrencilerin liderlik özelliklerini belirlemeye yönelik 5’li likert ölçeği kullanılmıştır.

Liderlik Özellikleri Ölçeği

Araştırmada öğrencilerin liderlik özelliklerini belirlemek amacıyla Cansoy, Türkoğlu ve Parlar (2016) tarafından geliştirilen liderlik özellikleri ölçeği kullanılmıştır. Geliştirilen ölçek, altı alt boyutlu, her biri “1 (asla),

2 (çok ender), 3 (ara sıra), 4 (sıklıkla) ve 5 (daima)” arasında derecelendirilen 28 maddelik bir ölçektir. Ölçeğin alt boyutları sırasıyla özgüven, grupla çalışabilme, güvenilir olma, ikna yeteneği, problem çözme ve sorumluluk olarak adlandırılmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 28; en yüksek puan ise 140’dır. Geliştirilen ölçeğin toplam güvenilirliği .92 ve alt boyutlarının güvenilirliği de sırasıyla .83, .86, .85, .59, .66 ve .71 olarak hesaplanmıştır.

Gerçekleştirilen bu araştırmada ise ölçeğe ilişkin toplam güvenilirlik katsayısı .95 olarak tespit edilmiştir. Güvenirlilik katsayılarının .70 ile .90 arasında olması yüksek güvenilirlik düzeyine işaret etmektedir (Bagozzi ve Yi, 1988; Nunnally ve Bernstein, 1994). Dolayısıyla ölçeğe ilişkin iç tutarlılık güvenilirlik katsayılarının yüksek olduğu görülmektedir.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS 18.0 paket programına aktarılmıştır. Araştırma grubundan elde edilen verilerin istatistiksel analizlerine başlamadan önce verilerin ön hazırlığının yapılması ve analizlere uygun hale getirilmesi gerekmektedir. Basıklık ve çarpıklık katsayıları bu süreçte önemli olduğundan dikkat edilmelidir (Şimşek, 2007). Çarpıklık katsayısının (+2) ve basıklık katsayısının (+7) aralıklarında kalması verilerin normal dağılım sergilediğini göstermektedir (West ve ark., 1995; Şencan, 2005; Şimşek, 2007). Yapılan bu araştırmada ölçeğe ilişkin elde edilen verilerin çarpıklık değerlerinin -.052 ile -1.398 arasında, basıklık değerlerinin .030 ile 1.849 arasında olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre verilerin normal dağılım sergilediği belirlenmiş ve istatistiksel analizlerde parametrik testler kullanılmıştır.

Araştırma sonucundan elde edilen verilerin çözümlenmesinde öğrencilerin demografik özelliklerini betimlemek amacıyla frekans ve yüzde analizinden, ele alınan demografik değişkenlere göre öğrencilerin liderlik özellikleri arasındaki farklılıkları belirlemek amacıyla t testinden, ANOVA analizinden ve çoklu karşılaştırma testlerinden (LSD ve Tamhane 2) yararlanılmıştır. İstatistiksel anlamlılık düzeyi 0.05 olarak belirlenmiştir.

BULGULAR

Öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin bulgular tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1: Öğrencilerin Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

		N	%
Cinsiyet	Kadın	179	49.5
	Erkek	182	50.4

Sınıf	1.Sınıf	118	32.7
	2. Sınıf	89	24.7
	3. Sınıf	77	21.3
	4. Sınıf	77	21.3
Üniversite	Yozgat Bozok Üniversitesi	146	40.4
	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi	215	59.6
Bölüm	Beden Eğitimi Öğretmenliği	95	26.3
	Antrenörlük Eğitimi	168	46.5
	Spor Yöneticiliği	98	27.1
Spor Branşı	Bireysel Spor	187	51.8
	Takım Sportu	174	48.2
Spor Yılı	1-3 yıl	139	38.5
	4-6 yıl	102	28.3
	7 yıl ve üzeri	120	33.2
Ailede Spor Yapma Durumu	Evet	146	40.4
	Hayır	215	59.6
Haftalık Harcama Miktarı	100 TL ve altı	153	42.4
	101 TL - 200 TL	131	36.3
	201 TL ve üzeri	77	21.3
Kardeş Sayısı	Tek Çocuk	17	4.7
	2 veya 3 Çocuk	198	54.8
	4 veya Daha Fazla Çocuk	146	40.4
Doğum Sırası	İlk Çocuk	117	32.4
	Ortanca veya Ortancalardan Biri	142	39.3
	Son Çocuk	102	28.3
Anne Durumu	Sağ	347	96.1
	Vefat	14	3.9
Baba Durumu	Sağ	326	90.3
	Vefat	35	9.7
Aile Yapısı	Çekirdek Aile	250	69.3
	Geniş Aile	88	24.4
	Bölünmüş Aile	23	6.4
Büyüdüğünüz Yer	Köy	67	18.6
	Kasaba	31	8.6
	İlçe	106	29.4
	İl	76	21.1
	Büyükşehir	81	22.4

Tablo 1 incelendiğinde öğrencilerin 182'si (%50.4) erkek, 179'u (%49.5) kadındır. 118'i (%32.7) 1. Sınıf, 89'u (%24.7) 2. Sınıf, 77'si (%21.3) 3. Sınıf, 77'si (%21.3) 4. Sınıftadır. 146'sı (40.4) Yozgat Bozok Üniversitesinde, 215'i (%59.6) Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesinde okumaktadır. 95'i (%26.3) beden eğitimi ve spor eğitimi bölümünde, 168'i (%46.5) antrenörlük eğitimi bölümünde, 98'i (%27.1) spor yöneticiliği bölümünde öğrenim görmektedir. Öğrencilerin 187'si (%51.8) bireysel sporlarla, 174'ü (%48.2) takım sporları ile uğraşmaktadır. 139'u (%38.5) 1-3 yıl, 102'si (28.3) 4-6 yıl, 120'si (%33.2) 7 yıl ve üzeri süredir spor yapmaktadır. 146'sının (%40.4) ailesi spor yaparken, 215'inin (%59.6) yapmamaktadır. 153'ü (%42.4) haftada 100 TL ve altında, 131'i (%36.3) 100 TL-200 TL arasında ve 77'si (%21.3) ise 201 TL ve üzerinde harcamaktadır. 17'si (%4.7) tek çocuk iken, 198'si (%54.8) 2 ve 3 kardeş, 146'sı (%40.4) 4 ve daha üzerinde kardeşe sahiptir. 117'si (%32.4) ilk çocuk 142'si (%39.3) ortanca veya ortanca kardeşlerden biri, 102'si (%28.3) ise ailesinin son çocuğudur. 347'sinin (96.1) annesi sağ iken, 14'ü (%3.9) annesinin vefat ettiğini belirtmiştir. 326'sının (%90.3) babası sağ iken, 35'i (%9.7) babasının vefat ettiğini belirtmiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun (%69.3) ailesi çekirdek ailedir. 67'si (18.6) köyde, 31'i (%8.6) kasabada, 106'sı (29.4) ilçede, 76'sı (%21.1) ilde ve 81'i (%22.4) büyükşehirde büyüdüğünü belirtmiştir.

Tablo 2'de ele alınan bazı demografik değişkenlere göre liderlik özelliği ölçeği karşılaştırması t testi bulgularına yer verilmiştir.

Tablo 2: t Testi Bulguları

	Cinsiyet	N	Ortalama	Ss	t	p
	Kadın	179	3.54	0.77	-2.783	.006
	Erkek	182	3.75	0.68		
	Spor Branşı	N	Ortalama	Ss	t	p
	Bireysel S.	187	3.60	0.76	-1.328	.185
	Takım S.	174	3.70	0.69		
Liderlik Ölçeği	Aile Spor Yapma Durumu	N	Ortalama	Ss	t	p
Toplam Puan	Evet	146	3.77	0.73	2.714	.007
	Hayır	215	3.56	0.72		
Ortalaması	Anne Durumu	N	Ortalama	Ss	t	p
	Sağ	347	3.64	.73	-.288	.773
	Vefat	14	3.70	.69		
	Baba Durumu	N	Ortalama	Ss	t	p
	Sağ	326	3.64	0.76	-.328	.743
	Vefat	35	3.68	0.68		

Tablo 2 incelendiğinde cinsiyet ve ailede spor yapma değişkenlerine göre liderlik özelliği ölçeği toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar tespit edilmiştir ($p < 0.05$). Bu farklar erkek öğrenciler ve ailesinde spor yapanlar lehinedir. Spor branşı, anne durumu ve baba durumu değişkenlerine göre ise liderlik özelliği ölçeği toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar tespit edilememiştir ($p > 0.05$).

Tablo 3’de ele alınan bazı demografik değişkenlere göre liderlik özelliği ölçeği karşılaştırması ANOVA analizi bulgularına yer verilmiştir.

Tablo 3: ANOVA Analizi Bulguları

	Sınıf	N	\bar{X}	Ss	F	p	Fark
Liderlik Ölçeği Toplam Puan Ortalaması	1.Sınıf(1)	118	3.52	.79	11.091	.000	4 > 1, 2, 3
	2.Sınıf(2)	89	3.47	.61			
	3.Sınıf(3)	77	3.64	.76			
	4.Sınıf(4)	77	4.04	.56			
	Bölüm	N	\bar{X}	Ss	F	p	Fark
	Bed. Eğt. ve Spor Eğt. (1)	95	3.64	.72	6.645	.001	3 > 1, 2
	Antrenörlük Eğitimi(2)	168	3.53	.75			
	Spor Yöneticiliği(3)	98	3.86	.65			
	Spor Yılı	N	\bar{X}	Ss	F	p	Fark
	1-3 yıl(1)	139	3.49	.77	5.142	.006	1 < 2, 3
	4-6 yıl(2)	102	3.75	.60			
	7 yıl ve üzeri(3)	120	3.74	.76			
	Haf Harc Mik.	N	\bar{X}	Ss	F	p	Fark
	100 TL ve altı(1)	153	3.54	.73	3.437	.033	3 > 1
	101 TL - 200 TL(2)	131	3.68	.70			
	201 TL ve üzeri(3)	77	3.80	.75			
	Kardeş Sayısı	N	\bar{X}	Ss	F	p	Fark
	Tek Çocuk(1)	17	3.73	.47	.253	.777	-
	2 veya 3 Çocuk(2)	198	3.66	.71			
	4 veya Daha Fazla Çocuk(3)	146	3.62	.78			
	Doğum Sırası	N	\bar{X}	Ss	F	p	Fark
	İlk Çocuk(1)	117	3.71	.74	2.383	.094	-
	Ortanca veya Ortancalardan Biri(2)	142	3.54	.72			
	Son Çocuk(3)	102	3.72	.72			
	Aile Yapısı	N	\bar{X}	Ss	F	p	Fark
	Çekirdek Aile(1)	250	3.65	.71	.908	.404	-
	Geniş Aile(2)	88	3.58	.78			
	Bölünmüş Aile(3)	23	3.81	.70			
	Büyüdüğü Yer	N	\bar{X}	Ss	F	p	Fark
	Köy(1)	67	3.59	.71	.250	.909	-
	Kasaba(2)	31	3.69	.71			
	İlçe(3)	106	3.66	.73			
	İl(4)	76	3.61	.75			
	Büyükşehir(5)	81	3.69	.74			

Tablo 3 incelendiğinde sınıf, bölüm, spor yılı, haftalık harcama miktarı değişkenlerine göre liderlik özelliği ölçeği toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar tespit edilmiştir ($p < .05$). 4. Sınıf öğrencilerinin 1., 2. ve 3. Sınıf öğrencilerine göre, spor yöneticiliği bölümü öğrencilerinin beden eğitimi ve spor eğitimi ile antrenörlük eğitimi bölümü öğrencilerine göre, spora yapma yılı yüksek olanların daha az olanlara göre ve harcama miktarı yüksek olanların daha az olanlara göre liderlik özelliklerinin daha yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir. Kardeş sayısı, doğum sırası, aile yapısı ve büyüdüğünüz yer değişkenlerine göre liderlik özelliği ölçeği toplam puan ortalaması arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar tespit edilememiştir ($p > .05$).

TARTIŞMA VE SONUÇ

Günümüz dünyasında hızla değişen teknoloji ve çevre koşulları ile beraber her alanda değişimler ve gelişimler yaşanmaktadır. Bu değişim ve gelişmeler rekabet ortamını da beraberinde getirmektedir. Spor dünyası da bu değişimden nasibini almaktadır. Bu doğrultuda, bu değişim ve etkileşimi doğru yöneterek liderlik vasıflarını etkili ve verimli bir şekilde doğru yönde kullanabilecek, yönetim bilgisine ve güçlü liderlik özelliklerine sahip yöneticilere olan ihtiyaç artmaktadır. Liderlik olgusu, bir topluluğun bulunduğu her yerde, insanları ortak hedeflere yönlendirebilme ve motive edebilme becerisine sahip olan kişilere ihtiyaç duyulması nedeniyle önemlidir. Özellikle spor alanında, kişilerin performanslarını en iyi şekilde gösterebilmeleri ve başarının sağlanabilmesi için onları yönlendirecek iyi liderlere ihtiyaç duyulmaktadır (Çar, 2013).

Bu çalışmada, beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin liderlik özelliklerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Öğrencilerin cinsiyet, sınıf, bölüm, spor branşı, spor yapma yılı, ailede spor yapma durumu, haftalık harcama miktarı, kardeş sayısı, doğum sırası, anne-baba sağ/vefat durumu, aile yapısı ve büyüdüğü yer araştırmanın sonucu için önemli görülmüştür.

Yapılan analizler sonucunda; cinsiyet değişkenine bakıldığında erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre liderlik özelliklerinin daha yüksek seviyede olduğu tespit edilmiştir ($p < .05$). Erkek otoritesine dayanan toplumsal örgütlenme düzeni olan ataerkil düzenin ağır bastığı toplumumuza bakıldığında erkek öğrencilerin liderlik özelliklerinin daha yüksek çıkması olası bir durumdur denilebilir.

Efekan' ın (2007) yaptığı çalışmada benzer bir sonuca ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin liderlik yönelimli ölçeği alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşması incelendiğinde erkek öğrencilerin yapıya yönelik liderlik ve karizmatik liderlik puanları bayan öğrencilere göre daha yüksek çıktığı görülmüştür. Özdenk'in (2015) yapmış olduğu

çalışmada kadın katılımcıların puanlarının erkek katılımcılara oranla daha yüksek olduğu ve aralarındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır. Bayındır'ın (2018) antrenörlerin liderlik özellikleri ile empati düzeyleri arasındaki ilişkinin cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde, çok yüksek düzeyde anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Yıldırım ve Uslu (2020) tarafında yapılan Liderlik ve Spor çalışmasında da benzer sonuçlar belirlendiği tespit edilmiştir. Bu çalışma sonuçları ile mevcut çalışma sonuçları benzerlik göstermektedir.

Çar'ın (2013) yaptığı çalışmada ise mevcut çalışma sonucundan farklı bir sonuç elde edilmiştir. Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin liderlik yönelimleri ölçüğü alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşması incelendiğinde anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Semiz' in (2011) çalışmasında da araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin liderlik yönelimli ölçüğü alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşması incelendiğinde, anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. İşliel (2013) okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermediğini saptamıştır. Araç Ilgar, Cihan ve Mermerkaya (2018) tarafından Beden Eğitimi ve Diğer Branş Öğretmenlerinin Liderlik Algıları üzerine yapmış oldukları çalışma da da cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Eygü (2018) tarafından "Atatürk Üniversitesi Öğrencilerinin Liderlik Davranışları Üzerine" yapmış olduğu çalışmada liderlik davranışlarının cinsiyetlerine göre farklılık göstermedikleri belirlenmiştir. Tüm bu sonuçlar mevcut çalışma sonuçları ile farklılık göstermektedir.

Eagly ve Johnson'un (1990) cinsiyet ve liderlik özellikleri üzerine yaptığı bir meta-analiz çalışmasında ise kadınların daha çok sergiledikleri liderlik stili, demokratik ve katılımcı bir liderlik; erkeklerin sergiledikleri liderlik stil, otokratik ve buyurgan liderlik stilleri olmuştur. Kadınların erkeklerden farklı olarak insani ilişkilere önem verdiklerini ortaya koymuşlardır. Bununla beraber bazı araştırmalar kadın ve erkekler arasındaki liderlik davranışlarında hiçbir farklılığın olmadığını ileri sürerken, bazıları ise kadınların erkeklerden daha demokratik ve katılımcı bir özellik sergilemelerine rağmen aradaki farklılığın çok önemli olmadığını ifade etmişlerdir (Eagly ve Johnson, 1992).

Katılımcıların sınıf düzeyi test sonuçlarına bakıldığında; 4. sınıf öğrencilerinin 1. 2. ve 3. sınıf öğrencilerine göre liderlik özelliklerinin daha yüksek olduğu görülmüştür ($p < .05$). Sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin farkındalıkları ve yaşam tecrübeleri de beraberinde artmakta ve bununla birlikte liderlik özelliklerinin de aynı doğrultuda yükseldiği söylenebilir.

Semiz' in (2011) yaptığı çalışmada benzer bir sonuca rastlanmıştır. Araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin liderlik yönelimli ölçüğü alt boyutlarının okunulan sınıf değişkenine göre farklılaşması incelendiğinde;

11. sınıf öğrencilerinin yapıya yönelik liderlik ve karizmatik liderlik puanları 9. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek çıktığı görülmüştür. Çiriş'in (2018) yaptığı çalışmada lise öğrencilerinin sınıf seviyelerine göre sosyal beceriler incelendiğinde 12. sınıf öğrencilerinin ortalamalarının 11. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Çar (2013) ve Yücel'in (2011) yaptığı çalışmalarda okunulan sınıf değişkenine göre farklılaşması incelendiğinde anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Efehan'ın (2007) çalışmasında ise öğrencilerin liderlik yönelimli ölçeği alt boyutlarının okunulan sınıf değişkenine göre farklılaşması incelendiğinde iki ve üçüncü sınıf öğrencilerinin yapıya yönelik liderlik puanları dördüncü sınıf öğrencilerine göre daha yüksek çıktığı görülmüştür. Bu sonuçlar mevcut çalışma sonuçları ile farklılık göstermektedir.

Gerçekleştirilen analizler sonucunda; spor yöneticiliği bölümü öğrencilerinin hem beden eğitimi öğretmenliği hem de antrenörlük eğitimi öğrencileri aleyhine liderlik özelliklerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir ($p<.05$). Öğrencilerinin mezun olduklarında birer beden eğitimi öğretmeni, antrenör ve spor yöneticisi olarak gelecekte görev yapacakları göz önüne alındığında bu kişilerin liderlik özellikleri; öğrencilerin, sporcuların, okulların, kulüplerin ve tesislerin başarısı, verimi ve ülkenin geleceği için oldukça önem arz etmektedir. Bu sebeple beden eğitimi öğretmeni, antrenör ve spor yöneticiliği öğrencilerinin sergileyecekleri liderlik özelliklerini öğrencilerin, okulların, mesleğin ve en önemlisi ülkenin geleceği ve başarısı için göstermeleri gerektiği kabul edilmektedir. Analiz sonuçlarında spor yöneticiliği öğrencilerinin liderlik özelliklerinin daha yüksek çıkması, bölümleri sebebiyle yönetimle ilişkili ders sayılarının diğer bölümlere göre daha fazla olmasına ve yönetim, liderlik gibi kavramlarla iç içe olmalarına bağlanabilir. Ayrıca bu öğrencilerin spor yöneticiliği bölümünü seçerek ve isteyerek kendi rızalarıyla okumaları onların liderlik vasıflarının ağır bastığını gösterir bir durumdur ve liderlik özelliklerinin yüksek çıkması yadsınamaz bir gerçektir.

Çar'ın (2013) yapmış olduğu çalışma, okunulan bölüm değişkenine göre farklılaşması incelendiğinde anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Bu sonuç mevcut çalışma sonucu ile çelişmektedir.

Katılımcıların spor yapma yılı değişkeni test sonuçlarına bakıldığında; öğrencilerin spor yapma yılı ile liderlik özellikleri arasında doğru oranı olduğu görülmüştür. Spor yapma yılı arttıkça liderlik özelliklerinin de arttığı tespit edilmiştir ($p<.05$). Spor yaptıkça edinilen tecrübeler sonucunda kazanılan liderlik özelliklerinin bu suretle yüksek çıktığı savunulabilir.

Efehan'ın (2007) çalışmasında benzer bir sonuca ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin liderlik yönelimli ölçeği alt boyutlarının aktif

spor yapma süresi değişkenine göre farklılaşması incelendiğinde 5 yıldan az spor yapan öğrencilerin karizmatik liderlik puanlarının 5 yıl ve üzerinde spor yapan öğrencilere göre daha düşük çıktığı görülmüştür. Yücel (2011) aktif olarak spor yapma süresi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan analizlerle grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Yıldırım ve Uslu (2020) tarafında yapılan ‘‘Liderlik ve Spor’’ konulu çalışmada da spor yılının artmasıyla birlikte liderlik özelliklerinde de artış olduğu belirtilmiştir. Bu çalışma sonuçları mevcut çalışma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Çar’ın (2013) yapmış olduğu çalışmada, aktif spor yapma süresi değişkenine göre farklılaşması incelendiğinde anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Semiz’ in (2011) çalışmasında da benzer bir sonuca ulaşılmıştır. Ortaöğretim öğrencilerinin liderlik ölçeğinden aldıkları puanların spor yapma sürelerine göre farklılığı incelendiğinde insan yönelik liderlik, yapıya yönelik liderlik ve dönüşümsel liderlik özelliklerinin ortaöğretim öğrencilerinin spor yapma sürelerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür. Karayol’un (2013) yaptığı çalışmada da araştırmaya katılan erkek takım sporu liderlerinin spor ile uğraştığı yıla göre liderlik davranış puanları arasında istatistiki olarak anlamlı fark bulunamamıştır.

Yapılan analizler sonucunda; katılımcıların ailelerinde spor yapma durumu değişkenine bakıldığında ailesinde spor yapan öğrencilerin, ailesinde spor yapmayan öğrencilere kıyasla liderlik özelliklerinin daha yüksek olduğu görülmüştür ($p < .05$). Sporla uğraşan zinde bir insan spor yaparken bulunduğu ortamda diğer insanlarla çabuk kaynaşır, anlaşır, bildiklerini bilmeyenlere anlatır, yardımcı olur, yardım alır yani ister istemez diyaloglara girer ve sosyalleşir. Sosyalleşen insan daha fazla bilinç sahibi olur ve etrafındaki diğer insanları etkilemeye başlar. Söz konusu liderlik özellikleri bu noktada ortaya çıkmaktadır. Bilinçli aile bireylerinden bilinçli çocuklar yetişeceği için öğrenciler de bu noktada ailelerinden etkilenerek bilinçli ve etkili liderlik vasıfları sergileyeceklerdir. Sporun içine dahil olan ebeveynlere sahip olan öğrencilerin liderlik özelliklerinin yüksek oluşu bu yoruma bağlanabilir.

Gerçekleştirilen analizler sonucunda; katılımcıların haftalık harcama miktarı arttıkça liderlik özelliklerinin de arttığı sonucu görülmüştür ($p < .05$). Para harcayan ve maddi özgürlüğü kısıtlı olmayan öğrencilerin kendini daha özgür hissetmeleri, birine veya bir yere bağlı olmayışları onları daha çok cesaretlendirmekte ve kendilerine olan güvenlerini artırdığı söylenebilir. Böylelikle çevrelerinde insanlara karşı liderlik vasıfları sergiledikleri ve bu insanlar tarafından ilgi odağı oldukça da bu liderlik özelliklerini devam ettirdikleri söylenebilir.

Can ve Soyer'in (2008) yapmış oldukları çalışmada, gelir düzeyleri ile liderlik vasıfları arasında anlamlı ilişki bulunduğu belirlenmiştir. Eygü'nün (2018) yapmış olduğu çalışmada liderlik özellikleri ile gelir düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir. Aylık gelir düzeyleri yüksek olan öğrencilerin liderlik özelliklerini taşıma oranlarının daha fazla olduğunu belirlenmiştir ve Çiriş'in (2018) yapmış olduğu çalışmada da benzer bir sonuca rastlanmıştır. Yıldırım ve Uslu (2020) tarafında yapılan "Liderlik ve Spor" konulu çalışmada da gelir düzeyinin artmasıyla birlikte liderlik özelliklerinde de artış olduğu belirtilmiştir. Genel olarak, gelir düzeyinin artmasıyla öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinde de artış olduğu görülmüştür.

Yapılan analizler sonucunda; katılımcıların okul değişkenine göre liderlik özellikleri arasında istatistiki olarak herhangi bir anlamlı farka rastlanmamıştır ($p > .05$).

Çar'ın (2013) yapmış olduğu çalışmada benzer bir sonuca rastlanmıştır. Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin liderlik yönelimleri ölçeği alt boyutlarının okunulan okul değişkenine göre farklılaşması incelendiğinde anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Semiz' in (2011) çalışmasında ise farklı bir sonuca ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin liderlik yönelimli ölçeği alt boyutlarının okul değişkenine göre farklılaşması incelendiğinde; Anadolu lisesinde okuyan ortaöğretim öğrencilerinin insana yönelik liderlik, yapıya yönelik liderlik, karizmatik liderlik ve dönüşümsel liderlik puanları, meslek lisesinde okuyan ortaöğretim öğrencilere göre daha yüksek çıktığı görülmüştür.

Gerçekleştirilen analizler sonucunda; katılımcıların spor branşı değişkenine göre liderlik özellikleri arasında istatistiki olarak herhangi bir anlamlı farka rastlanmamıştır ($p > .05$).

Yücel (2011), Karayol (2013), Aydın (2016) ve Çar'ın (2013) yapmış olduğu çalışmalarda benzer bir sonuca rastlanmıştır. Araştırmaya katılanların spor branşlarına göre liderlik davranış puanları arasında istatistiki olarak anlamlı farka rastlanmamıştır.

Semiz'in (2011) çalışmasında ise farklı bir sonuca ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin liderlik yönelimli ölçeği alt boyutlarının branş değişkenine göre farklılaşması incelendiğinde; futbol ve voleybol branşı yapan öğrencilerin yapıya yönelik liderlik puanlarının hentbol ve diğer branşları yapan öğrencilere göre daha yüksek çıktığı görülmüştür.

Katılımcıların kardeş sayısı değişkenine göre liderlik özellikleri arasında istatistiki olarak herhangi bir anlamlı farka rastlanmamıştır ($p > .05$).

Yücel'in (2011) yapmış olduğu çalışmada da kardeş sayısı değişkeni ile liderlik özellikleri arasında herhangi bir anlamlı farka rastlanmamıştır. Bu sonuç mevcut çalışma sonucunu desteklemektedir.

Yapılan analizler sonucunda; katılımcıların doğum sırası ve aile yapısı değişkenlerine göre liderlik özellikleri arasında istatistiki olarak herhangi bir anlamlı farka rastlanmamıştır ($p>.05$). Katılımcıların ilk çocuk, ortanca çocuk veya son çocuk olmaları ile aile yapılarının çekirdek, bölünmüş veya geniş aileden oluşmasının liderlik özellikleri ile anlamlı bir ilişki göstermediği açıkça görülmektedir.

Gerçekleştirilen analizler sonucunda; katılımcıların anne – baba (sağ-vefat) durumu değişkenine göre liderlik özellikleri arasında istatistiki olarak herhangi bir anlamlı farka rastlanmamıştır ($p>.05$).

Başoğlu'nun (2006) yapmış olduğu çalışmada, babanın sağ/vefat durumunun dönüşümsel liderlik süreci için bir anlam taşıdığı görülmüştür. Bu sonuç mevcut çalışma sonucu ile çelişmektedir. Babası vefat eden öğrencilerin evdeki baba rolünü üstlenmeleriyle hem aile bireylerine karşı hem de çevresindekilere karşı bir liderlik vasfı sergilemesinin olası bir durum olduğu söylenebilir.

Katılımcıların, büyüdüleri yer değişkenine göre liderlik özellikleri arasında istatistiki olarak herhangi bir anlamlı farka rastlanmamıştır ($p>.05$).

Çar, (2013), Yücel (2011) ve Karayol'un (2013) yapmış olduğu çalışmalarda benzer sonuçlara rastlanmıştır. Katılımcıların yaşadığı yer değişkenine göre liderlik davranışları incelendiğinde istatistiki olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Sonuç olarak, bazı demografik değişkenlere göre öğrencilerin liderlik gelişimlerinde farklılıklar meydana olduğu tespit edilmiş ve beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin liderlik özelliklerinin yüksek olduğu görülmüştür. Günümüzde her alanda büyük değişimler yaşanmaktadır. Dolayısıyla ülkemiz de bu değişimlerden etkilenmektedir. Bu etkilenmeleri doğru yönetecek, değişimlere anında ayak uydurabilecek ve hedeflere ulaşabilmek için toplulukları, bireyleri yönlendirebilecek liderlere olan ihtiyaç ise, yetişmekte olan genç nüfustan çıkacaktır.

Bu çalışma ile: beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin liderlik özellikleri bazı değişkenlere göre belirlenmiş ve spor aracılığı ile bu özelliklerin geliştirilebilmesi için aşağıdaki önerilere yer verilmiştir.

- Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencileri ve herhangi bir bölümde okuyan üniversite öğrencileri üzerinde benzer bir çalışma yapılarak sporun liderlik üzerindeki etkisi incelenebilir.

- Bu çalışma, ilköğretim ve ortaöğretim gibi farklı yaş grubu ve öğretim kurumlarında yapılarak, daha küçük yaştaki öğrencilerin liderlik özellikleri tespit edilebilir.
- Örneklem kitlesi genişletilerek daha geniş gruplar üzerinde araştırma devam ettirilebilir.
- Okullardaki Beden Eğitimi öğretmenlerinin, öğrencilerin liderlik davranışlarını daha önceden ortaya çıkarmaya ve geliştirmeye yönelik hizmet içi eğitim, kurs, seminer vb. çalışmalara katılmaları sağlanabilir
- Genç nüfus oranına sahip ülkeler için liderlik olgusu çok önemlidir. Bu durum, özellikle Türkiye açısından düşünüldüğünde büyük önem göstermektedir. Yurt dışında liderlik ile ilgili yüzlerce araştırma merkezi ya da enstitü bulunmasına rağmen çok genç bir nüfusa sahip ülkemizde bu tür merkezlerin açılması ve yaygınlaştırılması için çeşitli çalışmalar başlatılabilir.
- İlköğretim ve ortaöğretimde eğitim-öğretim gören öğrenciler için; spor ile uğraşmanın eğitim-öğretimi aksatan gereksiz bir meşgale gibi görülmesi yönündeki yanlış kanının önüne geçilerek spor yapmanın öğrencilerin liderlik dahil pek çok özelliklerini olumlu etkilemekte olan önemli bir olgu olduğu göz önünde bulundurulmalıdır.
- Liderlik özelliklerinin gelişme evresinin en önemli olgularından biri olan spor ortamları yaygınlaştırılarak, liderlik özelliklerinin gelişimine katkı sağlanabilir.

KAYNAKLAR

- Araç Ilgar, E., Cihan, B.B., Mermerkaya, E. (2018). *Beden Eğitimi ve Diğer Branş Öğretmenlerinin Liderlik Algularının Çeşitli Değişkenlere Göre Belirlenmesi*, Uluslararası Türk - Rus Dünyası Akademik Araştırmalar Kongresi, 14-16 Aralık, 131-132.
- Aydın, M. (1998). *Eğitim Yönetimi*, Ankara: Hatiboğlu Basım ve Yayım.
- Aydın, R. (2016). *Beden eğitimi ve spor yüksekokullarında eğitim öğretim gören bireysel ve takım sporlarıyla uğraşan öğrencilerin liderlik özelliklerinin karşılaştırılması*, Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı, Bartın.
- Bagozzi, R.P., Yi, Y. (1988). On the evaluation of structural equation models, *Academy of Marketing Science*, 16(1), 76-94.
- Başoğlu, U.D., (2006). *Askeri liselerde eğitim-öğretim gören takım sporu yapan, bireysel spor yapan ve spor yapmayan öğrencilerin liderlik özellikleri*, Marmara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, İstanbul.

- Bayındır, M. (2018). *Antrenörlerin liderlik özellikleri ile empati düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Spor Yöneticiliği Anabilim Dalı, Antalya.
- Bayrak, S. (1997). *Değişen Liderlik Anlayışı ve Türkiye Gerçeği*, 21. Yüzyılda Liderlik Sempozyumu, Deniz Harp Okulu, Cilt(1), İstanbul.
- Can, Y., Soyer, F. (2008). Mesleki Ve Sosyo-Ekonomik Beklenti İle Yaşam Tatmini Arasındaki İlişki: Beden Eğitimi Öğretmenleri Üzerinde Bir Araştırma, Atatürk Üniversitesi, *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, (4), 24-33.
- Çağlar, İ. (2004). İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Öğrencileri ile Mühendislik Fakültesi Öğrencilerinin Liderlik Tarzına İlişkin Eğilimlerinin Karşılaştırmalı Analizi ve Çorum Örneği, *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 91-107.
- Çar, B. (2013). *Spor eğitimi alan üniversite öğrencilerinin liderlik özelliklerinin belirlenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı, Ankara.
- Çelik, V. (2004). *Liderlik. Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı*: Ankara: Pegem Yayınları.
- Çiriş, V. (2018). 11. Ve 12. Sınıf öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerinin liderlik özelliklerine etkisinin spor yapma durumu açısından incelenmesi, Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi Anabilim Dalı, Sakarya.
- Durukan, E. (2003). *Beden eğitimi ve spor yüksekokulu I. ve IV. sınıf öğrencilerinin liderlik davranışlarının karşılaştırılması*, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Antrenörlük Eğitimi Anabilim Dalı, Konya.
- Eagly, A., Johnson, B. (1990). Gender and Leadership Style: A Meta-Analysis, *Psychological Bulletin*. (1).
- Efekan, H. (2007). *Kara harp okulu olimpiik spor branşlarında yapılan bireysel sporlar ile takım sporlarının harbiyeli'lerin liderlik özelliklerine sağladığı etkilerin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Ankara.
- Eraslan, L. (2004). Liderlik Olgusunun Tarihsel Evrimi, Temel Kavramlar ve Yeni Liderlik Paradigmasının Analizi, *Milli Eğitim Dergisi*, 4(162).
- Erçetin, İ. (1998). *Lider Sarmalığında Vizyon*. Ankara: Önder Matbaacılık.
- Eren, E. (2001). *Yönetim ve Organizasyon*. İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Ergun, T. (1991). *Türk Kamu Yönetiminde Önderlik Davranışı*, Ankara: TODAİE Yayınları.
- Eygü, H. (2018). *Üniversite Öğrencilerinin Liderlik Davranışları Üzerine Bir Araştırma*. Bursa: Ekin Yayın Dağıtım.

- İşliel, K. (2013). *Duygusal Zeka ve Liderlik*, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir
- Johnson, W.D., Johnson, P.F., (1994). *Joining Together-Group Theory and Group Skills* Paramount Communication Company, USA.
- Karaküçük, S. (1995). *Rekreasyon*. Ankara: Seren Matbaacılık.
- Karayol, M. (2013). *Takım sporları ve doğa sporları yapan erkek sporcuların liderlik özelliklerinin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Malatya.
- Kurudirek, M.A. (2011). *Spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin eğitim seviyelerinin liderlik düzeylerine etkisi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Laurent, T.G., Bradley, D.A., (2007). *Leadership Behaviors Of Athletic Training Leaders Compared With Leaders In Other Fields*, *Journal of Athletic Training*, 42(1), 120-125.
- Nunnally, J.C., Bernstein, I.H., (1994). *Psychometric Theory*. New York: McGraw Hill.
- Osmay, N. (2003). *İnsan Mühendisliği*. Ankara: Alfa Yayıncılık.
- Öner, S. (2007). *Kara havacı pilotların iş doyum düzeyleri ve algılanan liderlik stillerinin iş doyum düzeylerine etkileri*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı, Ankara.
- Özdenk, S. (2015). *Bireysel ve takım sporuyla uğraşan sporcular ile spor yapmayan bireylerin duygusal zeka ve liderlik özelliklerinin incelenmesi*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı, Ankara.
- Semiz, H. (2011). *Ortaöğretim öğrencilerinde sporun liderlik üzerine etkisi (Hendek Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Senge, P., Scharmer, O., Jaworsky, J., Flowers, B.S., (2007). *Şimdi Burada*, GOA Basım Yayın.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenilirlik ve Geçerlik*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Şimşek, O.F. (2007). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş, Temel İlkeler ve Lisrel Uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Şişman, M. (2002). *Öğretim Liderliği*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Üstün, F. (2004). *Türkiye'nin coğrafi bölgelerine göre beden eğitimi öğretmenlerinin liderlik özelliklerinin belirlenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Spor Yöneticiliği Anabilim Dalı, Konya.

- Yıldırım, M., Uslu, S. (2020). *Liderlik ve Spor*, Güllü Mehmet (Ed), Akçınar, F. (Ed), Spor Bilimleri Alanında Akademik Çalışmalar-I, (s. 239-257) içinde. Ankara: Gece Kitaplığı.
- Yücel, Y. (2011). *Orta öğretim (lise) kurumlarında eğitim gören, spor yapan ve yapmayan öğrencilerin liderlik özelliklerinin araştırılması (Kars Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Spor Yöneticiliği Anabilim Dalı, Kayseri.
- West, S.G., Finch, J.F., Curran, P.J., (1995). *Structural Equation Models with Nonnormal Variables and Remedies*, Akt: Hoyle, R.H. (Ed.), *Structural Equation Modeling: Concepts, Issues and Applications*, Sage: London.



Bölüm 7

LOZAN OLİMPİYATLAR MÜZESİ'NİN YAPISI VE İŞLEVİ

Neslihan ARIKAN FİDAN¹

¹ Dr., Gazi Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi neslihanarikangazi@gmail.com

Giriş

Antik Olimpiyat Oyunları ile birlikte gelen, resim, müzik, edebiyat, sanat ve mimari akımlar gibi bu küresel, kültürel ve sportif hareketler, dünya çapında spor müzelerinin kurulmasına yol açmıştır. İnsan faaliyetleri giderek daha da çeşitlenmeye başlayınca, onları doğru bir şekilde belgelemek ve tasnif etmek giderek önem kazanmıştır. Bu anlayış ile ilk spor müzeleri 19. Yüzyılın sonlarında kendini göstermeye başlamıştır (Grulich, 2006: 81).

Spor müzelerinin temelini genellikle özel koleksiyonlar oluşturmuştur. Daha sonra bu rol, belirli spor dallarına ait kendi arşivlerini oluşturmuş kuruluşlar, dernekler veya kulüpler tarafından yerine getirilmiştir. Aynı zamanda sporun hızla yaygınlaşması ve spor malzemelerinin gelişimi, insanları bu doğrultuda ilgili tüm dokümantasyonu titizlikle ve sistematik olarak toplamaya teşvik etmiştir. Sporun tarihsel sınıflandırmasına duyulan gereksinime rağmen spor müzesi oluşumu, başlangıçta büyük sıkıntılarla karşılaşmıştır. Spor müzelerinin var olması gerekliliğini ve faydalarını kanıtlamak için anlamlı mücadeleler verilmiştir (Morawinska-Brzezicka, 2012: 266).

Spor müzelerinin geri planına bakıldığında, 1865 yılında açılan Londra'daki 'Kriket Müzesi' ve 1897'de Prag'da hayat geçirilen 'Sokol Müzesi'dir. 1995 yılında Uluslararası Olimpiyat Komitesi (IOC) tarafından onaylanan bir araştırmada, dünyada 260'tan fazla spor müzesinin bulunduğu ve bu sayının yarısından fazlasının da Amerika Birleşik Devletleri ve Kanada'da yer alan spor müzeleri olduğu görülmüştür. Bu bağlamda Amerika Birleşik Devletleri'nde spor tarihine olan ilginin oldukça fazla olduğu görülmüştür. 1930'larda beş spor enstitüsü, 1940'larda dokuz spor enstitüsü, 1950'erde otuz iki adet spor enstitüsü kurulmuştur. 1960'larda ise büyük bir patlama yaşayarak tam altmış altı enstitü açılmıştır. Amerika'daki bu durum, spor müzeleri ve şeref holü oluşumuna büyük bir katkı sağlamıştır (Hoffman, 2006: 98).

Şeref Holleri, sportif başarıyı onurlandırmak amacıyla yirminci yüzyılın başlarında, sporculara ait hatıraları, elde edilen tarihi skorları, fotoğrafları, görsel-işitsel dokümanları sergilemek için kurulmuştur.

Burada bulunan müzelerde amaçlanan, belirli bir disiplinde efsanelenmiş figürleri onurlandırmak için tasarlanmış olmalarıdır. Bu müzelere modern anıtlar da denilebilir. Zira, spor müzesi ziyaretçileri tarafından neredeyse hac yerleri olarak kabul edilir. Aralarında en önemli kabul edilen, Springfield'de yer alan Basketbol Şeref Holü ve Cooperstown'da bulunan Beyzbol Şeref Holü'dür. Amerika'daki Şeref Holleri 1939 yılında Cooperstown New York'ta ilk açılışından bu yana önemli ölçüde büyümüştür (Ogrozio, 2006: 102).

Tarihsel olarak, Avrupa'daki en eski spor müzesine bakıldığında, 1902 yılında kurulan İsviçre Bern'deki İsviçre Alpleri Müzesi'dir. İsviçre'nin coğrafi konumu, dağcılığın karşılaştığı zorluklar ve kazandıkları zaferler gibi faktörler müze kuratörlerine ilham kaynağı olmuştur. Böylelikle oluşturdukları koleksiyonlara, dağcılığa gösterilen ilgiyi ve Alp dağlarının tarihini yansıtmışlardır. Özellikle İskandinav ülkelerinde kış sporu ekipmanlarının koleksiyonlarının yapılması tesadüf değildir. Kayak sporunun bir spor olarak büyümesi, bu koleksiyonlar sayesinde olmuştur. İlk kayak müzesi 1862'de Norveç'te Kristiansand'da açılmıştır. Ardından İsveç ve Finlandiya'da açılan kayak sergileri de halkı bu sporu yapmaya daha da teşvik etmiştir ((Morawinska-Brzezicka, 2012: 267).

Avrupa'da 1922 yılında spor müzeleri için çağrılar yapılarak aynı yıl Uluslararası Olimpiyat Komitesi bir Olimpik Müze kurmak için gerekli adımların atılmasını sağlamıştır. Böylelikle, 1923 yılında Norveç'te Kayak Müzesi; 1924'te Berlin'de Berlin Spor Müzesi ve yine aynı yıl Çek Cumhuriyeti'nde Beden Eğitimi ve Spor Müzesi açılmıştır. Almanya'da 1927 senesinde At Müzesi hayata geçirilmiş ardından 1929'da İspanya'da Boğa Güreşi Müzesi kurulmuştur. 1950'li yıllara gelindiğinde ise spor müzeleri ve müzelerde spor fikri tamamıyla benimsenmiştir. Ardı ardına açılan spor müzeleri ile de bu fikir adeta ispatlanmıştır (Renson, 2006: 89).

19.yüzyılın sonlarına doğru ortaya çıkan spor müzeciliğinin, çağdaş ülkelerdeki görünümüne bakıldığında, Lozan Olimpiyatlar Müzesi'nin de bunlardan biri olduğu görülmektedir.

Lozan Olimpiyatlar Müzesi'nin Tarihçesi ve Genel Bilgileri

Lozan şehri 1915 yılından bu yana belirli aralıklarla Uluslararası Olimpiyat Komitesi'ne ev sahipliği yapmaktadır. Komitenin o dönemlerdeki başkanı ve modern olimpiyatların kurucusu olan Baron Pierre de Coubertin, komite ile Lozan şehrinin adlarına yakışır bir müzenin oluşturulması gerekliliğine dikkat çeken açıklamalarda bulunmuştur. Coubertin için olimpiyat oyunları, spor adına yapılmış en önemli olaydır. Böylelikle olimpiyat ruhunu ve başarılarını halka ulaştırmak amacıyla 1920 yılında Uluslararası Olimpiyat Komitesi'nin desteğiyle müze çalışmalarına başlanmıştır. O dönemde birkaç sergi salonuyla küçük bir müze kurulmuştur ancak Coubertin'in ölümüyle olimpiyat müzesi projesini tamamlama görevi Başkan Juan Antonio Samaranch'a verilmiştir. Yeni başkan ile komitenin görev alanları büyütülmüş ve müze koleksiyonu genişletilerek kalıcı bir sergi haline getirmek için çalışmalara hız verilmiştir (Arıkan Fidan, Hermier, kişisel görüşme: 25 Haziran 2016).

1988 yılında Başkan Samaranch düzenlediği bir toplantının ardından, kurulacak müzenin dünyanın en prestijli olimpiyat müzesi olacağını ifade

etmiştir. Uluslararası Olimpiyat Komitesi'nin kuruluşunun 90. yıldönümüne tekabül eden tarihte '23 Haziran 1993', Lozan Olimpiyatlar Müzesi kapılarını halka açmıştır. Koleksiyon yapısı ve mimarisi müzeye, 1995 yılında Avrupa Konseyi tarafından verilen 'Yılın Spor Müzesi Ödülü'nü getirmiştir. Aradan geçen zaman içerisinde müzenin yenilenmesine ve genişletilmesine karar verilerek, 31 Ocak 2012 tarihinde müze iki yıllığına kapatılmıştır. Yenilenmenin ardından, 1000 metrekarelik ön bahçesi ve büyütülen sergileme alanlarıyla tekrar ziyaretçilerin hizmetine sunulmuştur (Arıkan Fidan, Hermier, kişisel görüşme: 25 Haziran 2016).

Nüfus bakımından ülkenin en büyük beşinci şehri olan Lozan, İsviçre'nin, Fransızca konuşulan "Suisse Romand" bölgesi Vaud Kantonu'nun başkentidir. Cenevre Gölü'nün kuzey kıyısındaki şehir, uluslararası toplantıların yapıldığı ve ülkelerarası görüşmelerin sağlandığı adeta bir toplantı merkezidir. Uluslararası Olimpiyat Komitesi yerleşkesinin de yer aldığı Lozan şehri, bu özelliklerinden dolayı yılın her ayı yoğun ziyaretçi potansiyelini korumaktadır. Müzenin, şehir merkezine olan yakınlığı müzeye ulaşımı kolaylaştırarak, ulaşım otobüs, metro, gemi ve taksilerle sağlanmaktadır. Müze, pazartesi günleri, 1 Ocak ve 25 Aralık Noel günlerinde ziyarete kapalı olmakla birlikte, 1 Mayıs-14 Ekim tarihlerinde 9.00-18.00, 15 Ekim-30 Nisan tarihlerinde ise 10.00-18.00 saatleri arasında her gün açıktır (La Gestion du Musée Olympique, 2016: 7).

Nüfus bakımından ülkenin en büyük beşinci şehri olan Lozan, İsviçre'nin, Fransızca konuşulan "Suisse Romand" bölgesi Vaud Kantonu'nun başkentidir. Cenevre Gölü'nün kuzey kıyısındaki şehir, uluslararası toplantıların yapıldığı ve ülkelerarası görüşmelerin sağlandığı adeta bir toplantı merkezidir. Uluslararası Olimpiyat Komitesi yerleşkesinin de yer aldığı Lozan şehri, bu özelliklerinden dolayı yılın her ayı yoğun ziyaretçi potansiyelini korumaktadır. Müzenin, şehir merkezine olan yakınlığı müzeye ulaşımı kolaylaştırarak, ulaşım otobüs, metro, gemi ve taksilerle sağlanmaktadır. Müze, pazartesi günleri, 1 Ocak ve 25 Aralık Noel günlerinde ziyarete kapalı olmakla birlikte, 1 Mayıs-14 Ekim tarihlerinde 9.00-18.00, 15 Ekim-30 Nisan tarihlerinde ise 10.00-18.00 saatleri arasında her gün açıktır (La Gestion du Musée Olympique, 2016: 7).

Müze giriş ücretleri 17 yaşından büyüklere tam tarife 18 Frank, 6-16 yaş arası 10 Frank, indirimli-emekli tarifesi 16 Frank, indirimli-öğrenci tarifesi ise 12 Frank şeklindedir. Olimpiyat Müzesi, olimpiyat komitesi adına çalışanlara, engellilere ve altı yaşından küçük çocuklara ücretsizdir. Lozan Olimpiyatlar Müzesi, bireylere ya da gruplara rehberlik hizmeti de sunmaktadır. Kulaklıkla rehberlik hizmeti, İngilizce, Almanca Fransızca, İspanyolca, Arapça ve Çince dillerindedir. Profesyonel rehber eşliğindeki geziler için en az bir hafta öncesinden randevu almak gerekmektedir. Bir buçuk saat süren İngilizce, Fransızca, Almanca, Portekizce, İtalyanca, İs-

panyolca, Hollandaca, Rusça, Japonca, Çince dillerinde hizmet veren profesyonel rehberli bu gezinin ücreti ise, 25 kişiden oluşan yetişkin gruplar için 180 Frank'tır (Arıkan Fidan, Hermier, kişisel görüşme: 25 Haziran 2016).

Lozan Olimpiyatlar Müzesi'nin Organizasyon ve Yönetim Yapısı

Lozan Olimpiyatlar Müzesi, devlet tarafından desteklenen bir vakıf müzesidir. Müzenin mütevelli heyeti başkanlığını ve onursal başkanlığını Uluslararası Olimpiyat Komitesi başkanı yapmaktadır. Olimpiyat Müzesi'nin mütevelli heyeti, IOC başkan yardımcılarında, belediye temsilcilerinden, Vaud Kanton'u kültür elçilerinden ve komite tarafından belirlenen özel üyelere oluşmaktadır. Müze, idari bölüm, insan kaynakları bölümü, koleksiyon bölümü, eğitim ve tanıtım bölümü, araştırma bölümü, finans bölümü ile fotoğraf, arşiv ve kütüphane bölümlerinden oluşmaktadır (Arıkan Fidan, Hermier, kişisel görüşme: 25 Haziran 2016).

Lozan Olimpiyatlar Müzesi yönetiminin en önemli faaliyeti, IOC Başkanları Rogge ve Samaranch liderliğinde, 7 Eylül 2006 tarihinde 11 üyeyle Lozan'da kurulan Olimpiyat Müzeleri Ağı (OMN) oluşumudur. Bu oluşum, dünyada faaliyet gösteren olimpiyat müzelerinin birbiriyle etkileşimini kolaylaştırarak ortak projeler üretmek, verimli çalışma yöntemleri geliştirmek, kaliteyi arttırmak ve maliyetleri paylaşmak gibi hedefleri gerçekleştirmeyi amaçlamaktadır. Olimpiyat Müzeleri Ağına üye olan olimpiyat müzelerinin ortak projeler çerçevesinde yapılan eğitim ve gelişim programları, yayınları ve koleksiyonları sayesinde son 10 yılda ziyaretçi sayılarını arttırdıkları açıklanmıştır. Dünyada Olimpiyat Müzeleri Ağına üye olan 28 olimpiyat müzesi bulunmaktadır. Bu ağın bir üyesi olmak için (ICOM) yönetmelikleri ile etik kurallara uyulması, müze ağına destek verilmesi, müzenin halka açık olması ve müzenin %25'lik bir bölümünün Olimpik Harekete ayrılmış olması gerekmektedir. Olimpiyat Müzeleri Ağıyla Uluslararası Müzeler Konseyi'ni, her iki oluşumun da farklı hedeflerinin olmasından dolayı birbirinden ayırt etmek gerekmektedir. Olimpik Müzeler Ağı'nın temel amacı, olimpik değerlerin ve sporun arzulan seviyeye gelmesini sağlamaktır (Arıkan Fidan, Hermier, kişisel görüşme: 25 Haziran 2016). Bunun için; Bilgi paylaşımını kolaylaştırarak, en hızlı şekilde uygulamaya çevirmek, üyelerin karşılaştıkları sorunlar hakkında iş birliği içerisinde çözüm önerileri sunmak, verimliliği arttırmak ve ekonomiyi güçlendirmek için her bir ağ üyesinin çıkarı gözetilerek, ortak çalışma yöntemleri geliştirmek, ortak projelerde, özellikle sergiler, eğitim programları, etkinlikler, koleksiyon yönetimi, iletişim ve ticari gelişmeyle ilgili çalışmalar yapmak gerekmektedir (Arıkan Fidan, Hermier, kişisel görüşme: 25 Haziran 2016).

Lozan Olimpiyatlar Müzesi'nde 132 kişi çalışmaktadır. Bu yönüyle diğer olimpiyat müzeleri baz alındığında, müze personeli bakımından en kalabalık kadroya sahip müzenin, Lozan Olimpiyatlar Müzesi olduğu görülmektedir.

Lozan Olimpiyatlar Müzesi'nin Koleksiyon Yapısı ve Sergileme Tekniği

Lozan Olimpiyatlar Müzesi, antik zamanlardan günümüze tarihsel dönemleri içeren zengin bir koleksiyona sahiptir. Olimpik hareketi desteklemek ve geliştirmek amacıyla oluşturulan koleksiyon 1915 yılında şekillenmeye başlayarak, yıllar içinde büyümeye devam etmiştir. Lozan Olimpiyatlar Müzesi, diğer müzelerde olduğu gibi çok sayıda bağış alarak koleksiyonunu geliştirmiştir. Bağışlanan veya müze koleksiyonuna dahil edilen herhangi bir obje inceleme, fotoğraflama, arşivleme ve nihayetinde koşullara uygun bir şekilde muhafaza edilmek suretiyle sergileme aşamasına getirilmektedir. Uluslararası Olimpiyat Komitesi'nin özel koleksiyonlarını görebilmek, kontrollü bir erişimle mümkün olmaktadır. Bu özel koleksiyondaki objeler ise, diplomatik nezaket hediyeleri ve şahsi bağışlardan oluşmaktadır (Arıkan Fidan, Hermier, kişisel görüşme: 25 Haziran 2016).

Olimpiyat Müzesi'nin koleksiyon prensibi olarak aldığı kararlarla, bağışlanan objelerin belirli bir koleksiyonu zenginleştiriyor olması, satın alınacak objelerin tarihi ve kültürel değerlerinin kanıtlanmış olması, bir objenin korunması diğer objeler üzerinde herhangi bir risk oluşturmaması ve restorasyon işlemlerinin objeler arası bütçe oranlarını olumsuz etkilememesi gerekmektedir. Ancak bu şartlara uyan nesnelerin müze varlıklarına dahil edilmesi söz konusu olabilmektedir. Şartlara uymayan veya mevcut koleksiyonların ihtiyacı dışında kalan bir objenin bağışı, gerekli birim tarafından reddedilebilmektedir (Arıkan Fidan, Hermier, kişisel görüşme: 25 Haziran 2016).

Lozan Olimpiyatlar Müzesi, koleksiyonlarındaki eksiklikleri doldurabilecek eserlere öncelik vermektedir. Özellikle mevcut koleksiyonlarda nadir bulunan, 1984 yılından önceki dönemlere ait spor malzemeleri, 1964 yılı öncesi sporcu formaları, 1988 öncesi tören kıyafetleri ile Modern Olimpiyat Oyunları'nın başlangıcından itibaren olimpiyatları temsil eden nesneleri çoğaltmaya yönelik çabalar son derece hızlandırılmıştır. Lozan Olimpiyatlar Müzesi, yaz ve kış olimpiyat oyunlarının, madalyalarını, resmi afişlerini, maskotlarını ve ev sahibi ülkenin kültürünü yansıtan çeşitli objeleri, iki yıl arayla koleksiyonuna dahil etmektedir (Arıkan Fidan, Hermier, kişisel görüşme: 25 Haziran 2016).

Dünyanın en büyük olimpik koleksiyonuna sahip olan Lozan Olimpiyatlar Müzesi, sekiz ana kategoride koleksiyonlarını sergilemektedir.

Müzedede yaklaşık 20 000 madalya, resmi poster, maskot, 70 000'den fazla poster, bayrak, afiş, 450 000 fotoğraf, 24 000 video arşivi, 1 800 madeni para, 1 200 olimpiyat resmi paraları, 10 000 rozet, 50 000 kitap, 350 000 tarihi broşür, 6 000 süreli yayın yer almaktadır. Ayrıca, modern olimpiyat hareketini başlatan Baron Pierre de Coubertin'e ve diğer başkanlara ait 220 000'den fazla özel obje müzede sergilenmektedir (La Gestion du MO, 2016: 9).

Lozan Olimpiyatlar Müzesi'nin sergileme tekniğinde uygulanan yöntemle, müzenin bölümleri ziyaretçilerin olimpiyat ruhunu, olimpizm anlayışını, spor ahlâkını, görsel ve işitsel duyularıyla içselleştirebilecekleri şekilde bir düzenleme yapılmıştır. Vitrin içi sergileme, pano, stand üzeri sergileme, maketler, diyaromalar ile slaytlı sunumlardan faydalanılmıştır. Gösteri odaları, dokunmatik ve interaktif sistemler, panorama, simülatörler, robotlar gibi dinamik sergileme teknikleri kullanılmıştır. Müzede hemen hemen bütün sergileme ve sunum tekniklerine yer verilmiştir.

Lozan Olimpiyatlar Müzesi Binasının Mimari Yapısı

Lozan Olimpiyatlar Müzesi binası, Yunanistan'dan özel olarak getirilen beyaz mermerlerle inşa edilmiştir. İlk olimpiyatların yapıldığı yerin tarihi dokusunu yansıtmaya ve olimpiyat ruhunun saflığını temsil eden malzemelerin bu seçimi, müzeye sembolik bir değer kazandırmıştır. Müze bahçesinin girişinde yer alan, beyaz mermerden yapılmış, sekiz kolonlu iki katlı havuz ise müzenin tarihi dokusunu tamamlamaktadır. Bu özelliklerinden dolayı müzeye, spor mimarisinin 'beyaz mücevheri' adı verilmiştir. Cenevre gölü kıyısında 23 000 metrekarelik bir alanda asırlık ağaçların içerisindeki Lozan Olimpiyatlar Müzesi, olimpiyatların doğuşundan, barıştan, kardeşlikten ve toplumsal birliktelikten ilham alınarak yapılmıştır (Arıkan Fidan, Hermier, kişisel görüşme: 25 Haziran 2016).

Olimpiyat Müzesi'nin mimari yapısına gösterilen özen müzenin bahçesinde de devam ettirilerek bahçe, adeta bir açık hava müzesine dönüştürülmüştür. Bu başarıda müze yönetiminin uyguladığı politikaların etkisi büyük olmuştur. Bahçe mimarisi için, ülke çapında peyzaj mimarlarına açık bir yarışma düzenlenmiş, yarışma sonucunda kazanan mimarların projesiyle, Lozan Olimpiyatlar Müzesi bahçesinin, açık hava müzesi alanına dönüştürülmesi sağlanmıştır. Öngörülen dönüşüm esnasında arazinin eğimi peyzaj mimarlarını endişelendirse de tasarlanan asma bahçelerle müzenin dokusuna uygun farklı bir görüntü elde edilmiştir. Ziyaretçilerin Antik Olimpiyat Oyunları'ndan, günümüzdeki Modern Olimpiyat Oyunları'na doğru gerçekleştirdikleri tarihi bir yolculuk sonrasında, müze binasına erişimleri sağlanmıştır. Müze binası 11 000 metrekarelik bir alanla beş kattan oluşmaktadır. Bu alanın 2.900 metrekaresi sadece zemin kata ayrılmıştır (Arıkan Fidan, Hermier, kişisel görüşme: 25 Haziran 2016).

Müzedede sergilenen objeler için yeterli ısı-nem standartları sağlanmış olup, aydınlatma ve ısı konusunda ideal bir ortam oluşturulmuştur. Sıcaklık 21 derece civarlarında, nem oranı ise yüzde 45 ila 50 arasında tutulmaktadır.

Lozan Olimpiyatlar Müzesi Binasının Bölümleri

Lozan Olimpiyatlar Müzesi'nin kalıcı sergilere ait kısmı yeniden düzenlendikten sonra müze üç bölüme ayrılmıştır. 3 400 metrekarelik sergi alanıyla ziyaretçilerine hizmet veren müzenin ilk bölümü 842 metrekareden oluşmaktadır. 'Olimpik Hareket' adı verilen bölümde, olimpiyat tarihi ve organizasyonlarına ait objeler, Antik Olimpiyat Oyunlarından Modern Olimpiyat Oyunları'na kadar süregelen semboller, madalyalar, bayraklar, para birimleri ile meşaleler sergilenmektedir. Bu bölümde, olimpiik hareketin gelişim evreleri, hangi aşamalardan geçtiği kronolojik olarak, işitsel ve görsel teknikler eşliğinde ziyaretçilere anlatılmaktadır. Ayrıca, modern olimpiyatların kurucusu Baron Pierre de Coubertin'e ait köşede, fonda halka sesleniş konuşmalarıyla birlikte özel eşyaları sergilenmektedir.

Birinci katın büyük bir kısmını oluşturan Lozan Olimpiyatlar Müzesi'nin ikinci bölümü 1.309 metrekareden oluşmaktadır. Yaz ve kış olimpiyat oyunlarına ait birçok obje ile olimpiyatlarda başarı göstermiş sporcuların kişisel eşyaları bu bölümde sergilenmektedir. Ziyaretçiler, sergilenen objelerdeki önemli tarihleri, kırılan rekorları, şampiyonların monografileri gibi olayları, interaktif bilgi edinme yoluyla öğrenebilmektedirler. Bu alan aynı zamanda spor müzeciliğinde uygulanan üst düzey teknolojinin, tasarım modellerinin en görkemli örneğini yansıtmaktadır. Olimpiyat Müzesi'nin en büyük pul ve madalya koleksiyonu üçüncü bölümde yer almaktadır. 720 metrekarelik bir alanda yer alan geçici sergi salonunda ise, her iki yılda bir olmak üzere üç büyük sergi düzenlenmektedir. Geçici sergilerin ana teması, olimpiyatın temel ilkelerini yansıtan öğelerden oluşmaktadır. Olimpiyat müzesinde küçük boyutta bir geçici sergi salonu daha bulunmaktadır. Bu salonda, doğum günü organizasyonları, çeşitli aktivitelere hazırlık, federasyon kuruluş yıldönümleri, spor temalı konuşmalarla resim, fotoğraf, arşiv sergileri gibi çeşitli etkinlikler düzenlenmektedir.

Ayrıca 60 kişi kapasiteli olimpiyat odası ve 200 kişi kapasiteli oditoryumda kokteyl, seminer, sunum, toplantı, spor organizasyonları yapılabilmektedir. Bu bölümler çeviri kabinleri, çift ekran ve ileri tekniğe sahip ekipmanlarla donatılmıştır. Kulüp Coubertin'in bölünebilir balo salonuyla Tom Kafe'de 450 kişilik yemek, 800-900 kişilik de kokteyl alanı ziyaretçilerin hizmetine sunulmaktadır. Lozan Olimpiyatlar Müzesi'nin 200 metrekarelik satış salonunda, olimpiik sporcuların hayatını anlatan kitaplar, imzalı formalar, oyuncaklar, tablolar, maskotlar, takılar, aksesuarlar ve özel markalı saatler yer almaktadır.

Lozan Olimpiyatlar Müzesi'nde Yapılan Eğitsel, Kültürel ve Sosyal Etkinlikler

Lozan Olimpiyatlar Müzesi'nde profesyonel eğiticiler tarafından farklı yaş gruplarına özel birçok aktivite yaptırılmaktadır. Bu aktivitelerle birlikte, interaktif katılımı gerçekleştirilen olimpiyat oyunlarının dinamiğini yaşamaları, bireysel ve ekip çalışmalarıyla kişisel becerilerinin farkına varmaları, sporcu ya da seyirci olma ayırımına karar vermeleri gibi konularda kendilerini geliştirmeleri sağlanmaktadır. Bu amaçlar doğrultusunda yapılan eğitici-öğretici aktiviteler sayesinde çocuklarla olumlu yönde bir etkileşim kurulmaktadır (Arıkan Fidan, Hermier, kişisel görüşme: 25 Haziran 2016).

Dokuz yaşından itibaren büyüklerin de katılabildiği, “Sporun fotoğrafını çekiyorum” adlı eğitim etkinliğinde, bir fotoğrafı anlamak, onun ne ifade ettiğine yoğunlaşmak, verdiği duyguyu hissetmek gibi kavramlar anlatılarak, katılımcılara spor fotoğrafçılığının teknik yönleri öğretilmektedir. Yılda bir kez yapılan ve yedi aylık bir eğitim sürecini kapsayan bu etkinlikte, spor konulu en güzel fotoğrafı çeken kişiye de ödül verilmektedir. ‘Olimpiyat Oyunlarını biliyor musunuz!’ adlı bir diğer etkinliğe altı yaşından itibaren katılım sağlanabilmektedir. Büyük bir oyun alanına kurulan düzenekler yardımıyla yapılan bu etkinlikte, olimpiyatların tarihi, spor karşılaşmaları, şampiyonların hikayeleri, sporcu beslenme alışkanlıkları gibi konularda bilgiler verilmektedir. ‘Olimpiyat Durağı’ etkinliği ile, Antik Olimpiyat Oyunları’nın günümüze bıraktığı miraslar keşfedilmektedir. Olimpia’da yapılan ilk olimpiyatların nasıl yapıldığı, Antik Olimpiyat Oyunları’nda uygulanan yarışma ve müsabaka şartları, spor dalları, zaferleri, profesyonel eğiticiler tarafından Olimpia şehri minyatürü üzerinden bütün ayrıntılarıyla katılımcılara anlatılmaktadır. Olimpiyatlar yalnızca spor müsabakalarından ibaret değildir. Aynı zamanda saygıyı, dostluğu, kardeşliği de temsil etmektedir. Olimpizm düşüncesinden yola çıkarak, ‘hepsi farklı, hepsi kazanan’ sloganıyla, özgürlük, önyargı, genelleme, dil, din ve ırklara saygı kavramlarının bilincine ulaşmak için katılımcılara, ekip çalışmasıyla birlikte imcece usulünü gerektiren aktiviteler yaptırılmaktadır (Arıkan Fidan, Hermier, kişisel görüşme: 25 Haziran 2016).

Lozan Olimpiyatlar Müzesi’nin en alt katı, bütünüyle eğlenceli ve eğitici aktiviteler için düzenlenmiştir. Her yaş grubundan ziyaretçiye hitap eden bu bölümde, sporcu beslenmesi nasıl olmalı! sorusuna yanıt arayan bilmeceli oyunlar, hafıza refleksi butonları, birçok spor dalının simülatörlü eğitim oyunu, olimpiyatlar ve olimpiyat tarihi ile ilgili animasyonlar, dopingin zararlarını gösteren dijital panolar yer almaktadır. Lozan Olimpiyatlar Müzesi’nin bütün faaliyetleri, “The Olympic Museum: Olimpik Müze” (TOM) oluşumu tarafından düzenlenmektedir. TOM -okul, aktivite, for-

masyon, eğitim, kafe- organizasyonlarıyla faaliyet göstermektedir.

Lozan Olimpiyatlar Müzesi'nin Bütçesi ve Ziyaretçi İstatistikleri

Lozan Olimpiyatlar Müzesi'nin inşası yaklaşık 11.000.000 Frank'a mal olarak, kuruluşunda harcanan bütçeyle müze, yüksek maliyetli spor müzeleri arasında yerini almıştır. Müze, devlet desteği, resmi sponsorlar ile Uluslararası Olimpiyat Komitesi'nin mali yardımları neticesinde kurulmuştur. Müzenin gelir kaynaklarını oluşturan kurum, kuruluş ve organizasyonlar şunlardır: Olimpik Hareketi destekleyen kuruluşlar, Uluslararası Olimpiyat Komitesi'nin yayın ortakları, sponsorlar, İsviçre'nin müze için ayırdığı bütçe payı, küresel pazarlama programı dahilinde gerçekleştirilen etkinlikler, IOC tarafından yönetilen büyük organizasyonlardır. Müze gelirlerinin yüzdelik oranları ise; %47 yayın, %45 sponsor, %5 bilet, %3 lisans programları şeklindedir (Arıkan Fidan, Hermier, kişisel görüşme: 25 Haziran 2016).

İsviçre'nin en yüksek katılımına sahip ilk dört müzesi arasında yer alan Lozan Olimpiyatlar Müzesi'ni, yılda yaklaşık 850 000 kişi (2016) ziyaret etmektedir. Ziyaretlerin üçte ikisi yurt dışından gelen yabancı turistler tarafından yapılmaktadır. Bu oranın, %25'ini Avrupa Ülkelerinden, %35'ini Amerika Birleşik Devletleri'nden, %40'nı ise diğer ülkelerden gelen ziyaretçiler oluşturmaktadır (La Gestion du MO, 2016: 12).

SONUÇ

Lozan Olimpiyatlar Müzesi'nin genel yapısı incelendiğinde; müzenin yönetim kadrosu ile organizasyon bölümlerinin iş birliği içerisinde çalıştığı, birimlerin görev dağılımındaki işlevselliğinin korunduğu ve sergileme anlayışının da zengin nesne ve doküman arşivi, görsel-işitsel iletişim teknolojileri ile bütünleştirildiği görülmüştür. Müze, mimari yapısı ve bölümleriyle ziyaretçilere kolay ve anlaşılır bir sergi alanı sunarken, ziyaretçilerin gezi esnasında bütün sergi alanlarını görebilmesi ilkesi gözetilmiştir. Lozan Olimpiyatlar Müzesi'nin işlevi kapsamında yapılan eğitsel, kültürel ve sosyal etkinlikler, çocuklara ve gençlere özel pedagojik eğitimler ile yetişkinlerin de katılabildiği konferans, kokteyl, seminer, toplantı gibi birçok aktiviteye olanak sağlamıştır. Müze, yapısı ve işlevi bakımından, spor müzeciliğinin geliştirilmesine farklı bakış açıları getirmiştir. Lozan Olimpiyatlar Müzesi'nin sorunları incelendiğinde, yanlış müze politikalarından dolayı müzenin bütçesinin olumsuz yönde etkilendiği ve bu durum da ziyaretçilere yeterli hizmetin verilmesinde birtakım sorunlarla karşılaşıldığı görülmüştür. Sonuç olarak, Lozan Olimpiyatlar Müzesi, kurulacak spor müzelerine bilgi, deneyim ve uygulamalarıyla örnek teşkil etmiştir.

KAYNAKLAR

- Arıkan Fidan, N. (2016, 25 Haziran). *Sophie Hermier ile Lozan Olimpiyatlar Müzesi üzerine görüşme*. Lozan Olimpiyatlar Müzesi, Lozan.
- Grulich T. (2006). *Musée du Sport*, Paris: Les Cahiers Espaces.
- Hoffman J. (2006). *Le musée Maccabi*, Musée du Sport, Paris: Les Cahiers Espaces.
- La Gestion du Musée Olympique (2016). *Brochure d'introduction*. Lausanne: Musée Olympique, 7-12.
- Morawinska-Brzezicka M. (2012). *Sports Museums Through The World*. Olympic Review, 44, 265-272.
- Ogrozio R. (2006). *Les Enjeux Liés Aux Musées Du Sport L'exemple Italien*. Musée du Sport, Paris: Les Cahiers Espaces.
- Renson R. (2006). *La statique et la dynamique dans un musée du sport L'exemple du Sportimonium*. Musée du Sport, Paris: Les Cahiers Espaces.



Bölüm 8

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLERİNİN BİREYSEL YENİLİKÇİLİK DÜZEYİNİN ÖĞRETMEN PROFESYONELİZMİNE ETKİSİ¹

Nuri Berk GÜNGÖR²

1 Bu kitap bölümü, “Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeyinin Öğretmen Profesyoneliğine Olan Etkisinde Bilişsel Esnekliğin Aracılık Rolü” başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

2 Arş. Grv. Dr. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu
nuriberkgungor@gmail.com

GİRİŞ

Eğitim sistemlerinin kalitesini belirleyen birçok faktör bulunmaktadır. Bu faktörler arasında en etkili olanlardan birisi de öğretmenlerin mesleki niteliğidir. Bu nedenle öğretmenlerin mesleki anlayışlarını ve mesleki uygulamalarını profesyonel bir şekilde yapılandırmaları, eğitim sistemlerinin kalitesinin artırılmasında önemli bir rol oynamaktadır (Küçükbere, 2019). Sağlıklı bir toplumun oluşumunda en önemli unsur eğitim sistemi ve onun etkin şekilde işlerliğidir. Bu sistemin ana unsurunun öğretmen olduğu ve diğer unsurlar dikkate alındığında etkileme gücünün fazla olduğu bilinmektedir (Çapa ve Çil, 2000). Eğitim sisteminin en önemli unsurlarından biri olan öğretmenin kalitesi ne kadar yüksek olursa eğitim de o ölçüde nitelikli olacaktır. Dolayısıyla eğitimde kalitenin sağlanabilmesi için öncelikli olarak öğretmen niteliğinin artırılması gerekmektedir. Öğretmen niteliğini belirleyen unsurlar arasında öğretmen profesyoneliği etkin bir rol oynamaktadır.

Eğitim alanında öğretmen profesyoneliği denildiğinde öğretmenlerin alanlarında uzmanlaşması ve öğrencilere olan veri aktarımı sürecinin belirli kriterlere göre gerçekleşmesi akla gelmektedir. Eğitim kurumları hedefleri doğrultusunda bireysel, toplumsal ve evrensel etki alanına sahiptir. Bu kapsamda mesleki profesyoneliğe ihtiyaç duyulan kurumlardandır. Herhangi bir eğitim kurumunun performans gösterebilmesi için etkili liderlik, güçlü bir müfredat, profesyonel gelişim, okul kültürünün oluşması ve düzenli takip gerekmektedir (Demirkasimoğlu, 2010). Öğretmen profesyoneliğinin temel amacı; öğrencilerin gelişim sürecinin sağlanması ve başarısız olmaları ihtimalini en aza indirmektir. Bununla beraber; öğrencilerin okula devamını sağlamayı, okulda pozitif bir hava oluşmasına katkı sağlama, öğrencilerde oluşabilecek şiddet eğilimini en aza indirme ve eleştirel düşünme becerilerinin kazanılmasını sağlama gibi özellikler ile de yakından ilgilidir (Darling-Hammond, 1990). Hoy, Smith ve Sweetland (2002) profesyonel bir öğretmen davranışını betimlerken; mesleğin yeterliliğine saygı, meslektaşların karşılıklı iş birliği ve birbirlerine olan destekleri ile öznel yargularının olması gerekliliğini vurgulamıştır.

Öğretmenlerin profesyonel davranışlar sergileyebilmelerine katkı sağlayabilecek özellikler arasında yenilikçiliğin de olduğu düşünülmektedir. Goldsmith ve Foxall (2003) yeniliği tanımlarken, belirli bir hedef kitle tarafından kabul edilen ve farklılık sağlayan şey olduğunu ifade etmiştir. Yenilikçilik ise yeniliği kullanan ve gerçekleştirilen bireyler için ifade edilmektedir. Bireyin herhangi bir yeniliği çevresindeki kişilere göre daha önce benimsemesi olarak da nitelendirilmektedir (Rogers ve Wallace, 2011). Yenilikçi bireyleri diğerlerinden ayıran en önemli özelliklerden birisi yeniliği takip etme eğilimidir. Bu eğilim olağanın dışında gerçekleştirenleri arama arzusu olarak da ifade edilebilir. Yeniliklerin benimsenmesinde

ve kalıcılığının sağlanmasında etkili bir role sahiptir. Yeniliği takip etme eğilimine sahip olan bireyler bilgi edinirken doğrudan yenilikleri deneyerek amaçlarına ulaşırlar (Hirschman, 1980).

Eğitim ve yenilikçilik bir bütün olarak düşüldüğünde birbirleri ile ilişki kavramlardır. Eğitim bireylerin yenilikçilik düzeylerini arttırmaya katkı sağlayarak yenilikle ilgili tutumlarının olumlu yönde değişmesini sağlarken; yenilikçilik de gelişen teknolojinin eğitime entegre olmasını ve öğretim yöntemlerinin geliştirilerek öğretimin kalitesinin artırılmasını sağlayabilir. Okullarda yenilikçilik olgusuna ilişkin olumlu bir tutumun geliştirilmesi öğrenci başarısına katkı sağlayacaktır. Bununla beraber öğretmen kalitesinin de artacağı öngörülmektedir (Öztürk ve Summak, 2014).

İlgili literatür incelendiğinde; bireysel yenilikçiliğin öğretmen profesyoneliğine etkisinin incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak; Parlar ve Cansoy'un (2017) bu iki özellik arasındaki ilişkiyi incelediği görülmektedir. Dolayısıyla araştırmanın ilgili literatüre katkı sağlamasının yanı sıra; beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin profesyonellik düzeyinin belirlenmesi ile birlikte, öğretmen profesyoneliğine etki edebilecek faktörlerin tespit edilebilmesi, elde edilen sonuçlar ışığında öğretmen niteliğinin gelişimine katkı sağlayacağı düşünülmesi çalışmanın önemini ifade etmektedir. Bu noktadan hareketle çalışmanın amacı; beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyinin öğretmen profesyoneliğine etkisinin belirlenmesidir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli ve Hipotezler

“Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeyinin Öğretmen Profesyoneliğine Etkisi” başlıklı çalışma bir teorik modelin test edildiği ve ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı betimsel bir yapıdadır. İlişkisel tarama modelleri, iki ya da daha çok sayıda değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2013; Büyüköztürk, Akgün, Demirel, Karadeniz ve Çakmak, 2015). Araştırmada iki değişken kullanılmıştır. Gizil değişken olarak bireysel yenilikçilik, gözlenen değişken olarak öğretmen profesyoneliği tercih edilmiştir. Araştırmanın modeli gerçekleştirilen literatür taraması sonucunda, araştırmalarda kullanılan değişkenler temel alınarak oluşturulmuştur. Modeli test etme işlemi yapısal eşitlik modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Yapısal eşitlik, araştırmada kullanılan değişkenler arasındaki kuramsal yapıyı veriler aracılığıyla test etme amacı taşır. Ayrıca, faktör analizi ile regresyon analizinin birleşimi olup gizil ve gözlenen değişkenler tarafından temsil edilen teorik bir yapıdır (Şimşek, 2007). Literatür taraması sonucunda araştırmanın amacına uygun olarak

oluşturulan model ve hipotezler aşağıda verilmiştir.

H₁: Değişime direnç (DD), öğretmen profesyoneliğini (ÖP) etkiler.

H₂: Fikir önderliği (FÖ), öğretmen profesyoneliğini (ÖP) etkiler.

H₃: Deneyime açıklık (DA), öğretmen profesyoneliğini (ÖP) etkiler.

H₄: Risk alma (RA), öğretmen profesyoneliğini (ÖP) etkiler.

Çalışma Grubu

Araştırmada örneklem seçiminde, küme örneklem çeşitlerinden oran-sız küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Küme örneklemenin sağladığı en temel fayda; araştırmacının geniş bir fiziki alana yayılmasını önleyip maliyeti düşürmesi ve fiziki alanın daralması ile denetim olanaklarının artmasıdır (Karasar, 2013). Öncelikle, Ankara ilinde 1721 beden eğitimi ve spor öğretmenin görev yaptığı Yenimahalle, Çankaya, Keçiören, Sincan, Mamak, Gölbaşı, Etimesgut, Altındağ ve Pursaklar ilçelerinde bulunan ortaokul ve liselerin listesi çıkartılmıştır. Bu listeden yansızlık kuralına göre yeterli sayıda okul örnekleme dahil edilmiştir. Belirlenen okullarda görev yapmakta olan beden eğitimi ve spor öğretmenleri arasından gönüllü katılım esasına dayalı olarak araştırmada yer almak isteyenler ile çalışma yürütülmüştür.

Araştırmanın çalışma grubunu; 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Ankara ilinin merkez ilçeleri olan Yenimahalle, Çankaya, Keçiören, Sincan, Mamak, Gölbaşı, Etimesgut, Altındağ ve Pursaklar'da Millî Eğitim Bakanlığı personeli olarak görev yapmakta olan 471 beden eğitimi ve spor öğretmeni oluşturmaktadır. Ancak, gerçekleştirilen analizler sonucunda uç değerlere sahip olan 20 katılımcının verisi çıkarılarak 451 kişi ile araştırma tamamlanmıştır. Katılımcılar ile ilgili demografik bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

	Katılımcı	N	%
Cinsiyet	Kadın	162	35.9
	Erkek	289	64.1
Okul Türü	Ortaokul	221	49.0
	Lise	230	51.0
	Yenimahalle	78	17.3
	Çankaya	67	14.9
	Keçiören	63	14.0

Görev Yapılan İlçe	Sincan	45	10.0
	Mamak	40	8.9
	Gölbaşı	37	8.2
	Etimesgut	47	10.4
	Altındağ	40	8.9
	Pursaklar	34	7.5
Hizmet Süresi	1-5 Yıl	131	29.0
	6-10 Yıl	151	33.5
	11-15 Yıl	62	13.7
	16-20 Yıl	40	8.9
	21+	67	14.9
	Toplam	451	100

Tablo 1'e bakıldığında, toplam katılımcı sayısının 451 olduğu görülmektedir. Katılımcıların 162'sinin erkek, 289'unun ise kadın olduğu görülmektedir. Erkek katılımcıların sayısı genel toplamın %64.1'ini, kadın katılımcıların ise %35.9'unu oluşturmaktadır. Okul türü dikkate alındığında; ortaokul düzeyinde görev yapan katılımcıların sayısı 221 ile %49.0'u, lise düzeyinde görev yapmakta olan katılımcıların sayısı 230 ile %51.0'ı temsil etmektedir. Katılımcıların görev yapmakta oldukları ilçelere bakıldığında en fazla katılımın 78 katılımcı ve %17.3 ile Yenimahalle ilçesinden olduğu görülmektedir. Çankaya ilçesi 67 katılımcı ile genel toplamın %14.3'ünü, Keçiören ilçesi de 63 katılımcı ile genel toplamın %10'unu oluşturmaktadır. Katılımın en az olduğu ilçe ise genel toplamın %7.5'ini temsil eden Pursaklar ilçesidir. Bununla beraber hizmet süresi değişkeni incelendiğinde; en fazla katılım 151 katılımcı %33.5 ile 6-10 yılları aralığında, en az katılım ise 40 katılımcı ile 16-20 yılları aralığında gerçekleşmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada kişisel bilgi formunun yanı sıra; Bireysel Yenilikçilik ve Öğretmen Profesyonizm Ölçekleri kullanılmıştır.

Bireysel Yenilikçilik Ölçeği (BYÖ)

Bireysel Yenilikçilik Ölçeğinin özgün formu 1977 yılında Hurt, Joseph ve Cook tarafından geliştirilmiştir. Ülkemizde ise Kılıçer ve Odabaşı (2010) tarafından geçerlik ile güvenilirlik testleri gerçekleştirilerek literatüre kazandırılmıştır. Uyarlanan ölçek 5'li likert bir yapıda, 4 alt boyuttan ve toplam 20 maddeden oluşmaktadır. Alt boyutlar; değişime direnç, fikir önderliği, deneyime açıklık ve risk alma olarak isimlendirilmiştir. Bu dört faktörün ölçeğe ilişkin açıkladığı varyans %52.52'dir. Yenilikçilik puanı; pozitif maddelerden alınan toplam puandan negatif maddelerden alınan toplam puanın çıkarılmasıyla elde edilen puana 42 puan eklenmesiyle hesaplanmaktadır. Ölçekten toplamda en düşük 14, en yüksek ise 94 puan alı-

nabilmektedir. Hesaplanan puanlara göre katılımcıların bireysel yenilikleri kategorize edilebilmektedir. Hesaplanan puan 80'in üzerinde ise "Yenilikçi", 69 ve 80 aralığında ise "Öncü", 57 ve 68 aralığında ise "Sorgulayıcı", 46 ve 56 puan aralığında ise "Kuşkucu", 46 puan altında ise "Gelenekçi" olarak ifade edilmektedir. Ölçeğin orijinal formu incelendiğinde tamamına ve alt boyutlara ilişkin güvenilirlik katsayısı sırasıyla; .82, .81, .73, .77, .62 olarak görülmektedir (Kılıçer ve Odabaşı, 2010). Araştırma kapsamında kullanılan veri setinden elde edilen güvenilirlik katsayıları ise sırasıyla; .81, .78, .80, .74 ve .82'dir.

Öğretmen Profesyonelizm Ölçeği (ÖPÖ)

Araştırmada kullanılan bir diğer ölçme aracı olan Öğretmen Profesyonelizm Ölçeği (ÖPÖ) Tschannen-Moran, Parish ve Dipaola (2006) tarafından geliştirilmiş, Cerit (2012) tarafından uyarlanmıştır. Ölçek toplamda sekiz maddeden oluşmaktadır ve 5'li likert bir yapıdan oluşmaktadır. Derecelendirme maddeleri "Hiç Katılmıyorum" ile "Tamamen Katılıyorum" arasında sıralanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği için faktör analizi sonuçları; KMO ve Barlett Sphericity testi ile araştırılmış, KMO değeri .86 ve Barlett Sphericity test anlamlı bulunmuştur. Faktör analizi sonucu ölçeği oluşturan maddelerin faktör yük değerleri .55 ile .90 arasında değişmiş ve maddelerin açıkladığı varyans %61.62 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin Cronbach Alpha değeri .90 (madde toplam korelasyonu .45 ile .84 arasında) olduğu bulunmuştur. Ölçekten alınan ortalama puan arttıkça profesyonelizm düzeyi de artmaktadır (Cerit, 2012). Araştırmada kullanılan veri setinden elde edilen güvenilirlik katsayısı .96 olarak tespit edilmiştir.

Araştırma Kapsamında Kullanılan Ölçme Araçlarının Doğrulamalı Faktör Analizi Sonuçları

Tablo 2. Bireysel Yenilikçilik ve Öğretmen Profesyonelizm Ölçeklerinin Doğrulamalı Faktör Analizi Sonuçları

Model Uyum İndeksi	Mükemmel Aralık	Kabul Edilebilir Aralık	BYÖ	ÖPÖ
X ² /sd	0<X ² /sd<2	2<X ² /sd<5	3.36	4.58
RMSEA	0.00<RMSEA<0.05	0.05<RMSEA<0.10	.07	.08
PGFI	0.95<PGFI<1.00	0.50<PGFI<0.95	.90	.94
PNFI	0.95<PNFI<1.00	0.50<PNFI<0.95	.96	.97
GFI	0.90<GFI<1.00	0.85<GFI<0.90	.70	.67
AGFI	0.90<AGFI<1.00	0.85<AGFI<0.90	.81	.72
CFI	0.95<CFI<1.00	0.90<CFI<0.95	.81	.88

X²=Chi-Square (Ki-Kare); df=Degree of Freedom (Serbestlik Derecesi); GFI=Goodness of Fit Index (İyilik Uyum İndeksi); CFI=Comparative Fit Index (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi); RMSEA=Root Mean Square Error of Approximation (Yaklaşık Hataların

Ortalama Karekökü); AGFI=Adjustment Goodness of Fit Index (Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi); PNFI=Parsimony Normed Fit Index (Sıkı Normlaştırılmış uyum İndeksi); PGFI= Parsimony Goodness of Fit Index (Sıkı İyilik Uyum İndeksi). Kaynak: Meydan ve Şeşen, 2011; Kline,2005.

Araştırmada kullanılan ölçeklerin yapı geçerliğini sağlayabilmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Öğretmen Profesyonelizm Ölçeği uyum iyiliği değerlerinin iyileştirilmesi için AMOS 22 paket programında önerilen modifikasyonlar gerçekleştirilmiştir. Buna göre; 2 ile 3 ve 5 ile 6 numaralı maddeler arasında kovaryans atamaları uygulanmıştır. Elde edilen uyum iyiliği değerlerine göre; Bireysel Yenilikçilik Ölçeğinin 4 faktörlü ve Öğretmen Profesyonelizm Ölçeğinin tek faktörlü yapısı doğrulanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi gerçekleştirilmeden önce verilerin dağılımı incelenmiştir. Veri setindeki uç değerler dışarıda bırakıldıktan sonra dağılımın normal olup olmadığını test etmek için Shapiro-Wilk testi kullanılmıştır. Shapiro-Wilk testi anlamlılık sonucu araştırmada kullanılan ölçekler için $p < .05$ bulunmuştur. Bunun üzerine Skewness ve Kurtosis değerlerine bakılmıştır. Her iki ölçek içinde bu değerler -1.5 ile +1.5 arasındadır. Bu verilerin normal dağıldığını göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu sebepten dolayı çalışmanın istatistikleri gerçekleştirilirken parametrik testler kullanılmıştır.

Katılımcıların Bireysel Yenilikçilik ve Öğretmen Profesyonelizm Ölçeklerinden alınan ortalama puanlar arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını inceleyebilmek üzere T-testi uygulanmıştır. Ayrıca, ölçeklere ait puan ortalamalarını belirleyebilmek amacıyla betimleyici istatistiklerden yararlanılmıştır. Buna ek olarak, katılımcıların demografik özellikleri yüzde ve frekans ile gösterilmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda yapısal eşitlik modelleri kurulmuş olup, test edilmiştir. Yapısal eşitlik modelleri özellikle gizil ve gözlenen değişken arasında çoklu ilişkilerin bulunduğu araştırmalarda temel yöntem olarak kabul edilmektedir (Şimşek, 2007). Yapısal eşitlik modellerinin temel amacı, kuramsal olarak oluşturulan teorik bir modelin elde edilen verilerle istatistiksel olarak test edilmesi ve teori ile araştırma bulgularının ne kadar uyduğunun belirlenmesidir (Hair, Black, Babin ve Anderson, 1998).

Bu çalışmada yer alan analizler SPSS 22.0, AMOS 22.0 paket programları ve Excel veri tabanı programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde istatistiksel analizlerin ortaya çıkardığı araştırma bulguları tablolar halinde verilerek açıklanmıştır.

Tablo 3. Katılımcıların Bireysel Yenilikçilik ve Öğretmen Profesyonelizm Ölçeklerinden Aldıkları Puan Ortalaması ve Puan Ortalamalarının Alt Boyutlara Göre Dağılımı

	N	\bar{X}	S
Değişime Direnç Alt Boyutu	451	2.50	1.02
Fikir Önderliği Alt Boyutu	451	3.80	.99
Deneyime Açıklık Alt Boyutu	451	3.94	1.06
Risk Alma Alt Boyutu	451	3.43	1.08
Bireysel Yenilikçilik Ölçeği	451	67.56	18.98
Öğretmen Profesyonelizm Ölçeği	451	3.59	1.05

Katılımcıların Bireysel Yenilikçilik Ölçeğinden aldıkları ortalama puan ($\bar{X}=67.56$) dikkate alındığında; sorgulayıcı kategorisinde yer aldıkları ve yenilikçilik düzeylerinin ortalamasının üzerinde ancak yüksek düzeyde olmadığı ifade edilebilir. Katılımcıların “değişime direnç” alt boyutundan elde ettikleri puan ortalaması ($\bar{X}=2.50$), “Fikir önderliği” alt boyutunda tespit edilen ortalama puan ($\bar{X}=3.80$)’dir. “Deneyime açıklık” alt boyutundan elde edilen ortalama puan $\bar{X}=3.94$, diğer bir alt boyut olan “risk alma” da ise ortalama puan ($\bar{X}=3.43$) olarak belirlenmiştir. Bununla beraber Öğretmen Profesyonelizm Ölçeğinden alınan ortalama puan ($\bar{X}=3.59$); katılımcıların profesyonelizm düzeyinin ortalamasının üzerinde olduğunu göstermektedir.

Tablo 4. Katılımcıların Bireysel Yenilikçilik ve Öğretmen Profesyonelizm Ölçeklerinden Alınan Ortalama Puanın Cinsiyet Değişkenine Göre T-testi Sonuçları

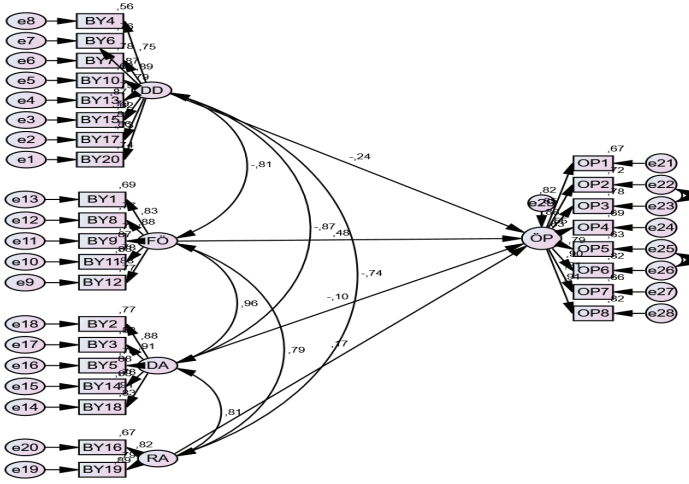
	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p
D.D.A.B.	Kadın	162	2.10	.70	449	6.58	.00
	Erkek	289	2.73	1.09			
F.Ö.A.B.	Kadın	162	4.07	.75	449	4.32	.00
	Erkek	289	3.65	1.07			
D.A.A.B.	Kadın	162	4.20	.70	449	4.00	.00
	Erkek	289	3.79	1.19			
R.A.A.B.	Kadın	162	3.67	.97	449	3.47	.00
	Erkek	289	3.30	1.11			
B.Y.Ö.	Kadın	162	73.90	10,92	449	5.48	.00
	Erkek	289	64.00	8,28			
Ö.P.Ö.	Kadın	162	3.81	.85	449	.3.30	.00
	Erkek	289	3.47	1.12			

Tablo 4 incelendiğinde; cinsiyet değişkenine göre gerçekleştirilen analizlerde fikir önderliği alt boyutuna (t_{449} : 4.32; $p<0,05$), deneyime açıklık alt boyutuna (t_{449} : 4.00 $p<0,05$), risk alma alt boyutuna (t_{449} : 3.47; $p<0,05$),

bireysel yenilikçilik ortalama puanına (t_{449} : 5.48; $p<0,05$) ve öğretmen profesyonelizm ortalama puanına (t_{449} : 3.30; $p<0,05$) göre kadın katılımcılar lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Değişime direnç alt boyutunda ise erkek katılımcılar lehine anlamlı bir farklılık belirlenmiştir (t_{449} : 6.58; $p<0,05$).

Araştırmanın hipotezlerini test etmek amacıyla oluşturulan yapısal eşitlik modeli Şekil 1'de gösterilmiştir.

Şekil 1. Yapısal Eşitlik Modeli



Şekil 1'de görülen modelin uyum değerleri kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu ve modelin yapısal olarak uygun olduğuna ilişkin yeterli kanıtların sağlandığı gözlemlenmiştir. Model uyum değerleri Tablo 5'de gösterilmiştir.

Tablo 5. Yapısal Eşitlik Modeli Uyum Değerleri

Model Uyum İndeks	Mükemmel Aralık	Kabul Edilebilir Aralık	YEM
X^2/df	$0 < X^2/df < 2$	$2 < X^2/df < 5$	3.44
RMSEA	$0.00 < RMSEA < 0.05$	$0.05 < RMSEA < 0.10$	.74
GFI	$0.90 < GFI < 1.00$	$0.85 < GFI < 0.90$	.85
CFI	$0.95 < CFI < 1.00$	$0.90 < CFI < 0.95$	.94
PGFI	$0.95 < PGFI < 1.00$	$0.50 < PGFI < 0.95$	.71
PNFI	$0.95 < PNFI < 1.00$	$0.50 < PNFI < 0.95$	.82
AGFI	$0.90 < AGFI < 1.00$	$0.85 < AGFI < 0.90$	.88

X^2 =Chi-Square (Ki-Kare); df =Degree of Freedom (Serbestlik Derecesi);

GFI=Goodness of Fit Index (İyilik Uyum İndeksi); CFI=Comparative Fit Index (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi); RMSEA=Root Mean Square Error of Approximation (Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü); AGFI=Adjustment Goodness of Fit Index (Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi); PNFI=Parsimony Normed Fit Index (Sıkı Normlaştırılmış uyum İndeksi); PGFI= Parsimony Goodness of Fit Index (Sıkı İyilik Uyum İndeksi). Kaynak: Meydan ve Şeşen, 2011; Kline,2005.

Oluşturulan modele göre değişkenler arasındaki standardize edilmiş β katsayıları, standart hata, kritik oran, p ve R^2 değerleri Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Yapısal Eşitlik Modeli Katsayıları

Değişkenler		Standardize β	Standart Hata	Kritik Oran	p	R^2
Değişime Direnç	Öğretmen Profesyonelizmi	-.24	.08	-2.77	.006	.55
Fikir Önderliği	Öğretmen Profesyonelizmi	.47	.17	2.40	.016	
Deneyime Açıklık	Öğretmen Profesyonelizmi	-.09	.21	-.39	.69	
Risk Alma	Öğretmen Profesyonelizmi	.17	.06	2.33	.019	

Elde edilen değerler incelendiğinde değişime direncin öğretmen profesyonelizmini ($\beta_1=-.24$; $p<.05$), fikir önderliğinin öğretmen profesyonelizmini ($\beta_2=.47$; $p<.05$) ve risk almanın öğretmen profesyonelizmini ($\beta_4=.17$; $p<.05$) etkilediği görülmektedir. Ancak, deneyime açıklığın öğretmen profesyonelizmi ile olan ilişkisinde anlamlı bir etki tespit edilememiştir ($\beta_3=-.09$; $p>.05$). Bu bulguya göre araştırmanın 1, 2 ve 4 numaralı hipotezleri destekleniyorken, 3 numaralı hipotez reddedilmiştir. Modele ait elde edilen Squared Multiple Correlations (R^2) değeri incelendiğinde de öğretmen profesyonelizminin %55'inin açıklandığı görülmektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Katılımcıların Bireysel Yenilikçilik Ölçeğinden aldıkları ortalama puan ($\bar{X}=67.56$) dikkate alındığında; sorgulayıcı kategorisinde yer aldıkları ve yenilikçilik düzeylerinin ortalamanın üzerinde ancak yüksek düzeyde olmadığı ifade edilebilir. Araştırma sonuçları literatürü destekler niteliktedir. Öztürk ve Summak (2014) ilköğretim okulu öğretmenlerinin bireysel yenilikçiliklerini incelediği çalışmada, katılımcıların puan ortalamalarının sorgulayıcı yenilikçilik düzeyini ifade ettiğini tespit etmişlerdir. Örün, Orhan, Dönmez ve Kurt (2015) öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik profilleri ile teknoloji tutum düzeylerini analiz ettiği çalışma-

larında katılımcıların sorgulayıcı kategorisinde yer aldıklarını belirlemişlerdir. Literatür incelendiğinde sorgulayıcı yenilikçilik profiline ortaya çıktığı çalışmalarda mevcuttur (Kılıçer ve Odabaşı, 2010; Yalçın ve Yelken, 2011; Korucu ve Olpak, 2015; Demircioğlu, Konokman ve Akay, 2016; Kurtipek ve Güngör, 2019). Bu sonuca göre katılımcıların yeniliklere karşı temkinli davrandıklarını, risk alma potansiyelinin düşük olduğu, bir yeniliği benimsemeden önce yenilik ile ilgili araştırma, inceleme ve denemelerde bulunmak istedikleri ifade edilebilir. Bununla beraber, sosyal çevre içerisinde yenilikleri ortalama bir zaman diliminde içselleştirmektedirler.

Öğretmen Profesyonelizm Ölçeğinden alınan ortalama puan ($\bar{X}=3.59$); katılımcıların profesyonelizm düzeyinin ortalamanın üzerinde olduğunu göstermektedir. Çelik (2015) öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile tükenmişlikleri arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmada, katılımcıların mesleki profesyonellik düzeyini ortalamanın üzerinde tespit etmiştir. Kılınç (2014) öğretmen profesyonelizmi ve okul kültürü ile ilgili olan çalışmada, Ankara ili sınırlarında bulunan ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenler ile çalışmıştır. Bu çalışmanın sonuçlarına göre, katılımcıların öğretmen profesyonelliklerinin orta düzeyin üzerinde olduğu görülmektedir. Bununla beraber literatürde, öğretmenlerin profesyonellik düzeyinin yüksek olarak sınıflandırıldığı çalışmalar da mevcuttur (Tukonic ve Harwood, 2015; Pearson ve Moomaw, 2005; Barbara, 1992). Katılımcıların ölçekten almış oldukları ortalama puan; öğretmenlerin birbirleri ile etkileşim halinde olduklarını, mesleki yeterliliklere saygı duyduklarını, birbirlerine destek olma davranışlarını sergilediklerini, öğrencilere yardımcı olma isteklerinin olduğunu ve mesleklerini istekle yürüttüklerini ifade edebilir.

Cinsiyet değişkeni ele alındığında Bireysel Yenilikçilik Ölçeğinden ve alt boyutlarından alınan ortalama puan; ölçekten alınan toplam puana, fikir önderliği, deneyime açıklık ve risk alma alt boyutlarında kadın katılımcılar lehine anlamlı farklılık olduğunu göstermektedir. Kısacası, bireysel yenilikçilik ölçeğinin toplam ortalama puanı ele alındığında ve belirtilmiş olan alt boyutlarda kadın katılımcıların bireysel yenilikçilik düzeyinin erkeklere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yılmaz (2019), öğretmenlerin teknoloji entegrasyonuna yönelik öz yeterlik algısı ile bireysel yenilikçilik özellikleri arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmada, kadın öğretmenlerin yenilikçilik düzeyinin erkek meslektaşlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek olarak belirlemiştir. Yılmaz, Soğukçeşme, Ayhan, Tuncay, Sancar ve Deniz (2014), öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmalarında kadın katılımcıların yenilikçilik düzeyinin erkek katılımcılara göre anlamlı olarak daha yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Ertuğ ve Kaya (2017) kadın katılımcıların yenilikçilik düzeyinin erkeklere göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Klecker ve Loadman (1999),

Gür-Erdoğan ve Zafer-Güneş (2013) de kadın katılımcıların yeniliğe daha açık olduğunu belirtmişlerdir. Alan yazında farklılaşan sonuçlar da mevcuttur. Alan yazında cinsiyet değişkenine göre bireysel yenilikçilik düzeyinin farklılaşmadığını gösteren benzer çalışmalarda mevcuttur (Rogers ve Wallace, 2011; Kılıç, 2015). Dolayısıyla; cinsiyet değişkeni ile bireysel yenilikçilik düzeyi arasında ilişkinin incelendiği çalışmalarda her ne kadar örneklem grupları aynı olmasa da farklı sonuçların ortaya çıkması, ilgili değişkenin tutarlılığından söz etmeyi zorlaştırmaktadır. Bireylerin yeniliklere olan merakının öznel olması ve kişisel gelişim isteğinin yenilikleri de beraberinde getirebileceği düşünüldüğünde cinsiyet değişkeninin farklı sonuçlar vermesi makul karşılanabilir.

Katılımcıların Öğretmen Profesyonelizmi Ölçeğinden almış oldukları ortalama puan ile cinsiyet değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, kadın öğretmenlerin mesleki profesyonelizm düzeyi erkek öğretmenlere göre anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Araştırma sonuçları ilgili literatür ile benzerlik göstermektedir. Yılmaz ve Altınkurt (2015) öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile iş-yaşam dengeleri arasındaki ilişkiyi belirlediği çalışmasında, kadın öğretmenlerin profesyonellik düzeyinin erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu ifade etmiştir. Çelik (2015), öğretmenlerin duygusal emek ve mesleki duyarlılık özelliklerinin kadın katılımcılar lehine istatistiksel olarak farklılaştığını ifade etmiştir. Bu sonuç değerlendirildiğinde, öğretmenlik mesleğine yönelik kadınların hassasiyetin erkeklere göre daha fazla olduğu, sorumluluk ediniminin daha yüksek olmasından kaynaklı olarak profesyonellik bilincine sahip oldukları ifade edilebilir.

Araştırma bulgularına göre; değişime direncin, fikir önderliğinin ve risk almanın öğretmen profesyonelizmini etkilediği belirlenmiştir. Fakat, deneyime açıklığın öğretmen profesyonelizmine bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulguya göre araştırmanın 1, 2 ve 4 numaralı hipotezleri destekleniyorken, 3 numaralı hipotez ise reddedilmiştir. Araştırma sonuçları öğretmen profesyonelizminin %55'lik diliminin bireysel yenilikçilik özelliği ile açıklanabileceğini ortaya çıkarmıştır. Dolayısıyla, bireylerin yenilikçilik düzeyinin artırılması öğretmenlerin iş yaşamındaki profesyonellik düzeyini de önemli ölçüde etkilemektedir. Parlar ve Cansoy (2017) bireysel yenilikçilik ve öğretmen profesyonelizminin birbirleri ile ilişkili olduğunu saptamışlardır. Literatürde doğrudan bireysel yenilikçiliğin öğretmen profesyonelizmine etkisini inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak, öğretmen profesyonelizminin gözlenen değişken olarak incelendiği araştırmalar mevcuttur. Dean (2011) kolektif liderlik ve güvenin öğretmenlerin profesyonellik davranışlarına olumlu etkisinin olduğunu tespit etmiştir. Stripling (2019) öğretmenler arasında oluşturulan profesyonel öğrenme takımlarının katılımcıların mesleki profesyonelizm

davranışlarını etkilediğini belirlemiştir. William (2006) öğretmenlerin etik anlayışının mesleki profesyonellik düzeyleri ile yakından ilişki olduğunu tespit etmiştir. Raymond (2006) öğretmenlik profesyonelizminin çok boyutlu ve kapsamlı olduğu ifade etmiştir. Bununla beraber öğretmenlerin mesleki profesyonelizm davranışlarının almış oldukları mesleki eğitim ile doğrudan ilişkili olduğunu da tespit etmiştir. Cha (2014) öğretmenlerin profesyonelizm davranışlarını etkileyen unsurları ele aldığı çalışmasında; çocuk sevgisi, çocuklarla olan etkileşim düzeyi, kendini geliştirme arzusu ve görev aldığı kurumdaki veliler ile kurulan ilişkilerin profesyonelizm düzeyini etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Overbaugh (1990) öğretmen profesyonelizmini olumsuz anlamda etkileyen unsurlar arasında tesislerin yeterli imkanlara sahip olması, ekipmanların nicelik ve nitelik olarak istenilen seviyeye ulaşamaması ile öğretmenlerin moral faktörünün göz ardı edilmesini çalışmasında belirtmiştir. Monroe (2001) öğretmen profesyonelizmini belirleyen davranışların; meslektaş olgusu, öğretme isteği, öğrenci merkezli düşünce ve eylem, mesleğe bağlılık, mesleki uzmanlık olduğunu tespit etmiştir. İlgili çalışmalar ile benzerlikler gösteren özellikle yabancı literatürde öğretmen profesyonelizmini farklı bakış açılarıyla ele alan çalışmalar da mevcuttur (Osmond-Johnson, 2015; Miros, 1990; Dempsey, 1991; Chun, 2013; Geist, 2002). Araştırma bulguları dikkate alındığında ise; öğretmenlerin kendilerini yaratıcı ve özgün olarak görmeleri, sosyal çevrelerinde kabul görmeleri ve tavsiyelerinin dikkate alınması, yaratıcı kişilik özelliklerine sahip olmaları, ait oldukları gruplarda liderlik özellikleri gösterebilmeleri ve yeni fikirlere açık olabilme gibi özelliklerinin olması; meslektaşları ile etkili bir iletişim kurabilme, kendileri adına mesleki kararlar alabilme, öğrencileri ve meslektaşlarına karşı sosyal destek sağlayabilme, mesleklerini büyük bir arzu ile yürütme gibi davranışlarını da gerçekleştirmelerinde etkili olduğu ifade edilebilir. Bununla beraber; öğretmenlerin yenilikçiliklerini arttırabilmek amacıyla gelişimlerine katkıda bulunularak lisansüstü eğitime teşvik sağlanması, alanlarındaki yenilikleri takip edebilmeleri amacıyla çalıştay, kongre ve sempozyumlara katılmalarının desteklenmesi, profesyonellik düzeylerini arttırabilmek amacıyla maddi ve manevi teşvik sisteminin getirilmesi önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Barbara, R. C. (1992). *The effect of shared decision-making on teacher satisfaction and teacher professionalism*. Master's Thesis, United States International University, California.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., & Çakmak, E. K. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Cerit, Y. (2012). Okulun bürokratik yapısı ile sınıf öğretmenlerinin

- profesyonel davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(4), 497-521.
- Cha, J. (2014). *The domains of the professionalism of kindergarten teachers in South Korea: A qualitative research*. Doctoral Dissertation, Curriculum and Instruction of University of Wisconsin, Madison.
- Chun, Y. T. (2013). *A discourse analysis of teacher professionalism in England since the 1980s*. Doctoral Dissertation, Institute of Education University of London, London.
- Çapa, Y., & Çil, N. (2000). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 69-73.
- Çelik, M. (2015). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile tükenmişlikleri arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Darling-Hammond, L. (1990). Teacher professionalism: Why and how. *Schools as collaborative cultures: Creating the future now*, 25-50.
- Dean, S. D. (2011). *Collegial leadership, teacher professionalism, faculty trust: Predicting teacher academic optimism in elementary schools*. Doctoral Dissertation, The University of Alabama, Tuscaloosa.
- Demircioğlu, T., Konokman, G. Y., & Akay, C. (2016). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının yenilikçilik düzeylerinin Avrupa Birliği Hayat Boyu Öğrenme Projelerine yönelik tutumlarına etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(59), 1120-1137.
- Demirkasımoğlu, N. (2010). Defining "Teacher Professionalism" from different perspectives. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 2047-2051.
- Dempsey, V. O. (1991). *Inside looking around: Toward a grounded theory of teacher professionalism*. Doctoral Dissertation, School of Education of The University of North Carolina, Chapel Hill.
- Ertuğ, N., & Kaya, H. (2017). Hemşirelik öğrencilerinin bireysel yenilikçilik profilleri ve yenilikçiliğin önündeki engellerin incelenmesi. *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 14(3), 192-197.
- Geist, J. R. (2002). *Predictors of faculty trust in elementary schools: Enabling bureaucracy, teacher professionalism, and academic press*. Doctoral Dissertation, Graduate School of The Ohio State University, Ohio.
- Goldsmith, R. E. & Foxall, G. R. (2003). The measurement of innovativeness. L. V. Shavinina (Eds.), *The international handbook of innovation* (pp. 321-329). Amsterdam: Elsevier Science.

- Gür-Erdoğan D., & Zafer-Güneş D. (2013). The relationship between individual innovativeness and change readiness conditions of students attending faculty of education. *Social and Behavioral Sciences*, 106, 3033-3040.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (1998). Multivariate data analysis, *Pearson New International Edition*, 5, (3), 207-219.
- Hirschman, E. C. (1980). Innovativeness, novelty seeking, and consumer creativity. *Journal of Consumer Research*, 7(3), 283-295.
- Hurt, H. T., Joseph, K., & Cook, C. D. (1977). Scales for the measurement of innovativeness. *Human Communication Research*, 4, 58-65.
- Hoy, W. K., Smith, P. A., & Sweetland, S. R. (2002). The development of the organizational climate index for high schools: Its measure and relationship to faculty trust. *The High School Journal*, 86(2), 38-49.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ve temel ilkeler*. Ankara: Nobel.
- Kline, P. (2005). *An essay guide to factor analysis*. New York: Routledge.
- Kılıç, H. (2015). İlköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri (Denizli ili örneği). Yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Kılıçer, K., & Odabaşı, H. F. (2010). Bireysel yenilikçilik ölçeği (BYÖ): Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 150-164.
- Kılınç, A. Ç. (2014). Öğretmen profesyonelizminin bir yordayıcısı olarak okul kültürü. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 105-118.
- Klecker, B. M., & Loadman, W. E. (1999). Measuring principals' openness to change on three dimensions: Affective, cognitive and behavioral. *Journal of Instructional Psychology*, 26(4), 213-225.
- Korucu, A. T., & Olpak, Y. Z. (2015). Öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik özelliklerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(1), 111-127.
- Kurtipek, S., & Güngör, N. B. (2019). Individual innovation: A research on sports manager candidates. *Journal of Education and Learning*, 8(1), 224-271.
- Küçükbere, R. Ö. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin mesleki profesyonelliklerinin geliştirilmesinde bir araç olarak hesap verilebilirlik. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Meydan, C. H., & Şeşen, H. (2011). *Yapısal eşitlik modellemesi AMOS uygulamaları*. Ankara: Detay.

- Miros, R. J. (1990). *Teacher professionalism: A comparison of K-12 teachers' and K-12 administrators' "Current" and "Ideal" perceptions*. Doctoral Dissertation, Temple University, Philadelphia.
- Monroe, C. J. S. (2001). *Discovering teacher professionalism: How urban public and private elementary teachers reveal aspects of professionalism in conversation*. Doctoral Dissertation, The School of Education and Allied Professions of The University of Dayton, Dayton.
- Osmond-Johnson, P. (2015). *Alternative discourses of teacher professionalism: A study of union active teachers and teacher unions*. Doctoral Dissertation, Higher & Adult Education Ontario Institute for Studies in Education University of Toronto, Toronto.
- Overbaugh, B. L. (1990). *School facilities: The relationship of the physical environment to teacher professionalism*. Doctoral Dissertation, Graduate Studies of Texas A&M University, Texas.
- Örün, Ö., Orhan, D., Dönmez, P., & Kurt, A. A. (2015). Öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik profilleri ve teknoloji tutum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 65-76.
- Öztürk, Z. Y., & Summak, M. S. (2014). İlköğretim okulu öğretmenlerinin bireysel yenilikçiliklerinin incelenmesi [Special Issue]. *International Journal of Science Culture and Sport*, 1, 844-853.
- Parlar, H., & Cansoy, R. (2017). Examining the relationship between teachers' individual innovativeness and professionalism. *International Education Studies*, 10(8), 1-11.
- Pearson, L. C., & Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29(1), 38-54.
- Raymond, S. M. (2006). *Professionalism and identity in teacher education: Implications for teacher reform*. Doctoral Dissertation, Education in Curriculum and Instruction of Northern Arizona University, Flagstaff.
- Rogers, R. K., & Wallace, J. D. (2011). Predictors of technology integration in education: A study of anxiety and innovativeness in teacher preparation, *Journal of Literacy and Technology*, 12(2), 28-61.
- Stripling, R. T. (2019). *Examining teacher perceptions of Professional learning teams and teacher professionalism*. Doctoral Dissertation, Department of Education of The University of Alabama, Birmingham.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve lisrel uygulamaları*. Ankara: Ekinoks.

- Tabachnick, B., & Fidell, L. (2013). *Using multivariate statistics*, 6th International edition (cover) edn. Boston, [Mass.].
- Tukonic, S., & Harwood, D. (2015). The glass ceiling effect: Mediating influences on early years educators' sense of professionalism. *Journal of the Canadian Association for Young Children*, 40(1), 36-54.
- Tschannen-Moran, M., Parish, J., & DiPaola, M. F. (2006). School climate and state standards: How interpersonal relationships influence student achievement. *Journal of School Leadership*, 16, 386-415.
- William, A. L. A. (2006). *Educating teacher; the ethical dimension of teacher professionalism in Tanzania*. Doctoral Dissertation, The Moray House School of Education University of Edinburgh, Edinburgh.
- Yalçın, İ. E., & Yelken, Y. T. (2011, Ekim). İlköğretim öğretmen adaylarının yenilikçilik düzeyleri. I. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi'nde sunulmuş bildiri. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Yılmaz, O. (2019). Öğretmenlerin bit entegrasyon yaklaşımları, teknoloji entegrasyonuna yönelik öz-yeterlik algısı ve bireysel yenilikçilik özellikleri arasındaki ilişkiler. Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yılmaz, F., Soğukçeşme, G., Ayhan, N., Tuncay, S., Sancar, S., & Deniz, Y. M. (2014). İlköğretim bölümü öğretmen adaylarının mesleki yenilikçilik eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(27), 259-276.
- Yılmaz, K., & Altinkurt, Y. (2015). Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile iş-yaşam dengeleri arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 14(28), 105-128.



Bölüm 9

**SPOR BİLİMLERİ FAKÜLTESİ
ÖĞRENCİLERİNİN ÜNİVERSİTE KAVRAMINA
İLİŞKİN ALGILARININ BELİRLENMESİ: BİR
METAFOR ANALİZİ ÇALIŞMASI**

Nuri Berk GÜNGÖR¹

¹ Arş. Grv. Dr. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu
nuriberkgungor@gmail.com

GİRİŞ

Üniversite denildiği zaman genellikle ortaöğretimden sonraki bir düzeyde eğitimde bulunarak, bilgiyi bir kuşaktan ötekine geçiren, kişiliği oluşturan ve geliştiren, gençleri birtakım mesleklere hazırlayan, bilimsel araştırmalarda bulunan ve topluma sorunlarını çözümlenmede yardımcı olan yükseköğretim kurumları anlaşılmaktadır (Meray, 1971). Diğer yandan üniversiteler bir ülkenin kalkınmasında ve gelişmesinde etkili olan temel kurumlardır. Üniversitelerin, ülkenin gereksinim duyduğu nitelikli insan gücünü yetiştirmek, evrensel boyutta yaşam düzeyinin gelişimine ve aydınlanmaya katkı sağlamak gibi görevleri vardır. Bu görevlerini yerine getirirken akıl, bilim ve eleştiri üniversitenin kullandığı en önemli araçlarıdır. Üniversiteler, gerçekleri arayan, bilim üreten ve onu yayan kurumlardır ve tarihi olarak, gerçekleri ortaya koymak, bilimi geliştirmek ve yaymak için ortaya çıkmıştır (Timur, 2000).

Bilimsel araştırma ve metotlarla ülke sorunlarına çözüm üretmek, demokratik ilkelerin ve özgür düşüncenin şekillenmesine öncülük etmek yine üniversitenin görevleri arasındadır (Özdem, 2011). Öğrenciler okul yaşantıları süresince kampüs içi etkinlikler ile kurallara uyma, sosyal ilişki geliştirme, akademik gelişim sağlama ve serbest zamanlarını yararlı hale getirebilme adına olumlu tecrübeler edinmektedir (Yılmaz ve Esentürk, 2020).

Üniversitelerin toplumlar için edindiği misyon, kavrama yönelik de bir derinlemesine analiz gerçekleştirmeyi gerekli kılmıştır. Üniversite kavramına yönelik algıları belirleyebilmenin yollarından biri de metaforlardır. Metaforlar; insanların herhangi bir kavramı veya olguyu başka bir olgu ile açıklayabilmesini sağlayan zihinsel modellemelerdir (Saban, 2008a; Lakoff ve Johnson, 2005). Bilinen bir şeyle bilinemeyeni açıklamayı amaçlar, kavramlar arasında ilişkiler kurarak bireyin yaratıcılığının da gelişimine katkıda bulunurlar (Aydoğdu, 2008). Dolayısıyla metaforlar, farklı kavramları açıklayabilmek için sıklıkla kullanılırlar.

Metaforlar aracılığıyla kavramları inceleyen çalışmalara literatürde rastlamak mümkün iken (Segrave, 2000; De Bosscher, Sotiriadou ve Van Bottenburg, (2013).; Kocamaz Adaş, Dursun, Arı ve Ulun, 2019; Demirtaş ve Çoban 2014; Kurtipek, Çelik, Yılmaz ve Yenel, 2016; Ekici, 2016; Nikitina ve Furuoka, 2008; Kurtipek, Çelik, Gümüş ve Yılmaz, 2017; Argan, Özgen, Yetim ve Çakır, 2018; Kurtipek ve Sönmezoğlu, 2018; Kurtipek ve Güngör, 2018; Wan, Low ve Li, 2011; Kurtipek ve Güngör, 2019a; Fábíán 2013; Kurtipek, 2019; Ekici ve Akdeniz, 2018; Farrell, 2006; Dursun, Arı, Kocamaz Adaş ve Ulun, 2019; Kurtipek ve Güngör, 2019b; Yetim ve Kalfa, 2019) üniversite, okul gibi kavramları öğrencilerin düşünceleri ile açıklamaya çalışan metafor çalışmalarının (Northcote ve Fetherson, 2006;

Demirtaş ve Çoban, 2014; Uğurlu, 2018; Günay, 2004) sayıca az olduğu ifade edilebilir.

İlkokuldan başlayıp yıllardır okul hayatına devam eden öğrencilerin meslek tercihlerinde, sosyalleşmelerinde, kişilik gelişimlerinde ve olgunlaşmalarında üniversitelerin oldukça önemli bir faktör olduğu söylenebilir. Üniversiteler kendilerine özgü dinamikleri ile öğrencilerine kimlikler katan eğitim kurumlarıdır. Kurum olarak farklı amaçlara sahip fakülteleri aracılığıyla bireylerin kariyer gelişimlerine yön vermektedirler. Bu doğrultuda eğitim verilen alanlardan birisi de spor bilimleridir. Spor eğitimi alan üniversite öğrencilerinin de üniversite kavramına yönelik algılarının önemli olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada spor eğitimi alan üniversite öğrencilerinin üniversite kavramına yönelik algılarının metaforlar yardımıyla ortaya çıkartılması amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Nitel araştırma modeline göre hazırlanmış bu çalışmada olgubilim (fenomoloji) deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseni, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır (Creswell, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2014). Bu çalışmada, spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin üniversite kavramına ilişkin algıları metaforlar yoluyla tespit edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2019-2020 güz yarı yılında bir kamu kurumunda lisans düzeyinde spor eğitimi alan 37 katılımcı oluşturmaktadır. Çalışma grubunun seçiminde, amaçlı örneklem yöntemlerinden (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009). ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan durumların çalışılmasıdır. Ölçüt ya da ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2014). Bununla beraber, katılımcıların çalışmaya gönüllü katılmak istemeleri de ayrı bir kriter olarak ele alınmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırma verileri araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış sorudan oluşan metafor formuyla toplanmıştır. Bu kapsamda her katılımcının yöneticiyi anlatan bir metafor yazmaları ve bunu açıklamaları istenmiştir. Formda katılımcıların *üniversite* kavramına ilişkin zihinsel imgelerini belirlemek için her bir katılımcıdan “*Üniversite... gibidir, Çünkü...*” cümlesini tamamlamaları istenmiş ve bunun sonucunda katılımcıla-

rın tek metafor belirttiği ve bu metaforların açıklamasını yaptıkları belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizine başlamak için öncelikle katılımcıların cevap kâğıtları 1'den 37'ye kadar numaralandırılmıştır. Bu çalışmada sosyal alanlardaki araştırmalarda kullanılan veri değerlendirme yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, verilerin tanımlanması, kodlanması ve kategorileştirilmesi sürecidir (Patton, 2014).

Geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması aşamasında; araştırma sonuçlarının geçerliği konusunda, “toplanan verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığının açıklamasına” (Yıldırım ve Şimşek, 2014) dikkat edilmiştir. Bu amaçla, katılımcılardan elde edilen verilerin analiz süreci ve ortaya çıkan kodların kategorilerle nasıl ilişkilendirildiği doğrudan katılımcı ifadeleri ile okuyucuya sunulmuştur. Araştırmada elde edilen kategorilere her biri için *onu en iyi temsil ettiği varsayılan* görüşlerden örnekler seçilerek bulgular kısmında yer verilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2014). Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için ise, veri analizi sonucunda ulaşılan kavramsal kategorilerin elde edilen temaları temsil edip etmediğini belirlemek amacıyla 3 alan uzmanı tarafından veriler analiz edilmiş; elde edilen kodlar ve kodların temsil ettiği kategoriler karşılaştırılmıştır. Bu şekilde yapılan veri analizinin güvenilirliği; $[Görüş\ birliği / (Görüş\ birliği + Görüş\ ayrılığı) \times 100]$ formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Araştırmada toplam 37 metafor üretilmiş olup, görüş ayrılığı olan 4 metafor belirlenmiştir. Kodlayıcılar arasındaki ortalama güvenilirlik % 90 olarak bulunmuştur $[37 / (37 + 4) \times 100 = \%90]$. Bu sonuç, araştırmada istenilen güvenilirlik düzeyine ulaşıldığını göstermektedir.

BULGULAR

Bu bölüm katılımcıların üniversite kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforlar, bu metaforların ilgili kategoriler altında değerlendirilmesi ve açıklama örnekleri şeklinde sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların Üniversite Kavramına Yönelik Geliştirdikleri Metaforlar

Metafor sırası	Metafor adı	f	Metafor sırası	Metafor adı	f
1	Hayat	9	11	Yaşam koçu	1
2	Ansiklopedi	3	12	Ufuk çizgisi	1
3	Kütüphane	3	13	Doktor	1

4	Kitap	2	14	Nişangah	1
5	Güneş	2	15	Mutfak	1
6	Işık	2	16	Tiyatro sahnesi	1
7	Yol	2	17	Tecrübe	1
8	Sosyal faaliyet	2	18	Arkadaşlık	1
9	Eğlence kulübü	2	19	Kız arkadaş	1
10	Lamba	1		TOPLAM GÖRÜŞ	37

Tablo 1 incelendiğinde; katılımcıların üniversite kavramına yönelik toplam 19 çeşit metafor ürettikleri ve bunun için 37 görüş belirttikleri görülmektedir. *Hayat, Ansiklopedi, Kütüphane, Güneş, Işık, Kitap ve Yol* metaforlarının en fazla tekrarlanan metaforlar olduğu belirlenmiştir.

Katılımcıların üniversite kavramı ile ilgili geliştirdikleri metaforların açıklamaları/gerekçeleri dikkate alınarak ortak özellikleri bakımından üç kategori olarak sınıflandırılması Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Katılımcıların Geliştirdikleri Metaforların Kategorilere Göre Dağılımı

Kategoriler	Metafor sayısı (f)	%
1. Hedeflere Ulaştırma	8	42.10
2. Öğretici Olma	7	36.84
3. Sosyalleştirme	4	21.05
TOPLAM	19	100.0

Tablo 2’ye göre, katılımcıların üniversite kavramına yönelik geliştirdikleri metaforlar üç kategori altında toplanmıştır. Bunlar *hedeflere ulaştırma kategorisi* (f=8, %42.10), *öğretici olma kategorisi* (f=7, %36.84) ve *sosyalleştirme* (f=4, %21.05) kategorileridir.

Tablo 3 ile Tablo 5 arasında, belirlenen kategorilerde yer alan metaforlar ve metaforlara yönelik belirtilen açıklama örneklerine yer verilmiştir.

Tablo 3. “Hedeflere Ulaştırma” Kategorisinde Yer Alan Metaforlar ve Açıklama Örnekleri

Kategori	Metafor sayısı (f=8)
1. Hedeflere Ulaştırma	Güneş (2), Işık (2), Yol (2), Lamba (1), Yaşam koçu (1), Ufuk çizgisi (1), Doktor (1), Nişangah (1)

Katılımcıların <i>öğrencilerinin</i> açıklama örneklerinden alıntılar; <i>Güneş</i> ; Daha aydınlık bir gelecek için sağlam zemin sağlar (K3) <i>Lamba</i> ; Bize yol gösterir (K11) <i>Işık</i> ; Karanlığı aydınlatır, herkesi kendi yolunda aydınlığa götürür (K32) <i>Nişangah</i> ; Hedeflerimizi gerçekleştirmede bize kılavuzluk eder (K10)	
--	--

Tablo 3’de görüldüğü gibi, üniversite kavramına ilişkin “*hedeflere ulaşırma*” kategorisinde toplam 8 metafor belirtilmiştir. Metaforlara yönelik açıklama cümlelerindeki örneklerden de anlaşıldığı gibi; katılımcılar, üniversitelerin bireyi gelecekteki amaçlarına ulaştıracağına ve ona tıpkı bir lamba, ışık, güneş gibi yol göstereceğine vurgu yaptıkları anlaşılmaktadır.

Tablo 4. “*Öğretici olma*” Kategorisinde Yer Alan Metaforlar ve Açıklama Örnekleri

Kategori	Metafor sayısı (f=7)
2. Öğretici Olma	Hayat (9), Ansiklopedi (3), Kütüphane (3), Kitap (2), Mutfak (1), Tiyatro sahnesi (1), Tecrübe (1)
Katılımcıların açıklama örneklerinden alıntılar; <i>Hayat</i> ; İleriye dönük çoğu şeyi burada öğreniriz (K26) <i>Ansiklopedi</i> ; Her bölümünde farklı şeyler öğreniriz (K27) <i>Kütüphane</i> ; Aradığımız her bilgi içinde mevcuttur ancak biz öğrenmek istediğimiz kadarını kullanırız (K29) <i>Tiyatro sahnesi</i> ; Herkes orada mutlaka bir şeyler öğrenir (K31)	

Tablo 4’te görüldüğü gibi “*Öğretici olma*” kategorisinde üniversite kavramına yönelik toplam 7 metafor belirtilmiştir. Metaforlara yönelik açıklama cümlelerindeki örneklerden de anlaşıldığı gibi; katılımcılar üni-

versiteyi kütüphane, ansiklopedi gibi kavramlara benzeterek bireyin aradığı her şeyi öğreneceğine üniversitelerin aslında hayatın ta kendisi olduğunu ifade ederek üniversitelerin öğretici rolüne vurgu yaptıkları ifade edilebilir.

Tablo 5. “Sosyalleştirme” Kategorisinde Yer Alan Metaforlar ve Açıklama Örnekleri

Kategori	Metafor sayısı (f=4)
3. Sosyalleştirme	Eğlence kulübü (3), Sosyal faaliyet (1), Arkadaş (2), Kız arkadaş (2)
Katılımcıların açıklama örneklerinden alıntılar; <i>Eğlence kulübü</i> ; Zamanın nasıl geçtiğini anlayamayız, o süre hiç bitmeyecek zannederiz (K14) <i>Arkadaş</i> ; En güzel dostlukları üniversite yıllarında ediniziriz (K35) <i>Sosyal faaliyet</i> ; Yeni insanlar tanımamızı sağlayan birçok etkinliklere katılırız (K36)	

Tablo 5’de görüldüğü gibi, üniversite kavramına ilişkin “sosyalleştirme” kategorisinde toplam 4 metafor belirtilmiştir. Her bir metafora yönelik belirtilen açıklama cümlelerinden de görüldüğü gibi; katılımcıların üniversiteleri bir sosyalleşme aracı olarak gördükleri söylenebilir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmada, katılımcıların üniversite kavramına yönelik duygu ve düşüncelerini metaforlar yardımıyla tespit etmek amaçlanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre katılımcıların üniversite kavramına yönelik sahip oldukları algıları yorumlanmıştır.

Katılımcıların üniversite kavramına ilişkin toplam 19 çeşit metafor ürettikleri ve bunun için 37 görüş belirttikleri tespit edilmiştir. Üretilen metaforlar 3 farklı kategoride toplanmıştır. Bunlar; “hedeflere ulaşma”, “öğretici olma” ve “sosyalleştirme” kategorileridir. En fazla metaforun hedeflere ulaşma kategorisinde üretildiği tespit edilmiştir. Bu kategoride 8 metafor belirtilmiştir. Katılımcıların bu kategoride üniversiteler lamba gibi bize yol gösterir; ışık gibi karanlığı aydınlatır, herkesi kendi yolunda aydınlığa götürür vb. şeklindeki açıklama ifadeleri ile üniversiteleri aslında öğrencilerin ileriki yaşamında, mesleki hayatlarında amaçlarına ulaşmalarında bir yol olarak gördükleri ifade edilebilir.

Katılımcıların üniversite kavramına yönelik görüş bildirdikleri diğer kategoriler olan “öğretici olma” ve “sosyalleştirme” kategorilerinde ise

katılımcıların üniversite ansiklopedi gibidir her bölümünde farklı şeyler öğreniriz ; kütüphane gibidir aradığımız her bilgi içinde mevcuttur ancak biz öğrenmek istediğimiz kadarını kullanırız vb. şeklinde açıklama ifadeleriyle aslında üniversitelerin bilimsel metotları ve eleştirel düşünceyi araç olarak kullanarak öğretici olma yönüne vurgu yaptıkları söylenebilirken yine üniversiteler eğlence kulübü *gibidir zamanın nasıl geçtiğini anlamayız, o süre hiç bitmeyecek zannederiz ; arkadaş gibidir en güzel dostlukları üniversite yıllarında ediniz vb.* açıklama ifadeleri ile de gençliğin en güzel dönemleri olan üniversite yıllarında sosyalleşmenin bir aracı olarak ta görüldüğü ifade edilebilir. Demirtaş ve Çoban (2014) üniversitelerin farklı fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerin üniversite kavramına yönelik yapmış olduğu metafor çalışmasında; öğrencilerin üniversiteleri değişme, gelişme ve sosyalleşme yeri olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Bu durum araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Buna ek olarak; Günay (2004) üniversitenin niteliği, akademik özgürlük ve üniversite özerkliğini felsefi bir tutumla ele aldığı çalışmasında da üniversitelerin eğitici-öğretici rolüne ve sosyalleştirme boyutuna vurgu yaptığı anlaşılmaktadır. Uğurlu (2018) öğretmen adayları ile gerçekleştirdiği çalışmasında, üniversitelerin meslek edindirme rolünün yanı sıra üniversitenin bir üretim merkezi olarak görüldüğü, farklılık unsurlarının bir araya gelerek sosyalleşme olgusunun sağlandığı bir kurum olarak algılandığını belirlemiştir. Bu noktadan hareketle, üniversitelerin sağladıkları imkanlarla birlikte birçok olumlu katkı sağladığı ifade edilebilir.

İlgili literatür dikkate alındığında, üniversite kavramına yönelik metaforik çalışmaların sayısının azlığı dikkat çekmektedir. Bununla beraber, araştırma sonuçlarının mevcut çalışmalar ile paralellik gösterdiğini ifade etmek mümkündür (Northcote ve Fetherson, 2006; Uğurlu, 2018; Saban, 2008b; Demirtaş ve Çoban, 2014; Aydoğdu, 2008). Dolayısıyla; üniversitelerin meslek edindirme görevini icra ederken aynı zamanda farklı bölgelerdeki kişilere etkileşim imkânı sağlaması ile birlikte sosyalleşme aracı olarak da görüldüğü ifade edilebilir. Buna ek olarak, akademik kazanımların yanı sıra hayata dair öğretici olma rolü ile de algılandığı belirlenmiştir.

Öneriler

Üniversite öğrencilerinin, üniversite kavramı ile ilgili algılarının farklı örneklem grupları ile de incelenmesi önerilmektedir. Bununla beraber, üniversitelerde eğitimci rolünü üstlenen akademisyenlerin de üniversite kavramına ilişkin algılarını belirlemeye yönelik çalışmaların gerçekleştirilmesi önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Argan, M., Özgen, C., Yetim, G. ve Çakır, K. D. (2018). Futbol haberlerinde metafor kullanımı: Türkiye'deki gazetelere yönelik içerik analizi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(71), 321-333.
- Aydoğdu, E. (2008). İlköğretim okullarındaki öğrenci ve öğretmenlerin sahip oldukları okul algıları ile ideal okul algılarının metaforlar (mecazlar) yardımıyla analizi. Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A.
- Creswell, J. W. (2013). *Araştırma deseni: nicel, nitel ve karma yöntem yaklaşımları* (S. B. Demir, Çev.). Ankara: Eğiten Kitap.
- De Bosscher, V., Sotiriadou, P. ve Van Bottenburg, M. (2013). Scrutinizing the sport pyramid metaphor: an examination of the relationship between elite success and mass participation in Flanders. *International Journal of Sport Policy and Politics*, 5(3), 319-339.
- Demirtaş, H. ve Çoban, D. (2014). Üniversite Öğrencilerinin, Üniversite ve Fakülte Kavramlarına İlişkin Metaforları (İnönü Üniversitesi Örneği). *Ondokuz Mayıs University Journal of Education*, 33(1), 113-143.
- Dursun, M., Arı, Ç., Kocamaz Adaş, S. & Ulun, C. (2019). Spor örgütlerinde çalışan bireylerin lider kavramına ilişkin metaforik algıları. Oktay Kızır (Ed.), *Spor bilimleri alanında araştırma makaleleri içinde* (s. 199-214). Ankara: Gece Akademi.
- Ekici, G. (2016). Biyoloji öğretmeni adaylarının mikroskop kavramına ilişkin algılarının belirlenmesi: Bir metafor analizi çalışması. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 17(1), 615-636.
- Ekici, G. ve Akdeniz, H. (2018). Öğretmen adaylarının “sınıfta disiplin sağlamak” kavramına ilişkin algılarının belirlenmesi: Bir metafor analizi çalışması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 26-37.
- Fábián, G. (2013). The application of improved metaphor analysis in education research. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93, 1025-1029.
- Farrell, T. S. (2006). ‘The teacher is an octopus’ uncovering preservice english language teachers’ prior beliefs through metaphor analysis. *RELC Journal*, 37(2), 236-248.
- Günay, D. (2001). Üniversitenin niteliği, akademik özgürlük ve üniversite özerkliği. *Policy*, 14, 37-44.
- Kocamaz Adaş, S., Dursun, M., Arı, Ç. & Ulun, C. (2019). Spor örgütlerinde çalışan personelin yönetici kavramına ilişkin metaforik algıları. Oktay Kızır (Ed.), *Spor bilimleri alanında araştırma makaleleri içinde* (s. 179-197). Ankara: Gece Akademi.

- Kurtipek, S., Çelik, O. B., Yılmaz, B. ve Yenel, İ. F. (2016). Determination of the thoughts of national team athletes on the concept of doping: a study of metaphor analysis. *Journal of Physical Education & Sports Science*, 10(2), 318-327.
- Kurtipek, S., Çelik, O. B., Gümüş, H. ve Yılmaz, B. (2017). Metaphorical perceptions of camp leaders working under the ministry of youth and sports on the concept of youth. *Ovidius University Annals, Series Physical Education and Sport/Science, Movement and Health*, 17(2), 359-368.
- Kurtipek, S., ve Güngör, N. B. (2018). Determination of the perceptions of sport manager candidates related on the concept of manager: A metaphor analysis study. *International Journal of Higher Education*, 7(5), 158-166.
- Kurtipek, S. ve Sönmezoglu, U. (2018). Determination of the perceptions of sports managers about sportconcept: a metaphor analysis study. *International Journal of Higher Education*, 7(4), 17-25.
- Kurtipek, S. (2019). Spor kulüplerine üye bireylerin spor kulübü kavramına ilişkin algılarının belirlenmesi: bir metafor analizi çalışması. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 17(1), 209-145.
- Kurtipek, S. ve Güngör, N. B. (2019a). Determination of the perceptions of sport managers on the concept of organization: a metaphor analysis study. *Journal Of Education and Training Studies*, 7(2), 57-63.
- Kurtipek, S. ve Güngör, N. B. (2019b). Perception of Trainers for the Athlete. *Turkish Journal of Sport and Exercise*, 21(2), 379-385.
- Lakoff, G. ve Johnson, M. (2005). *Metaforlar: Hayat, anlam ve dil* (Çev. G. Y. Demir). İstanbul: Paradigma.
- Meray, S. L. (1971). Üniversite kavramları ve modelleri. *Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 26(1), 13-66.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Nikitina, L. ve Furuoka, F. (2008). “ A language teacher is like...”: Examining malaysian students’ perceptions of language teachers through metaphor analysis. *Online Submission*, 5(2), 192-205.
- Northcote, M. T. ve Fetherston, T. (2006). *New metaphors for teaching and learning in a university context*. Paper presented at the Higher Education Research and Development Society of Australasia) Conference, Perth, Australia.
- Özdem, G. (2011). Yükseköğretim kurumlarının stratejik planlarında yer alan vizyon ve misyon ifadelerinin analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 1869-1894.
- Uğurlu, Z. (2018). Öğretmen adaylarının üniversite kavramına ilişkin algılarının metafor analizi. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 82-97.

- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Çev Edit.; Bütün, M & Demir, S. B.). Ankara: Pagem Akademi.
- Saban, A. (2008a). İlköğretim I. kademe öğretmen ve öğrencilerinin bilgi kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *İlköğretim Online*, 7(2), 421-455.
- Saban, A. (2008b). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14(3), 459-496.
- Segrave, J. O. (2000). The sports metaphor in American cultural discourse. *Culture, Sport Society*, 3(1), 48-60.
- Timur, T. (2000). *Toplumsal değişme ve üniversiteler*, Ankara: İmge Kitabevi.
- Wan, W., Low, G. D. ve Li, M. (2011). From students' and teachers' perspectives: Metaphor analysis of beliefs about EFL teachers' roles. *System*, 39(3), 403-415.
- Yetim, A. A. ve Kalfa, M. (2019). Üniversite öğrencilerinin sporla ilgili metaforik algıları ve spor etkinliği dersi. *Sportmetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 17(1), 41-54.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2014). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Genişletilmiş 9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yılmaz, A. ve Esentürk, O. K. (2020). Üniversite Spor Ortamı Ölçeği (ÜSOÖ): Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(23), 1699-1724.



Bölüm 10

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU (OSB) OLAN ÇOCUKLARDA İLETİŞİM VE UYARLANMIŞ FİZİKSEL AKTİVİTE PROGRAMI: EBEVEYNLER İÇİN EĞİTİM REHBERİ¹

Oğuz Kaan ESENTÜRK²

1 Bu kitap bölümü, “Anneler Tarafından Uygulanan Uyarlanmış Fiziksel Aktivite Programının Otizm Spektrum Bozukluğu Tanılı Çocukların İletişim Becerileri Üzerindeki Etkililiğinin İncelenmesi” adlı doktora tezinden üretilmiştir.

2 Dr. Öğr. Üyesi Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Eğitim Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü esenturk954@gmail.com

1. GİRİŞ

İlgili literatür incelendiğinde OSB tanılı bireylere egzersiz temelli uygulamalar, yapılandırılmış oyun grupları ve UFA'nın genellikle uzmanlar ve araştırmacılar tarafından uygulandığı ancak az sayıda da olsa aile eğitim programlarının düzenlenmesiyle uygulamalara ailelerinde katılım sağladıkları görülmüştür. Özel gereksinimli çocuklara sunulan müdahale programları doğrultusunda, ailenin müdahale hizmetlerine aktif katılımı olmaksızın hem çocuk hem de aile açısından belirlenen amaçlara ulaşılmayacağı belirtilmiştir (Diken, 2009; Sameroff & Fiese, 2000). Dolayısıyla bu bağlamda yapılan araştırmalar, OSB tanılı bireylere yönelik müdahale programlarına aile katılımının çok önemli bir unsur olduğunu göstermektedir (Dawson & Osterling, 1997; Hurth, Shaw, Izeman, Whaley, & Rogers, 1999; NAC, 2015). Bu konuda yapılan birçok araştırma (Baker & McCurry, 1984; Baker & Brihtman, 1984; Rosenberg & Robinson, 1985; Bergan, Neumann & Karp, 1983; Olçay-Gül & Tekin-İftar, 2016; Acar, Tekin-İftar & Yıkılmış, 2017) anne-babaların aile eğitim programları ile öğretici olarak yetiştirildiklerini ve çocuklarına birçok beceri kazandırabildiklerini göstermektedir. İlaveten aileler tarafından uygulanan müdahale programları OSB tanılı bireylerin aile etkileşimleri (Koegel, Bimbela, & Schreibman, 1996; Mahoney & Perales, 2003), iletişim becerileri (Harris, 1986; Charlop-Christy & Carpenter, 2000; Hancock, Kaiser, & Delaney 2002; Seung, Ashwell, Elder, & Valcante, 2006) ve davranış bozuklukları (Marcus, Lansing, Andrews, & Schopler, 1978) üzerinde olumlu katkılar sağlamaktadır. Özellikle OSB tanılı bireylerin dil ve iletişim becerileri kazanmalarında ailelerin müdahale programlarına katılımları önemli görülmektedir. Aile üyeleri önemli derecede dil bozukluğuna sahip çocuklar için müdahalelerin olmazsa olmaz ortakları arasında yer almaktadır. Aile üyeleri ile çocukları arasında gerçekleşen bazı durumların dil bozukluğuna sahip çocukların bu becerileri edinmesinde etkili olduğu görülmektedir. Bu durumlar arasında, (a) ebeveyn-çocuk arasındaki etkileşimin miktarı (Alston ve St. James-Roberts, 2005), (b) çocukların başlattığı iletişime nitelikli yanıtlar verebilme (Warren & Brady, 2007), (c) çocuklara yönelik kullanılan dilsel girdinin kalitesi (Weizman ve Snow, 2001) ve (d) dil öğretimine yönelik farklı stratejilerin kullanımı (Smith, Landry ve Swank, 2000) yer almaktadır.

Aile üyelerinin müdahale programlarına katılımlarının olumlu sonuçlarının yanı sıra, yaşam tarzları da çocukların sağlıklı yaşam biçimlerine katkı sağlamaktadır. Araştırmalar çocukların fiziksel aktiviteye katılım düzeylerinde ailelerin kilit rol oynadığını göstermektedir (Fuemmeler, Anderson, & Mâsse, 2011; Loprinzi & Trost, 2010). Moore vd., 1991, yapmış oldukları çalışmada, aktif olarak fiziksel aktivitelere katılan annelerin çocuklarının, anneleri sedanter olan çocuklara kıyasla iki kat fazla fiziksel aktivite katılım düzeyine sahip olduklarını belirlemiştir. Dolayısıyla aile

eğitim programları ile öğretici olarak yetiştirilen ailelerin, çocuklarına örnek olabilmek adına bu becerileri günlük yaşamlarının bir parçası haline getirmeleri gerektiği yadsınamaz bir gerçektir.

Alanyazında egzersiz temelli uygulamalar, yapılandırılmış oyun grupları ve UFA'nın OSB tanıli bireylere iletişim becerileri dahil olmak üzere birçok becerinin kazandırılması amacıyla kullanıldığını gösteren araştırmalar yer almaktadır (Rogers vd., 2010; Yılmaz, Yanardag, Birkan & Bumin, 2004; Best & Jones, 1974; İlhan, 2007; İlhan, 2008)). Ulusal literatür incelendiğinde, OSB tanıli bireylerin iletişim becerilerine yönelik UFA müdahalelerinde ailelerin katılımcı olarak yer aldığı sadece bir çalışma (İlhan, Yarımkaaya & Esentürk, 2017) varken, doğrudan uygulayıcı pozisyonunda yer aldıkları herhangi bir çalışma tespit edilememiştir. Uluslararası alanyazının taranması sonucunda ise, OSB tanıli çocuğa sahip ailelere oyun temelli öğretim tekniklerini kazandırarak, çocukların iletişim becerileri üzerinde öğretimin amaçlandığı iki çalışma (Solomon, Necheles, Ferch & Bruckman, 2007; Solomon, Van Egeren, Mahoney, Quon Huber, & Zimmerman, 2014; Foster-Sanda, 2014) tespit edilmiştir. Ancak bu çalışmalar kapsamında OSB tanıli çocuklar ile ev ortamında uygulamalar gerçekleştirilmekte ve çocukların gereksinim duydukları becerilere yönelik uygulamalardan ziyade yalnızca iletişim becerilerine odaklanılmıştır.

Egzersiz temelli uygulamalar, yapılandırılmış oyun grupları ve UFA'nın OSB tanıli bireylerin gelişim düzeylerine olan katkısı değerlendirildiğinde, uygulamalara aile katılımının sağlanmasının önemi açıkça görülmektedir. Ayrıca, bu uygulamalar esnasında oluşan anne-çocuk arasındaki sosyal etkileşimler OSB tanıli bireylerde istenen davranışların gelişimini sağlayacak potansiyel bir öğrenme ortamı yaratmaktadır (Kay-Bright, 2006; Lantz, Nelson, & Loftin, 2004).

Ancak, ailelere aile eğitim programları ile uygulama yapabilecek bilgi ve becerilerin kazandırıldığı ve çocuklarının gereksinim duydukları becerilerin belirlenmesinden, bu becerilere yönelik uygulamaların gerçekleştirilmesine kadar olan uygulama sürecine ailelerin doğrudan katılım sağladıkları herhangi bir araştırmaya ulusal ve uluslararası literatürde rastlanılmamıştır.

Anne-çocuk arasında etkileşimi ön plana çıkaran, tensel teması artıran ve kaliteli zaman geçirmeye yardımcı olabilme potansiyeli taşıyan UFA programının, özellikle yetersizlikten etkilenmiş bireylere yönelik sağaltım modeli olarak kullanımının yaygınlaştırılmasına ve aile üyeleri, beden eğitimi öğretmenleri ve okul öncesi öğretmenleri gibi bu alanda hizmet veren paydaşlar tarafından iletişim becerilerinin öğretiminde daha sıklıkla kullanılmasına ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte ailelerin çocuklarının çok yönlü gelişimi açısından büyük öneme sahip UFA progra-

minı sistemli şekilde kullanabilir seviyeye gelmeleri önemli görülmektedir.

2. Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB)

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), American Psychiatric Association (APA) tarafından 2013 yılında yayınlanan, Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-V (DSM-V)'e göre; sosyal etkileşim ve iletişim becerilerinde yetersizlik, aynı zamanda sınırlı-yineleyici davranış örüntüleriyle kendini gösteren ve erken gelişim evresinde ortaya çıkan nöro-gelişimsel bir bozukluk olarak tanımlanmaktadır (APA, 2013).

OSB birçok araştırmacı tarafından teşhis ölçütleri göz önünde bulundurularak farklı şekillerde tanımlanmıştır. Bu tanımlar OSB'nin, karşılıklı sosyal iletişim ve etkileşimdeki yetersizlikler; tekrarlayıcı, sınırlı ve basmakalıp davranışlar, etkinlikler ve ilgilerle tanımlanan genel olarak üç yaşından önce beliren ve ömür boyu süren nöro-gelişimsel bir bozukluk (Boyd ve Shaw, 2010; Ekinci, Sabuncuoğlu ve Berkem 2009; Gabing, 2008; Landa, 2007) olduğunu göstermektedir.

2.1. Otizm Spektrum Bozukluğu Tanı Ölçütleri

Amerikan Psikiyatri Birliği, Psikiyatride Hastalıkların Tanımlanması ve Sınıflandırılması El kitabı, Yeniden gözden geçirilmiş 4. baskısında OSB'yi; (a) otistik bozukluk, (b) Asperger Sendromu, (c) atipik otizm (başka türlü adlandırılmayan yaygın gelişimsel bozukluk), (d) Rett Sendromu ve (e) çocukluk dezente-gratif bozukluğu olmak üzere beş grupta sınıflandırılmaktadır (APA, 2013).

DSM-IV-TR ile birlikte tanı koymada en yaygın olarak kullanılan bir diğer sistem ise, Dünya Sağlık Örgütü'nün tarafından ilk olarak 1997 yılında hazırlanan ve ne güncel versiyonunun 2007 yılında basıldığı "ICD 10 Hastalıkların Ve Sağlıkla İlgili Sorunların Uluslararası İstatistiksel Sınıflaması" dır (Diken, 2014). Dünya Sağlık Örgütü'nün ICD-10 (International Classification of Diseases) kılavuzuna göre ise OSB; (a) çocukluk otizmi, (b) atipik otizm, (c) Rett Sendromu, (d) çocukluk çağıının diğer dezente-gratif bozukluğu, (e) zihinsel yetersizlik ve stereotipik hareketlerle bağlantılı overaktif bozukluk ve (f) Asperger Sendromu olmak üzere altı gruba ayrılmaktadır (Acar, 2015).

APA yetkilileri 2012 yılında bir araya gelerek, OSB'ye ilişkin tanı ölçütlerinde çeşitli uyarlamalar gerçekleştirmişlerdir. Bu değişiklikler DSM-V te yayımlanmış ve DSM IV' e göre çeşitli düzenlemeler görülmüştür (Özkaya, 2013).

DSM V' teki en köklü değişim kuşkusuz Asperger Sendromunun OSB kategorileri arasında yer almaması olarak görülmektedir. Ayrıca, DSM-

5'te tanı başlıkları otizm kavramı yerine OSB kategorisi içinde yer almıştır (Heward, 2013; Lauritsen, 2013; Wong vd., 2014; APA, 2013). Rett Sendromu genetik altyapısı nedeniyle bu kategorinin dışında bırakılmıştır (Özkaya; 2013; APA, 2013).

Bunun yanı sıra DSM-V'te OSB belirti alanları sayısı üçten ikiye indirilmiştir. Toplumsal etkileşim ve dil alanları "sosyal etkileşim/iletişim eksiklikleri" adı altında birleştirilirken "Sınırlı ve yineleyici ilgi, davranış ve etkinlikler" alanı varlığını korumuştur (APA, 2013; Heward, 2013; Lauritsen, 2013).

Sınırlı ve yineleyici ilgi, davranış ve etkinlikler alanına duyuşal uyarılara karşı aşırı ya da yetersiz tepki gösterme ve duyuşal uyarılarla olağandışı biçimlerde ilgilenme ölçütü eklenmiştir (APA, 2013).

DSM-V kriterlerine göre bireyler otizm spektrumu içine daha güvenilir bir şekilde yerleştirilmekte ve bireylerin sahip olduğu tanının düzeyi tespit edilebilmektedir (APA, 2013). DSM-V'te OSB düzeyleri desteğe, önemli miktarda desteğe ve çok önemli miktarda desteğe ihtiyaç duyan bireyler arasında bir ayırım yapılarak; 1 (hafif), 2 (orta) ya da 3 (ağır) olarak üç düzeyde ele alınmıştır (Kurita, 2011). Böylelikle tanı ölçütlerinin duyarlılığının ve özgülüğünün artması beklenmekte ve klinisyenlerin benzer davranış örüntülerine sahip kişileri bireysel farklılıkları da gözetererek daha kesin bir şekilde tanılamaları sağlanmaktadır (Özkaya; 2013; APA, 2013).

2.2. Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) Olan Bireyler

OSB olan bireyler NGG akranlarından bazı gelişim alanlarında farklılıklar göstermektedir. OSB olan bireyler sosyal etkileşim ve bilişsel gelişimde sınırlılıklar gösterme, dil gelişiminde ve motor becerilerde farklılıklar ve gecikmeler yaşama, sıra dışı davranışlara sahip olma ve uygun biçimde oyun oynamada zorluklar yaşama gibi özelliklere sahip olabilmektedirler (Bernad-Ripoll, 2007; Charlop-Christy & Daneshvar, 2003; Kırcaali-İftar, 2012; Landa, 2007; Simpson & Myles, 1998; Keller, Ramisch & Carolan, 2014; Adams, Gouvousis, VanLue & Waldron, 2004; Smith, 2007).

OSB olan çocukların özelliklerinin genellikle birbirinden farklı olduğu, farklı özellikler ve davranışları gösterdikleri bilinmektedir. OSB olan çocukların özelliklerini; (a) sosyal özellikler, (b) dil ve iletişim özellikleri, (c) bilişsel özellikler, (d) motor özellikler ve (e) oyun özellikleri şeklinde sıralamak mümkündür. İzleyen bölümde OSB olan çocukların özelliklerine yer verilmiştir.

2.2.1. Sosyal Özellikleri

OSB tanılı bireylerde sosyal özellikler en belirgin yetersizlik alanlarından biridir. OSB tanısı almış bireyler bebeklik dönemlerinden itibaren

göz kontağı kurma, sese ve ismine tepkide bulunma ve sosyal gülümseme gibi becerilerde yetersizlikler tecrübe edebilmektedirler (Landa, 2007; Volkmar, Cohen & Paul, 1986). Bu tanıdaki bireyler yukarıda ifade edilen beceri eksiklerinin yanında, ortak dikkat yetersizlikleri de sergileyebilirler (Kırcaali-İftar, 2003; Osterling & Dawson, 1994). Aynı zamanda OSB tanısı bulunan bireyler dokunulmaya ve sarılmaya direnç gösterme, çevresindeki bireylerle etkileşim kurmaktan kaçınma, nesnelere insanlara tercih etme, insanlara nesne gibi muamele etme, yalnızlığı tercih etme, diğerleriyle yalnızca favori konulardaki düşüncelerini paylaşarak iletişim kurma gibi sosyal beceri yetersizlikleri sergileyebilirler (Dawson, Meltzoff, Osterling, Rinaldi & Brown, 1998).

DSM-5'te OSB tanılı bireyler (a) farklı gözlenen sürekli bir sosyal iletişim ve sosyal etkileşim yetersizliği, (b) sınırlı ve yineleyici davranış, ilgi ve etkinlik örüntüleri, (c) belirtilerin erken çocuklukta ortaya çıkması ve (d) günlük yaşam işlevlerinde aksama olması şeklinde ifade edilmiştir. Sosyal becerilerde yaşanan sınırlılıklar aslında doğrudan OSB'yi akla getiren belirtileri göstermektedir. Birçok OSB tanılı birey sosyal beceri alanlarında yaşadıkları yetersizlikten dolayı başkalarıyla sosyal etkileşime ve iletişime girememekte; (Scattone, 2007) ve başkalarının başlattıkları iletişime de tepki verememektedirler.

Bununla birlikte çocuklarda oluşan iletişimle ilgili gecikmeler onların sınıf ortamında akranlarıyla olumlu ilişkiler kurmasını, onlarla etkileşime girmesini geciktirerek olumsuz bir etki yaratmaktadır. İletişim ve etkileşime giremeyen çocukların ve bireylerin akranları onlarla ilgilenmemekte ve bu durum OSB olan çocuk ve bireylerin sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimleri açısından gecikmeler yaşamalarına yol açmaktadır (Hume, Bellini & Pratt, 2005). Dolayısıyla OSB olan çocukların ve bireylerin en temel yetersizlik alanlarından birisinin sosyal beceri alanında olduğu ve özellikle de sosyal iletişim başlatma, karşılıklı konuşma, yaşlıları ve çevresindeki bireylerle sosyal etkileşime girme, başkalarının duygu ve düşüncelerini anlamada güçlükler yaşadıkları belirtilmektedir (Sani-Bozkurt ve Vuran, 2014; Schneider & Goldstein, 2010).

OSB tanılı bireylerin topluma kabulü, sosyalleşmesi ve toplumun diğer fertleri ile uygun bir iletişim ortamını sağlayabilmesi ancak sosyal becerilerde oluşturulacak gelişmelerle mümkün olabilmektedir (Acar, 2015).

2.2.2. Dil ve İletişim Özellikleri

OSB'li bireylerde dili kullanma becerisindeki yetersizlik bebeklik döneminde gözlenmeye başlamakta ve yaşam boyu sürebilmektedir. Dili

kullanmadaki yetersizlikler hem dili anlamada (alıcı dil) hem de üretmede (ifade edici dil) gözlenebilir. Üç yaş öncesinde gözlenen dil gelişimindeki yetersizlikler tanı koymada belirgin bir ipucu olmaktadır (Landa, 2007; Tager-Flusberg vd., 2009).

Dil ve iletişim yetersizliklerinin telafisi açısından erken müdahale ve destek son derece önemlidir. Bu yüzden eğer erken müdahale ve erken eğitimde geç kalınırsa bazı OSB'li bireyler, yaşadığı süre boyunca sözel iletişim kuramayabilir (Szatmari Bryson, Boyle, Streiner & Duku, 2003).

OSB tanılı bireyler dil gelişiminde gecikme, konuşma zorluğu ve sıra dışı konuşma özellikleri gösterebilirler (Friend, 2006; Kırcaali-İftar, 2003). OSB tanısı bulunan bireylerin bazılarının konuşmaları diğerlerinin konuşmalarını hemen tekrar etme olarak ortaya çıkan anında ekolali ya da duyduklarını aradan zaman geçtikten sonra tekrar etme olarak ortaya çıkan gecikmiş ekolali şeklindedir (Heflin & Alaimo, 2007; Landa, 2007).

Konuşma diline sahip olan OSB tanısı bulunan bireyler ise iletişim başlatma, diğerleriyle etkileşim kurma, iletişim sırasında göz kontağı kurma ve karşısındaki kişi ile arasındaki mesafeyi ayarlama zorlukları yaşayabilirler (Webber & Scheuermann, 2007). Bu tanıyı alan bireyler dili alışılmadık şekillerde kullanma; vücut dili, jest ve mimikleri kullanamama ya da söyledikleriyle jest ve mimiklerinin uyuşmaması gibi iletişim özelliklerine sahip olabilirler (Alexander, Dummer, Smeltzer, & Denton, 2011; Kırcaali-İftar, 2003). Ek olarak, OSB tanısı bulunan bireyler dilin işlevsel/amaçlı kullanımında da sıkıntı yaşayabilirler. Ayrıca bu bireylerin ses tonu ve şiddetini ayarlayamadıkları, tek düze bir konuşma özelliği gösterdikleri, konuşmaya başlama yaşlarının geciktiği, iletişim anında konuşulanları anlamda güçlük yaşadıkları, telaffuz biçim bozuklukları sergiledikleri ve edatları uygun kullanamama gibi yetersizlikler gösterdikleri belirtilmektedir (APA, 2013; Darıca vd., 2011; Wagner & Nettelblatt, 2005; Koegel, 2000).

2.2.3. Bilişsel Özellik

OSB tanılı bireylerin büyük bir kısmı, tanıya eşlik eden çeşitli düzeylerde zihinsel yetersizlikler sergileyebilirler (Doyle ve Illand, 2004). Leal, Smith, Shank, Turnbull, & Turnbull (2002)'ın Fombonne (1999)'dan aktardığına göre OSB tanısı bulunan bireylerin yaklaşık %20'si normal zekâ düzeyine, %30'u hafif ve orta düzeyde zihinsel yetersizliğe ve yaklaşık %42'si ise ileri düzeyde zihinsel yetersizliğe sahiptir.

OSB olan bireylerin bilişsel ve uyumsal beceriler olarak adlandırılan başkalarının görüş, düşünce ve duygularını anlama, kendi düşüncelerini ifade etme, davranışlarının başkalarının duygu ve düşünceleri üzerindeki etkilerini fark etme ve problem çözme becerilerinde sınırlılıklar sergile-

dikleri ifade edilmektedir (Bernad-Ripoll, 2007; Charlop- Christy & Daneshvar, 2003; Hoevenaars-van den Boom vd., 2009; Kırcaali-İftar, 2003; Klinger & Renner, 2000; Webber & Scheuermann, 2008).

2.2.4. Motor Özellikler

OSB tanılı bireyler kas gelişiminde tutarsızlık, motor becerilerde geriden takip etme, motor işlevlerde yetersizlik ve hareket yeterliği açısından sınırlılık gösterebilirler (Doyle ve Illand, 2004; Landa, 2007).

İlgili alanyazında yürütülen birçok çalışma, OSB olan bireylerin genel nüfusa oranla daha belirgin kilo problemleri yaşadıklarını ve buna bağlı olarak obezite riski taşıdıklarını, hareketsiz bir yaşam tarzına uygun yaşamlarını devam ettirdiklerini göstermiştir (Curtin, Anderson, Must & Bandini, 2010; Curtin, Bandini, Perrin, Tyber & Must, 2005). OSB tanı bireyler yetersizlik alanlarından kaynaklı olarak düşük motor beceriye sahip oldukları (Obrusnikova & Cavalier, 2011; Pan, 2014; Srinivasan vd., 2014) ve bu bağlamda düşük fiziksel aktivite ve egzersize katılım oranına sahip oldukları belirlenmiştir (Bandini vd., 2013; Pan & Frey, 2006).

OSB olan bireylerde görülebilen bu yetersizliklerin nedeni olarak genellikle, duyuşal işleyiş, kas zayıflığı ve motor planlama problemleri gösterilmektedir (Audet, 2010). OSB olan bireylerdeki motor yetersizlikler; kas gerginliğinde azalma, parmak ucunda yürüme, algı ve denge problemleri, kaba ve ince motor becerilerde güçlükler, hareketleri doğru yapamama, el-göz koordinasyonu ve genel koordinasyonda eksiklik şeklinde gösterilebilir (Patz & Messina, 2004; Ming, Brimacombe & Wagner, 2007; Staples & Reid, 2010).

2.2.5. Oyun Özellikleri

Oyun kavramı çocukların günlük yaşantılarının en önemli zaman dilimlerinden birini oluşturmaktadır. Çocuklar gün içerisinde oyun oynamak için herhangi bir nedene ihtiyaç duymadan, yalnızca içsel bir güdü sonucu oyun oynarlar. Başka bir ifadeyle, çocuklar oyun içerisinde elde edecekleri farklı kazanımları önemsedikleri için değil, sadece eğlendikleri için oyun oynarlar. Keyif verici oyunlar ile çocuklar akranları ve çevreleri ile etkileşime girerler ve aldıkları haz ile oyun oynamaya devam edebilecek motivasyonu elde ederler (Moor, 2008).

Dünyada evrensel olarak kabul gören ortak görüş çocukların oyun aracılığıyla eğitilmesi gerektiğidir (Whitebread, Coltman, Jameson ve Lander, 2009). Oyun çocuğun dünyayı keşfetmesini, hareket etmesini, vücut farkındalığını artırması açısından önemli bir araçtır. Bu becerilerde tecrübe edilen eksiklikler çocuğun yaşamında birçok problem oluşturmaktadır. Gelişimsel yetersizlikleri bulunan çocuklarda görülen zihinsel, iletişimsel,

fiziksel ve sosyal sınırlılıklar oyun becerilerini de olumsuz etkilemektedir (Childress, 2011). Yapılan araştırmalar otizm spektrum bozukluğu bulunan çocukları da kapsayan gelişimsel yetersizliği olan çocukların oyun becerilerinde niceliksel ve niteliksel açıdan NGG gösteren akranlarına göre belirgin farklılıklar olduğunu göstermektedir. OSB olan çocuklar NGG akranları ile aynı ortamda bulunmalarına karşın onlarla iletişime geçmekte zorlanmakta; akranları ile birlikte oyun oynama fırsatları sunulduğunda ise bazı problem davranışlar göstermektedirler (Boutot, Tracee & Crozier, 2005; Terpstra & Tamura, 2008). Bu tanıyı alan çocuklar, akranları ile karşılıklı rol oyunları oynamada ve sosyal oyun becerilerindeki ipuçlarını anlamada gösterdikleri sınırlılıklar sebebi ile NGG akranlarından uzak durma eğilimi sergilemektedirler (Bass & Mulick, 2007).

OSB olan çocukların karşılıklı ilişki ihtiyacının farkına varma, başkalarının eylemlerinin sebeplerini fark etme ve hayal gücünü kullanma alanlarındaki yaşadıkları sınırlılıklar dolayısıyla sembolik oyunlarda yetersizlikler sergiledikleri ileri sürülmektedir (Hess, 2006). Bununla beraber OSB olan çocuklar etraflarında yer alan önemli veya önemsiz şeylerin en ince ayrıntısına kadar dikkat edebilirler. Bu çocuklar kulağına küpen takan bir bireyden ziyade onun kulağındaki küpeye daha fazla yoğunlaşabilirler. Benzer şekilde, oyuncak tren yerine trenin tekerlerine, oyuncağın kendisi yerine etiketine veya renkli bir ayrıntısına odaklanabilirler. Bu nedenle etraflarındaki nesnelere ve olayların bütününe kavramakta zorlanırlar ve uygun olan davranışları sergileyemezler (Mesibov, Shea, & Schopler, 2004; Wing, 2005b). OSB olan çocuklar yaşları ilerlese de hayali ya da taklitlere dayanan oyun oynamakta büyük sınırlılıklar yaşarlar (Jarrod, 2003; Moor, 2008; Paterson & Arco, 2007).

OSB olan çocuklar oyun kurallarını anlamakta ve diğer çocukların yapacaklarını tahmin etmekte zorlanmaktadırlar. Ayrıca sürekli kazanmak istemekte, kaybettikleri zaman uygun olmayan ani tepkiler vermekte ve diğer çocuklarında kazanabileceğini idrak etmekte güçlük çekmektedirler (Cardon, 2007).

OSB olan çocuklar oyun içerisinde akranlarını izlemekle yetinmekte, akranlarının farkında değilmiş gibi davranmakta ve akranlar ile kendiliğinden oyun başlatma ve etkileşime girmekte yetersizlikler göstermektedirler (Schreibman, 2005; Kırcaali-İftar, 2012).

OSB olan çocuklar oyun etkinlikleri konusunda NGG akranlarına göre bir takım farklılıklara sahiptirler (Rutherford, Young, Hepburn, & Rogers, 2007). Bu çocuklar oyuncakları şekil veya renklerine göre sürekli ve tekrarlayan bir şekilde dizme ve oyuncaklarına aşırı veya gereksiz eklentiler yapmaya çalışma gibi sıra dışı davranış özellikleri gösterebilirler (Honey, Leekam, Turner & McConachie, 2007; Rutherford vd., 2007; Gena, Coughlan, & Kymissis, 2005; Paterson & Arco, 2007).

2.3. Aile Eğitimi

Anne-babalar bir çocuğun hayatında en çok söz sahibi olan kişilerdir. Çocuklar örgün eğitime başlamadan önce birçok bilgi ve beceriyi anne-babalarından öğrenmektedir. Ayrıca anne-babalar çocuklarının girişimlerine destek sağlayan, yardıma ihtiyaçları olduğunda ipuçları sunan ve pekiştireç amaçlı övgülerde bulunan ilk öğretmenlerdir. Anne- babaların çocuklarının eğitimlerine katılımı çok önemli görülmektedir. Günümüzde eğitimciler çocukların öğretimsel kararları ile ilgili ailelerle sürekli iletişim halinde olmaktadır (Diken, 2014).

Her tür dinamiğin değiştiği insan hayatında tarihsel ve kültürel olarak ailenin üstlenmiş olduğu sorumluluklarda da zamanla farklılaşmıştır. Turnbull ve Turnbull (1997) ailelerin üstlendikleri bu rolleri 9 başlık altında toplamıştır. Bunlar (a) yetersizliğin kaynağı olarak aile, (b) organizasyon üyeleri olarak aile, (c) hizmet geliştirici olarak aile, (d) uzman kararlarını kabul edici olarak aile, (e) öğretmen olarak zile, (f) hak savunucusu olarak aile, (g) eğitsel karar verici olarak aile, (h) aile üyesi olarak aile ve (ı) işbirliğinde bir üye olarak ailedir. Tüm çocuklar gibi OSB tanısı bulunan çocuklar da temel gereksinimlerinin karşılanması konusunda aile üyelerine bağımlı olarak doğarlar. Çocuk ve aile üyeleri arasında temel gereksinimlerin karşılanmasına dayalı olarak başlayan ilişki sosyal ve duygusal ilişkinin de kurulmasıyla yaşam boyu devam eder (Bricker ve Waddell, 2002). Yıllar önce aile üyeleri bu ilişkide yalnızca çocuklarının bakımından sorumlu olan kişiler olarak görülmekteydi. Günümüzde ise aile üyeleri, geleneksel rollerinin dışında çocuklarının haklarını savunan, öğreten, değerlendiren, çocuğuyla ilgili eğitsel kararları veren kişiler olarak görülmekte ve bu anlamda farklı roller üstlenmektedir (Berger, 2008). Aile üyelerinin bu rollerinin farkına varması ve bu konuda bilinçlenmesi ise, aile eğitimi ve etkili aile eğitimi programlarının geliştirilmesi gereksinimini doğurmaktadır (DiPipi-Hoy ve Jitendra, 2004).

Ebeveynlerin çocukların eğitimine katılımı, son 25 yılda eğitimciler ve araştırmacılar tarafından büyük değer görmüştür. Ebeveyn katılımı özel eğitim alanında daha da dikkat çekmiştir. 1980'lerden önce, ebeveynlerin eğitime katılımının görülmesi rutin bir uygulama yerine istisnai bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak daha sonraki zamanlarda yapılan araştırmalar ailenin eğitim-öğretim faaliyetlerinin olumlu çıktılar sağladığını göstermiştir (Tekin-İftar, 2008).

İlgili literatürde (Ingersoll ve Dvortcsak, 2010; Kaminski, Valle, File-ne ve Boyle, 2008; Tekin-İftar, 2008) ailelerin çocuklarının eğitimine katılımının olumlu sonuçları aşağıdaki gibi ifade edilmiştir: (a) Aileler yüksek uygulama güvenirliği ile etkili stratejilerini öğrenebilir ve sonrasında da kullanabilirler, (b) edinilen becerilerin kalıcılığı ve genellemesinin sağlan-

masında etkilidir, (c) aile eğitim uygulamaları ailelerin kendilerine ayırdıkları zamanın ve yaşam kalitesinin artmasına neden olur, (d) ailelerin çocuğunun geleceği ile ilgili olumlu düşüncelerini artırır, (e) ailelerin stres düzeyinin azalmasına yol açar, (f) aile eğitimi maliyet açısından uygundur, (g) aile eğitimi ile aileler çocuklarının gelişimine katkıda bulduklarının farkına varırlar, (h) aile eğitim programları çocukların öğrenmeleri üzerinde olumlu sonuçlar ortaya çıkmasını sağlar, (ı) müdahale programlarında sürekliliğin sağlanmasında rol oynar ve (j) daha yüksek oranda aile memnuniyetinin oluşmasına yol açar. Ayrıca çocuklar açısından ele alındığında (a) aile eğitimi ile aile ve çocuk arasında olumlu etkileşim kurulmasına, (b) aile çocuk arasındaki duygusal bağın kuvvetlenmesine ve (c) ailelerin çocuklarına öğretmek üzere yeni beceriler öğrenmelerine fırsat verdiği için de aile eğitimi oldukça önemli görünmektedir.

Aile eğitiminin öneminin anlaşılması, bu konuda yapılan bilimsel çalışmaların da sayısının artmasına yol açmıştır. Ülkemizde yapılan pek çok çalışma ile (Akkök, 1984; Can-Toprakçı, 2006; Cavkaytar, 1999) özel gereksinimli bireylerin ailelerine yönelik verilen aile eğitiminin etkileri gösterilmeye çalışılmıştır. İlgili literatür incelendiğinde OSB tanılı bireylere egzersiz temelli uygulamalar, yapılandırılmış oyun grupları ve UFA'nın genellikle uzmanlar ve araştırmacılar tarafından uygulandığı ancak az sayıda da olsa aile eğitim programlarının düzenlenmesiyle uygulamalara ailelerinde katılım sağladıkları görülmüştür. Bu çalışmada annelere aile eğitim programı ile UFA programı uygulama becerisi kazandırılması sağlanmaya çalışılmıştır.

2.3.1. Aile Eğitiminde Kullanılan Teknikler

Ebeveynler çocuklarına eğitim-öğretim faaliyetleri konusunda yardımcı olabilmeleri için yeterli bilgi ve becerilere sahip değillerdir. Bu nedenle birçok ebeveyn çocuklarına öğretim sunabilmek için eğitime ihtiyaç duymaktadır. Bu amaçla ebeveynlerin kendilerini yeterli bir şekilde geliştirebilmeleri için aile eğitim programları tasarlanmış; bu programlar kapsamında farklı teknikler geliştirilmiştir. Aile eğitimi sürecinde kullanılan teknikler ailelerin çocuklarını eğitim aldıkları kurum dışında kurumda edindikleri beceri ve davranışları sürdürmeleri ve yeni beceri ve davranışlar öğretebilmelerine yönelik olmaktadır. Shea ve Bauer (1991)'e göre aile eğitim programı üç aşamada gerçekleştirilmelidir: Birinci aşamada aile üyelerine üzerinde çalışılan konuda öğretim sunma bilgi ve becerisi edinmeleri ve bu beceriyi uygulamada yeterli düzeye gelmeleri için eğitim sunulmaktadır. İkinci aşamada aile üyeleri edindikleri bilgi ve beceriyi kullanarak çocuklarına öğretim sunmaktadır. Son aşamada ise, aile üyelerinin edindikleri becerileri korumaları, farklı durum ve koşullara genellemeleri yer almaktadır. Aile eğitiminde öğretim sunma, model olma, rol oynama

ve deneme, geri bildirim sunma olmak üzere yaygın olarak dört teknik kullanılmaktadır (Wang, 2009; Ward-Horney & Sturmey, 2008). Ancak araştırma kapsamında kullanılan bağımsız değişkenini uygulama ağırlıklı olması sebebiyle bu teknikler üzerinde uyarlamaya gidilmiştir. Aile eğitiminde uygulanan teknikler ile ilgili araştırmalar (Lequia Machalicek ve Liyons, 2013; Mazurik-Charles ve Stefanou, 2010; Olçay-Gül, 2012; Ward-Hoornier & Sturmey, 2008; Acar, 2015) aile eğitim programlarının; aileleri bilgilendirici eğitim sunumları, model olma, rol oynama ve geri bildirim sunma uygulamalarıyla gerçekleştirildiğini göstermektedir.

Douglas (1998) etkili aile eğitim programlarında ortak olarak yer alması gereken üç tür uygulama önermektedir. Bu uygulamalar, ailelere bilgi sağlanması, şahsen ya da video yoluyla model olma ve görsel araç-gereçlerle geri bildirim sunma olarak belirtilmiştir. Ayrıca yapılan çalışmalar, aile eğitim programlarında aile ile araştırmacı (uzman) arasındaki iletişimin etkin (Sjolund Paul & Frea, 2002) ve ailelerin müdahale programına (uyarlanmış fiziksel aktivite programı) olan inancının yüksek (Dillenburg, Keenan, Gallagher, & McElhinney, 2014; Olive ve Liu, 2005) olmasının, uygulamanın başarılı sonuç vermesinde temel etkenler arasında olduğunu göstermektedir.

UFA aile eğitim programı, ilgili alanyazın ve program geliştirme ilkeleri de göz önüne alınarak özel eğitim, özel beden eğitimi ve spor ve çocuk gelişimi alanında uzmanların görüşleri neticesinde şekillendirilmiştir. Bu doğrultuda tüm aşamaların (alanyazın taraması ve uzman görüşü) sonunda, annelere UFA programının uygulama becerisinin öğretilme sürecinde; bilgilendirici eğitim sunumları, UFA programı uygulama öncesi hazırlıklara model olma, UFA programı uygulama öncesi hazırlıkları deneme, UFA programı uygulama çalışmalarına model olma ve UFA programı uygulama çalışmaları yer almaktadır. Ayrıca model olma ve deneme çalışmalarının içeriğinde uygulamaya ilişkin basamaklar yer aldığından dolayı, her iki aile eğitimi aşamasında rol oynama çalışmalarına yer verilerek uyarlamaya gidilmiştir.

2.3.1.1. Bilgilendirici Eğitim Sunumları

Çalışma kapsamında annelere UFA programını uygulama ve uygun iletişim becerilerinin kullanımı konusunda gerekli bilgi ve becerilerin kazandırılması amacıyla bilgilendirici eğitim sunumları gerçekleştirilmiştir. Bilgilendirici eğitim sunumları, annelere aile eğitim programı kapsamında oluşturulan içeriklerin teorik olarak sunulduğu bölümdür. Bu sunumların gerçekleştirilmesinde, araştırmacı tarafından tasarlanan UFA programı el kitabının içeriği (Ek 1) temel alınmıştır. Ailelerin bilgilendirilmeleri aşamasında, ailelere basılı notlar sunmak, el kitabı, video klip ya da CD gibi materyaller hazırlayıp sunmak eğitimlerin yararı açısından önemlidir

(Lequia Machaliecek ve Liyons, 2013; Olçay-Gül, 2012; Acar, 2015). Dolayısıyla, bilgilendirici eğitim sunumlarının gerçekleştirilmesinde temel yazılı kaynak olarak UFA programı el kitabı kullanılmıştır.

UFA programı el kitabının içeriğinin hazırlanmasında, ilgili alanyazında (Cavkaytar, 1999; Olçay-Gül, 2012; Acar, 2015) yer alan aile eğitim programları kapsamındaki bilgilendirici el kitaplarından yararlanılarak; mevcut çalışmanın amaçları doğrultusunda gerekli uyarlamalara gidilmiştir. Ayrıca bu süreçte anlaşılır bir dil kullanımına dikkat edilerek, teknik terimlerin kullanımından kaçınılmıştır.

Hazırlanan taslak el kitabının kapsam geçerliği, özel eğitim ile özel beden eğitimi ve spor alanında uzman iki akademisyenin görüşleri doğrultusunda incelenmiştir. Ayrıca UFA programı el kitabının dil açısından uygunluğu, iki Türk Dili ve Edebiyatı alanından öğretim üyelerinin görüşleri doğrultusunda sağlanmıştır. Uygulanmaya hazır hale getirilen UFA programı el kitabı, pilot uygulamaya katılan anneye sunulmuş; anlaşılmayan noktaların olup olmadığı incelenmiştir.

Annelere uygulanan bilgilendirici eğitim sunumları üç (3) bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde; OSB tanıli çocukların iletişim becerileri ve alt beceri alanları, UFA programının ne olduğu, UFA programının OSB tanıli çocukların iletişim becerileri üzerine etkisi, çocuğun gereksinim duyduğu iletişim becerilerinin ve aktivitelerde kullanılacak ödüllerin belirlenmesine yönelik bilgiler yer almaktadır. İkinci bölümde; Çocuğun tercihlerine göre aktivite içerikleri ve materyallerin belirlenmesi, UFA programının uygulama öncesinde yapılması gereken hazırlıklara yönelik bilgiler ve örnek uygulama öncesi hazırlık slaytları yer almaktadır. Üçüncü bölümde ise, UFA programı uygulama sürecinde izlenmesi gereken basamaklar ve örnek uygulama slayt ve videoları yer almaktadır. Üçüncü bölümün annelere uygulanmasının ardından, özellikle annelerin çocuklarıyla nasıl etkileşime girmesi gerektiğine yönelik örnek iki video sunulmuştur. Sunulan videolar Diken (<https://www.youtube.com/channel/UCWwPDRe6e--c-GHPqOI7cImg>) tarafından hazırlanmış olup; annelere UFA programı el kitabı kapsamında sunulan bilgilerin pekiştirilmesi amacıyla kullanılmıştır. Annelere UFA programı el kitabının üç bölümden oluşan içeriği, 5 eğitim oturumunda sunulmuştur. Aşağıda el kitabının sunum planı verilmiştir.

1. Eğitim Oturumunda; OSB tanıli çocukların iletişim becerileri ve alt beceri alanları, UFA programının ne olduğu ve UFA programının OSB tanıli çocukların iletişim becerileri üzerine etkisine yönelik bilgiler sunulmuştur.

2. Eğitim Oturumunda; Çocuğun gereksinim duyduğu iletişim becerilerinin ve aktivitelerde kullanılacak ödüllerin belirlenmesi ve çocuğun tercihlerine göre aktivite içeriği ve materyallerin oluşturulma sürecine yö-

nelik bilgiler sunulmuştur.

3. Eğitim Oturumunda; UFA programının uygulama öncesinde yapılması gereken hazırlıklara yönelik bilgiler ve örnek uygulama öncesi hazırlık slaytları yer almaktadır.

4. Eğitim Oturumunda; UFA programının uygulanması sürecinde izlenmesi gereken basamakların neler olduğu ve örnek uygulama slaytları yer almaktadır.

5. Eğitim Oturumunda; Uygulamaya dönük olarak, aktivite süresince anne-çocuk etkileşiminin nasıl olması gerektiğine yönelik örnek iki video yer almaktadır.

2.3.1.2. UFA Programı Uygulama Öncesi Hazırlıklara Model Olma

Araştırmacı, öncelikle annelere UFA programının uygulama öncesi hazırlıklarının yapılmasında dikkat edilmesi gereken basamakları açıklamıştır. Ardından uygulama öncesi hazırlıkların yapılmasına yönelik olarak örnek bir aktivite üzerinden araştırmacı, kendisinin anne, annenin de çocuk olduğu rol oynama çalışmalarına yer vermiştir. Araştırmacı rol oynama çalışmalarında;

- 1- Uygulanacak aktivitenin nasıl planlanacağı,
- 2- Ortamda çocuğun dikkatini dağıtabilecek uyaranların nasıl ortamdandan uzaklaştırılacağı,
- 3- Aktivitede kullanılacak olan ödüllerin nasıl hazırlanacağı,
- 4- Materyallerin nasıl kontrol edileceği,
- 5- Aktivite alanının hazırlanmasında neler yapılacağı konularına yönelik bilgi vermiş ve her bir basamağı ayrı ayrı uygulayarak annelere model olmuştur.

Annelerin model olma aşamasından sonra UFA programının uygulama öncesinde yapılması gereken hazırlıkları öğrenip öğrenmediği “UFA Programı Uygulama Öncesi Hazırlık Basamakları” ile ilgili soruların sorulmasıyla değerlendirilmiştir.

2.3.1.3. UFA Programı Uygulama Öncesi Hazırlıkları Deneme

Bu bölümde araştırmacı, annelerden UFA programının uygulama öncesi hazırlıklarını denemesini istemiştir. Bu kapsamda model olma aşamasında kullanılan örnek aktivite üzerinden annenin araştırmacı, araştırmacının da çocuk olduğu rol oyun çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı annelerden, öğrendiği UFA programının uygulama öncesi hazırlıklarını kullanarak deneme yapmasını istemiştir.

2.3.1.4. UFA Programı Uygulama Çalışmalarına Model Olma

Araştırmacı, annelere UFA programının uygulanmasında izlenilmesi gereken basamakları açıklayarak, uygulama çalışmalarına yönelik model olmuştur. Uygulama çalışmalarına model olma aşamasında araştırmacı kendisinin anne, annenin de çocuk olduğu rol oynama çalışmalarına yer vermiştir. Araştırmacı rol oynama çalışmalarında;

- 1- Etkinlik alanının nasıl gözden geçirilmesi gerektiği,
- 2- Çocuğun dikkatinin aktiviteye nasıl yönlentileceği,
- 3- Isınma hareketlerinin nasıl yapılması gerektiği,
- 4- Aktivite kurallarının nasıl açıklanacağı,
- 5- Uygun iletişim becerilerinin nasıl kullanılması gerektiği,
- 6- Hedef uyarının (yönerge) nasıl sunulacağı,
- 7- Çocuğun hedef davranışlarına uygun tepkinin nasıl verileceği,
- 8- Çocuğun aktivitelerden sıkılması durumunda hangi tedbirleri alınması gerektiği,
- 9- Esneme-soğuma çalışmalarının nasıl yapılacağı,
- 10- Çocuğun bir sonraki aktiviteye nasıl motive edileceği konularına yönelik bilgi vermiş ve her bir basamağı ayrı ayrı uygulayarak annelere model olmuştur.

2.3.1.5. UFA Programı Uygulama Çalışmaları

Bu aşamada annelerden, önceden hazırlığı yapılmış bir ortamda uygulama çalışması yapması istenmiştir. Bu kapsamda annenin araştırmacı, araştırmacının da çocuk olduğu rol oyun çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Eksik ya da hatalı yapılan uygulamalar anında durdurularak annelere geri bildirimler verilmiştir. Araştırmacı, annelerden öğrenmiş olduğu UFA programı uygulama basamaklarını kullanarak örnek bir aktivite üzerinden uygulama yapmasını istemiştir.

2.3.1.6. Geri Bildirim Sunma

Annelerin UFA programı uygulama becerisini kazanmalarına yönelik aile eğitimi süresince geri bildirimler verilmiştir. Annelerin UFA programı uygulama becerisinde ölçütü karşılayamamaları durumunda, düzeltici geri bildirimler sunularak model olma aşamalarının tekrarlanması planlanmıştır. Bu süreçte UFA programı uygulama öncesi hazırlıkları deneme ve uygulama çalışmaları aşamalarında, % 100 ölçüte ulaşamadığı için düzeltici geri bildirimler verilerek, UFA programı uygulama öncesi hazırlıkları

lıklara model olma ve uygulama çalışmalarına model olma aşamalarına geri dönmüştür. Bu durum % 100 ölçütü sağlanana kadar devam etmiştir. İlâveten geribildirimler, power point sunumları, birebir uygulamalar aracılığıyla sunulmuştur.

KAYNAKLAR

- Acar, C., Tekin-Iftar, E., & Yikmis, A. (2017). Effects of mother-delivered social stories and video modeling in teaching social skills to children with autism Spectrum disorders. *The Journal of Special Education, 50*(4), 215-226.
- Acar, Ç. (2015). *Otizimli çocuklara sosyal becerilerin öğretiminde anneler tarafından hazırlanarak sunulan sosyal öykü ve video modelle öğretim uygulamalarının karşılaştırılması*. Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Adams, L., Gouvousis, A., VanLue, M., & Waldron, C. (2004). Social story intervention: Improving communication skills in a child with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 19*(2), 87-94. <http://dx.doi.org/10.1177/10883576040190020301>
- Akkök, M., & McC. Ettles, C. M. (1984). Journal bearing response to excitation and behavior in the unstable region. *ASLE transactions, 27*(4), 341-351.
- Alexander, M. G., Dummer, G. M., Smeltzer, A., & Denton, S. J. (2011). Developing the social skills of young adult Special Olympics athletes. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 46*, 297-310.
- Alston, E., & James-Roberts, I. S. (2005). Home environments of 10-month-old infants selected by the WILSTAAR screen for pre-language difficulties. *International Journal of Language & Communication Disorders, 40*(2), 123-136.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Audet, L (2010). The nature of pervasive developmental disorders: A holistic view. In H. Miller-Kuhaneck (Ed.), *Autism: A comprehensive occupational therapy approach*. Bethesda, MD: The American Occupational Therapy Association, Inc.
- Baker, B. L., & Brightman, R. P. (1984). Training parents of retarded children: Program-specific outcomes. *Journal of behavior therapy and experimental psychiatry, 15*(3), 255-260.

- Baker, B. L., & McCurry, M. C. (1984). School-based parent training: An alternative for parents predicted to demonstrate low teaching proficiency following group training. *Education & Training of the Mentally Retarded*.
- Bandini, L. G., Gleason, J., Curtin, C., Lividini, K., Anderson, S. E., Cermak, S. A., ... Must, A. (2013). Comparison of physical activity between children with autism spectrum disorders and typically developing children. *Autism*, 17(1), 44-54. <http://dx.doi.org/10.1177/1362361312437416>
- Bass, J. D., & Mulick, J. A. (2007). Social play skill enhancement of children with autism using peers and siblings as therapists. *Psychology in the Schools*, 44(7), 727-735. <http://dx.doi.org/10.1002/pits.20261>
- Bergan, J. R., Neumann II, A. J., & Karp, C. L. (1983). Effects of parent training on parent instruction and child learning of intellectual skills. *Journal of School Psychology*, 21(1), 31-39.
- Berger, J. (2008). *Ways of seeing*. Penguin UK.
- Berger, H.E. (2008). *Parents as partners in education: Families and school working together*. New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Bernad-Ripoll, S. (2007). Using a self-as-model video combined with social stories to help a child with Asperger Syndrome understand emotions. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 22(2), 100-106. <http://dx.doi.org/10.1177/10883576070220020101>
- Best, J. F., & Jones, J. G. (1974). Movement therapy in the treatment of autistic children. *Australian Occupational Therapy Journal*, 21(2), 72-86. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1440-1630.1974.tb00991.x>
- Boutot, E. A., Tracee, G., & Crozier, S. (2005). Let's play: Teaching play skills to young children with autism. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 40(3), 285-292.
- Boyd, B. A., & Shaw, E. (2010). Autism in the classroom: A group of students changing in population and presentation. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 54(4), 211-219.
- Bricker, D., & Waddell, M. (2002). AEPS Curriculum Three to Six Years.
- Can Toprakçı, N. (2006). Kurumda eğitim alan zihinsel engelli öğrencilerin annelerine genişletilmiş aile eğitim programının uygulanmasının öğrencilerin matematik ders amaçlarını edinmelerinde, sürdürme ve genellemelerine etkisi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). *Gazi Üniversitesi, Ankara*.
- Cardon, T. A. (2007). *Initiations and interactions: Early intervention techniques for parents of children with autism spectrum disorders*. Kansas: Autism Asperger Publishing.
- Cavkaytar, A. (1999). Zihin engellilere özbakım ve ev içi becerilerinin öğretiminde bir aile eğitimi programının etkililiği. *Ankara*

- Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(3).
- Charlop-Christy, M. H., & Carpenter, M. H. (2000). Modified incidental teaching sessions: A procedure for parents to increase spontaneous speech in their children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 2(2), 98-112.
- Charlop-Christy, M. H., & Daneshvar, S. (2003). Using video modeling to teach perspective taking to children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 5(1), 12-22. <http://dx.doi.org/10.1177/10983007030050010101>
- Childress, D. C. (2011). Play behaviors of parents and their young children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 31(2), 112-120.
- Curtin, C., Anderson, S. E., Must, A., & Bandini, L. (2010). The prevalence of obesity in children with autism: A secondary data analysis using nationally representative data from the National Survey of Children's Health. *BMC Pediatrics*, 10(11). <http://dx.doi.org/10.1186/1471-2431-10-11>
- Curtin, C., Bandini, L. G., Perrin, E. C., Tybor, D. J., & Must A. (2005). Prevalence of overweight in children and adolescents with attention deficit hyperactivity disorder and autism spectrum disorders: A chart review. *BMC Pediatrics*, 5(48), <http://dx.doi.org/10.1186/1471-2431-5-48>
- Darıca, N., Abidoğlu, Ü. & Gümüşçü, Ş. (2011). *Otizm ve otistik çocuklar* (5. Baskı). İstanbul: Özgür Yayınları.
- Dawson, G., & Osterling, J. (1997). Early intervention in autism. In M. Guralnick (Ed.), *The effectiveness of early intervention* (pp. 307–326). Baltimore, MD: Brookes Publishing.
- Dawson, G., Meltzoff, A. N., Osterling, J., Rinaldi, J., & Brown, E. (1998). Children with autism fail to orient to naturally occurring social stimuli. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 28(6), 479-485. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1026043926488>
- Diken, I. H. (2009). Turkish mothers' self-efficacy beliefs and styles of interactions with their children with language delays. *Early Child Development and Care*, 179(4), 425-436.
- Diken, İ. H. (2014). Otistik bozukluğu olan öğrenciler. İ. H. Diken (Ed.), *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim içinde* (s. 411-446). Ankara: Pegem Akademi.
- Dillenburger, K., Keenan, M., Gallagher, S., & McElhinney, M. (2004). Parent education and home based behaviour analytic intervention: an examination of parents' perceptions of outcome. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 29(2), 119-130.
- DiPipi-Hoy, C., & Jitendra, A. (2004). A parent-delivered intervention to teach purchasing skills to young adults with disabilities. *The*

- Journal of Special Education*, 38(3), 144-157.
- Doyle, B. T., & Illand, E. D. (2004). *Autism spectrum disorders from A to Z*. USA: Future Horizons.
- Ekinci, Ö., Sabuncuoğlu, O., & Berkem, M. (2009). Fluoxetine induced fecal incontinence in a 9 years old child with autistic spectrum disorder: A case report. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni*, 19(3), 289-293.
- Foster-Sanda, S. (2014). *Enhancing the play and commenting abilities of toddlers with autism spectrum disorders through caregiver-implemented teaching of play* (Order No. 3730183).
- Friend, M. (2006). *Special education: Contemporaray perspectives for school professionals*. Boston: Pearson.
- Fuemmeler, B. F., Anderson, C. B., & Mâsse, L. C. (2011). Parent-child relationship of directly measured physical activity. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 8(1), 17.
- Gabing, C. S. (2008). Verbal working memory and story retelling in school-age children with autism. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 39(4), 498-511. [http://dx.doi.org/10.1044/0161-1461\(2008/07-0023\)](http://dx.doi.org/10.1044/0161-1461(2008/07-0023))
- Gena, A., Couloura, S., & Kymissis, E. (2005). Modifying the affective behavior of preschoolers with autism using in-vivo or video modeling and reinforcement contingencies. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 35(5), 545-556. <http://dx.doi.org/10.1007/s10803-005-0014-9>
- Hancock, T., B., Kaiser, A. P., & Delaney, E. M. (2002). Teaching parents of preschoolers at high risk: Strategies to support language and positive behavior. *Topics in Early Childhood Special Education*, 22, 191–212.
- Harris, K. R. (1986). Self-monitoring of attentional behavior versus self-monitoring of productivity: Effects on on-task behavior and academic response rate among learning disabled children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 19, 417–423.
- Heflin, L. J., & Alaimo, D. F. (2007). *Students with autism spectrum disorders: Effective instructional practices*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson.
- Hess, L. (2006). I would like to play but I don't know how: Case study of pretend play in autism. *Child Language Teaching and Therapy*, 22(1), 97-116. <http://dx.doi.org/10.1191/0265659006ct299oa>
- Heward, W. L. (2013). *Exceptional children: An introduction to special education* (10th ed.). New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Hovenaars-van den Boom, M. A. A., Antonissen, A. C. F. M., Knoors, H., & Vervloed, M. P. J. (2009). Differentiating characteristics of deafblindness and autism in people with congenital deafblindness and profound intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 53(6), 548-558. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1365->

2788.2009.01175.x

- Honey, E., Leekam, S., Turner, M., & McConachie, H. (2007). Repetitive behaviour and play in typically developing children and children with autism spectrum disorders. *Journal of Developmental and Disorders*, 37(6), 1107-1115. <http://dx.doi.org/10.1007/s10803-006-0253-4>
- Hume, K., Bellini, S., & Pratt, C. (2005). The usage and perceived outcomes of early intervention and early childhood programs for young children with autism spectrum disorder. *Topics in Early Childhood Special Education*, 25(4), 195-207.
- Hurth, J., Shaw, E., Izeman, S. G., Whaley, K., & Rogers, S. J. (1999). Areas of agreement about effective practices among programs serving young children with autism spectrum disorders. *Infants and Young Children*, 12(2), 17-26.
- Ingersoll, B., & Dvortcsak, A. (2010). *Teaching social communication to children with autism: A practitioner's guide to parents training*. New York: The Guilford.
- İlhan, E. L. (2007). *Eğitilebilir zihinsel engelli çocuklarda beden eğitimi ve spor aktivitelerinin ruhsal uyum düzeylerine etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İlhan, E. L. (2007). Eğitilebilir zihinsel engelli çocuklarda beden eğitimi ve sporun sosyalleşme düzeylerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 315-324.
- İlhan, E. L. (2008). Eğitilebilir zihinsel engelli çocuklarda beden eğitimi ve sporun sosyalleşme düzeylerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 315-324.
- Jarrold, C. (2003). A review of research into pretend play in autism. *Autism*, 7(4), 379-390. <http://dx.doi.org/10.1177/1362361303007004004>
- Kaminski, J. W., Valle, L. A., Filene, J. H., & Boyle, C. L. (2008). A meta-analytic review of components associated with parent training program effectiveness. *Journal of abnormal child psychology*, 36(4), 567-589.
- Keay-Bright, J., & Boardman, J. (2006). Changes in the distribution of degraded land over time in the central Karoo, South Africa. *Catena*, 1(67), 1-14.
- Keller, T., Ramisch, J., & Carolan, M. (2014). Relationship of children with autism spectrum disorders and their fathers. *The Qualitative Report*, 19(33), 1-15.
- Kırcaali-İftar, G. (2003). *Otistik özellik gösteren çocuklara iletişim becerilerinin kazandırılması*. İstanbul: YA-PA.
- Kırcaali-İftar, G. (2012). Otizm spektrum bozukluğuna genel bakış. E. Tekin-İftar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri içinde* (s.17-44). Ankara: Vize.
- Klinger, L. G., & Renner, P. (2000). Performance-based measures in autism, implications for diagnosis, early detection and identification

- of cognitive profiles. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29(4), 479-492. http://dx.doi.org/10.1207/S15374424JCCP2904_3
- Koegel, L. K. (2000). Communication and language intervention. In R. L. Koegel & L. K. Koegel (Eds.), *Teaching children with autism: strategies for initiating positive interactions and improving learning opportunities* (pp.17-32). Baltimore: Brookes.
- Koegel, R.L., Bimbela, A. & Scheibman, L. (1996). Collateral effects of parent training on family interactions. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 26(3), 347-359.
- Kurita, H. (2011). How to deal with the transition from Pervasive Developmental Disorders in DSM-IV to Autism Spectrum Disorder in DSM-V. *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 65(7), 609-610. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1440-1819.2011.02268.x>
- Landa, R. (2007). Early communication development and intervention for children with autism. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 13(1), 16-25. doi: 10.1002/mrdd.20134
- Lantz, J. F., Nelson, J. M., & Loftin, R. L. (2004). Guiding children with autism in play: Applying the integrated play group model in school settings. *Teaching Exceptional Children*, 37(2), 8-14.
- Lauritsen, M. B. (2013). Autism spectrum disorders. *European Child Adolescent Psychiatry*, 22(1), 37-42. <http://dx.doi.org/10.1007/s00787-012-0359-5>
- Leal, D., Smith, S., Shank, M., Turnbull, A., & Turnbull, R. (2002). Exceptional lives: Special education in today's schools. *Upper Saddle River: Pearson Education, Inc.*
- Lequia, J., Machalicek, W., & Lyons, G. (2013). Parent education intervention results in decreased challenging behavior and improved task engagement for students with disabilities during academic tasks. *Behavioral Interventions*, 28(4), 322-343.
- Loprinzi, P. D., & Trost, S. G. (2010). Parental influences on physical activity behavior in preschool children. *Preventive medicine*, 50(3), 129-133.
- Mahoney, G., & Perales, F. (2003). Using relationship-focused intervention to enhance the social-emotional functioning of young children with autism spectrum disorders. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23, 77-89.
- Marcus, L. M., Lansing, M., Andrews, C. E., & Schopler, E. (1978). Improvement of teaching effectiveness in parents of autistic children. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 17(4), 625-639.
- Mazurik-Charles, R., & Stefanou, C. (2010). Using Paraprofessionals to Teach Social Skills to Children with Autism Spectrum Disorders in the General Education Classroom. *Journal of Instructional*

- Psychology*, 37(2).
- Mesibov, G. B., Shea, V., & Schopler, E. (2004). *The TEACCH approach to autism spectrum disorders*. New York: Springer Science and Business Media. <http://dx.doi.org/10.1007/978-0-306-48647-0>
- Ming, X., Brimacombe, M., & Wagner, G. C. (2007). Prevalence of motor impairment in autism spectrum disorders. *Brain & Development*, 29(9), 565-570. <http://dx.doi.org/10.1016/j.braindev.2007.03.002>
- Moor, J. (2008). *Playing, laughing and learning with children on the autism spectrum* (2nd ed.). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Moore, L. L., Lombardi, D. A., White, M. J., Campbell, J. L., Oliveria, S. A., & Ellison, R. C. (1991). Influence of parents' physical activity levels on activity levels of young children. *The Journal of pediatrics*, 118(2), 215-219.
- Obrusnikova, I., & Cavalier, A. (2011). Perceived barriers and facilitators of participation in after school physical activity by children with Autism spectrum disorders. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 23(3), 195-211. <http://dx.doi.org/10.1007/s10882-010-9215-z>
- Olçay-Gül, S., & Tekin-Iftar, E. (2016). Family generated and delivered social story intervention: Acquisition, maintenance, and generalization of social skills in youths with ASD. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 51(1), 67-78.
- Olive, M. L., & Liu, Y. J. (2005). Social validity of parent and teacher implemented assessment-based interventions for challenging behaviour. *Educational Psychology*, 25(2-3), 305-312.
- Osterling, J., & Dawson, G. (1994). Early recognition of children with autism: A study of first birthday home videotapes. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 24(3), 247-257. <http://dx.doi.org/10.1007/BF02172225>
- Özkaya, B. T. (2013). Yaygın gelişimsel bozukluklardan otizm spektrum bozukluğuna geçiş: DSM-5'te karşımıza çıkacak değişiklikler. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 5(2), 127-139. <http://dx.doi.org/10.5455/cap.20130509>
- Pan, C. Y. (2014). Motor proficiency and physical fitness in adolescent males with and without autism spectrum disorders. *Autism*, 18, 156-165. <http://dx.doi.org/10.1177/1362361312458597>
- Paterson, C. R., & Arco, L. (2007). Using video modeling for generalizing toy play in children with autism. *Behavior Modification*, 31(5), 660-681. <http://dx.doi.org/10.1177/0145445507301651>
- Patz, J. A., & Messina, R. M. (2004). Fine motor, oral motor, and self-care development. In S. R. Hooper & W. Umansky (Ed.), *Young children with special needs* (pp. 168-235). New Jersey: Pearson
- Rogers, L., Hemmeter, L., & Wolery, M. (2010). Using a constant time

- delay procedure to teach foundational swimming skills to children with autism. *Special Education*, 30, 102-111.
- Rosenberg, S. A., Robinson, C. C., & Beckman, P. J. (1986). Measures of parent-infant interaction: An overview. *Topics in Early Childhood Special Education*, 6(2), 32-43.
- Rutherford, M. D., Young, G. S., Hepburn, S., & Rogers, S. J. (2007). A longitudinal study of pretend play in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(6), 1024-1039. <http://dx.doi.org/10.1007/s10803-006-0240-9>
- Sameroff, A. J., & Fiese, B. H. (2000). *Transactional regulation: The developmental ecology of early intervention, handbook of early childhood intervention*, J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (Eds.), Cambridge University, New York.
- Sani-Bozkurt, S., & Vuran, S. (2014). An analysis of the use of social stories in teaching social skills to children with autism spectrum disorders. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(5), 1875-1892. <http://dx.doi.org/10.12738/estp.2014.5.1952>
- Scattone, D. (2007). Social skills interventions for children with autism. *Psychology in the Schools*, 44(7), 717-726.
- Schneider, N., & Goldstein, H. (2010). Using social stories and visual schedules to improve socially appropriate behaviors in children with autism. *Journal of positive behavior interventions*, 12(3), 149-160.
- Schreibman, L. E. (2005). *The science and fiction of autism*. Cambridge, MA: Harvard University.
- Seung, H. K., Ashwell, S., Elder, J. H., & Valcante, G. (2006). Verbal communication outcomes in children with autism after in home father training. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50, 139– 150.
- Shea, T. M., & Bauer, A. M. (1991). *Parents and teachers of children with exceptionalities: A handbook for collaboration*. Allyn & Bacon.
- Simpson, R. L., & Myles, B. S. (1998). Aggression among children and youth who have Asperger's Syndrome: A different population requiring different strategies. *Preventing School Failure*, 42(4), 149-153. <http://dx.doi.org/10.1080/10459889809603730>
- Sjölund Paul, A., & Frea, W. D. (2002). The importance of understanding the goals of the family. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 4(1), 61-63.
- Smith, D. D. (2007). *Introduction to special education: Making a difference*. New York: Pearson.
- Smith, K. E., Landry, S. H., & Swank, P. R. (2000). Does the content of mothers' verbal stimulation explain differences in children's development of verbal and nonverbal cognitive skills?. *Journal of School Psychology*, 38(1), 27-49.
- Solomon, R., Necheles, J., Ferch, C., & Bruckman, D. (2007). Pilot study

- of a parent training program for young children with autism: The PLAY Project Home Consultation program. *Autism*, 11(3), 205-224.
- Solomon, R., Van Egeren, L. A., Mahoney, G., Huber, M. S. Q., & Zimmerman, P. (2014). PLAY Project Home Consultation intervention program for young children with autism spectrum disorders: a randomized controlled trial. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 35(8), 475.
- Srinivasan, S. M., Pescatello, L. S., & Bhat, A. N. (2014). Current perspectives on physical activity and exercise recommendations for children and adolescents with autism spectrum disorders. *Physical Therapy*, 94(6), 1-46. <http://dx.doi.org/10.2522/ptj.20130157>
- Staples, K. L., & Reid, G. (2010). Fundamental movement skills and autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(2), 209-217. <http://dx.doi.org/10.1007/s10803-009-0854-9>
- Szatmari, P., Bryson, S. E., Boyle, M. H., Streiner, D. L., & Duku, E. (2003). Predictors of outcome among high functioning children with autism and Asperger syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44(4), 520-528.
- Tager-Flusberg, H., Rogers S., Cooper, J., Landa, R., Lord, C., Paul, R., ... Yoder, P. (2009). Defining spoken language benchmarks and selecting measures of expressive language development for young children with autism spectrum disorders. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 52(3), 643-652. doi: 10.1044/1092-4388(2009/080136).
- Tekin-İftar, E. (2008). Parent-delivered community-based instruction with simultaneous prompting for teaching community skills to children with developmental disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 43, 249-265.
- Terpstra, J. E., & Tamura, R. (2008). Effective social interaction strategies for inclusive settings. *Early Childhood Education Journal*, 35(5), 405-411.
- Volkmar, F. R., Cohen, D. J., & Paul, R. (1986). An evaluation of DSM-III criteria for infantile autism. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 25(2), 190-197. [http://dx.doi.org/10.1016/S0002-7138\(09\)60226-0](http://dx.doi.org/10.1016/S0002-7138(09)60226-0)
- Wagner, C. R., & Nettelbladt, U. (2005). Tor: Case study of a boy with autism between the age of three and eight. *Child Language Teaching and Therapy*, 21(2), 123-145. <http://dx.doi.org/10.1191/0265659005ct285oa>
- Wang, P. & Spillane, A. (2009). Evidence based social skills interventions for children with autism: A meta – analysis. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 44(3), 318-342.
- Ward-Horney, J. ve Sturmey, P. (2008). The effects of general-case training

- and behavioral skills training on the generalization of parents' use of discrete-trial teaching, child correct responses, and child maladaptive behavior. *Behavioral Interventions*, 23, 271–284.
- Warren, S. F., & Brady, N. C. (2007). The role of maternal responsivity in the development of children with intellectual disabilities. *Mental retardation and developmental disabilities research reviews*, 13(4), 330-338.
- Webber, J. ve Scheuermann, B. (2008). *Educating students with autism*. USA: Pro-ed.
- Weizman, Z. O., & Snow, C. E. (2001). Lexical output as related to children's vocabulary acquisition: Effects of sophisticated exposure and support for meaning. *Developmental psychology*, 37(2), 265.
- Whitebread, D., Coltman, P., Jameson, H., & Lander, R. (2009). Play, cognition and self-regulation: What exactly are children learning when they learn through play?. *Educational and Child Psychology*, 26(2), 40.
- Wing, L. (2005b). *Otizm el rehberi*. İstanbul: Doğan Kitapçılık.
- Wong, C., Odom, S. L., Hume, K., Cox, A. W., Fetting, A., Kucharczyk, S., Brock, M. E., Plavnick, J. B., Fleury, V. P., Schultz, T. R. (2014). *Evidence-based practices for children, youths, and adults with autism spectrum disorder*. Chapel Hill, NC: FPG.
- Yarımkaya, E., İlhan, E. L., & Karasu, N. (2017). Akran aracılı uyarlanmış fiziksel aktivitelere katılan otizm spektrum bozukluğu olan bir bireyin iletişim becerilerindeki değişimlerin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(02), 225-252.
- Yılmaz, İ., Yanardağ, M., Birkan, B. A., & Bumin, G. (2004). Effects of swimming training on physical fitness and water orientation in autism. *Pediatrics International*, 46(5), 624-626. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1442-200x.2004.01938.x>



Bölüm 11

KARATE'NİN FELSEFİ YÖNÜ: DO

Sonnur KÜÇÜK KILIÇ¹ , Hasan KILIÇ²

1 Dr. Öğr. Üyesi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Bölümü, Erzincan, sonnur.kucukkilic@erzincan.edu.tr

2 7. Dan 5. Kademe Türkiye Olimpik Hazırlık Merkezleri (TOHM) Karate-Do Antrenörü, Trabzon Büyükşehir Belediyesi, Trabzon, karateniz@hotmail.com

Kavram Olarak Karate-Do

Uzakdoğu mücadele sanatlarından biri olan Karate-do, el ve ayak tekniklerine karşı, silahsız savunma yöntemleriyle karşılık vermeye dayanan bir mücadele sporudur (Doğan, 2003). Japonca **kara boş** + **te el** + **do yol** kelimelerinden oluşan ve *silahsız elin yolu/sanatu* anlamına gelen Karate-do, kişinin kendini, bedensel ve zihinsel olarak eğitmesi ilkesi üzerine kurulu eğitim sistemi sayesinde insanı şiddetten uzaklaştıran, barışçıl duygular beslemesini sağlayan bir disiplindir (URL-1). Kara kelimesi aynı zamanda “sonu gözükmeyen boşluk” olarak tanımlanırken (Kaya ve diğ., 2017), Funakoshi’ye göre (1973) Kara; Karate-do’nun silahsız bir şekilde kendini savunmaya izin veren bir teknik olduğunu ifade etmesinin yanı sıra; Karate-do ile ilgilenecek kişinin kendini bencil ve kötü düşüncelerden arındırması gerektiği anlamına da gelmektedir. Böylelikle Karate-do, bireylerin sadece fizyolojik gelişmelerini değil psikolojik anlamda gelişmelerini de sağlayarak beden ve zihnin en üstün ve uygun şekilde nasıl kullanılacağını öğretir (Kim ve diğ., 1999).

Boş elle, hiçbir silah kullanmadan kişinin en zor şartlar karşısında kendini savunabilme sanatı (Güven, 1982) olan Karate-do’nun öncelikle Çin’i ifade eden “to” ve insan ellerini ifade eden “de” sözcüklerinin birleşimi ile “Çin’in elleri” olarak ifade edildiği, sonrasında ise Karate-do’nun çıkış ve gelişim noktası olan Okinawa bölgesine atıfta bulunmak için “Okinawa-te”, yani “Okinawa’nın elleri” olarak adlandırıldığı görülmektedir. Daha sonra “Karate-jutsu” olarak da adlandırılan sanat, nihayetinde ise Karate-do olarak adlandırılmaya başlanmıştır (Küçükakyüz, 2019). Böylece Karate-do için zaman içerisinde Çin’in elleri, Okinawa’nın elleri ve Karate Jutsu ifadelerinin kullanıldığı söylenebilir (Kaya ve diğ. 2017). Kökeninde Okinawa’ya özgü bir savaş sanatı olan Karate-do’nun gerçek anlamı ise günlük hayatta kişinin zihnini ve bedenini alçakgönüllülük ruhu içinde eğitmesi ve geliştirmesi, kritik zamanlarında da adalet ilkesine tamamen adanmasıdır (Funakoshi, 1973).

Günümüzde de boş ve silahsız el anlamını taşıyan Karate-do, el ve ayakların sistemli olarak eğitimi sonucu, beklenmedik saldırıların savuşturulmasını ve dışarıdan gelen her türlü etkiye karşı en uygun tepkinin sakin bir şekilde verilmesini sağlar (Kaya ve diğ., 2017). Böylece Karate-do tekniklerine hâkim olan bir kişinin silahlara başvurmadan kendini kolayca koruyabileceği ve olağanüstü başarılar gösterebileceği belirtilmektedir (Funakoshi, 1973).

Karate-Do’nun Ortaya Çıkışı

İnsanoğlunun elinin gücünü keşfetmesiyle başlayan Karate-do’nun tarihi, Hindistan’ın kuzeydoğusundaki Shaolin Manastırı’na dayanmaktadır. Bu manastırda on iki hareket ile başlayan Karate-do, Japonya’ya

bağlı Ryu Kyu adalarından biri olan Okinawa’da yaygınlık kazanmıştır. Jeopolitik konumu nedeniyle tarih boyunca sürekli işgallere maruz kalan Okinawa yerlileri, işgallerle birlikte tanıştıkları pek çok mücadele oyununu kendilerine özgü savaşçı anlayışla birleştirerek Okinawa-Te isimli bir sistem oluşturmuşlardır (Kaya ve diğ., 2017). Bu bağlamda Karate-do’nun Hintli Budist rahipler aracılığıyla Çin’de ortaya çıktığı, Okinawa’da daha belirgin bir hal aldığı ve Japonya’da ise kurallı bir spor haline getirildiği söylenebilir. Ayrıca Karate-do Okinawa’da çok uzun yıllar çalışılmış olmasına rağmen 20. yüzyılın başlarında Japonya’ya girmiş ve sistematize edilmiştir. 1950’li yıllardan sonra ise Japonya’dan bütün dünyaya hızlı bir şekilde yayılmıştır (Doğan, 2003).

Do Felsefesi

Karate sporunu diğer sporlardan farklı kılan en önemli özellik, Uzakdoğu sporlarının temelinde yer alan ve zamanla olgunlaşmayı ifade eden Do felsefesidir (Doğan, 2003). Özellikle Japon ve Kore kökenli mücadele sanatları, kendini iyileştirme yolu olarak tanımlanan ve mücadele sanatlarının günlük pratiği ile ilgili bir felsefe olan Do-kavramına dayalı bir geleneği kabul ederler (Dziwenka 2014; Kim ve Back 2000; Nakiri 2015). Aslında Taoizm kökenli bir kavram olan Do, Karate’ye Gichin Funakoshi tarafından kazandırılmıştır (Cynarski, 2019). Dolayısıyla Karate-do terimi de saldırganlığı önleme ve kendini fethetme ile birleşen, kendini iyileştirmenin ahlaki bir yolu olarak anlaşılmaktadır (Egami 2002; Fechner ve Rucinski 1985; Funakoshi 1994). Nitekim Karate-do spor branşının dâhil olduğu Uzakdoğu sporlarının amacı da mücadele ve savunma sanatlarının eğitimini almak, ruhu iyi yönde yetiştirmek ve bedeni disiplin altına almaktır (Yalçınkaya, 1986). Böylelikle sürekli olarak fiziksel eğitimle birlikte bireyin karakterinde olumlu bir gelişme sağlanarak (Alpay, 2016), kişiye üstün bir fiziksel gelişimin yanında; berrak bir zihin, üstün bir beyin gücü ve açık bir kişilik kazandırılması sağlanır (Funakoshi, 1994).

Günlük hayatta kişinin zihninin ve bedeninin alçak gönüllülük ruhu içinde eğitildiği ve geliştirildiği ifade edilmektedir (Funakoshi, 1973). Buna göre, Karate-do’nun iyi niyet olgusunun öne çıktığı, barışçıl bir hareket olarak ifade edilebileceği söylenebilir (Alpay, 2013). Bunun yanı sıra kavgacı ve saldırgan kişilikten uzak, kendine güvenen, kibar, saygılı, olumlu tutumu ve iyi ruh haliyle insanlara örnek olmanın yollarından birinin Karate-do olduğu vurgulanmaktadır (Koca, 2016). Nitekim Karate-do’da yer alan uzun süreli uygulamaların amacı da çoğunlukla ahlaki ve manevi anlamda daha iyi bir insan olmaktır (Cynarski, 2019)

Funakoshi’ye göre, “*Karate bir Do’dur (yol), mantıktır ve mantık felsefenin bir parçası olduğu için Karate bir felsefedir*” (Kenyatta, 2017’den aktaran Kauka, 2018).

Aksiyoloji (Değerler Sorunu)

Felsefenin disiplinlerinden biri olan aksiyoloji etik ve estetik konularını içermekte ve insan davranışlarının dayandığı ilkeleri ve değerleri araştırmaktadır (Sönmez, 2017). Felsefenin ahlaki değerlerle ilgili olan alt dalına karşılık gelen etik kavramı çoğu filozof tarafından ‘ahlaklılığın felsefesi’ olarak nitelendirilirken (Cevizci, 2015); bazı filozoflar ise bu kavramları eşanlamlı olarak kullanmaktadır (Noddings, 2017). Etik ve ahlak kavramlarının çoğunlukla aynı anlama geldikleri düşünülse de bu iki kavramın birbirinden farklı olarak ele alınması gerektiği belirtilmektedir (İyi ve Tepe, 2015). Hem felsefeden bağımsız bir alan olan hem de felsefenin ana disiplinlerinden birinin temelini oluşturan ahlak ise “insanların davranışlarını ve birbirleriyle olan ilişkilerini düzenlemek amacıyla oluşturulmuş eylem kuralları, normlar silsilesi ve değer sistemi” olarak tanımlanmaktadır (Cevizci, 2015). Öte yandan Yunanca ‘duyular yoluyla algılama’ anlamına gelen estetik ise (Taşdelen ve Yazıcı, 2015), felsefenin duysal değerlerle ilgili yanını oluşturur ve güzellik üzerinde yoğunlaşır (Cevizci, 2015).

Felsefenin disiplinlerinden biri olan ve insanın yapıp etmelerini içeren aksiyoloji, ahlak-ahlaksızlık, iyi-kötü, erdem-erdemlilik, güzellik-çirkinlik, saygı-saygısızlık vb. nedir? sorularına yanıt aramaya çalışır (Sönmez, 2017). Bu bağlamda felsefenin, insanın yaşamı boyunca vardığı birçok yargının kaynağını oluşturan değerlerin nasıl oluştuğu, niteliği, sınıflaması ve insanlıkla ilişkisi üzerinde duran alanı aksiyoloji (değerler felsefesi) olarak karşımıza çıkmaktadır (URL-3).

Aksiyoloji-Karate-Do İlişkisi

Farklı yaş gruplarından insanlar Karate-do’ya, kendini savunma, fiziksel uygunluk ve serbest zaman etkinliği gibi farklı nedenlerin yanı sıra Kata denilen desen hareketlerindeki saf güzellik sevgisi ve aksiyolojik beceriler kazanmak için katılmaktadır (Kauka, 2018). Ayrıca Karate-do’nun nihai amacına bakıldığında geleneksel mücadele sanatları öğrencisinden beklendiği gibi bir kişinin hayatında gerçekleşen değerler aksiyoloji ile ilgilidir (Cynarski, 2019).



Şekil 1. Kata içerisinde uygulanan bir teknik

Karate-do sözcüğü etimolojik olarak incelendiğinde “Kara” kelimesinin “sonsuz boşluk” benzeri anlamlar içerdiği ve “Te” kelimesinin de el anlamına geldiği anlaşılmaktadır. Bu bağlamda Kara sözcüğünün işaret ettiği boşluk, farklı açılardan yorumlanmaya açıktır. Nitekim buradaki boşluk, Te’nin boş olması (silahsız el) anlamına geldiği düşünülürse, Karate-do’nun silahsız veya çıplak elle yapılan hareketleri ifade ettiği düşünülebilir. Yine buradaki boşluğun, elin açık olmasını ifade eden bir metaforu işaret ettiği düşünülürse, Karate-do’nun esasen sıkılı elin, yani gücün ve kuvvetin aksine açık eli, yani üretkenliği, erdemi ve sevgiyi ifade ettiği düşünülebilir ki bu açıdan Karate-do sözcüğünün, bu sanatın felsefi yönünü de başarılı bir şekilde özetlediği belirtilebilir (Martin, 2016).

Karate-do’nun etik boyutlarına vurgu yapan ilk Karateka (Karate öğrencisi) olan Takahara Peichin, Karate-do’da teknik yönün yanı sıra şefkat, alçakgönüllülük ve sevgi gibi erdemlerin de önemli olduğunu belirtmiştir (Cowie ve Dyson, 2016). Böylece Takahara’nın müdahalesiyle Karate-do ahlaki olarak aşılınmış bir etkinlik olmaya başlamış ve 19. yüzyılda Matsumura Sokon, iyi eğitilmiş bir Karateka’nın kendini geliştirme, disiplin, erdem, samimiyet, barış ve uyumu hedeflemesi gerektiğini özellikle belirtmiştir. Daha sonra Itosu Anko sadece Karate-do’nun etik yönlerine vurgu yapmakla kalmayıp, Karate-do’yu beden eğitimi kapsamında Okinawa ortaokulları ve öğretmen kolejleriyle tanıştırmıştır. Okinawan eğitimcileri tarafından kabul edilmiş olması, Karate-do’nun ahlaki açıdan kusurlu bir etkinlik olmadığını açık bir işarettir. Itosu Anko’dan sonra da Karate-do ustalarının çoğu Karate-do’nun ahlaki geleneğinden sapmamıştır (Kauka, 2018).



Şekil 2: Yerde ve ayakta selamlama örnekleri

Yarışmaların bile Karate-do sporcularının birbirlerine saygı duyarak sonuçlandırılmasına özellikle dikkat edilir ki bu da rakiplerin düşman olmadığı anlamına gelir (Sekida, 1975). Ayrıca Karate-do sporunda, insana zarar verebilecek bütün teknik ve davranışlar yasaklanmıştır (Soykan, 2009). Bu nedenle; sporcular yarışma esnasında tüm Karate-do tekniklerini müsabaka kurallarına göre, kontrollü olarak ve doğru mesafede uygulamalıdır (URL-2, 2018). Nitekim Karate-do'nun nihai amacı, zafer ya da yenilgi değil, katılımcıların karakterinin mükemmeliğidir (DWMAA, 2014, Nakayama, 1979).

Öte yandan güç, koordinasyon ve çevikliğin çok yönlü gelişimi için değeri bilimsel olarak doğrulanmış olan Karate-do, cesaret, nezaket, alçakgönüllülük ve öz denetim gibi manevi niteliklerin gelişimini de teşvik ettiği ifade edilmektedir (Funakoshi, 1973).

Estetik açısından ele alındığında ise Karate-do sporunda estetik değerlerin çeşitli şekillerde (güzellik, hareket ve vücut yapısındaki uyum, kıyafetler) vurgulandığı görülmektedir. Bunlar estetik ifadenin savaş ve güzelliğinin yanı sıra sakinlik ve anlatım, hareketin akışkanlığı ve dinamiği, güç ve hassasiyetin kombinasyonunu gerektiren sadece teknik formların uygulamasıdır (Yu et al., 2015; Cynarski, Yu ve Borysiuk, 2017). Bu nedenle, özellikle kadın araştırmacılar, mücadele sanatlarını performans sanatı olarak tanımlamaktadır (Klens-Bigman, 2002; Pfister, 2017).

Kaynaklar

- Alpay, H. (2013). *Karate-do el kitabı*. Ankara: Türkiye Karate Federasyonu Eğitim Kitapları Serisi.
- Alpay, H. (2016). *Sensei el kitabı*. Ankara: Spor Dünyası Yayıncılık.
- Cevizci, A. (2015). *Felsefe*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını.
- Cowie, M. and Dyson, R. (2016). *A short history of Karate*. Kyenko-ha Goju Karate Kempo Kai.
- Cynarski, W. J. (2019). General canon of the philosophy of karate

- and taekwondo. *Movement for Culture Journal of Martial Arts Anthropology*, 19(3), 24-32.
- Cynarski, W. J., Yu, J. H. and Borysiuk, Z. (2017). Technical forms in teaching karate and taekwondo. *Journal of Combat Sports and Martial Art*, 8(1), 31-36.
- Doğan, E. (2003). Türkiye Cumhuriyeti'nde Karate sporunun tarihi gelişimi (1970-2000). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Don Warrener's Martial Arts Academy [DWMAA]. (2014). *Student manual*. Ontario, Brantford.
- Dziwenka, R. (2014). Applying a Buddhist paradigm of spiritual practice to contemporary martial art/martial sport study. *The Journal of the International Association for Taekwondo Research*, 1(1), 14-21.
- Egami, S. (2002), *Droga karate*. Bydgoszcz: Diamond Books.
- Fechner, P. and Rucinski, M. (1985). *Karate-do: way to conquer yourself*. Warsaw: Sport i Turystyka.
- Funakoshi, G. (1973). *Karate-do kyohan*. New York: Kodansha International.
- Funakoshi, G. (1994). *Karate-do. My way of life*. New York: Kodansha International.
- Güven, A. (1982). *Ansiklopedik spor dünyası*. İstanbul: Serhat Yayıncılık.
- İyi, S. ve Tepe, H. (2015). *Etik*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını.
- Kauka, E. O. (2018). A philosophical examination of Karate's plausibility in moral education. *International Journal of Social Science and Humanities Research*, 6(1), 77-86.
- Kaya, A., Şahin, M. U. ve Çetintaş, Y. (2017). *Bireysel sporlar Karate ders kitabı*. Ankara: Devlet Kitapları.
- Kim, D. and Back, A. (2000). *The way to go: philosophy in martial arts practice*. Nanam, Seoul.
- Kim, S. H., Chung, K. H. and Lee, K. M. (1999). *Taekwondo kyorugi: Olympic Style Sparring*. Turtle Press.
- Klens-Bigman, D. (2002). Toward a theory of martial arts as performance art [in:] D.E. Jones [ed.], *Combat, Ritual, and Performance. Anthropology of the Martial Arts*, Praeger, Westport, Connecticut. London: Westport, Connecticut.
- Koca, A. (2016). *Shotokan Karate-Do Kata el kitabı*. İstanbul: Spor Dünyası Yayıncılık.
- Küçükakyüz, S. (2019). 12-15 yaş aralığında Taekwondo sporcuları ile Karate sporcularının q açısı değerinin karşılaştırılması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Martin, A. P. (2016). *The shotokan Karate bible: Beginner to black belt*. New York: Bloomsbury Publishing.

- Nakayama, M. (1979). *Best Karate*. Japan: Kodansha International.
- Nakiri, F. (2015). Concept of budo and the history and activities of the Japanese Academy of Budo. *Movement for Culture. Journal of Martial Arts Anthropology*, 15(1), 11–25.
- Noddings, N. (2017). *Eğitim felsefesi*. (Çev: R. Çelik). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Pfister, L. F. (2017). Striking beauty: A philosophical look at the asian martial arts. *Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 75(1), 100-102.
- Sekida, K. (1975). *Zen training: Methods and philosophy*. NewYork: John Weatherhill.
- Soykan, A. (2009). Karate sporcularında uyarılma düzeyinin hedefe yönelik hareket koordinasyonuna etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Sönmez, V. (2017). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Taşdelen, D. ve Yazıcı, A. (2015). *Estetik ve sanat felsefesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını.
- URL-1, <https://tr.wikipedia.org/wiki/Karate> adresinden 21 Nisan 2020 tarihinde edinilmiştir.
- URL-2, <https://www.wkf.net/pdf/WKFCompetitionRules2018.pdf> adresinden 28 Mayıs 2018 tarihinde edinilmiştir.
- URL-3, <http://www.egitimkutuphanesi.com/felsefe-aksiyoloji-degerler-felsefesi-nedir-cesitleri-degerlerin-kaynagi-var-mi/> adresinden 22 Nisan 2020 tarihinde edinilmiştir.
- Yaçınkaya, G. (1986). *Taekwondo*. İstanbul: Hilal Matbaası.
- Yu, J. H., Cynarski, W. J., Konukman, F. and Hazar, F. (2015). Taegeuk series poomsae [in:] W.J. Cynarski, A. Nizioł [eds.], Proceedings of the 3rd IMACSSS International Conference, and 3rd World Scientific Congress of Combat Sports and Martial Arts.



Bölüm 12

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLERİNİN ÖLÇME DEĞERLENDİRME İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ¹

Turan BAŞKONUŞ² , Fikret SOYER³

1 Bu çalışma Prof. Dr. Fikret SOYER danışmanlığında, Turan BAŞKONUŞ tarafından hazırlanan ve 534413 tez numarası ile yök tezde yayımlanan doktora tezinden üretilmiştir.

2 Dr., Milli Eğitim Bakanlığı (Hürriyet İlkokulu Müdürlüğü, Merkez, Kırşehir), baskonusturan@gmail.com

3 Prof. Dr, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Balıkesir Üniversitesi

Giriş

Eğitim sisteminin içerisinde bir takım öğeler bulunmakta birlikte bunların en önemlisi öğretmendir. (Şişman, 2007: 189). Eğitim sistemi iyi olmayan bir ülkede mükemmellik olmayacağı gibi yetkin öğretmenin olmadığı bir eğitim sistemi de mükemmel olamaz (Özdemir ve Yalın, 2003: 55) 1739 sayılı kanunda öğretmenlik tanımlanmış ve öğretmenliğin eğitim ve öğretim sorumluluklarını kapsayan önemli bir meslek olduğu belirtilmiştir. Öğretmenlerden öğrenci başarısının ölçülmesi ve değerlendirilmesi gibi bir takım yükümlülükleri üstlenmeleri beklenir. Bu yükümlülüklerin gereklerini konuyla ilgili gerekli yetkinliklere sahip öğretmenler yapabilir. Öğretmenin bu alana özgü yükümlülükleri hangi tür davranışların ölçüleceğine karar vermesi, kullanılacak olan ölçme tekniklerinin belirlenmesi ve değerlendirme işlemlerinin yapılmasına kadar devam eder (Turgut, 1995: 6). Eğitim sistemi çağa ayak uydurmak için mutlaka sürekli olarak her alanda mesela eğitim teknolojileri, eğitim yönetimi vb. gelişim göstermeli ve yeni geliştirilen yöntemler anında uygun olan şartlara adapte edilmelidir. Bunların etkili olarak yapılabilmesi için daha önce yapılan eğitim öğretim faaliyetleri gözlenmeli ve bununla ilgili olan raporlar değerlendirilmelidir. Eğitimde ölçme değerlendirme yöntemleri etkili olarak uygulanmalıdır. Bunun için öğretmenlerin eğitimde ölçme değerlendirmeye ilişkin temel kavramları iyi bir biçimde bilmeleri ve uygulamaları gerekir (İşman ve Eskicumalı, 2003: 210).

Ölçmenin bilimsel araştırmalarda çok önemli bir yeri vardır. Herhangi bir bilim alanındaki araştırmalar o bilim alanına özel ölçme araçlarının bulunmasıyla hız kazanmıştır (Baykul, 2015: 81). Ölçme, temel anlamda ölçülen özellikler arasındaki ilişkileri bünyesinde barındıracak şekilde ve bu özellikleri tanımlayacak birtakım sayı ve sembollerle adlandırılması (Tan, 2007: 205), değerlendirme ise ölçülen özelliklerin sonuçlarının bir takım ölçütlerle kıyaslama ve bunun sonucu olarak bir karar verme işlemidir (Özçelik, 2010: 221).

Yel, Taşdemir ve Yıldırım (2008: 76)'a göre gün geçtikçe bilgi birikiminin artması öğretmenlerin de bir takım yeterliklerle donatılmış olmasını zorunlu kılmaktadır. Bu yeterliklerden en önemlisini değerlendirme oluşturmaktadır. Öğrencilerin, zihinsel, duygusal ve fiziksel davranışlarındaki ilerlemeleri tespit etmede, zamanında gerçekleştirilen sınav durumları sayesinde zayıf yönü bulunanların eksik oldukları konularının telafi edilmesinde, başarılı olanların motive edilmesinde ve öğretmenlerin öz değerlendirme yapabilmelerinde ölçme değerlendirme çok önemlidir (Semerci, 2009: 2). Beden eğitimi ve spor dersi müfredatında belirlenen gelişim konularındaki kazanımların sınanması gereklidir. Belirlenen kazanımların çeşitli konulardan seçilmeleri öğretmenlerin de çeşitli ölçme değerlendirme araçlarıyla ilgili bilgi sahibi olmalarını gerekli kılmaktadır (Çelik Ka-

yapınar ve Savaş, 2012: 4).

Ölçme ve değerlendirme uygulamaları eğitim öğretim sürecinin önemli bölümlerinden birini oluşturmaktadır. Kazandırılması hedeflenen öğrenmelerin ne kadarının öğrencilerde gerçekleştiğinin tespit edilmesi veya öğretene açısından bu hedeflerin ne kadarının gerçekleştirilebildiği ölçme değerlendirme uygulamaları neticesinde açığa çıkarılmaktadır. Eğitim sürecinin ayrılmaz bir parçası olan bu süreç ancak öğretmen tarafından tam anlamıyla kabullenildiğinde yani benimsendiğinde daha da anlamlı olmaktadır. Ölçme ve değerlendirme uygulamalarının etkililiğini sağlamada birinci öncelik öğretmendir. Öğretmenlerin eğitim sürecini planlamaları, süreci yönetmeleri, başarıyı ölçmeleri ve değerlendirme yapmaları gerekmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerine karşı bakış açıları, farklı yöntemlerin gerekliliğine inanmaları gibi hususlar önem arz etmektedir. Öğretmenler eğitim öğretim sürecinin belirlenen amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilmesinde önemli rol oynamaktadırlar. Bu yüzden süreç içerisinde programlar ve programların içeriği ile ilgili olarak öğretmenlerin görüşlerinin alınması ve bu görüşler doğrultusunda programlara yön verilmesi önem arz etmektedir. Bu kapsamda bu araştırmada da eğitim sisteminin önemli hususlarından olan ölçme değerlendirme hakkında beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır. Araştırmada beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye ilişkin düşüncelerinin ne olduğunu betimlemek amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda şu alt problemlere cevap aranmıştır.

Beden eğitimi ve spor öğretmenleri;

ölçme değerlendirme ile ilgili olarak ne düşünmektedirler ?

- hangi ölçme değerlendirme yöntemlerini daha çok kullanmaktadırlar ve nedenleri nelerdir ?
- ölçme değerlendirme sürecinde ne tür zorluklarla karşılaşmaktadırlar ?
- ölçme değerlendirme yöntemleri ile ilgili önerileri nelerdir ?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Nitel veriler düzenli, farklı ve detaylı açıklamalara ve süreçle ilgili detaylı bilgilere dayanır. İyi bir nitel veri, araştırmacıları yeni ve beklenmedik bulgulara götürebilir (Miles ve Huberman, 2016: 1). Çalışmada nitel araştırma türlerinden *olgubilim* kullanılarak öğretmenlerin ölçme değerlendirmeyle ilgili düşünceleri derinlemesine betimlenmeye çalışılmıştır. Olgubilim (fenomenoloji/phenomenology) deseni farkında olduğumuz

ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Bize tümüyle yabancı olmayan, aynı zamanda da tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için olgu bilim uygun bir araştırma zemini oluşturur. Olgubilim araştırmalarında başlıca veri toplama aracı görüşmedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 72).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunun oluşturulmasında amaçsal örnekleme türlerinden maksimum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçsal örnekleme çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanır. Maksimum çeşitlilik örnekleme evrende incelenen problemle ilgili olarak kendi içinde benzeşik farklı durumların belirlenerek çalışmanın bu durumlar üzerinde yapılmasıdır. Dikkat edilmesi gereken nokta örnekleme yansıtılacak çeşitlilik durumlarına araştırmanın amacının gözetilerek karar verilmesidir. Burada temel amaç araştırmanın amacıyla tutarlı olarak belirlenen farklı durumlar arasındaki ortak ya da ayrılan yönlerin, örüntülerin ortaya çıkarılması ve bu vasıta ile problemin daha geniş bir çerçevede betimlenmesidir (Büyüköztürk vd., 2009: 89).

Bu kapsamda çalışma grubunu, kıdem-cinsiyet-çalıştığı bölge vb. düşünülerek maksimum örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen 20 beden eğitimi ve spor öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubundaki öğretmenler araştırmaya gönüllü katılmışlardır. Bu süreçte veriler bire bir görüşme ile toplanmıştır.

Tablo 1 Çalışma Örnekleminde Yer Alan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmelerinin Demografik Bilgileri

	Cinsiyet	Kıdem	Okul türü	Görev yaptığı yer
Öğretmen 1	Erkek	6-10 Yıl	Lise	Merkez Okul
Öğretmen 2	Erkek	1-5 Yıl	Ortaokul	Merkez Okul
Öğretmen 3	Kadın	1-5 Yıl	Ortaokul	Kenar Mahalle
Öğretmen 4	Erkek	1-5 Yıl	Ortaokul	Köy/Belde
Öğretmen 5	Kadın	6-10 Yıl	Lise	Kenar Mahalle
Öğretmen 6	Kadın	1-5 Yıl	Ortaokul	Köy/Belde
Öğretmen 7	Erkek	1-5 Yıl	Lise	Merkez Okul
Öğretmen 8	Kadın	6-10 Yıl	Lise	Kenar Mahalle
Öğretmen 9	Erkek	6-10 Yıl	Ortaokul	Merkez Okul
Öğretmen10	Kadın	6-10 Yıl	Lise	Merkez Okul
Öğretmen 11	Erkek	11-15 Yıl	Ortaokul	Merkez Okul
Öğretmen 12	Erkek	1-5 Yıl	Ortaokul	Kenar Mahalle
Öğretmen 13	Kadın	1-5 Yıl	Ortaokul	Köy/Belde

Öğretmen 14	Erkek	1-5 Yıl	Ortaokul	Köy/Belde
Öğretmen 15	Kadın	1-5 Yıl	Ortaokul	Merkez Okul
Öğretmen 16	Erkek	11-15 Yıl	Ortaokul	Merkez Okul
Öğretmen 17	Kadın	16-20 Yıl	Lise	Merkez Okul
Öğretmen 18	Kadın	1-5 Yıl	Ortaokul	Köy/Belde
Öğretmen 19	Erkek	6-10 Yıl	Ortaokul	Merkez Okul
Öğretmen 20	Kadın	11-15 Yıl	Ortaokul	Merkez Okul

Çalışma örnekleminde yer alan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin demografik bilgileri incelendiğinde öğretmenlerin 10'u erkek, 10'u kadındır. Öğretmenlerin 10'u 1-5, 6'sı 6-10, 3'ü 11-15, 1'i ise 16-20 yıl kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin 14'ü ortaokulda 6'sı ise lisede görev yapmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin 11'i merkez okulda, 4'ü kenar mahalle okulunda, 5'i de köy/belde'de görev yapmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırma verileri, çalışma grubunda yer alan beden eğitimi ve spor öğretmenleri ile yüz yüze görüşme yapılarak elde edilmiştir. Görüşme, araştırmacının geliştirdiği yarı yapılandırılmış görüşme formu ile yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler çeşitli amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilen daha resmi ve sıra izleyen süreçlerdir (Glesne, 2015: 142). Görüşme anında yapılan işlemler aşağıda sıralanmıştır: (Teaching Clinical Psychology Using Interviews in Research, 2007'den akt. Büyüköztürk ve diğ. 2009: 161).

-Görüşmeye hazırlama.

-Konuyu tanımlama: Çalışmanın amacı ve konusu hakkında açıklamalarda bulunuldu. Öğretmen ile yapılan görüşme verilerinin sadece araştırmacı tarafından kullanılacağı açıklandı. Bu anlamda öğretmenin rızası alındı ve sonuçlarının gizliliği hakkında bilgilendirildi.

-Görüşmeyi yapma: Öğretmenin düşüncelerini açıklamasına, açıkça ifade etmesine, süreci değerlendirmesine yardımcı olundu.

-Görüşmeyi sonlandırma

Yarı yapılandırılmış görüşme formunun geliştirilme süreci aşağıda detaylı olarak açıklanmıştır.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Ölçme aracı hazırlanırken konu ile ilgili alanyazın detaylı bir şekilde incelenmiş, yapılan inceleme sonuçları doğrultusunda denemelik görüşme maddeleri belirlenerek ilgili form hazırlanmıştır. Ölçme aracındaki soru-

lar, araştırmanın amacıyla doğrudan ilgili ve istenilen verileri elde edecek şekilde, öğretmenlerin sıklıkla sorulara cevaplanabileceği düzeyde hazırlanmıştır. Formun öğretmenlere uygunluğunu belirlemek ve ölçme aracının geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını tamamlamak için ölçme aracının değerlendiriciler arası uyum katsayıları her bir madde için ortaya konulmuştur. Bu süreçte 1'i beden eğitimi ve spor bilimi uzmanı (Doç. Dr.), diğeri ölçme değerlendirme alan uzmanı (Prof. Dr.) olmak üzere 2 uzmanın görüşlerine başvurulmuştur. Taslak ölçme aracı, uzmanlar tarafından değerlendirilmek amacıyla "kullanılabilir", "kullanılamaz" ve "düzeltildikten sonra kullanılabilir" şeklinde hazırlanmıştır. Uzmanlardan her bir madde için görüş bildirmeleri istenmiştir. Değerlendiricilerin ölçme aracından çıkartılması gerekli madde olarak belirttikleri 2 madde yer almaktadır. Ayrıca yine 1 madde için de birleştirilerek kullanılması yönünde görüş bildirmişlerdir. Uzmanlardan gelen dönüt, düzeltme ve öneriler doğrultusunda ölçme aracı en son haliyle 4 madde olarak yapılandırılmıştır. Sonuç olarak değerlendiriciler arası uyumu belirlemek için kullanılan Cohen Kappa katsayısı 0.85 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç ölçme aracının iç geçerliliğinin yüksek olduğunu ve ölçme aracının veri toplama sürecinde güvenilir sonuçlar verdiğini göstermektedir.

Ölçme aracında yer alan sorular öğretmenlerin, ölçme değerlendirme ile ilgili olarak ne düşündükleri, hangi ölçme değerlendirme yöntemlerini daha çok kullandıkları ve nedenleri, ölçme değerlendirme sürecinde ne tür zorluklarla karşılaştıkları, kullanılan ölçme değerlendirme yöntemleri ile ilgili ne tür önerilerinin olduğu temaları altında sınıflandırılmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi içerik analizi kullanılarak yapılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu amaçla toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması, daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 227).

Bu aşamada yapılan işlemler aşağıda sıralanmıştır:

- Görüşmelerden elde edilen veriler, öncelikle Office programı kullanılarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Görüşme kayıtları birkaç kez gözden geçirilmiştir.
- Araştırmacı tarafından elde edilen veriler (görüşme kayıtları) incelenmiş, anlamlı bölümlere ayrılmış ve her bölümün kavramsal olarak ne anlam ifade ettiği bulunmaya çalışılmıştır. Kendi içinde anlamlı bir bütün oluşturan bölümler kodlanmıştır.

• Kodlar bir araya getirilerek ortak yönleri bulunmuş, böylece araştırma bulgularının ana hatlarını oluşturacak temalar (kategoriler) ortaya çıkarılmıştır. Belirlenen temalar altındaki kodlar birbirleriyle ilişkili biçimde açıklanarak yorumlanmış ve araştırmanın amacı doğrultusunda sonuçlar ortaya konulmuştur. Görüşme ve doküman analizinde elde edilen sonuçlar Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği “Kategorilere göre veri gösterimi yaklaşımı” izlenerek sunulmuştur.

• Bulgular, toplanan veriler ile tutarlı olacak biçimde, toplanan verilere anlam kazandıracak ve bulgular arasındaki ilişkileri açıklayacak, neden-sonuç ilişkileri kuracak, birtakım sonuçlar çıkaracak ve elde edilen sonuçların önemini açıklayacak şekilde yorumlanmıştır.

• Yapılan yorumları desteklemek ve öğretmenlerin bakış açılarını yansıtmak amacıyla görüşmelerden örnek alıntılara yer verilmiştir. Araştırmada kullanılan kısaltmalar: erkek öğretmenler için (E), kadın öğretmenler için (K) ve öğretmen sıra numarası verilmiştir. Örneğin; (E1): E: Erkek 1: birinci öğretmen, (K3): K: Kadın 3: üçüncü öğretmen gibi.

Bulgular

Beden eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme İle İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tablo 2 Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme İle İlgili Görüşleri

Kategori	İfadeler	f
Gerekli Bulma (17)	Ne kadar öğretim yapabildiğini görme	6
	Önemli görme	3
	İşe yarama	2
	Değerlendirme sonuçlarına göre yeni çalışmalar yapma	2
	Yetenekli olanları keşfetmeyi sağlama	2
	Sporcu seçimi için gerekli	1
	Yeni bir ölçme değerlendirme sistemi olmalı	1
Önemsiz Görme (3)	Not verip geçme	1
	Olmazsa olmaz değil	1
	Değerlendirme kağıt üzerinde kalması	1

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin genel olarak ölçme değerlendirmeyi gerekli buldukları (17) görülmektedir. Öğretmenler, derslerinde ölçme değerlendirmeyle ilgili en fazla ne kadar öğretim yapabildiğini görmeyi sağladığına (6) ve önemli görmeye (3) vurgu yapmışlardır. Bununla birlikte ölçme değerlendirmenin önemsiz olduğu da (3) ifade edilmiştir.

Bu süreçte öğretmenler not verip geçtiklerini (1), olmazsa olmaz bir süreç olmadığını (1) ve değerlendirmenin kağıt üzerinde kaldığını (1) belirtmişlerdir.

Genel olarak öğretmenler ölçme değerlendirmeye yönelik olumlu görüşe sahip olsalar da olumsuz görüşlerin olduğu da görülmektedir. Elde edilen bu sonuçları desteklemek için öğretmenlerin doğrudan ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

“ Ölçme değerlendirme yaparak ne kadar öğrenmişler görebiliyorum.” (K3)

“ Geri dönüt verdiği için gerekli buluyorum.” (E9)

“ Olmazsa olmaz bir şey değil, olsa da olur olmasa da.” (E1)

“ Not verir geçerim.” (E2)

Beden eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Derslerinde Daha Çok Kullandıkları Ölçme Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Görüşleri İle İlgili Bulgular

Tablo 3 Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Derslerinde Daha Çok Kullandıkları Ölçme Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Görüşleri

Görüşler	f
Uygulama (Gözlem, performans ölçeği, derecelendirme ölçeği)	18
Uygulama, teorik ve sözlü	16
Uygulama ve teorik	4
Uygulama ve sözlü	3

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu derslerinde daha çok kullandıkları ölçme değerlendirme yöntemleri ile ilgili olarak uygulama (18) türü sınavları belirtmişlerdir. Öğretmenler, uygulama türü sınavlar içerisinde de özellikle gözlem, performans ölçeği ve derecelendirme ölçeğini ön plana çıkarmışlardır. Uygulama sınavı ile birlikte teorik ve sözlü sınav da kullanıyorum diyen öğretmenlerin sayısı da oldukça fazladır (16).

Elde edilen bu sonuçları desteklemek için öğretmenlerin doğrudan ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

“ Genelde uygulama ama hava soğuksa sözlü ya da teorik.” (K3)

“ Beden eğitiminde ölçme kısıtlı olduğu için genel olarak uygulama, bazen sözlü ve teorik.” (E1)

“Uygulamalı yöntemleri kullanıyorum, ara sıra teorik ya da sözlü de yapıyorum.” (E14).

Beden eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Sürecinde Karşılaştıkları Zorluklarla İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tablo 4 Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Sürecinde Karşılaştıkları Zorluklara İlişkin Görüşleri

Kategori	İfadeler	f
Herhangi Bir Zorluğun Olması (22)	Zaman	4
	Materyal eksikliği	4
	Sınıf mevcudu	3
	Bireysel farklılıklar	3
	Okul idaresinin derse önem vermemesi	2
	Mekan	2
	Çocuklar tarafından derse önem verilmemesi	2
	Velilerin dersi önemsememesi	1
	Soğuk hava şartları	1
	Herhangi Bir Zorluğun Olmaması (15)	Şimdiye kadar herhangi bir zorlukla karşılaşmama	15

Tablo 4 incelendiğinde herhangi bir zorlukla karşılaşmadığını ifade eden öğretmenlerin sayısının fazla (15) olduğu görülmektedir.

Genel olarak öğretmenler ölçme değerlendirme sürecinde herhangi bir zorlukla karşılaşmadıklarını ifade etmişlerdir ancak uygulamada bir çok zorlukla karşılaştıkları da görülmektedir. Özellikle bu süreçte zaman yetersizliği (4), materyal eksikliği (4), sınıf mevcudu (3) ve bireysel farklılıklar (3) en çok vurgu yapılan zorluklardır. Elde edilen bu sonuçları desteklemek için öğretmenlerin doğrudan ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

“Kalabalık sınıflarda uygulama yapmak için zaman yetmiyor.” (E9)

“Sınıflar çok kalabalık, malzeme ve süre sıkıntısı çekiyorum.” (K10)

“Mekan sıkıntısından dolayı her uygulamayı yapamıyorum.” (E11)

Bedensel eğitim ve Spor Öğretmenlerinin Kullandıkları Ölçme Değerlendirme Yöntemleriyle İlgili Önerilerine İlişkin Bulgular

Tablo 5 Bedensel Eğitim ve Spor Öğretmenlerinin Kullandıkları Ölçme Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Önerileri

Kategori	İfadeler	f
Önerinin Olması (10)	Rahat değerlendirme yapacak mekan olmalı	5
	Yeterli malzeme/materyal sağlanmalı	2
	Uygulama türü sınavlar yapılmalı	1
	Ölçme değerlendirme yöntemleri artırılmalı	1
	Bedensel eğitim ve spor dersine özgü ölçme araçları geliştirilmeli	1
	Önerinin Olmaması (16)		16

Tablo 5 incelendiğinde önerisi olmayan öğretmenlerin sayısının fazla (16) olduğu görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenler en fazla, rahat değerlendirme yapacak mekan eksikliği (5) ile malzeme/materyal (2) eksikliğine vurgu yapmışlardır. Elde edilen bu sonuçları desteklemek için öğretmenlerin doğrudan ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

“ Bedensel eğitim dersi için ölçme alanlarındaki eksiklikler giderilmeli.” (E11)

“ Her okula bir spor salonu her şeyi çözer diye düşünüyorum.” (K13)

“Uygulama sınavlarının yapılmasının daha objektif değerlendirmeye imkan sağlayacağını düşünüyorum. “ (E4)

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bedensel eğitim ve spor öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu ölçme değerlendirmeyi gerekli olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler, derslerinde ölçme değerlendirmeyle ilgili en fazla ne kadar öğretim yapabildiğini görmeyi sağladığına ve önemli görmeye vurgu yapmışlardır. Bununla birlikte ölçme değerlendirmenin önemsiz olduğu da ifade edilmiştir. Bu süreçte öğretmenler not verip geçtiklerini, olmazsa olmaz bir süreç olmadığını ve değerlendirmenin kağıt üzerinde kaldığını belirtmişlerdir. İlgili literatür incelendiğinde; Duran, Mıhladız, ve Balliel (2013) çalışmalarında öğretmenlerin alternatif yöntemleri çoğunlukla “gerekli” buldukları sonucuna ulaşmışlardır. Özenç (2013)’in çalışmasında elde edilen sonuçlara göre görüşme yapılan öğretmenler ölçme ve değerlendirmenin

önemli, gerekli ve faydalı olduğunu düşünmektedirler. Korkmaz (2009)'ın çalışmasında görüşme yapılan öğretmenlerin çoğu alternatif ölçme değerlendirme etkinliklerinin olumlu etkileri üzerinde durmuşlardır.

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin büyük çoğunluğu derslerinde daha çok kullandıkları ölçme değerlendirme yöntemleri ile ilgili olarak uygulama türü sınavları belirtmişlerdir. Öğretmenler, uygulama türü sınavlar içerisinde de özellikle gözlem, performans ölççeği ve derecelendirme ölççeğini ön plana çıkarmışlardır. Uygulama sınavı ile birlikte teorik ve sözlü sınav da kullanıyorum diyen öğretmenlerin sayısı da oldukça fazladır. Gelbal ve Kellecioğlu (2007) çalışmalarında öğretmenlerin geleneksel ölçme yöntemlerini tercih ettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Başka bir çalışmada ise öğretmenlerin en çok kullandıkları ölçme ve değerlendirme tekniklerinin başında performans ödevleri, proje çalışmaları gelmektedir (Korkmaz, 2009). Ekem (2019) çalışmasında öğretmenlerin daha çok klasik ölçme değerlendirme araçlarını kullandıkları sonucuna ulaşmıştır.

Genel olarak öğretmenler ölçme değerlendirme sürecinde herhangi bir zorlukla karşılaşmadıklarını ifade etmişlerdir. Ancak uygulamada bir çok zorlukla karşılaşıldığı da görülmektedir. Özellikle bu süreçte zaman yetersizliği, materyal eksikliği, sınıf mevcudu ve bireysel farklılıklar en çok vurgu yapılan zorluklardır. Literatür incelendiğinde araştırma sonuçları ile paralel bir şekilde öğretmenlerin ölçme değerlendirme uygulamaları ile ilgili olarak daha çok sınıfların kalabalık olması, zaman yetersizliği ve materyal eksikliğine vurgu yaptıkları görülmektedir (Gelbal ve Kellecioğlu, 2007; Korkmaz, 2009; Metin ve Birişçi, 2011; Alçın, 2019; Ekem, 2019; Eski, 2020). Öğretmenlerin bu süreçte genel olarak herhangi bir zorluk ile karşılaşmamaları ölçme değerlendirme alanında kendilerini yeterli gördüklerini göstermektedir. Alan yazında, bu sonuca benzer olarak öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının kendilerini yeterli gördükleri sonucuna ulaşan çalışmalar görülmektedir (Tousignant ve Siedentop, 1983; Weinberg, 1996; Lund, 1997; Mintah, 2003; Birgin ve Gürbüz, 2008; Yeşil, 2009; Çoklar ve Odabaşı, 2009; Çelikkaya, Karakuş ve Öztürk Demirbaş, 2010; Şaşmaz Ören, Ormancı ve Evrekli, 2011; Yaman ve Karamustafaoğlu, 2011; Çalışkan, 2012; Duran, Mıhladız, ve Balliel 2013; Üztemur ve Metin, 2015; Çiftçi, 2019; Tekin, 2019). Bununla birlikte yapılan bazı çalışma sonuçlarında ise kendilerini orta düzeyde yeterli veya yetersiz olarak gören öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının olduğu görülmektedir (Temel, 1991; Killora, 1992; Daniel ve King, 1998; Güven, 2001; Karaca, 2003; Bıçak ve Çakan, 2004; Çakan, 2004; Kilmen, Akın Kösterelioğlu ve Kösterelioğlu, 2007; Gelbal ve Kellecioğlu, 2007; Volante ve Fazio, 2007; Erdoğan ve Kurt, 2012; Çalışkan, Uymaz ve Tekin, 2013; Evin Gencel ve Özbaşı, 2013). İzci, Göktaş ve Şad (2014)'ın çalışmalarında adaylar kendilerini yeterli ile kısmen yeterli arasında görmektedirler. Yine Ergül

(2019) de çalışmasında öğretmenlerin ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu derslerinde kullandıkları ölçme değerlendirme yöntemleri ile ilgili olarak öneri belirtmemiştir. Bununla birlikte öğretmenler en fazla, rahat değerlendirme yapacak mekan eksikliği ile malzeme/materyal eksikliğine vurgu yapmışlardır. Bu bağlamda ölçme değerlendirmenin gereksiz olduğunu düşünen ve kendilerini bu alanda yetersiz gören öğretmenler için MEB tarafından hizmet içi eğitim verilebilir. Bu araştırma sonuçlarından yola çıkarak, araştırmacılar farklı örneklem grupları üzerinde çalışmalar yapabilir. Farklı branş öğretmenlerinin ölçme değerlendirme ile ilgili görüşleri incelenebilir.

Kaynaklar

- Alcın, Ö., C. (2019). *Müzik öğretmenlerinin ölçme değerlendirme sürecine ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Baykul, Y. (2015). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: klasik test teorisi ve uygulaması*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bıçak, B. ve Çakan, M. (2004, Aralık). Lise öğretmenlerinin sınıf içi ölçme ve değerlendirme uygulamalarına dönük görüşleri. *Milli Eğitim Bakanlığı, Orta Öğretimde Yeniden Yapılanma Sempozyumu*. Ankara.
- Birgin, O. ve R. Gürbüz (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirme konusundaki bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20. 163-179.
- Büyüköztürk, Ş., E. Kılıç Çakmak, Ö., E. Akgün, Ş. Karadeniz ve F. Demirel. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. 4. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamaları ve yeterlik düzeyleri: ilk ve ortaöğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2). 99-114.
- Çalışkan, H. (2012). Development of the measurement and evaluation self-efficacy perception scale and the examination of the status of social studies teachers. *energy education science and technology part b: Social and Educational Studies, Special Issue*, 4(1). 1003–1008.
- Çalışkan, H., Uymaz, M. ve Tekin, D. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin yeterliklerinin değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(14). 240-261.
- Çelik Kayapınar, F. ve Savaş, B. (2012). *İlk+ortaokullarda beden eğitimi dersinde ölçme ve değerlendirme*. 1.Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çelikkaya, T., Karakuş, U. ve Öztürk Demirbaş, Ç. (2010). Sosyal bilgiler

- öğretmenlerinin ölçme değerlendirme araçlarını kullanma düzeyleri ve karşılaştıkları sorunlar. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1). 57-76.
- Çiftçi, E. (2019). *İlkokul programındaki ölçme ve değerlendirmeye yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri Kars ili örneği*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Kafkas Üniversitesi, Kars.
- Çoklar, A. N. ve Odabaşı, H. F. (2009). Eğitim teknolojisi standartları açısından öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme özyeterliklerinin belirlenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28. 112
- Daniel, L. G. ve King, D. A. (1998). Knowledge and use of testing and measurement literac of elementary and secondary teachers. *Journal of Educational Research*, 91(6), 331-344.
- Duran, M., Mıhladı, G. ve Ballıel, B. (2013). İlköğretim Öğretmenlerinin Alternatif Değerlendirme Yöntemlerine Yönelik Yeterlik Düzeyleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi* Yıl: 2(2), 26-37.
- Ekem, K., B. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kullandıkları ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Erdoğdu, M. Y. ve Kurt, F. (2012). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterlik algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*. 1(2), 23-36.
- Ergül, A., Ö. (2019). *Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Eski, T. (2020). Sınıf öğretmenliğinden beden eğitimi ve spor öğretmenliğine geçiş yapan öğretmenlerin alan değişikliğine ilişkin deneyimleri. M. Güçlü ve F. Akçınar (Ed.). *Spor Bilimleri Alanında Akademik Çalışmalar* içinde (s. 183-201). Ankara: Gece Kitaplığı.
- Evin Gencil, İ ve Özbaşı, D. (2013). investigating prospective teachers' perceived levels of competence towards measurement and evaluation. *Elementary Education Online*, 12(1), 190-201.
- Gelbal, S., ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33), 135-145.
- Glesne, C. (2015). *Becoming qualitative researchers* (çev. A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık (orijinal baskı tarihi 2011).
- Güven, S. (2001, Haziran). Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmede kullandıkları yöntem ve tekniklerin belirlenmesi. *10. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Bolu.

- İşman, A. ve Eskicumalı, A. (2003). *Eğitimde planlama ve değerlendirme*. İstanbul: Değişim Yayınları.
- İzci, E., Göktaş, Ö., ve Şad, S. N. (2014). Öğretmen adaylarının alternatif ölçme değerlendirmeye ilişkin görüşleri ve yeterlilik algıları. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 15(2), 37-57.
- Karaca, E. (2003). *Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme yeterlik ilişkin algıları*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Killoran, J. (1992). In defense of the multiple-choice question. *Social Education*, 56(2), 106-8.
- Kilmen, S., Kösterelioğlu, M. A. ve Kösterelioğlu, İ. (2007). Öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme araç ve yaklaşımlarına ilişkin yeterlik algıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 7(1), 117-127.
- Korkmaz, Y. (2009). *Fen öğretiminde rubrik kullanma eğitiminin öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüş ve uygulamalarına etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Lund, J. (1997). Authentic assessment: Its development and applications. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 68(7), 25-28.
- Metin, M., ve Birişçi, S. (2011). Farklı branşlardaki ilköğretim öğretmenlerinin alternatif durum belirleme hakkındaki düşünceleri. *Eğitim ve Bilim*, 36(159).
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, Ca: Sage.
- Miles, M., B. ve Huberman, A., M. (2016). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. (çev. S. Akbaba Altun ve A. Ersoy). Ankara: Pegem Akademi (orijinal baskı tarihi 1984).
- Mintah, J. K. (2003). Authentic assessment in physical education: Prevalence of use and perceived impact on students' self-concept, motivation, and skill achievement. *Measurement in physical education and exercise science*, 7(3), 161-174.
- Özçelik, D. A. (2010). *Ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi
- Özdemir, S. ve Yalın, H. İ. (2003). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Özenç, M. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Semerci, Ç. (2009). Eğitimde ölçme ve değerlendirme. E. Karip, (Ed.). *Ölçme ve değerlendirme içinde* (s. 1-15). Ankara: Pegem Akademi.
- Şaşmaz Ören, F., Ormancı, Ü. ve Evrekli, E. (2011). Fen ve teknoloji

- öğretmen adaylarının alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımlarına yönelik öz-yeterlilik düzeyleri ve görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(3), 1675-1698.
- Şişman, M. (2007). *Eğitim bilimlerine giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tan, Ş. (2007). *Öğretimi planlama ve değerlendirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tekin, D. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik öz-yeterlilik algıları ve tutumları arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Temel, A. (1991). Ortaöğretimde ölçme ve değerlendirme sorunları. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 18, 23-27.
- Tousignant, M., ve Siedentop, D. (1983). A qualitative analysis of task structures in required secondary physical education classes. *Journal of teaching in Physical Education*, 3(1), 47-57.
- Turgut, M. F. (1995). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları*. 10.Baskı. Ankara:Yargıcı Matbaası.
- Üztemur, S. S., ve Metin, C. (2015). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme alanındaki kavram yanılgıları ve öz yeterlilik inançlarının incelenmesi. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 3(2), 41-67.
- Volante, L., ve Fazio, X. (2007). Exploring teacher candidates' assessment literacy: implications for teacher education reform and professional development. *Canadian Journal of Education*, 30(3), 749-770.
- Weinberg, H. (1996). Authentic assessment in middle school physical education. *Teaching Secondary Physical Education*, 75(1), 9-12.
- Yaman, S., ve Karamustafaoglu, S. (2011). Investigating prospective teachers' perceived levels of efficacy towards measurement and evaluation. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44(2), 53.
- Yel, S. Taşdemir, A.ve Yıldırım, A. (2008). Sosyal bilgilerde öğretim strateji, yöntem ve teknikleri. B. Tay ve Öcal, A. (Ed.). *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi* içinde (s. 37-90). Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Yeşil, R. (2009). Sosyal bilgiler aday öğretmenlerinin sınıf içi öğretim yeterlikleri (Kırşehir Örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 327-352.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.



Bölüm 13

ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN DERS DIŞI SPORTİF ETKİNLİKLERE YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ

Turan BAŐKONUŐI

1 Dr., Milli Eğitim Bakanlığı (Hürriyet İlkokulu Müdürlüğü, Merkez, Kırşehir), baskonusturan@gmail.com

1. Giriş

Hareket etme ihtiyacı insanın doğasında var olan önemli bir unsurdur. Gelişen teknoloji ve buna bağlı olarak toplumların değişen yaşam koşulları insanı hareketsiz bir yaşama doğru sürüklemektedir. Doğumdan yetişkinlik çağına kadar olan dönemde insanın sağlıklı büyümesi ve gelişmesi için en önemli unsurlardan biri sportif etkinliklere katılım ve hareket etmedir. Gelişim çağına olan ortaöğretim öğrencilerinin sağlıklı bireyler olması fiziksel aktivitelere hayatlarında ne kadar yer verdikleri ile yakından ilişkilidir.

Binbaşıoğlu (1986) ders dışı etkinlikleri, eğitim programının bir parçası olarak, okulda, ders saatlerinin dışında, eğitimin genel amaçları doğrultusunda, öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerine yönelik, onların kişiliklerini geliştirmek için okul yönetiminin bilgisi ve rehberliği altında yapılan, planlı, programlı ve düzenli çalışmalar (Akt. Pehlivan, 1998: 12) olarak tanımlamıştır. Ders dışı etkinlikler, öğrencilerin ilgi ve gereksinmelerini doyurduğu gibi, onların iyi bir yurttaşlık eğitimi kazanmalarına da yardım etmektedir. Okuldaki dersler her ne kadar öğretim programlarına ve öğrencilerin ilgi, istek ve gereksinmelerine göre yapılsa da, bunların ulaşamadığı noktaların var olduğu kabul edilmektedir. Bu noktalara ulaşmak ve öğrencilerin gelecekteki yaşamlarına etki edecek davranışların kazandırılması ders dışı etkinliklerle mümkün olabilmektedir (Pehlivan, 1998: 13).

Eğitimin önemli unsurlarından birisi olan beden eğitiminin devamı niteliğinde olan ders dışı sportif etkinlikler, ders sonrasında bir plan ve programa bağlı olarak okul içinde ve dışında gerçekleştirilen ve çeşitli amaçlar için tasarlanan etkinlikleri içermektedir. Bu etkinlikler, çocuk ve ergenlere okuldan arta kalan zamanlarını olumlu bir şekilde değerlendirme fırsat sunmaktadır (Yılmaz ve Güven, 2018). En hareketli dönemini yaşayan ve sonsuz enerji ile dolu olan okul gençliğinin, boş zamanlarını faydalı bir şekilde geçirecek, enerjilerini olumlu yönde kullanacak, stresini giderecek, kötü alışkanlıklardan korunup bilgi, beceri ve yeteneklerini arttıracak en önemli etkinliklerin başında okul içi ve okul dışında katılabilecekleri sportif faaliyetler gelmektedir (Akgül, Göral, Demirel ve Üstün, 2012).

Beden eğitimi derslerini ve diğer sportif faaliyetlerini uygularken beden eğitimi öğretmeninin dikkate alması gereken önemli hususlar bulunmaktadır. Tüm öğrencilerin eşit spor yapabilmelerine imkan sağlanmalıdır. Beden eğitimi dersleri ve ders dışı sportif faaliyetlerde (takım çalışmaları, özel müsabakalar, spor okulları v.b.) ölçülü ve sistemli yüklenme yapılmalıdır (Karakuş ve Küçük, 1999). Ders dışı etkinliklerin çeşitliliği ve kalitesi, okulun sahip olduğu olanaklarla yakından ilgilidir. Gerek fiziksel gerek maddi olanaklar açısından iyi koşulları olan okullarda, farklı ilgi, yetenek ve beklentilere sahip öğrencilerin ders dışında da okulda zaman

geçirmelerini ve çeşitli sosyal, kişisel, politik ve akademik beceriler kazanmalarını sağlayacak çeşitli etkinlikler düzenlemek nispeten kolaydır. Çok sayıda farklı etkinliğin olduğu bir okulda, öğrencilerin bu tür etkinliklere katılımının da yüksek olması doğal bir sonuçtur (Sarı, 2012).

Günümüzde bireyin yetişmesinde sadece fikir eğitimine önem verilmeyip, aynı zamanda kaliteli ve sağlıklı bir hayat sürdürmesinde önemli bir yere sahip olan bedensel etkinliklere de gereken önem verilmesi gerekmektedir. Bireylerin bu kazanımları hayat felsefesi haline getirmede sosyal, sanatsal ve kültürel özellik ve değerleri içeren ders dışı etkinliklerin ergen gelişimini olumlu etki edebilecek şekilde onların hayatında yer alması sağlanmalıdır (Yılmaz ve Güven, 2018). Beden eğitimi ve spor birbirini tamamlayan ve birbirinden ayrı düşünülmemesi gereken iki kavramdır. İnsanın beden ve ruh sağlığını geliştirmek ve iradesini güçlü kılmak beden eğitimi ve sporun temel amaçlarından biri olduğu gibi aynı zamanda beden eğitimi ve spor ferdin keşfedilmemiş özelliklerini ve yaratıcı yönünü harekete geçiren önemli bir faktördür (Akgül ve diğerleri, 2012).

Beden eğitimi ve spor, bireylerin fiziksel, ruhsal ve sosyal gelişimlerinde olumlu etkileri olan bir aktivitedir. Zaman içerisinde gelişen spor aktivitesi, günümüzde toplumsal hayatın bir parçası haline gelmiştir. Daha değişik bir ifade ile spor artık sosyal karakteri olan ve kitleleri ardından sürükleyen bir faaliyete dönüşmüştür. Eğitim kurumlarında, özellikle ilk ve orta dereceli okullarda beden eğitimi ve spor dersi etkinliklerinin programda yer alması ve layığıyla uygulanması bireyin gelişmesini hızlandırmaktadır. Beden eğitimi etkinliklerini küçük yaştan itibaren ömür boyu alışkanlık haline getirebilecek davranış biçimi haline dönüştürebilmek temel hedef olmalıdır. Bütün bu alışkanlıkların kazandırılacağı kurum da okullar olacaktır (Karakuş ve Küçük, 1999). Bireylerin tutumları; sevgileri, nefretleri ve davranışlarını önemli ölçüde etkiler (Morgan 1991). Hogg ve Vaughan'a (2006) göre tutum, doğrudan gözlemlenebilir olmasa da davranışlarımızı yönlendiren bir yapıdır.

Bu kapsamda bu araştırma ile ortaöğretim öğrencilerinin ders dışı sportif etkinliklere yönelik tutumlarının betimlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında aşağıdaki araştırma sorularına yanıtlar aranmıştır;

- Ortaöğretim öğrencilerinin ders dışı sportif etkinliklere yönelik tutumları ne düzeydedir ?
- Ortaöğretim öğrencilerinin ders dışı sportif etkinliklere yönelik tutumları cinsiyet, sınıf seviyesi sportif etkinliklere katılma durumu değişkenine göre anlamlı olarak farklılık göstermekte midir ?

2. Yöntem

Bu araştırmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama modeli çalışmalar, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2005). Bu kapsamda bu çalışmanın ilk kısmında ortaöğretim öğrencilerinin ders dışı sportif etkinliklere ilişkin tutumlarının betimlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın ikinci kısmında öğrencilerin ders dışı sportif etkinliklere ilişkin tutumları üzerinde anlamlı farklılık gösterebileceği düşünülen cinsiyet, sınıf seviyesi ve sportif etkinliklere katılma durumu değişkenleri incelenmiştir.

Çalışma Evren ve Örneklemi

Araştırmanın ulaşılabilen evreni, Kırşehir merkezde öğrenim gören anadolu lisesi öğrencileridir. Bu evrenden, rastgele yolla seçilen 234 öğrenci çalışma örneklemini oluşturmaktadır. Öğrencilere gönderilen ölçme araçlarından 15 tanesi hatalı kodlama, boş vb. nedenlerden dolayı değerlendirmeye alınmamış, toplam 219 öğrenciden elde edilen veriler değerlendirmeye alınmıştır. Ölçme araçlarının doldurulmasında gönüllük esası aranmıştır.

En son haliyle çalışma örnekleminde ait bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Bağımsız Değişkenler		f	%
Cinsiyet	Erkek	94	42,9
	Kadın	125	57,1
Sınıf Düzeyi	9. Sınıf	62	28,3
	10. Sınıf	53	24,2
	11. Sınıf	55	25,1
	12. Sınıf	49	22,4
Sportif etkinliklere katılma durumu	Katılıyorum	121	55,3
	Katılmam	98	44,7

Tablo 1. Çalışma Örnekleminde Yer Alan Öğrencilerin Demografik Bilgileri

Tablo 1’de çalışma örnekleminin %42.9’unu (n=94) erkek öğrencilerin, %57.1’ini (n=125) ise kadın öğrencilerin oluşturduğu görülmektedir. Öğrencilerin %28.3’ü (n=62) 9. sınıf, %24.2’si (n=53) 10. sınıf, %25.1’i (n=55) 11. sınıf, %22.4’ü (n=49) 12. sınıf öğrencisidir. Öğrencilerin %55.3’ü (n=121) sportif etkinliklere katılıyor iken %44.7’si (n=98) katılmamaktadır.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama sürecinde öğrencilerin kişisel bilgilerini belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilen *kişisel bilgiler formu (KBF)* ve öğrencilerin ders dışı sportif etkinliklere yönelik tutumlarını belirlemek için Yılmaz ve Güven (2018) tarafından geliştirilen “*Ders Dışı Sportif Etkinliklere Yönelik Tutum Ölçeği*” kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu (KBF): Araştırmacı tarafından hazırlanan formda, öğrencilerin ders dışı sportif etkinliklere yönelik tutumları üzerinde anlamlı farklılık gösterebileceği düşünülen bazı bağımsız değişkenler yer almaktadır. Bu değişkenler öğrenciler ile ilgili demografik bilgileri (cinsiyet, sınıf seviyesi ve sportif etkinliklere katılma durumu) genel olarak ele almış ve veriler sınıflama sorular olarak KBF’de yer almıştır.

Ders Dışı Sportif Etkinliklere Yönelik Tutum Ölçeği: Ölçek 18 madde ve 3 boyuttan oluşmaktadır. Ders dışı sportif etkinliklerin bilişsel boyutu (Cronbach alpha:.88) 1.,2.,3.,4.,5.,6. ve 7.maddelerden, ders dışı sportif etkinliklerin duyuşsal boyutu (Cronbach alpha:.90) 8.,9.,10.,11.,12.,13. ve 14 .maddelerden, ders dışı sportif etkinliklerin davranışsal boyutu (Cronbach alpha:.84) 15.,16.,17. ve 18. maddelerden oluşmaktadır. Ölçeğin geneline ilişkin Cronbach alpha .96 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Analiz için SPSS 20.0 paket programı kullanılmıştır. Analiz sürecinde 0.05 anlam düzeyi alınmış olup frekans (f), yüzde (%), ağırlıklı ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (SS) değerleri kullanılmıştır. İlişkisel istatistik yöntemleri yapılmadan önce verilerin homojenliğine bakılmış ve normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Verilerin normal dağılımları ile ilgili veriler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Normal Dağılım İle İlgili Bulgular

		Çarpıklık	Basıklık
GENEL	İstatistik	,089	-,619
	Standart hata	,164	,327
Bilişsel Boyut	İstatistik	-1,057	,775
	Standart hata	,164	,327
Duyuşsal Boyut	İstatistik	-,664	-,585
	Standart hata	,164	,327
Davranışsal Boyutu	İstatistik	-,284	-,628
	Standart hata	,164	,327

Ölçeğin çarpıklık (-,089) ve basıklık (-,619) değer aralığında olması verilerin normal dağılım gösterdiği şeklinde yorumlanabilir (George ve Mallery, 2010: 409; Büyüköztürk, 2014: 40)

Bu sonuçlar doğrultusunda araştırma verilerinin analizi sürecinde parametrik hipotez testleri kullanılmıştır. Bu kapsamda verilerin ikili gözenekli değişkelere göre incelenmesinde bağımsız t-testi, üç ve daha fazla gözenekli değişkenlere göre incelenmesinde tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Bununla birlikte Tukey testi ile anlamlı farklılığın kaynağı belirlenmiştir. Bağımsız t-testi sonuçlarında anlamlı farklılığın etki büyüklüğünü hesaplamak için Cohen'd, ANOVA sonuçları için eta-kare korelasyon katsayısı kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2014: 44).

Öğrencilerin ölçekte yer alan maddeler için verdikleri cevaplar beşli likert tipinde olup değerlendirme ölçeği grup değer aralığının tespitinde; "a = Ranj / Yapılacak Grup Sayısı" formülü kullanılmıştır (Taşdemir, 2003). Buna göre değerlendirme ölçeği şöyledir:

Tablo 3. Ölçeklerin Puanlandırılması Verilen Ağırlık Nitelik Grupları

Ders Dışı Sportif Etkinliklere Yönelik Tutum Ölçeği		
Verilen Ağırlık	Nitelik grubu	Sınırı
5	Kesinlikle Katılıyorum	4.20-5.00
4	Katılıyorum	3.40-4.19
3	Kararsızım	2.60-3.39
2	Katılmıyorum	1.80-2.59
1	Hiç Katılmıyorum	1-1.79

3. Bulgular

Öğrencilerinin Ders Dışı Sportif Etkinliklere Yönelik Tutumları İle İlgili Bulgular

Tablo 4. Ders Dışı Sportif Etkinliklere İlişkin Bulgular

	\bar{X}	SS	Düzyey
GENEL	3,64	,742	Katılıyorum
Bilişsel Boyut	3,81	1,042	Katılıyorum
Duyuşsal Boyut	3,69	1,199	Katılıyorum
Davranışsal Boyut	3,27	1,144	Kararsızım

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerinin ders dışı sportif etkinliklere ilişkin tutumları genel olarak (\bar{X} =3,64) yüksek (katılıyorum) düzeydedir. Alt boyutlar incelendiğinde; bilişsel (\bar{X} =3.81) ve duyuşsal (\bar{X} =3.69) boyutlar-

da yüksek (katılıyorum), davranışsal boyutta ise ($\bar{X}=3.27$) orta (kararsızım) düzeyde olduğu görülmektedir. Bu durum ortaöğretim öğrencilerinin genel olarak ders dışı sportif etkinliklere yönelik olumlu tutuma sahip olduklarını göstermektedir.

Öğrencilerin Ders Dışı Sportif Etkinliklere Yönelik Tutumları İle İlgili İlişkisel Bulgular

Tablo 5. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre T-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	p	Cohen's d
GENEL	Erkek	94	3,53	,770	-1,876	,062	
	Kadın	125	3,72	,713			
Bilişsel Boyut	Erkek	94	3,59	1,200	-2,671	,008	0.3
	Kadın	125	3,97	,877			
Duyuşsal Boyut	Erkek	94	3,63	1,272	-,651	,516	
	Kadın	125	3,74	1,145			
Davranışsal Boyut	Erkek	94	3,26	1,231	-,051	,959	
	Kadın	125	3,27	1,079			

Tablo 5 incelendiğinde genel olarak kadın öğrencilerin ortalamalarının ($\bar{X}=3,72$) erkek öğrencilerin ortalamalarından ($\bar{X}=3,53$) yüksek olduğu görülmektedir. T testi sonucunda gruplar arası ortalama farkların ölçek genelinde istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($p>.05$) ancak bilişsel boyutta anlamlı olduğu ($p<.05$) görülmektedir. Bilişsel boyutta görülen bu anlamlı farklılığın etki büyüklüğü küçük düzeydedir (Cohen's $d=0.3$).

Tablo 6. Sınıf Seviyelerine Göre Tutum Ortalamaları

	Sınıf Seviyesi	N	\bar{X}	SS
GENEL	9. Sınıf	62	3,31	,637
	10. Sınıf	53	3,61	,702
	11. Sınıf	55	3,79	,738
	12. Sınıf	49	3,92	,772
Bilişsel Boyut	9. Sınıf	62	3,47	1,057
	10. Sınıf	53	3,78	1,106
	11. Sınıf	55	3,87	1,013
	12. Sınıf	49	4,19	,858
Duyuşsal Boyut	9. Sınıf	62	3,20	1,191
	10. Sınıf	53	3,61	1,325
	11. Sınıf	55	3,99	1,067
	12. Sınıf	49	4,06	,991

Davranışsal Boyut	9. Sınıf	62	3,24	1,078
	10. Sınıf	53	3,33	1,215
	11. Sınıf	55	3,29	1,111
	12. Sınıf	49	3,21	1,212

Tablo 6 incelendiğinde genel olarak en yüksek ortalamanın 12. sınıf öğrencilerinde ($\bar{X}=3,92$), en düşük ortalamanın 9. sınıf öğrencilerinde ($\bar{X}=3,31$) olduğu görülmektedir. Alt boyutlara bakıldığında; en yüksek ortalamanın bilişsel ($\bar{X}=4,19$) ve duyuşsal boyutta ($\bar{X}=4,09$) 12. sınıf öğrencilerinde, davranışsal boyutta ise 10. sınıf öğrencilerinde ($\bar{X}=3,33$) olduğu; en düşük ortalamaların ise bilişsel ($\bar{X}=3,47$) ve duyuşsal ($\bar{X}=3,20$) boyutta 9. sınıf öğrencilerinde, davranışsal boyutta ise 12. sınıf öğrencilerinde ($\bar{X}=3,21$) olduğu görülmektedir. ANOVA sonuçları Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Öğrencilerin Sınıf Seviyelerine Göre Ders Dışı Sportif Etkinliklere Yönelik Tutumlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

							η^2
	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	
GENEL	Gruplar arası	11,756	3	3,919	7,762	,000	.09
	Gruplar içi	108,543	215	,505			
	Toplam	120,299	218				
Bilişsel Boyut	Gruplar	14,413	3	4,804	4,641	,004	.06
	arası						
	Gruplar içi	222,584	215	1,035			
Duyuşsal Boyut	Toplam	236,998	218				.08
	Gruplar arası	27,210	3	9,070	6,802	,000	
	Gruplar içi	286,706	215	1,334			
Davranışsal Boyut	Toplam	313,916	218				.08
	Gruplar	,404	3	,135	,102	,959	
	arası						
Davranışsal Boyut	Gruplar içi	285,129	215	1,326			
	Toplam	285,533	218				

ANOVA sonucunda ölçek genelinde, bilişsel ve duyuşsal boyutlarda gruplar arası ortalamaların istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılaştığı ($F=7,762, 4,641, 6,802, ,102 p<.05$) görülmektedir.

Ölçek genelinde, görülen anlamlı farklılığın etki büyüklüğü orta düzeyde ($\eta^2=.09$) olup toplam varyansın % 9’unu açıklamaktadır. Bilişsel ($\eta^2=.06$) ve duyuşsal boyutta ($\eta^2=.08$) görülen anlamlı farklılığın etki büyüklüğü de orta düzeydedir.

Tablo 8. *Sınıf Seviyelerine Göre Tutum Ortalamaları ve Anlamlılık Düzeyleri*

	(I) Değişken	(J) Eğitim düzeyi	Ortalamalar Farkı (I-J)	SE	P
Genel	2,00 10.sınıf	1,00 9.sınıf	,30140(*)	,13292	,024
	3,00 11.sınıf	1,00 9.sınıf	,47382(*)	,13161	,000
	4,00 12.sınıf	1,00 9.sınıf	,60934(*)	,13582	,000
		2,00 10.sınıf	,30794(*)	,14081	,030
Bilişsel Boyut	3,00 11.sınıf	1,00 9.sınıf	,39837(*)	,18847	,036
	4,00 12.sınıf	1,00 9.sınıf	,71838(*)	,19449	,000
		2,00 10.sınıf	,40827(*)	,20165	,044
Duyuşsal Boyut	3,00 11.sınıf	1,00 9.sınıf	,79434(*)	,21390	,000
	4,00 12.sınıf	1,00 9.sınıf	,86659(*)	,22073	,000
		2,00 10.sınıf	,44980	,22886	,051

Tablo 8’de gruplar arası ortalamalar incelendiğinde; ölçek genelinde ortalamalar arası anlamlı farklılığın 9. sınıf öğrencileri ile 10. 11. ve 12. sınıf öğrencileri arasında 10. 11. ve 12. sınıf öğrencileri lehine ($p<.05$) ve 10. sınıf öğrencileri ile 12. sınıf öğrencileri arasında 12. sınıf öğrencileri lehine ($p<.05$) olduğu; bilişsel ve davranışsal boyutlarda 9. sınıf öğrencileri ile 11. ve 12. sınıf öğrencileri arasında 11. ve 12. sınıf öğrencileri lehine ($p<.05$) ve 10. sınıf öğrencileri ile 12. sınıf öğrencileri arasında 12. sınıf öğrencileri lehine ($p<.05$) olduğu görülmektedir.

Tablo 9. *Öğrencilerin Sportif Etkinliklere Katılım Durumlarına Göre T-Testi Sonuçları*

	Sportif Etkinliklere Katılım Durumları	N	\bar{X}	SS	t	p	Cohen’s d
GENEL	Katılım	121	3,87	,778	5,302	,000	0.7
	Katılmam	98	3,36	,590			
Bilişsel Boyut	Katılım	121	3,96	1,059	2,420	,016	0.3
	Katılmam	98	3,62	,994			
Duyuşsal Boyut	Katılım	121	3,91	1,254	3,094	,002	0.4
	Katılmam	98	3,42	1,074			
Davranışsal Boyut	Katılım	121	3,63	1,101	5,575	,000	0.7
	Katılmam	98	2,82	1,036			

Tablo 9 incelendiğinde sportif etkinliklere katılım diyen öğrencilerin ortalamalarının ($\bar{X}=3,87$) sportif etkinliklere katılmam diyen öğrencilerin ortalamalarından ($\bar{X}=3,36$) yüksek olduğu görülmektedir. Alt boyutlara bakıldığında; tüm alt boyutlarda da katılım diyen öğrencilerin ortalamalarının yüksek olduğu görülmektedir. T testi sonucunda gruplar arası ortalama farkların istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($p<.05$).

Ölçek genelinde görülen bu anlamlı farklılığın etki büyüklüğü geniş düzeydedir (Cohen's $d=0.7$). Bilişsel (Cohen's $d=0.3$) ve duyuşsal (Cohen's $d=0.4$) boyutlardaki etki büyüklükleri orta düzeyde, davranışsal boyutta görülen etki büyüklüğü ise geniş (Cohen's $d=0.7$) düzeydedir.

4. Sonuç ve Tartışma

Alanyazın incelendiğinde ortaöğretim öğrencilerinin ders dışı sportif etkinliklere ilişkin tutumları üzerinde sınırlı sayıda çalışma olduğu, genellikle ortaöğretim öğrencilerinin spora yönelik tutumları üzerinde çalışmaların yapıldığı (Kargın Göktaş ve Şentürk, 2019; Şişko ve Demirhan, 2002; Kangalil, Hünük ve Demirhan, 2006; Göksel ve Caz, 2016; Yanık ve Çamlıyar, 2015; Güllü, Güçlü ve Arslan, 2009; Çelik ve Pular, 2011; Özkurt ve Pepe, 2016; Yıldırım, Araç Ilgar ve Uslu, 2018), bununla birlikte öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutumları üzerinde de çalışmaların yapıldığı (Akandere, Özyalvaç ve Duman, 2010; Göksel ve Caz, 2016; Keskin, Öncü ve Küçük Kılıç, 2016; Özyalvaç, 2010; Sivrikaya ve Kılçık, 2017; Yıldız ve Özbek, 2018) görülmektedir.

Ortaöğretim öğrencilerinin ders dışı sportif etkinliklere ilişkin tutumları genel olarak yüksek düzeydedir. Alt boyutlarda; bilişsel ve duyuşsal boyutlarda yüksek, davranışsal boyutta ise orta düzeydedir. Araştırma sonuçları ile benzer şekilde Yılmaz (2019) da çalışmasında öğrencilerin ders dışı sportif etkinliklere ilişkin tutumlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yine Akgül ve diğerleri (2012) çalışmalarında öğrencilerin okul içi ve okul dışı sportif aktivitelere fazla zaman ayıramadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde Sarı (2012) de çalışmasında öğrencilerin çok büyük bir bölümünün, okulda düzenlenen ders dışı etkinliklere ya hiç katılmadıklarını veya çok nadiren katıldıkları sonucuna ulaşmıştır. Esen (2010) çalışmasında öğrencilerin ders dışı etkinliklerine katılım oranlarının istenilen seviyede olmadığı ve ders dışı etkinliklerin öğrencilerin beklentilerini tam olarak karşılayamadığı sonucuna ulaşmıştır.

Öğrencilerin ders dışı sportif etkinliklere ilişkin tutumlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık görülmemiştir. Sadece bilişsel boyutta cinsiyet değişkeninde anlamlı farklılık görülmüş olup etki büyüklüğü küçük düzeydedir. Bununla birlikte ölçek genelinde ve alt boyutlarda kadın öğrencilerin ortalamaları erkek öğrencilerin ortalamalarından yüksektir. Araştırma sonuçlarından farklı bir şekilde Yılmaz (2019) çalışmasında, öğrencilerin ders dışı sportif etkinliklere yönelik tutumlarının bilişsel boyut hariç, diğer alt boyutlar ve ölçeğin genelinde erkeklerin lehine anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Civil ve Koçak (2018) da çalışmalarında etkinliklere katılan öğrencilerin çoğunluğunu erkek öğrencilerin oluşturduğu sonucuna ulaşmışlardır. Sarı (2012) çalışmasında öğrencilerin okulda düzenlenen ders dışı etkinliklere katılım düzeylerinin cinsiyete

göre anlamlı olarak farklılaştığı, kız ve erkek öğrencilerin katılım puanları arasındaki farkların, erkek öğrenciler lehine anlamlı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğrencilerin ders dışı sportif etkinliklere ilişkin tutumları üzerinde sınıf seviyesi değişkeninde anlamlı farklılık görülmüştür. Ölçek genelinde ortalamalar arası anlamlı farklılık 9. sınıf öğrencileri ile 10. 11. ve 12. sınıf öğrencileri arasında 10. 11. ve 12. sınıf öğrencileri lehine ve 10. sınıf öğrencileri ile 12. sınıf öğrencileri arasında 12. sınıf öğrencileri lehine; bilişsel ve davranışsal boyutlarda 9. sınıf öğrencileri ile 11. ve 12. sınıf öğrencileri arasında 11. ve 12. sınıf öğrencileri lehine ve 10. sınıf öğrencileri ile 12. sınıf öğrencileri arasında 12. sınıf öğrencileri lehinedir. Ölçek genelinde, bilişsel ve duyuşsal boyutta görülen anlamlı farklılığın etki büyüklüğü orta düzeydedir. Araştırma sonuçlarından farklı bir şekilde Sarı (2012) çalışmasında öğrencilerin ders dışı etkinliklere katılım düzeylerinin sınıf seviyelerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır.

Öğrencilerin ders dışı sportif etkinliklere yönelik tutumları sportif etkinliklere katılım durumlarına göre anlamlı farklılık göstermiştir. Sportif etkinliklere katılım diyen öğrencilerin ortalamaları sportif etkinliklere katılmam diyen öğrencilerin ortalamalarından yüksektir. Alt boyutlarda da sportif etkinliklere katılım diyen öğrencilerin ortalamaları sportif etkinliklere katılmam diyen öğrencilerin ortalamalarından yüksektir. Ölçek genelinde görülen bu anlamlı farklılığın etki büyüklüğü geniş düzeydedir. Bilişsel ve duyuşsal boyutlardaki etki büyüklükleri orta düzeyde, davranışsal boyutta görülen etki büyüklüğü ise geniş düzeydedir. Araştırma sonuçları ile paralel bir şekilde Yılmaz (2019) da çalışmasında benzer sonuçlara ulaşmıştır.

Kaynakça

- Akandere, M., Özyalvaç, N. T. ve Duman, S. (2010). Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumları ile akademik başarı motivasyonlarının incelenmesi (Konya Anadolu Lisesi örneği). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (24), 1-10.
- Akgül, S., Göral, M., Demirel, M. ve Üstün, Ü. D. (2012). İlköğretim öğrencilerinin okul içi ve okullar arası sportif etkinliklere katılma nedenlerinin çeşitli değişkenler açısından araştırılması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 32 (1), 13-22.
- Büyükoztürk, Ş. (2014). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. 20. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Civil, T. ve Koçak, M. (2018). Ortaöğretim kurumlarında ders dışı

- sportif etkinliklere katılan öğrencilerin sosyo-ekonomik yapılarının araştırılması (Giresun ve Trabzon Örneği). *İnönü Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 5(3), 46-55.
- Çelik, Z. ve Pulur, A. (2011). Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi ve spora ilişkin tutumları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(Özel).
- Esen, G. (2010). *İlköğretim okulları 2. kademe öğrencilerinin beden eğitimi dersine ve ders dışı spor etkinliklerine yönelik tutumlarında beden eğitimi öğretmenlerinin rolü* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- George, D. ve M. Mallery (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference*. 17,0 update (10a ed.) Boston: Pearson.
- Göksel, A. G. ve Caz, Ç. (2016). Anadolu lisesi öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-9.
- Göktaş, N. ve Şentürk, H . (2019). Spor lisesi öğrencilerinin okul iklimi algıları ile spora yönelik tutumları arasındaki ilişki. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 17 (3) , 78-92.
- Güllü, M., Güçlü, M. ve Arslan, C. (2009). Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Sport Sciences*, 4(4), 273-288.
- Hogg, M. A. ve Vaughan, G. M. (2006). *Social Psychology*. (Çev. İ. Yıldız ve A. Gelmez). Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Kangalgil, M., Hünük, D. ve Demirhan, G. (2006). İlköğretim, lise ve üniversite öğrencilerinin beden eğitimi ve spora ilişkin tutumlarının karşılaştırılması. *Spor Bilimleri Dergisi*, 17(2), 48-57.
- Karakuş, S. ve Küçük, V. (1999). Eğitimin bütünlüğü içerisinde orta dereceli okullarda beden eğitimi ve spor etkinlikleri. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (1), 279-293.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Keskin, N., Öncü, E. ve Küçük Kılıç. S. (2016). Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutum ve öz-yeterlikleri. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 14(1), 93-107.
- Morgan, C.T. (1991). *Psikolojiye giriş*. 8. Baskı (Çev. Arıcı, H., Aydın, O. ve ark.), Ankara, Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları.
- Özyalvaç, N. T. (2010). *Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumları ile akademik başarı motivasyonlarının incelenmesi*. Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Pehlivan, Z. (1998). Ders dışı okul spor etkinlikleri ve yeniden örgütlenmesi. *Spor Bilimleri Dergisi*, 9(3), 11-31.
- Pepe, K. ve Özkurt, R. (2016). Kadın ve erkek lise öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumlarının araştırılması. *Uluslararası Spor Egzersiz ve Antrenman Bilimi Dergisi*, 2(3), 93-101.

- Sari, M. (2012). Ortaöğretim Öğrencilerinin Ders Dışı Etkinliklere Katılımının İncelenmesi. *Journal of Theoretical Educational Science*, 5(1), 72-89.
- Sivrikaya, Ö. ve Kılıçık, M. (2017). İlköğretim okulları 2. kademe öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutumlarının belirlenmesi (Düzce örneği). *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 12(1), 1-15.
- Şişko, M., ve Demirhan, G. (2002). İlköğretim okulları ve liselerde öğrenim gören kız ve erkek öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23).
- Taşdemir, M. (2003). *Eğitimde Planlama ve Değerlendirme*. 2.Baskı. Ankara: Ocak Yayınevi.
- Yaldız, A. S. ve Özbek, O. (2018). İlköğretim Okullarında beden eğitimi dersine yönelik öğrenci ve ana-baba tutumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 75.
- Yanık, M. ve Çamlıyer, H. (2015). Ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin beden eğitimi ve spora ilişkin tutumları ile okula yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Uluslararası Spor Egzersiz ve Antrenman Bilimi Dergisi*, 1(1), 9-19.
- Yıldırım, M., Araç Ilgar, E. ve Uslu, S. (2018). Lise öğrencilerinin spora yönelik tutumlarının incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 13(27).1712-1727.
- Yılmaz, A. (2019). Ders Dışı Sportif Etkinliklere Yönelik Tutum ve Okula Bağlanma Durumlarının İncelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 4(1), 50-63.
- Yılmaz, A. ve Güven, Ö. (2018). Ders dışı sportif etkinliklere yönelik öğrenci tutum ölçeğinin psikometrik özelliklerinin incelenmesi (DSEÖTÖ). *Journal of Human Sciences*, 15(4), 1979-1992.



Bölüm 14

HUZUREVİNDE YAŞAYAN YAŞLILARDA EGZERSİZ VE FİZİKSEL AKTİVİTELERİN YAŞAM DOYUM DÜZEYLERİNE ETKİSİ

Üstün TÜRKER¹, Murat KUL²

1 Öğr. Gör. Bayburt Üniversitesi – Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu ustunturker@bayburt.edu.tr

2 Doç. Dr. Bayburt Üniversitesi – Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu muratkul@bayburt.edu.tr

GİRİŞ

İnsan, doğumuyla birlikte yaşamını sürdürebilmek amacıyla doğası gereği öğrenmeye ve gelişmeye yaşam boyu ihtiyaç duymaktadır. Yaşamın ilk yıllarından itibaren bilişsel, fiziksel, psiko-sosyal ve devinişsel alanlarda sürekli gelişime açıktır ve bu süreçte bütün gelişim alanları birbirleriyle etkileşim içerisinde. Bir çocuğun bazı motor becerileri kendi akranlarına göre gerçekleştirebilme durumu nasıl ki bireyin psiko-sosyal gelişimini olumlu veya olumsuz yönde büyük ölçüde etkileyebiliyorsa, yaşlılıkta da bilişsel, fiziksel, psiko-motor alanlarda bir gerileme görülmesi, üreticilik rolünün bırakılması, sosyal konumda yaşanan değişimler, kişiler arası desteğin zayıflaması, sağlığın kaybı gibi etkenler benzer şekilde bireyin sosyal ve toplumsal gelişimini etkilemektedir. Yaşlılarda görülebilen bu kayıpların birleşmesi, bireyin kendine olan öz saygısını azaltmakta ve yaşamdan yeterli doyum elde edebilmesine engel olmaktadır (Altıparmak, 2009; Şener, 2009).

Yaşlılık dönemlerinde sıklıkla karşılaşılabilen bu olumsuz etkileri en az seviyeye indirebilmek, yaşam kalitemizi arttırmak, kendimizi daha iyi hissetmek, günlük sorumluluklarımız ve görevlerimizi yerine getirmek, yaptığımız işlerden keyif almak, haz duygusunu yükseltmek, yaşamın beklenmedik durumlarından kendimizi korumak ve ileriki yaşlarda daha sağlıklı bir yaşamın sağlanabilmesi ancak doğru beslenme ve fiziksel aktivitelerle mümkündür (Duman, 1998; Akandere, 2007).

Yaşlılık döneminde bireyin ruh sağlığını, sosyal ve toplumsal gelişimini etkileyen en büyük faktörlerden biri de yaşam doyumudur. Neugarten'e göre yaşam doyumunu, kişinin yaşamdan ne istediği ile neler elde ettiğinin karşılaştırılması sonucu ortaya çıkan farktır. Yaşlı bireylerin sağlık durumları, ekonomik koşulları, aktiflik düzeyleri yaşam doyumunun önemli bileşenlerindedir. Bu sebeple yaşlı bireylerin ve toplumların ruhsal sağlıklarının pozitif yönde sürdürülebilmesi ve yaşam doyum seviyelerinin yüksek düzeyde olması için özellikle küçük yaşlardan itibaren bireylerin sağlığı olumlu yönde geliştiren davranışları ve aktiviteleri benimsemeleri gerekmektedir (Neugarten ve ark., 1961; Onur, 1991; Erefe, 1998; Esin, 1999; İlhan, 2003).

Geleneksel olarak ülkemizde ve toplumumuzda yaşlı bireylerin ailesi ve çocukları ile birlikte yaşaması gerektiğine yönelik eğilim yüksek olmakla birlikte, özellikle 21. yüzyılın başlarından itibaren çekirdek aile yapısına doğru bir değişimin yaşanması, huzurevinde ikamet eden bireylerin sayısında görülen artış, toplumsal ve teknolojik gelişmeler, sosyo-ekonomik farklılıklar, bireylerin aktif yaşantı sürelerindeki değişimler gibi etkenler uluslararası literatürde olduğu gibi ülkemizde de yaşlıların yaşam doyum düzeylerini incelemeye yönelik çalışmalar yürütülmesine sebep ol-

muştur (İlhan, 2003; Akandere, 2007; Altay ve Avcı, 2009; Mutlu, 2012; Öner, 2014; Altıparmak, 2009; Kapıkıran, 2016; Kankaya ve Karadokvan, 2017). Eldeki bu bilgiler ve yürütülen çalışmalar doğrultusunda araştırmamızda, huzurevinde kalan yaşlılar üzerinde bazı fiziksel aktiviteler ve sportif etkinliklerin onların yaşam doyum düzeylerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

MATERYAL VE METOT

Bu bölümde, araştırmada elde edilen verilerin toplanması ve analiz edilmesi aşamalarında uygulanan yöntemlerle ilgili bilgi ve açıklamalara yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, bazı fiziksel aktiviteler ve sportif etkinliklerin huzurevinde kalan yaşlılar üzerinde yaşam doyum düzeylerine etkilerini tespit etmek amacıyla deneysel araştırma yöntemlerinden Tek Gruplu Öntest-Sontest Tekniği kullanılarak desenlenmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Türkiye’deki huzurevlerinde kalan yaşlı bireyler, örneklemini ise Bayburt Memnune Evsen Huzurevi ve Rehabilitasyon Merkezi’nde ikamet eden 60 yaş ve üzeri ($60 \pm 8,07$), iletişim problemi olmayan, gönüllü olarak araştırmaya dahil edilen 8’i kadın, 17’si erkek olmak üzere toplam 25 yaşlı birey oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmamızda iki temel veri toplama aracı kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan demografik bilgileri tanımlamaya yönelik ‘Kişisel Bilgi Formu’ ile Diener ve ark. (1985) tarafından geliştirilip 2016 yılında Dağlı ve Baysal tarafından Türkçe’ye uyarlaması yapılan ‘Yaşam Doyum Ölçeği’ denek grubuna uygulanmıştır.

Yaşam Doyumu Ölçeği

Çalışmada kullanılan ‘Yaşam Doyum Ölçeği (YDÖ)’ Diener ve ark. (1985) tarafında geliştirilmiş, Dağlı ve Baykal tarafından da 2016 yılında Türkçe’ye uyarlaması yapılmıştır. Ölçeğin özgün formu, bir faktör, 5 madde ve 7’li likert tipinde derecelendirmeden oluşan zihinsel ve yargısal bir süreç olarak bireyin kendi hakkındaki düşüncelerine dayanan bir kendini değerlendirme ölçeğidir. Ölçek daha önce de 7’li derecelendirme biçimiyle farklı araştırmacılar (Köker, 1991; Yetim, 1993) tarafından Türkçe’ye uyarlanmıştır ancak Dağlı ve Baysal (2016) tarafından uyarlama

çalışması yapılırken seçeneklerin birbirlerine çok yakın düzeyde benzer olması ve kültürel uygunluğu da dikkate alınarak 7 basamaklı değerlendirme seçenekleri 5'li likert derecelendirmesine indirilmiştir. YDÖ'nde bulunan ifadelerin puanlaması; "Hiç katılmıyorum (1), Çok az katılmıyorum (2), Orta düzeyde katılmıyorum (3), Büyük oranda katılmıyorum (4) ve Tamamen katılmıyorum (5) şeklinde revize edilmiştir. Dağlı ve Baysal tarafından yapılan uyarılama çalışmasında ölçeğin Cronbach's Alpha katsayısı $\alpha=0,88$ ve Test-Tekrar Test güvenilirliği ise 0,97 olarak tespit edilmiş ve ölçeğin yüksek derecede iç tutarlılığa sahip olduğu anlamına gelmektedir. YDÖ'deki yüksek değerler, bireyin yaşam doyumunun yüksek olduğuna işaret etmektedir (Dağlı ve Baysal, 2016; Can A., 2019). Tamamlamış olduğumuz bu çalışmada ise YDÖ'nin Cronbach's Alpha katsayısı $\alpha=0,84$ olarak bulunmuştur.

Tablo 1. Yaşam Doyum Ölçeği Puan Aralıkları

Ölçek	Mad. Say.	Min. / Max.	Puan Aralığı	Düzyey
Yaşam Doyumu	5	5 – 25	5 – 11,69	Düşük Düzeyde
			11,7 – 18,39	Orta Düzeyde
			18,4 – 25	Yüksek Düzeyde

Verilerin Toplanması, İstatistiksel Analizi ve Yorumlanması

Çalışmamızın amaçlarına yönelik uygulamaların gerçekleştirilebilmesi amacıyla öncelikle Bayburt Üniversitesi Rektörlüğü ve Aile ve Sosyal Politikalar Bayburt İl Müdürlüğü iş birliğiyle resmi izinler alınmıştır. Planlanan takvime göre araştırma uygulamaları 2019 yılı Kasım – Aralık döneminde 8 hafta süreyle Bayburt Üniversitesi Halı Saha Tesisleri'nde gerçekleştirilmiştir. Çalışma kapsamında araştırmanın amaçlarına yönelik uygulama aşamasına geçilmeden önce Bayburt Memnune Evsen Taşlı Bakım ve Rehabilitasyon Merkezi'nde ikamet eden yaşlılarımıza çalışmayla ilgili tanıtım toplantısı gerçekleştirilmiş ve aynı gün içerisinde gönüllü olarak katılım sağlamak isteyen 25 yaşlıya YDÖ kullanılarak ön test uygulaması gerçekleştirilmiştir. Bir sonraki haftadan itibaren 8 hafta süreyle araştırmaya dahil edilen deneklere, haftada 2 gün ve 90'ar dakika olmak üzere Bayburt Üniversitesi Halı Saha Tesisleri'nde Aerobik Egzersiz, Bocce, Molky, Dart ve Masa Tenisi uygulamaları yapılmış ve uygulama sürecinin sonunda deneklerden YDÖ ile son test ölçümleri alınmıştır. Araştırmada toplanan verilerin istatistiksel analizleri SPSS 23.0 paket programı ile yapılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Bağımsız T-Testi teknikleri kullanılmıştır. Analiz işlemlerinde grup ilk önce bir bütün olarak ele alınmış, egzersiz öncesi ve sonrasında yaşlıların YDÖ puanları üzerinde Bağımlı T-Testi tekniği, cinsiyete göre karşılaştırma yapılırken Bağımsız T-Testi ve her bir cinsiyet grubunda ön

test – son test karşılaştırılmasında ise Bağımlı T-Testi teknikleri kullanılarak çözümlene yapılmış ve $p < 0,05$ düzeyinde anlamlılık aranmıştır.

BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde, huzurevinde ikamet eden yaşlı bireylerde egzersiz ve fiziksel aktivitelerin, onların yaşam doyum düzeylerine olan etkisini incelemek amacıyla gerçekleştirilen araştırmamızda elde edilen bulgular aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 2. Egzersiz ve Spor Aktivitelerinin Yaşlılar Üzerinde Yaşam Doyum Düzeylerine Etkileri

Değişkenler	N	Ort.	S.S.	t	p
YDÖ – 1 Öntest	25	14,52	9,15	8,216	0,000*
YDÖ – 2 Sontest	25	22,71	6,43		

* $p < 0,05$

Tablo 2. incelendiğinde, araştırmamıza dahil edilen yaşlıların YDÖ'ne göre ön test – son test puanları arasında istatistiksel olarak yüksek düzeyde anlamlı bir fark olduğu görülmüş ($p < 0,000$) ve son test değerlerinin ön test değerlerine göre anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3. Egzersiz ve Spor Aktivitelerine Katılan Yaşlıların Cinsiyetlerine Göre Yaşam Doyum Düzeyleri

Değişkenler	Cinsiyet	N	Ort.	S.S.	t	p
YDÖ – 1 Öntest	Erkek	18	15,03	9,02	0,981	0,688
	Kadın	7	14,01	7,53		
YDÖ – 2 Sontest	Erkek	18	23,31	5,78	1,317	0,574
	Kadın	7	22,11	6,3		

$p > 0,05$

Çalışmamıza katılım sağlayan erkek ve kadın yaşlıların cinsiyet değişkenine göre yaşam doyum düzeylerinden elden edilen ön test – son test verilerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşmadığı görülmüştür ($p > 0,05$).

Tablo 4. Erkek Yaşlılarda Egzersiz ve Spor Aktivitelerinin Yaşam Doyum Düzeylerine Etkileri

Değişkenler	N	Ort.	S.S.	t	p
YDÖ – 1 Öntest	18	15,03	9,02	6,13	0,001*
YDÖ – 2 Sontest	18	23,31	5,78		

* $p < 0,05$

Yukarıdaki tabloda araştırmamıza katılan erkek yaşlıların yaşam doyum düzeyleri ön test – son test değerleri karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p < 0,001$). Bu karşılaştırma neticesinde yaşlılara uygulanan egzersiz ve spor aktivitelerinin erkek yaşlıların yaşam doyum düzeylerini anlamlı derecede yükselttiği tespit edilmiştir.

Tablo 5. Kadın Yaşlılarda Egzersiz ve Spor Aktivitelerinin Yaşam Doyum Düzeylerine Etkileri

Değişkenler	N	Ort.	S.S.	t	p
YDÖ – 1 Öntest	7	14,01	7,53	6,98	0,000*
YDÖ – 2 Sontest	7	22,116,3			

* $p < 0,05$

Tablo 5. incelendiğinde, çalışmaya dahil edilen kadın yaşlılarda da ön test – son test değerleri arasında YDÖ'ne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmüştür ($p < 0,000$). Kadın yaşlılara uygulanan egzersiz ve spor aktiviteleri onların yaşam doyum düzeylerini anlamlı derecede yükseltmiştir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmamızdan elde edilen bulgulara göre; Tablo 2. incelendiğinde, çalışmamıza katılan yaşlı bireylerin yaşam doyum düzeylerinin ön test – son test değerleri karşılaştırıldığında istatistiksel olarak yüksek düzeyde anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($p < 0,000$). Oluşan bu olumlu anlamlı farklılık bizlere, 8 hafta süresince uygulanan egzersiz ve sportif etkinlik programlarının, yaşlıların orta düzeydeki yaşama sevinçlerini, umutlarını, toplumla olan iletişimlerini yüksek düzeye ulaştırmadaki önemini ve etkisini göstermektedir (Tablo 1. ve 2). Literatür incelendiğinde Karataş (1988) yaptığı çalışmada huzurevinde ikamet eden yaşlıların yaşam doyum düzeylerini etkileyen faktörler arasında katıldığı etkinlikleri ve arkadaşlık ilişkilerini, Diener (1984) ise fiziksel aktivitelerin önemini vurgulamakta olup, Akandere (2007)'nin çalışmasında da bizim çalışmamızla benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür.

Çalışmanın denek grubunu oluşturan yaşlılar üzerinde fiziksel aktivitelerin onların yaşam doyum düzeylerini olumlu yönde etkilediği (Tablo 2) görülmekte ancak, erkek ve kadın değişkenine göre karşılaştırma yapıldığında ise anlamlı bir farklılığa rastlanmadığı Tablo 3'te gösterilmiştir ($p > 0,05$). Literatürdeki benzer araştırmalara bakıldığında Vallerand (1989) huzurevinde yaşayan yaşlılar üzerinde yürüttüğü çalışmasında cinsiyet değişkenine göre yaşam doyum düzeylerinde anlamlı bir fark tespit etmemiştir. Araştırmamızın bulguları neticesinde, Vallerand (1989) ve Akandere (2007)'nin çalışmalarını destekler nitelikte fiziksel etkinliklerin yaşlıların

yaşam doyumlarında erkek veya kadın fark etmeksizin olumlu yönde sonuçlar oluşturduğu görülmüştür.

Huzurevinde kalan yaşlılar üzerinde yürüttüğümüz bu çalışmanın bulguları incelendiğinde, araştırmaya dahil edilen erkek ve kadın yaşlıların yaşam doyum düzeyleri fiziksel egzersizler öncesi orta düzeyde iken, 8 haftalık aktiviteler sonrasında yaşam doyum seviyelerinin yükseldiği ve hem erkek hem de kadın yaşlıların grup içi değişkenine göre ön test – son test değerleri arasında istatistiksel olarak yüksek düzeyde anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p < 0,05$) (Tablo 4 - 5). Alanyazın incelendiğinde, Diener (1984) sağlığın ve fiziksel aktivitenin yaşam doyumunu ile güçlü bir ilişkisinin bulunduğunu, Michalos (1980) ise mutluluğun bireyin bütün ihtiyaçları ile doyum sağlanan ihtiyaçları arasındaki orana bağlı olduğunu ifade etmekte, benzer sonuçlara ulaşan Akandere (2007)'nin çalışması ile örtüşen çalışmamızın sonuçları literatürü destekler niteliktedir.

Huzurevinde kalan yaşlıların yaşam doyum düzeylerini etkileyen faktörleri tespit etmek amacıyla yürütülen çalışmaların sonuçlarına bakıldığında (Öner, 2014; Birinci ve ark., 2017) huzurevinde düzenlenen fiziksel ve sosyal aktivitelere çoğunlukla katılım sağlamayan yaşlıların yaşam doyum düzeylerinde anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($p > 0,05$). Literatürde yaşlıların yaşam doyum düzeylerini incelemeye yönelik yürütülen araştırmalar incelendiğinde ise, kendi evlerinde kalan yaşlıların günlük aktiviteleri sebebiyle huzurevinde yaşayan yaşlılara göre yaşam doyum seviyelerinin daha yüksek olduğu (Göz, 2017), yaşlı bireylerde aktivite performansı ve katılımının arttıkça yaşam doyum düzeyinin de yükseldiği (Göktaş ve ark., 2016), günlük ihtiyaçlarını karşılayabilecek düzeyde fiziksel yeterliliğe sahip olan yaşlı bireylerin yaşam doyum düzeylerinin aksi durumu yaşayan yaşlı bireylere göre daha yüksek olduğu (Altay ve Avcı, 2009; Kavak, 2017), bedensel, ruhsal ve sosyal ilişkiler açısından diğer yaşlılara göre kendilerini daha iyi hissedilen yaşlıların yaşam doyumlarının daha üst düzeyde olduğu (İlhan ve ark., 2016) ve Softa ve arkadaşlarının (2015) çalışmasında ise cinsiyet, kalınan yer, hastalıklı olma, sıkıntılı dönemlerde yapılan sağlık uygulamaları gibi değişkenlerin yaşlılarda yaşam doyum düzeylerini etkilemediği, onların boş zamanlarını değerlendirebilmeleri için farklı uğraşlar geliştirilmesi, etkinliklere aktif katılımlarının sağlanması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Yürütülen bu çalışmalar göstermiştir ki yaşlılık düzeyindeki insanların yaşamdan sağladıkları doyum düzeyleri sadece fizyolojik veya yaş olarak yaşlanmalarına bağlı değil, aslında daha çok dış etkenlere bağlıdır. Önemli olan bireyin yaşamını günlük yaşam koşullarına göre düzenlemesi, aynı zamanda geleceğe yönelik toplumsal ilişkiler kurması ve keyif alınan, haz duygusunu yükselten çeşitli rekreatif etkinliklerle, egzersizlerle, sportif aktivitelerle renklendirmesidir (Onur, 1997; Şener, 2009).

Sonuç olarak; huzurevinde yaşayan yaşlılar üzerinde uygulanan fiziksel aktiviteler ve sportif etkinliklerin onların yaşam doyum düzeylerini yükselttiği, aktif yaşlanma bilincine olumlu yönde katkı sağladığı görülmüştür. Araştırmadan elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda, huzurevlerinde Spor Uzmanı istihdam edilmesinin yaşlıların yeniden topluma entegre edilmesi, psiko-sosyal gelişimlerinin iyileşmesi, günlük ihtiyaçlarını karşılayabilecek düzeyde fiziksel yeterliliklerinin korunması açısından gerekliliğinin göz ardı edilmemesi gerektiği ve insan yaşamında her dönemin kendine özgü özellikler barındırdığı unutulmadan, yaşlıların bağımlı bir yaşam sürdürmelerinin önüne geçilerek, fizyolojik ve psikolojik güçleri, ilgi alanları ve potansiyelleri doğrultusunda gelecek yıllarını daha sağlıklı ve aktif olarak sürdürmelerinin desteklenmesi gerektiği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Akandere M. Huzurevinde Kalan Yaşlılarda Fiziksel Aktivitelerin Yaşam Doyum Düzeylerine Etkisi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı : 18, 2003.
- Altıparmak S. Huzurevinde Yaşayan Yaşlı Bireylerin Yaşam Doyumu, Sosyal Destek Düzeyleri ve Etkileyen Faktörler. Fırat Üniversitesi Sağlık Bilimleri Tıp Dergisi. 2009 : 23(3) : 159-164.
- Altay B. Avcı A. İ. Huzurevinde Yaşayan Yaşlılarda Özbakım Gücü ve Yaşam Doyumu Arasındaki İlişki. Dicle Tıp Dergisi, Cilt/Vol 36, No:4, s275-282, 2009.
- Birinci M. Quadır Ersoy S. Cesur K. Erdoğan Ö. Raz O. Demiral B. Huzurevinde Kalan Yaşlıların Yaşam Doyumlarını Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi. Sosyal Çalışma Dergisi. Cilt : 1 Sayı : 2 ss.35-50, 2017.
- Can A. D. Denetimli Serbestlik Sürecindeki Yükümlülerde Sosyal Dışlanma ve Yaşam Tatmini : Ankara Denetimli Serbestlik Müdürlüğü Örneği. Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2019.
- Dağlı A, Baysal N (2016). Yaşam doyumunu ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 15 (59): 1250-1262.
- Diener E. Psychological Bulletin, Subjective WellBeing. 95(3), 542-575. 1984.
- Diener E, Emmons Ra, Larsen Rj, Grifin S (1985). The satisfaction with life scale. Journal of Personality Assessment, 49 (1): 71-75.
- Duman O (1998) İskelet Kasında Yaşlanma İle İlgili Değişiklikler, Spor Hekimliği Dergisi, 23.Cilt (2).
- Esin M. N. Sağlıklı Yaşam Biçimi Davranışları Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması. Hemşirelik Bülteni, 12:45, s.87-95, 1999.

- Erefe İ. Halk Sağlığı Hemşireliği El Kitabı. Vehbi Koç Vakfı Yayınları No:14, s. 170-178, İstanbul, 1998.
- Göktaş A. Pekçetin S. Tekindal B. Kayıhan H. Uyanık M. Yaşlı Bireylerde Aktivite Tercihlerinin Bilişsel Beceriler ve Yaşam Memnuniyeti Düzeyine Etkisi. *Ergoterapi ve Rehabilitasyon Dergisi*. 4(1) s.1-14, 2016.
- Göz Y. Huzurevinde ve Kendi Evinde Yaşayan Yaşlıların Fiziksel Aktivite Yapma Düzeyi ile Yaşam Kalitesi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Niğde, 2017.
- İlhan N. Arpacı S. Havaoğlu D. Kalyoncuoğlu H. Sarı P. Huzurevinde Yaşayan Yaşlıların Yaşam Kalitesi ve Yaşam Kalitesini Etkileyen Faktörler. *Clinical and Experimental Health Sciences*. DOI : 10.5152, 6(2): s56-65, 2016.
- İlhan A. N. Huzurevinde Kalan Yaşlılarda Sağlıklı Yaşam Biçimi Davranışları ve Yaşam Doymu. Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Halk Sağlığı Hemşireliği Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, s.5-6. İstanbul, 2003.
- Kankaya H., Karadakovan A. Yaşlı Bireylerde Günlük Yaşam Aktivite Düzeylerinin Yaşam Kalitesi ve Yaşam Doymuna Etkisi. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*. Sayı : 6(4), s. 21-29, 2017.
- Kapıkıran Ş. Yaşlılarda Yalnızlık ile Yaşam Doymu Arasındaki **İlişki** : **Sosyal** Desteğin Aracılık Rolünün Sınanması. Yaşlı Sorunları Araştırma Dergisi (YSAD), Cilt : 9, s. 13-25, ISSN : 1308-5816, 2016.
- Karataş S (1988) Yaşlılarda yaşam doymunu etkileyen etmenler, A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Kavak F. Yaşlı Bireylerde Özbakım Gücü ve Yaşam Doymununun Umut Düzeylerine Etkisi. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*. DOI : 10.14744, 8(2) : 72-76, 2017.
- Köker S. Normal ve Sorunlu Ergenlerin Yaşam Doymu Düzeylerinin Karşılaştırılması. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 1991.
- Michalos AL (1980) Social Indicators Research. Satisfaction and Happiness. Vol. 8, s385-422.
- Mutlu Z. Yaşlı Bireylerde Yaşam Tatmini ve Sosyal Destek İlişkinin İncelenmesi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Aile Ekonomisi ve Beslenme Eğitimi Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2012.
- Neugarten B.L., Havinghurst R.V., Tobin S.S. The Measurement of Life Satisfaction. *Journal of Gerontology*, No: 16:134-143, 1961.
- Onur B. Gelişim Psikolojisi. Geliştirilmiş 2. Baskı. Versa Yayıncılık. s.161-196, Ankara, 1991.
- Onur B. Gelişim Psikolojisi. Yetişkinlik Yaşlılık Ölüm, İmge Kitabevi,

Ankara, 1997.

Öner F. S. Huzurevinde Kalan Yaşlı Bireylerde Yaşam Doyumunu Etkileyen Faktörler. İstanbul Bilim Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Hemşirelik Yüksek Lisans Programı, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, 2014.

Şener A. Yaşlılık, Yaşam doyumu ve Boş Zaman Faaliyetleri. <http://www.sdergi.hacettepe.edu.tr/yasamdoyumu.pdf>. 2009. Erişim: 18.01.2020

Vallerand RJ,O'connor PB, Blans MR (1989) International Aging and Human Development.Life satisfaction of elderly Individuals in regular community housing and low self determination nursing homes.28,4,277-283.

Yetim Ü. Kişisel Projelerin Organizasyonu ve Örüntüsü Açısından Yaşam Doyumu. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, İzmir, 1993.



Bölüm 15

ANTİK GİRİT'TE BOĞA SIÇRAMASI

Abdullah Yavuz AKINCI¹

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Süleyman Demirel Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi, abduhahakinci@sdu.edu.tr

GİRİŞ

Modern jimnastik türlerinden biri olan akrobatik jimnastiğin kökleri antik Girit'te Minos boğa sıçramasına (Bir sporcunun koşarak boğanın üzerinden arkasına atladığı bir Minos saha etkinliği/spor) dayanmaktadır. Binlerce yıl önce yaşamış farklı insanlar ve kültürler için akrobatik jimnastiğin oynadığı rol incelenirse, günümüz spor aktivitelerine ışık tutacak sonuçlara ulaşılabilir.

Boğa güreşi ve boğa sıçraması faaliyetleri Minos döneminde kraliyet sarayının yakınında gerçekleştirilmiştir. Minos spor aktiviteleri, seçkin sınıf tarafından gerçekleştirilen boks, güreş ve boğa üzerinde sıçramaya dayanan akrobatik egzersizleri içermekteydi (Frantzopoulou vd. 2011: 337).

Boğa sıçraması¹ genç erkeklerin ve kızların karmaşık bir akrobatik aktivitesiydi ve bu sırada katılımcılar koşan boğaların arkasında muhteşem sıçramalar gerçekleştirirdi. Boğalar sporcuların arasında koşar ve bazen etkinliğin seyri tehlikeli hale gelebilirdi. Başlangıçta, bir sporcu boğanın boynuzlarından yakalar ve hayvanın, kafasını şiddetli bir şekilde yukarı kaldırmasıyla verilen momentum sayesinde akrobatik bir dönüş yapardı. Diğer antik Mısır ve doğu kültürlerinde de boğalarla oyun oynanmasına rağmen, boğa sıçraması Miken Giritinde ustalık seviyesine ulaşmıştır. Boğa sıçramasının temeli, eski Mısır'daki kökleri akrobatik bir egzersiz olan perende atmaya dayanmaktadır. Boğa sıçrayanların havada yaptıkları muhteşem dönüşleri belgeleyen heykelcikler ve duvar resimleri sadece Girit'te değil, aynı zamanda Yunanistan'ın diğer bölgelerinde (Pylos, Tirintha) ve Küçük Asya'da (Smyrna) karşımıza çıkmaktadır (Iversen, 2014: 242–255).

On dokuzuncu yüzyılın sonlarında Ege boğa oyunları ile ilgili kapsamlı ilk çalışmaları yapan ve yayınlayan arkeolog Evans dışında 1909'da Reichel, 1958'de Xenaki-Sakellariou, 1959'da Perez, 1965'de Lendle, 1968'de Ward, 1978'de Harrison ve 1987'de Laser konu ile ilgili çalışmalar yapmıştır.

1976'da Younger tarafından Amerikan Arkeoloji Dergisi'nde sporu tasvir etmek için üç bölümden oluşan ve şema ile açıklanan bir boğa sıçraması çalışması yayınlanmış ve bunlar 1983'te küçük bir makalede düzenlenmiştir. Makalede boğa sıçramasını yeniden değerlendirmesi, faaliyetlerin genel döngüsü ve boğa oyunlarının Minos toplumundaki yeri değerlendirilmiştir.

1 Taurokathapsis (ταυροκαθάψια) kavramı iki kelimedden meydana gelmekte olup, (tauro (ταύρος) - boğa ve kathapsis (κάθαρσις) = bir hayvanın eyeri üzerindeki çan) ilk defa Mosso (1907) ve Evans, (1930: 71-431) tarafından kullanılmıştır.

BOĞA SIÇRAMASI

Knossos Sarayının doğu cephesinde bulunan duvar resimleri, antik Girit'te boğa sıçraması sporunun gerçekliğini net ve doğru bir şekilde ortaya koymaktadır (Frantzopoulou vd. 2011: 339). Boğa sıçramasının ne fiziksel bir yetenek şovu ne de izleyicilerin eğlenmesini sağlayan basit bir gösteri olduğuna inanılmamakta, din uzmanları tarafından antik dünyanın dini karakteri ile açıklanmaktadır. İkinci olasılık ise Minos Girit'inin sportif aktivitelerine atfedilmesidir. Genç seçkinler tarafından düzenlenen törenin bir parçası ya da saray tarafından organize edilen bir tür tören gösterisi olduğu anlaşılmaktadır. Bu tür gösteriler muhtemelen büyük çapta seyirci ilgisi çekmekteydi. Boğa sıçramasının yanı sıra M.Ö. 16. yüzyılda doğudan, özellikle Mısır'dan Girit'e gelen bir diğer popüler spor dalı ise perende atma olmuştur. Perende atanlar, genellikle kollarında bilezik bulunan püsküllü, kemerli, süslü önlükler giyen genç erkeklerdir. Ellerini yere koyarak attıkları perendelerdeki çeviklikleriyle seyircileri hayrete düşürürler, basit akrobasi dışında daha şaşırtıcı akrobatik hareketler de uygularlardı (Frantzopoulou vd. 2011: 340).

Miken Döneminde Akrobatik Jimnastik

Antik dönem medeniyetlerinin birçoğunda olduğu gibi Minos Girit'inde de sportif oyunlar dini ritüeller ve doğurganlık törenlerinin ayrılmaz bir unsuru olmuştur. Antik Yunanistan'a geçen Girit sporları, burada sadece uygulanmakla kalmamış aynı zamanda teknik olarak geliştirilmiştir. Yunanlıların savaş sevgisi ve avlanma eğilimi bakımından Minoslular'dan farklılıkları ve şiddet yanlısı karakterleri zırhlı yarış ve müsabaka sporları gibi atletik oyunların hızla gelişmesine neden olmuştur (Iversen, 2014: 242–255).

Antik sporların ilk olimpiyatlar gibi cazibe merkezleri, aynı zamanda zorlukları, özellikle de eski kanıtların yaşanmışlıkları vardır. Geriye dönüp bakıldığında efsaneleri ve kahramanları aramak yerine, sporu olduğu gibi görmeye çalışmak esastır. Kanıtın 'kendisi için konuşmasına' izin verilmesi ve anakronistik terimler, kategoriler ve korkular dayatılmamalıdır. Pleket'in (1975: 51) ifade ettiği gibi spor tarihi, aşırı antikacılık ve profesyonellikten kaçınma ve 'yükselme ve düşme' modellerini görme eğilimi de dâhil olmak üzere klasik bir önyargıdan mustarıptır. Bir açıdan bakıldığında Yunan sporunun para ile bozulan bu yükselişi ve düşüşü, modern dünyada görülmeyen bir durum değildir.

Antik dönem sporunun ortaya çıkış süreci hakkında kronolojik kesinlik mümkün görülmemektedir, ancak sportif aktivitelerin cenaze oyunları, destansı ve kanıtlanmış kahraman kültleriyle olan ilişkisi artık iyi bilinmektedir (Willcock, 1973: 1-11).

Boğa Sıçrayan Freski

Boğa Sıçrayan Freski, antik Girit'te boğa sıçraması sporunun gerçekliğini net ve doğru bir şekilde ortaya koyan etkileyici bir eserdir. Knossos'ta boğa görüntülerinin ne kadar yaygın olduğu ve diğer yerlerde bu görüntülerin sadece soluk bir yansıması olduğu fark edilmiştir. Ana teması boğa sıçrayan görselleri olan fresk, Knossos sarayının² doğu tarafındaki taş avluda bulunur. Kabartma fresklerde boğa sıçraması görselleri, Merkez Avlunun kuzey ve güney girişleri ile batı kanadının kuzey bölgelerinde bulunmaktadır. Boyalı duvar freskinde boğa sıçrayan görselleri, doğu kanadının kuzeyindeki taş sütunların yakınındaki odaları dekore etmektedir (Younger, 1995: 521). Bir bütün olarak bu dönem için nadir olan sanatçının hacim ve derinlik sağlama girişimini yansıtan kadınların göğüsleri, bacakları ve uyluklarındaki güçlü çizgiler hariç iki boyutludur. Orijinali Heraklion Arkeoloji Müzesi'nde sergilenirken, kopyası Knossos sarayında bir sergi salonunda bulunmaktadır. Görselde tasvir edilen parçalar orijinaldir. Mısır mavi arka plan üzerinde sahnenin merkezinde, pembe-kırmızı, çim rengi ve kahverengi veya antrasit sarı kökboya bir boğa bulunur- bu renkler etkileri için seçilmiş olabilir, ancak kırmızı kökboya ve diğer neolitik renklerin kullanımının çağdaş ölüm fikirleriyle bağlantılı olması da mümkündür. Boğa, sanatçının sert saldırgan hareketi yakalama isteği nedeniyle havada asılı durmakta olup, boğalar antik dönemden günümüze genelde bu şekilde tasvir edilmiştir. Boğanın her iki tarafında, biri boğanın boynuzlarını, diğeri kollarıyla boğayı tutan bir kadın, boğanın arkasında ise bir adam bulunmaktadır. Her iki cinsiyetin aynı kostümü giydiği dikkat çekmekte (muhtemelen boğanın boynuz darbelerine karşı koyabilecek koruyucu bir giysi) olup vücut anatomileri ve cilt renklerinin farklılığından ayırt edilirler³ (Shaw ve Mellink, 1995: 91-120). Figürlerin kulakları tamamen şekillendirilmiştir ve (çoğu Tunç Çağı sanatında olduğu gibi) boğa ve insanların gözleri kuşgözü görünümündedir.

Minos kültürü araştırmacıları boğa sıçramasının ne fiziksel yeteneklerin basit bir gösterisi ne de izleyicileri eğlendiren basit bir gösteri olduğuna inanmamaktadır. Buna karşılık, antik din uzmanları görseldeki dini karakteri vurgulamaktadır. Dini bakış açısı, Minos Girit'inin tüm atletik aktivitelerine atfedilebilir (Marinatos, 1993: 218-220). Genç seçkinler töreninin bir parçası ya da saray tarafından düzenlenen bir tür tören gösterisi olduğu açıktır (Bryant ve Zillmann, 2009: 355). Bu tür gösteriler muhtemelen büyük bir izleyici kitlesi tarafından izlenmiştir. Boğa sıçramasının yanı sıra, M.Ö. 16. yüzyılda, popüler bir spor da doğudan, özellikle Mısır'dan Girit'e gelen perende atma olmuştur. Perende atanlar, genellikle

2 [Girit](#) adasının kuzeyinde bulunan ve [Minos Uygarlığı](#)'nın başkenti olan antik şehirdir. Saray, kentten en önemli yapısı olup M.Ö. 1900'lerde inşa edilmeye başlanmıştır.

3 Cycladic ve Miken fresklerinde olduğu gibi erkek kırmızı kök boya, kadın beyazdır.

ellerinde bilezik bulunan püsküllü kemerli sık göğüslükler giyen genç erkeklerdi. Vücutlarını yerde elleriyle destekler ve izleyicileri çeviklik ve perendedeki ustalıklarıyla hayrete düşürürlerdi. Basit akrobasi dışında, daha hayret verici akrobatik hareketler de uygularlardı. Sakelarakis (1979: 16) günümüzde Girit'te perende atılmasının hâlâ ustalık ve bedensel esneklik sergisi olarak görülmesinin tesadüf olmadığını belirtmiştir.

Boğa Güreşi

Gerçek boğa sıçraması en fazla ilgiyi çeken faaliyet olurken, boğa güreşi (Xenaki-Sakellariou, 1958: 87-88; Younger, 1993: 125, n.1) de tüm Ege boğa oyunları döngüsünün ayrı ama ilişkili bir parçası olarak kabul edilmiştir. Mühürler, boğayı kelimenin tam anlamıyla dize getirme eylemini gelenekselleştirmiştir. Bu mühürlerde bir güreşçi boğanın yan tarafında durur, bir kol kafayı aşağı ve yukarı hareket ettirirken, diğer kol boğanın arka bacağının altına dolanır ve böylece hayvanı hareketsiz hale getirir. Sonuç, kovboyların buzağıları hareketsiz hale getirmek için yaptıkları kafesleme (domuz bağı) hareketine benzemektedir. Pozun formalitesi ve görsellerdeki ifadesi, boğa güreşinin boğa sıçramasıyla birlikte aynı zamanda genel ve resmi ortamlarda yapıldığını ortaya koymaktadır (Younger, 1995: 510).

Boğa Sıçraması

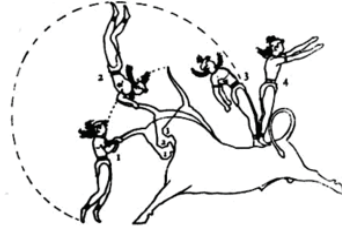
Boğa sıçraması sanatçıların resmettiği temel dizileri yeniden yapılandırmanın mümkün olduğu bir düzenlilikle tasvir edilmiştir. Evans, Rethymnon'dan olduğu söylenen bronz grubu (Şekil 1) model olarak almış (grup otantik olmayabilir) ve sıçramanın, boğanın boynuzlarının tutularak yapılması gereken bir diziyi (Şekil 2) yeniden inşa ederek, boğanın başını eğik bir şekilde geri atacağını ve böylece sıçrayanın boğanın kafasının üzerinden geçerek, boğanın arkasına ayaklarının üzerine ineceğini ve nihayetinde düzgün bir şekilde atlamanın gerçekleşeceği şeklinde yorumlamıştır (Shaw, 2009: 479).



Şekil 1: Rethymnon bronz grubu

Boğa Sıçrayan

(Younger, 1983: 72)



Şekil 2: Boğa sıçraması

hareketinin uygulanması.

https://www.wikiwand.com/en/Bull-Leaping_Fresco

Ayrıca görsellerde sıçramanın istikrarlı bir şekilde sürekliliğine yardımcı olmak için boğanın arkasına bir yardımcının (Şekil 3) eklendiği tasvir edilmektedir (Shaw, 1996: 179; 2009: 479)



Şekil 3: Boğa sıçrayan freski. [Heraklion Arkeoloji Müzesi](#), [Kandiyi](#), Girit.

Önemli bir şekilde, Evans'ın dizisine uyan az sayıda temsil, Geç Bronz Çağı'nın başlarına tarihlidir ve bunların hiçbirinin Tell el Dab'a görsellerinden sonra bir uygulaması yoktur. Altı mühür görseli bu şemayı açık bir şekilde tasvir ederken, *Katsamba pyxis* (Şekil 4) ve *Boxer rhyton*'daki (Şekil 5) bir sahne bu yöntemin zorluklarını ve tehlikelerini canlı bir şekilde tasvir eder (Younger, 1995: 510).



Şekil 4: *Katsamba pyxis*, Iraklion Arkeoloji Müzesi. (Warren, 1969: 174-177).

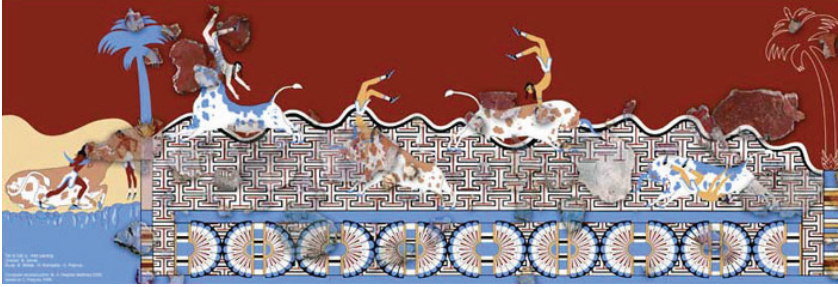


Şekil 5: *Boxer Rhyton* güreş, boğa sıçraması ve Boks, (Benson, 1966: 38)

Bununla birlikte çoğu tasvir farklı bir sırayı takip eder, burada sıçrayanlar (Diving Leaper) görünüşte boğaya yüksek bir pozisyondan yaklaştığı ve boğanın boynundan aşağı doğru kayarak boğanın omuzlarına indiği, sonra boğanın arkasına yere ayakları üzerine düştüğü şeklindedir. Bu pozisyon sıçrayanın üzerinde durduğu yükseltilmiş bir platformu işaret eder. Hiçbir örnek bu yükseltilmiş standı net bir şekilde tasvir etmese de,

kavramın var olduğu ima edilebilir. Younger (1995), birkaç görselde bir ön yardımcının tasvir edildiğini; bunların çoğunda sadece yardımcı ve boğanın korunduğunu, ancak *Taureador* (Boğa sıçraması) Freskinde, sıçrayanın gerekli yüksekliğe çıkabilmek için öndeki yardımcının omuzlarında durabileceğini ima edecek kadar eksiksiz olduğunu belirtmektedir. Priene mühründe ise, yükseltilmiş stant içi oyulmuş bir kutuya benzediğini ifade etmiştir. Mühürde ön ve arka yardımcıların varlığı ve sıçramanın tamamı uzun bir seri halinde neredeyse anlık olarak gösterilmektedir. Günümüz Portekiz’inde amatörlerin sandalyeden boğaların sırtlarına sıçradıkları, boğaların sokaklarda serbestçe dolaşmasına izin verilen bir boğa sıçraması şenliği vardır.

İki Kato Zakro mührü ve bir taş rhyton parçası, sıçrayanın omuzlara temas ettiğini gösterirken, diğer mühürler hatta resimli kırık bir çömlek parçası boğanın arkasında ayaklarının üzerine düşen iki sıçrayanı gösterir. Eğer öyleyse, birbiri ardına oldukça hızlı bir şekilde seri atlayışlar yapan sıçrayanların olduğu düşünülebilir. Boğa sıçraması tasvirlerinin çoğunun, Knossos Saray duvarında bulunan görsele (Diving Leaper) ait olduğunu ve neredeyse 30 örnek olduğunu vurgulamakta fayda vardır. Bunların en eskisi Tell el Dab’a (Şekil 6) fresklerinden bir pozisyon gibi tasvir edilmesine rağmen, ellerin pozisyonu yanlış görünmektedir. Birinci pozisyon, boğa sıçramasını temsil etmek için tercih edilen yöntem olmak üzere ikincisinin yerini almış olabilir (Younger, 1995: 511).



Şekil 6: Tell el Dab'a Freski, MÖ 1479-1425 (Mallam, 2020)

Boğa sıçramasını yansıtan üçüncü görsel 20 temsili, ortak bir görüntüde tasvir eden hareketli sıçrayan (Floating Leaper) görselidir. Görselde sıçrayan boğanın üzerinde olup, bir eli boğanın boynunu diğeri genellikle boynuzu tutarken, bacaklar yatay pozisyonudadır. Tiryns freski ve Tanagradan elde edilen bir sandık mezar önemli örneklerdir. Görseller sürekli olarak *Diving Leaper* hareketlerini işaret ettiği için *Floating Leaper* görselinin alternatif bir boğa sıçrayan şekli değil, daha ziyade başka bir sportif manevrayı tasvir etmesi mümkündür. Boğa sıçramasında sıçrayan, boğanın yan tarafına doğru koşar boynuzundan yakalar ve sırtından diğere tarafa atlar. Hareket öncelikle erkekler tarafından uygulanmış olabilir, ancak Tiryns (Şekil 7) freskindeki, beyaz renkli sıçrayan, muhtemelen bir

kadın olarak tasvir edilmiştir.



Şekil 7: Tiryns Freski, Atina Ulusal Arkeoloji Müzesi.

Akona mezarlarındaki bir görsel, bir yaban keçisinin üzerindeki sıçrayanı (floating leaper) tasvir eder, bu durum boğaların yanı sıra diğer hayvanların üzerinden de sıçrama yapıldığını ortaya koymaktadır. Böylece belki de boğa davranışlarını öngörebilmek için bir nevi antrenman yapmış olabilirler. Ancak, eğer öyleyse, bu *lenticoid* (mercek mühür) (Şekil 8) bu uygulamanın tek göstergesidir. Bununla birlikte daha da ilginç olanı, yaban keçisinin karnında bulunan bir çift dikey çizgidir. Diğer yaban keçisi tasvirlerinde görülmeyen bu çizgiler, belki de sıçrayanın güvenli bir şekilde tutmasına olanak sağlamak için yapılmış tutamaç da olabilir. Eğer öyleyse, belki de bu özel görsel farklı bir tür sıçrama uygulamasını tasvir etmektedir (Younger, 1995: 511).



Şekil 8: Akona mercek mühür; Yaban keçisi sıçraması. (Younger, 1983: 79)

Boğa Sıçraması Teknikleri

Younger'ın (1995), 54 boğa sıçraması görseli üzerine yaptığı araştırmaya dayanarak üç farklı sıçrama tekniği ayırt edilebilir. İlk teknikte atlet boğanın boynuzlarını yakalar, boğanın arkasına doğru bir ters perende atarak yere düşer. İkinci teknikte atlet tercihen yüksek bir seviyeden boğanın kafasına doğru sıçrar, boğanın arkasına doğru ellerinin üstüne düşer, daha sonra bir ters perende ile yere iner. Üçüncü teknik sadece bir görselde

tasvir edilmiştir. Boğa sıçrayan sporcusu boğanın kuyruğunun üzerinde gösterilmektedir. Muhtemelen, bu son görsel gerçekçi bir tekniği ortaya koymayıp, sadece duvar ressamlarının amaçlarına hizmet eden sanatsal bir yorumdur. M.Ö. 15. yüzyılın ortalarına tarihlenen Knossos'taki etkileyici *Taureador* (boğa sıçrayan) freski, ilk iki tekniğin bir birleşimi gibi görünmektedir (Frantzopoulou vd. 2011: 339).

Boğa Sıçrayanlar

Boğa sıçrayanların kendileri hakkında çok az şey bilinmektedir. Birkaç farklı fresk hem kırmızı hem de beyaz renkli sıçrayanları gösterirken, ancak önden göğüs bölgesinin gösterilmesi halinde kadın olduğu anlaşılmaktadır. Kadınlar beyaz renk ile resmedilmelerine rağmen sıçrayanlardan sadece birisi kadınlar tarafından kullanılan bir saç bandı takmaktadır (Younger, 1993: 258-260, 275). Kadınlar bu duruma göre yedek sporcusu olmalıdırlar. Marinatos, (1989: 23-32; 1994: 89-93) bu beyaz renkli sıçrayanların kadın olmadığını, daha ziyade özel belki de vasıfsız erkekler olduğunu ifade eder. Damiani-Indelicato (1988), beyaz boyalı sıçrayanların kırmızı boyalı olanlarla aynı kişiler olduğunu, ancak sıçramadan önce ve sonra olmak üzere farklı zamanlarda resmedildiklerini ileri sürmüştür. Karmaşık jimnastik manevralarının ergenler tarafından kolaylıkla yapılabileceği düşünülürse, erkek sıçrayanların da genç olması gerekmektedir (Iversen, 2014: 242-255).

Tüm sıçrayanlar, Harvester vazo (Şekil 9) ve bronz heykellerinde sıkça görülen tipik açık hava etkinliği kıyafetleri giymişlerdir. Bele bağlanmış kumaş genital organları örtmek için bir kılıf gibi aşağı indirilmiş, bacakların arasından geçerek arkada kalçanın üzerinde kemere sıkıca bağlanmıştır. Evans bu kısa şortları 'Libya Kılıfı' olarak adlandırmasına rağmen, bu tip peştamal benzeri örtüler genellikle daha geniş sınıflandırmalar altında açıklanmaktadır (E.Sapouna-Sakellarake, 1971: 110-115).



Şekil 9: Harvester Vazo, Hagia Triada, Girit. Yeni Saray dönemi, yak. M.Ö. 1650-1450. (Forsdyke, 1954: 5-6).

Kuşak, bele sıkıca dolanan bir veya iki rulo kumaştan oluşmaktadır. Çift kuşaklar taş içki (rhyta) kadehlerindeki (Warren, 1969: 480) halkalı boyunlara, Miken devekuşu-yumurtası içki kadehlerine ve gümüş sürahiye çok benzemektedir. Bu kuşakların hepsi sadece sıçrayan (Diving Leaper) görseli için onaylanmış olup, Evans'ın şemasında bazı sunumlarda da kuşak gösterilmektedir (Younger, 1995: 515).

Genital bölge kılıflarının üst kısmı, Taureador (Şekil 3) freskindeki kadın ve adam için uyarlanabilir. Taureador freskinde, hem erkek hem de kadın sıçrayanlar için genital bölge kılıfları tasvir edilmiştir. Görsellere dayanarak güreşçilerin ve akrobatların dar şortlar giydiği, boğa sıçrayanların ise pantolon giydiği görülür (Younger, 1995: 516).

Boğa sıçrayanlar, hepsi sağlam ve görünüşte deri mokasen gibi esnek ve ayağa oturan şekilde tasvir edilen ayakkabılar giymiştir (Marinatos ve Hirmer, 1960). Bu ayakkabıların uzun çorap benzeri çıkıntıları ayak bileğini kaplar, bazen baldıra kadar yatay çizgilerle süslenirdi. Knossos'tan dik duran bir fildişi heykelcik parçasında, ayak bileğine kadar uzanan bağcıklı, sıçrayanların mokasenlerine benzeyen bir sandalet görülmektedir (Younger, 1995: 516).

Birkaç figürün elleri veya bileklerinde sargılar vardır. Takı olarak, erkeklerin gevşek bir kolye veya muhtemelen bir ip örgüsü, kadınların ise boncuklu bir kolye ile birlikte gevşek ancak ayırt edilemeyen bir kolye taktıkları görülmektedir. Kol bantları hem kadınlar hem erkekler tarafından takılır, bilezikler ayrıca önde duran kadın yardımcıları ve Tell el Dab'a sporcuları tarafından takılır ve bir sporcu halhal takardır (Şekil 3).

Erkekler genellikle hem freskte hem de diğer görsellerde saçları kısa ve şapkalı olarak tasvir edilmişlerdir. Freskte görülen üç kırmızı renkli sıçrayanın erkek oldukları varsayılırsa, uzun saçlı oldukları şeklinde yorumlanır. Freskte kadın olduğu varsayılan beyaz boyalı sıçrayıcıların hepsinin saçlarını uzundur, ancak günümüze ulaşan boya miktarı yetersiz olduğu için veya fresklerin doğası nedeniyle cinsiyetleri hakkında yorum yapmak sağlıklı olmaz.

Bir kadının alnının üzerinde mavi saç bandı olduğu görülür. Davis (1986), Akrotiri kızlarını uzun saçlı oldukları için kadın belki de gelin olarak tanımlasa da, Koehl (1986: 99-110), saçlarını bellerine kadar uzatmış genç erkekleri seçkin olarak tanıtır ve özellikle Chiftain kupası (Şekil 10) ile birlikte Taureador (Şekil 3) sıçrayanına atıfta bulunur (Bkz. Younger, 1993: 288). Bu nedenle, Knossos'ta, kadın olarak resmedilen seçkin genç kızların saç stillerinin Akrotiri'den farklı olması ve Koehl'un (1986) ifade ettiği gibi erkeklere daha çok benzemesi mümkündür.



Şekil 10: Chiftain Kupası (Koehl, 1986: 111)

Tören Olarak Boğa Oyunları

Sosyal şartlara göre boğa sıçramasıyla biten bu resmi boğa oyunlarının ve muhtemelen boğa kurbanının her ay gerçekleşmeyecek kadar özel olabileceği, aynı zamanda sadece ara sıra düzenlenmiş olamayacak kadar özenle organize edilmiş olmaları mantıklı görünmektedir. Bir yandan ergen jimnastikçiler önemli bir süre için resmi boğa sıçraması uygulamak zorunda kalacaklar, diğer yandan eğitimcileri spora aşina olacak ve sporcularını daha uzun süre eğitebileceklerdi. Bu koşullar usandıracak kadar sık olmamak kaydıyla sporun çok popüler olduğu ve düzenli olarak tekrarlandığı anlamına gelmektedir. Dolayısıyla yılda bir kez düzenleniyor olması mantıklıdır. Etkinlik aynı zamanda boğalara damızlık olarak ihtiyaç kalmadığında gerçekleşmelidir ki; boğa çiftleşme mevsiminden sonra yakalanır ve eğitilirse bu gereksinim karşılanabilirdi - belki de bu Vapheio Quiet kupasında (Şekil 11) ima edilmektedir (De Grummond, 1980: 335-337).



Şekil 11: Vapheio Kupaları

Bu nedenle, boğa oyunlarının her yıl ilkbaharın başlarında düzenlenmiş olduğu mantıklı gelmektedir. Uzun saçlı ergen boğa sıçrayanlar gerçekten de seçkinse ve köle ya da akrobat değilse, boğa oyunlarının olgunlaşma döneminin saray törenlerine katkıda bulunmuş olması müm-

kündür. Kadın sıçrayanların da 'Libya kılıfı' giydiklerini ve daha sonra bir tür cinsel dönüşüme uğradıklarını, şapka ve kolye dışındaki tüm kadınsı kıyafetleri bırakarak erkeklerin spor kostümünü benimsedikleri sonucuna varır (Dean-Jones, 1994: 41-47; Golden, 1993; 25-30).

Referanslar

- Benson, J. L. (1966). A New Boxer-Rhyton Fragment, Boston Museum Bulletin, 64(335): 36-40.
- Bryant, J., Zillmann, D. (2009). Responding To the Screen: Reception and Reaction Processes, Lawrence Erlbaum Associates Inc., Routledge.
- Damiani-Indelicato, S. (1988). Were Cretan girls playing at bull-leaping? Cretan Studies 1: 39-47.
- Davis, E.E. (1986). 'Young and age in the Thera Frescoes', American Journal of Archaeology 90,(4): 399-406.
- De Grummond, W. W. (1980). Hands and Tails on the Vapheio Cups, American Journal of Archaeology, 84(3): 335-337.
- Dean-Jones, L.A. (1994). Woman's Bodies in Classical Greek Science, Clarendon Press Oxford.
- Evans, A. (1921). "On A Minoan Bronze Group Of A Galloping Bull And Acrobatic Figure From Crete, With Glyptic Comparisons and A Note on The Oxford Relief Showing The Taurokathapsia". The Journal of Hellenic Studies, 41 (2), 247-259.
- Evans, A., Evans, J. (1930). The Palace of Minos: The Great Transitional Age in The Northern and Eastern Sections of The Palace: The Most Brilliant Records Of Minoan Art And The Evidences of An Advanced Religion (Vol. 3), Canada: Macmillan and Company Limited.
- Forsdyke, J. (1954). The 'Harvester' Vase of Hagia Triada, Journal of the Warburg and Courtauld Institutes, 17(1/2): 1-9.
- Frantzopoulou, A., Douka, S., Kaimakamis, V., Matsaridis, A., Terzoglou, M. (2011). Acrobatic Gymnastics in Greece From Ancient Times to the Present Day, Studies In Physical Culture And Tourism 18(4): 337-342.
- Golden, M. (1993). Children and childhood in Classical Athens, John Hopkins University Press, Baltimore. 25-30.
- Harrison, R. (1978). "The Bull Cult in Ancient Crete", History Today, April: 218.
- Iversen, R. (2014). Bronze Age Acrobats: Denmark, Egypt, Crete. World Archaeology, 46(2), 242-255.
- Koehl, R. B. (1986). 'The Chieftain Cup and a Minoan rite of passage', The Journal of Hellenic Studies, 106: 99-110.
- Kyle, D. (1983), Directions in Ancient Sport History, Journal of Sport History, Vol. 10, No. 1, Special Review Issue: The Promise of Sport

- History: Progress and Prospects: 7-34.
- Laser, S. (1987). Sport und Spiel, ArchHomT, T.15-78.
- Lendle, O. (1965). Das kretische Stiersprungspiel, Marburger Wincklemann-Programm, 30-37.
- MacAloon, J.J. (1981). This Great Symbol: Pierre de Coubertin and the Origins of the Modern Olympic Games. Chicago: University of Chicago.
- Mallam, S. Aegean Neolithic and Bronze Age Civilizations; <https://humanjourney.us/ideas-that-shaped-our-modern-world-section/the-minoan-and-mycenaean-civilizations/> erişim: 21.05.2020.
- Marinatos, N. (1989). The Bull as adversary: Some observations on Bull-hunting and Bull-leaping, *Ariadne* 5, 23-32.
- Marinatos, N. (1993). Minoan Religion: Ritual, Image and Symbol, Columbia, SC.
- Marinatos, N. (1994). The Export Significance of Minoan Bull Hunting and Bull leaping scenes, *Agypten und levant* 4, 89-93.
- Marinatos, S. and Hirmer, M. (1960). Crete and Mycenae. London: Thames and Hudson.
- Mosso, A. (1907). The Palace of Crete and Their Builders, London,
- Perez, R. (1959). Ringkampf mit dem Stier, *Merian* XII 8,43, Lisbon.
- Pleket, H.W. (1975). "Games, Prizes, Athletes and Ideology. Some Aspects of the History of Sport in the Greco-Roman World," *Stadion* 1.
- Reichel, A. (1909). "Die Srierspiele in der kretisch-mykenischen Kultur", *AM* 34, 85-99; *CMCG*, 85-89.
- Roller L.E. (1981). "Funeral Games in Greek Art." *American Journal of Archaeology*, 85: 107-119.
- Sakelarakis, G. (1979). The prehistory of the matches. The Olympian Games in ancient Greece.
- Shaw, M. C. (1996). The bull-leaping fresco from below the Ramp House at Mycenae: a study in iconography and artistic transmission. *The Annual of the British School at Athens*, 91: 167-190.
- Shaw, M.C. and Mellink, M. (1995). Bull Leaping Frescoes at Knossos and their Influence on the Tell el-Dab'a Murals, *Ägypten und Levante / Egypt and the Levant*, Vol. 5, pp. 91-120.
- Shaw, M.C. (2009). A Bull-Leaping Fresco from the Nile Delta and a Search for Patrons and Artists Taureador Scenes in Tell El-Dab'a (Avaris) and Knossos by Manfred Bietak; Nanno Marinatos; Clairly Palivou; Ann Brysbaert *American Journal of Archaeology*, Vol. 113, No. 3, pp. 471-477.
- Ward, A. (1968). "The Cretan Bull Sports", *Antiquary* 42, 117-122.
- Warren, P. (1969). Minoan Stone Vases, Cambridge University Press.
- Willcock M.W. (1973). "The Funeral Games of Patroclus," *BICS* 20, pp. 1-11.

- Xenaki-Sakellariou, A. (1958). Les cachets minoens de la collection Gialamakís, Etudes cretoises, Paris, Librairie Orientaliste Paul Geuthner, 12 Rue Vavin, VI.
- Younger, J. G. (1976). Bronze age representations of Aegean bull-leaping. *American Journal of Archaeology*, 125-137.
- Younger, J. G. (1983). A New Look at Aegean Bull-Leaping, *Muse. Annual of the Museum of Art and Archaeology, University of Missouri-Columbia* 17, 72-80.
- Younger, J. G. (1993). Bronze Age Aegean Seals in Their Middle Phase (ca. 1700-1550 B.C.). *Studies in Mediterranean Archeology* 102. Stockholm: Paul Aströms Förlag.
- Younger, J. G. (1995). "Bronze Age Representations of Aegean Bull-Games, III." In: *Politeia (Aegaeum 12)*, edited by R. Laffineur and Wolf-Dietrich Niemeier, Liège, 507-545.



Bölüm 16

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLERİNİN BİREYSEL YENİLİKÇİLİK DÜZEYİNİN ÖĞRETMEN PROFESYONELİZMİNE ETKİSİ¹

Nuri Berk GÜNGÖR²

¹ Bu kitap bölümü, “Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeyinin Öğretmen Profesyoneliğine Olan Etkisinde Bilişsel Esnekliğin Aracılık Rolü” başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

² Arş. Grv. Dr., Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, nuriberkgungor@gmail.com

GİRİŞ

Eğitim sistemlerinin kalitesini belirleyen birçok faktör bulunmaktadır. Bu faktörler arasında en etkili olanlardan birisi de öğretmenlerin mesleki niteliğidir. Bu nedenle öğretmenlerin mesleki anlayışlarını ve mesleki uygulamalarını profesyonel bir şekilde yapılandırmaları, eğitim sistemlerinin kalitesinin artırılmasında önemli bir rol oynamaktadır (Küçükbere, 2019). Sağlıklı bir toplumun oluşumunda en önemli unsur eğitim sistemi ve onun etkin şekilde işlerliğidir. Bu sistemin ana unsurunun öğretmen olduğu ve diğer unsurlar dikkate alındığında etkileme gücünün fazla olduğu bilinmektedir (Çapa ve Çil, 2000). Eğitim sisteminin en önemli unsurlarından biri olan öğretmenin kalitesi ne kadar yüksek olursa eğitim de o ölçüde nitelikli olacaktır. Dolayısıyla eğitimde kalitenin sağlanabilmesi için öncelikli olarak öğretmen niteliğinin artırılması gerekmektedir. Öğretmen niteliğini belirleyen unsurlar arasında öğretmen profesyoneliği etkin bir rol oynamaktadır.

Eğitim alanında öğretmen profesyoneliği denildiğinde öğretmenlerin alanlarında uzmanlaşması ve öğrencilere olan veri aktarımı sürecinin belirli kriterlere göre gerçekleşmesi akla gelmektedir. Eğitim kurumları hedefleri doğrultusunda bireysel, toplumsal ve evrensel etki alanına sahiptir. Bu kapsamda mesleki profesyoneliğe ihtiyaç duyulan kurumlardandır. Herhangi bir eğitim kurumunun performans gösterebilmesi için etkili liderlik, güçlü bir müfredat, profesyonel gelişim, okul kültürünün oluşması ve düzenli takip gerekmektedir (Demirkasimoğlu, 2010). Öğretmen profesyoneliğinin temel amacı; öğrencilerin gelişim sürecinin sağlanması ve başarısız olmaları ihtimalini en aza indirmektir. Bununla beraber; öğrencilerin okula devamını sağlamayı, okulda pozitif bir hava oluşmasına katkı sağlama, öğrencilerde oluşabilecek şiddet eğilimini en aza indirme ve eleştirel düşünme becerilerinin kazanılmasını sağlama gibi özellikler ile de yakından ilgilidir (Darling-Hammond, 1990). Hoy, Smith ve Sweetland (2002) profesyonel bir öğretmen davranışını betimlerken; meslektaşın yeterliliğine saygı, meslektaşların karşılıklı iş birliği ve birbirlerine olan destekleri ile öznel yargılarının olması gerekliliğini vurgulamıştır.

Öğretmenlerin profesyonel davranışlar sergileyebilmelerine katkı sağlayabilecek özellikler arasında yenilikçiliğin de olduğu düşünülmektedir. Goldsmith ve Foxall (2003) yeniliği tanımlarken, belirli bir hedef kitle tarafından kabul edilen ve farklılık sağlayan şey olduğunu ifade etmiştir. Yenilikçilik ise yeniliği kullanan ve gerçekleştirilen bireyler için ifade edilmektedir. Bireyin herhangi bir yeniliği çevresindeki kişilere göre daha önce benimsemesi olarak da nitelendirilmektedir (Rogers ve Wallace, 2011). Yenilikçi bireyleri diğerlerinden ayıran en önemli özelliklerden birisi yeniliği takip etme eğilimidir. Bu eğilim olağanın dışında gerçekleştirenleri arama arzusu olarak da ifade edilebilir. Yeniliklerin benimsenmesinde

ve kalıcılığının sağlanmasında etkili bir role sahiptir. Yeniliği takip etme eğilimine sahip olan bireyler bilgi edinirken doğrudan yenilikleri deneyerek amaçlarına ulaşırlar (Hirschman, 1980).

Eğitim ve yenilikçilik bir bütün olarak düşüldüğünde birbirleri ile ilişki kavramlardır. Eğitim bireylerin yenilikçilik düzeylerini arttırmaya katkı sağlayarak yenilikle ilgili tutumlarının olumlu yönde değişmesini sağlarken; yenilikçilik de gelişen teknolojinin eğitime entegre olmasını ve öğretim yöntemlerinin geliştirilerek öğretimin kalitesinin artırılmasını sağlayabilir. Okullarda yenilikçilik olgusuna ilişkin olumlu bir tutumun geliştirilmesi öğrenci başarısına katkı sağlayacaktır. Bununla beraber öğretmen kalitesinin de artacağı öngörülmektedir (Öztürk ve Summak, 2014).

İlgili literatür incelendiğinde; bireysel yenilikçiliğin öğretmen profesyoneliğine etkisinin incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak; Parlar ve Cansoy'un (2017) bu iki özellik arasındaki ilişkiyi incelediği görülmektedir. Dolayısıyla araştırmanın ilgili literatüre katkı sağlamasının yanı sıra; beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin profesyonellik düzeyinin belirlenmesi ile birlikte, öğretmen profesyoneliğine etki edebilecek faktörlerin tespit edilebilmesi, elde edilen sonuçlar ışığında öğretmen niteliğinin gelişimine katkı sağlayacağı düşünülmesi çalışmanın önemini ifade etmektedir. Bu noktadan hareketle çalışmanın amacı; beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyinin öğretmen profesyoneliğine etkisinin belirlenmesidir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli ve Hipotezler

“Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeyinin Öğretmen Profesyoneliğine Etkisi” başlıklı çalışma bir teorik modelin test edildiği ve ilişki tarama modelinin kullanıldığı betimsel bir yapıdadır. İlişki tarama modelleri, iki ya da daha çok sayıda değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2013; Büyüköztürk, Akgün, Demirel, Karadeniz ve Çakmak, 2015). Araştırmada iki değişken kullanılmıştır. Gizil değişken olarak bireysel yenilikçilik, gözlenen değişken olarak öğretmen profesyoneliği tercih edilmiştir. Araştırmanın modeli gerçekleştirilen literatür taraması sonucunda, araştırmalarda kullanılan değişkenler temel alınarak oluşturulmuştur. Modeli test etme işlemi yapısal eşitlik modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Yapısal eşitlik, araştırmada kullanılan değişkenler arasındaki kuramsal yapıyı veriler aracılığıyla test etme amacı taşır. Ayrıca, faktör analizi ile regresyon analizinin birleşimi olup gizil ve gözlenen değişkenler tarafından temsil edilen teorik bir yapıdır (Şimşek, 2007). Literatür taraması sonucunda araştırmanın amacına uygun olarak

oluşturulan model ve hipotezler aşağıda gösterilmiştir.

H₁: Değişime direnç (DD), öğretmen profesyoneliğini (ÖP) etkiler.

H₂: Fikir önderliği (FÖ), öğretmen profesyoneliğini (ÖP) etkiler.

H₃: Deneyime açıklık (DA), öğretmen profesyoneliğini (ÖP) etkiler.

H₄: Risk alma (RA), öğretmen profesyoneliğini (ÖP) etkiler.

Çalışma Grubu

Araştırmada örneklem seçiminde, küme örneklem çeşitlerinden oran-sız küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Küme örneklemenin sağladığı en temel fayda; araştırmacının geniş bir fiziki alana yayılmasını önleyip maliyeti düşürmesi ve fiziki alanın daralması ile denetim olanaklarının artmasıdır (Karasar, 2013). Öncelikle, Ankara ilinde 1721 beden eğitimi ve spor öğretmeninin görev yaptığı Yenimahalle, Çankaya, Keçiören, Sincan, Mamak, Gölbaşı, Etimesgut, Altındağ ve Pursaklar ilçelerinde bulunan ortaokul ve liselerin listesi çıkartılmıştır. Bu listeden yansızlık kuralına göre yeterli sayıda okul örnekleme dahil edilmiştir. Belirlenen okullarda görev yapmakta olan beden eğitimi ve spor öğretmenleri arasından gönüllü katılım esasına dayalı olarak araştırmada yer almak isteyenler ile çalışma yürütülmüştür.

Araştırmanın çalışma grubunu; 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Ankara ilinin merkez ilçeleri olan Yenimahalle, Çankaya, Keçiören, Sincan, Mamak, Gölbaşı, Etimesgut, Altındağ ve Pursaklar'da Millî Eğitim Bakanlığı personeli olarak görev yapmakta olan 471 beden eğitimi ve spor öğretmeni oluşturmaktadır. Ancak, gerçekleştirilen analizler sonucunda uç değerlere sahip olan 20 katılımcının verisi çıkarılarak 451 kişi ile araştırma tamamlanmıştır. Katılımcılar ile ilgili demografik bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

	Katılımcı	N	%
Cinsiyet	Kadın	162	35.9
	Erkek	289	64.1
Okul Türü	Ortaokul	221	49.0
	Lise	230	51.0
	Yenimahalle	78	17.3
	Çankaya	67	14.9
	Keçiören	63	14.0

Görev Yapılan İlçe	Sincan	45	10.0
	Mamak	40	8.9
	Gölbaşı	37	8.2
	Etimesgut	47	10.4
	Altındağ	40	8.9
	Pursaklar	34	7.5
Hizmet Süresi	1-5 Yıl	131	29.0
	6-10 Yıl	151	33.5
	11-15 Yıl	62	13.7
	16-20 Yıl	40	8.9
	21+	67	14.9
	Toplam	451	100

Tablo 1'e bakıldığında, toplam katılımcı sayısının 451 olduğu görülmektedir. Katılımcıların 162'sinin erkek, 289'unun ise kadın olduğu görülmektedir. Erkek katılımcıların sayısı genel toplamın %64.1'ini, kadın katılımcıların ise %35.9'unu oluşturmaktadır. Okul türü dikkate alındığında; ortaokul düzeyinde görev yapan katılımcıların sayısı 221 ile %49.0'u, lise düzeyinde görev yapmakta olan katılımcıların sayısı 230 ile %51.0'ı temsil etmektedir. Katılımcıların görev yapmakta oldukları ilçelere bakıldığında en fazla katılımın 78 katılımcı ve %17.3 ile Yenimahalle ilçesinden olduğu görülmektedir. Çankaya ilçesi 67 katılımcı ile genel toplamın %14.3'ünü, Keçiören ilçesi de 63 katılımcı ile genel toplamın %10'unu oluşturmaktadır. Katılımın en az olduğu ilçe ise genel toplamın %7.5'ini temsil eden Pursaklar ilçesidir. Bununla beraber hizmet süresi değişkeni incelendiğinde; en fazla katılım 151 katılımcı %33.5 ile 6-10 yılları aralığında, en az katılım ise 40 katılımcı ile 16-20 yılları aralığında gerçekleşmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada kişisel bilgi formunun yanı sıra; Bireysel Yenilikçilik ve Öğretmen Profesyonelizm Ölçekleri kullanılmıştır.

Bireysel Yenilikçilik Ölçeği (BYÖ)

Bireysel Yenilikçilik Ölçeğinin özgün formu 1977 yılında Hurt, Joseph ve Cook tarafından geliştirilmiştir. Ülkemizde ise Kılıçer ve Odabaşı (2010) tarafından geçerlik ile güvenilirlik testleri gerçekleştirilerek literatüre kazandırılmıştır. Uyarlanan ölçek 5'li likert bir yapıda, 4 alt boyuttan ve toplam 20 maddeden oluşmaktadır. Alt boyutlar; değişime direnç, fikir önderliği, deneyime açıklık ve risk alma olarak isimlendirilmiştir. Bu dört faktörün ölçeğe ilişkin açıkladığı varyans %52.52'dir. Yenilikçilik puanı; pozitif maddelerden alınan toplam puandan negatif maddelerden alınan toplam puanın çıkarılmasıyla elde edilen puana 42 puan eklenmesiyle hesaplanmaktadır. Ölçekten toplamda en düşük 14, en yüksek ise 94 puan alı-

nabilmektedir. Hesaplanan puanlara göre katılımcıların bireysel yenilikleri kategorize edilebilmektedir. Hesaplanan puan 80'in üzerinde ise "Yenilikçi", 69 ve 80 aralığında ise "Öncü", 57 ve 68 aralığında ise "Sorgulayıcı", 46 ve 56 puan aralığında ise "Kuşkucu", 46 puan altında ise "Gelenekçi" olarak ifade edilmektedir. Ölçeğin orijinal formu incelendiğinde tamamına ve alt boyutlara ilişkin güvenilirlik katsayısı sırasıyla; .82, .81, .73, .77, .62 olarak görülmektedir (Kılıçer ve Odabaşı, 2010). Araştırma kapsamında kullanılan veri setinden elde edilen güvenilirlik katsayıları ise sırasıyla; .81, .78, .80, .74 ve .82'dir.

Öğretmen Profesyonelizm Ölçeği (ÖPÖ)

Araştırmada kullanılan bir diğer ölçme aracı olan Öğretmen Profesyonelizm Ölçeği (ÖPÖ) Tschannen-Moran, Parish ve Dapaola (2006) tarafından geliştirilmiş, Cerit (2012) tarafından uyarlanmıştır. Ölçek toplamda sekiz maddeden oluşmaktadır ve 5'li likert bir yapıdan oluşmaktadır. Derecelendirme maddeleri "Hiç Katılmıyorum" ile "Tamamen Katılıyorum" arasında sıralanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği için faktör analizi sonuçları; KMO ve Barlett Sphericity testi ile araştırılmış, KMO değeri .86 ve Barlett Sphericity test anlamlı bulunmuştur. Faktör analizi sonucu ölçeği oluşturan maddelerin faktör yük değerleri .55 ile .90 arasında değişmiş ve maddelerin açıkladığı varyans %61.62 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin Cronbach Alpha değeri .90 (madde toplam korelasyonu .45 ile .84 arasında) olduğu bulunmuştur. Ölçekten alınan ortalama puan arttıkça profesyonelizm düzeyi de artmaktadır (Cerit, 2012). Araştırmada kullanılan veri setinden elde edilen güvenilirlik katsayısı .96 olarak tespit edilmiştir.

Araştırma Kapsamında Kullanılan Ölçme Araçlarının Doğrulamalı Faktör Analizi Sonuçları

Tablo 2. Bireysel Yenilikçilik ve Öğretmen Profesyonelizm Ölçeklerinin Doğrulamalı Faktör Analizi Sonuçları

Model Uyum İndeksi	Mükemmel Aralık	Kabul Edilebilir Aralık	BYÖ	ÖPÖ
X ² /sd	0<X ² /sd<2	2<X ² /sd<5	3.36	4.58
RMSEA	0.00<RMSEA<0.05	0.05<RMSEA<0.10	.07	.08
PGFI	0.95<PGFI<1.00	0.50<PGFI<0.95	.90	.94
PNFI	0.95<PNFI<1.00	0.50<PNFI<0.95	.96	.97
GFI	0.90<GFI<1.00	0.85<GFI<0.90	.70	.67
AGFI	0.90<AGFI<1.00	0.85<AGFI<0.90	.81	.72
CFI	0.95<CFI<1.00	0.90<CFI<0.95	.81	.88

X²=Chi-Square (Ki-Kare); df=Degree of Freedom (Serbestlik Derecesi); GFI=Goodness of Fit Index (İyilik Uyum İndeksi); CFI=Comparative Fit Index (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi); RMSEA=Root Mean Square Error of Approximation (Yaklaşık Hataların

Ortalama Karekökü); AGFI=Adjustment Goodness of Fit Index (Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi); PNFI=Parsimony Normed Fit Index (Sıkı Normlaştırılmış uyum İndeksi); PGFI=Parsimony Goodness of Fit Index (Sıkı İyilik Uyum İndeksi). Kaynak: Meydan ve Şeşen, 2011; Kline,2005.

Araştırmada kullanılan ölçeklerin yapı geçerliğini sağlayabilmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Öğretmen Profesyonelizm Ölçeği uyum iyiliği değerlerinin iyileştirilmesi için AMOS 22 paket programında önerilen modifikasyonlar gerçekleştirilmiştir. Buna göre; 2 ile 3 ve 5 ile 6 numaralı maddeler arasında kovaryans atamaları uygulanmıştır. Elde edilen uyum iyiliği değerlerine göre; Bireysel Yenilikçilik Ölçeğinin 4 faktörlü ve Öğretmen Profesyonelizm Ölçeğinin tek faktörlü yapısı doğrulanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi gerçekleştirilmeden önce verilerin dağılımı incelenmiştir. Veri setindeki uç değerler dışarıda bırakıldıktan sonra dağılımın normal olup olmadığını test etmek için Shapiro-Wilk testi kullanılmıştır. Shapiro-Wilk testi anlamlılık sonucu araştırmada kullanılan ölçekler için $p < .05$ bulunmuştur. Bunun üzerine Skewness ve Kurtosis değerlerine bakılmıştır. Her iki ölçek içinde bu değerler -1.5 ile +1.5 arasındadır. Bu verilerin normal dağıldığını göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu sebepten dolayı çalışmanın istatistikleri gerçekleştirilirken parametrik testler kullanılmıştır.

Katılımcıların Bireysel Yenilikçilik ve Öğretmen Profesyonelizm Ölçeklerinden alınan ortalama puanlar arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını inceleyebilmek üzere T-testi uygulanmıştır. Ayrıca, ölçeklere ait puan ortalamalarını belirleyebilmek amacıyla betimleyici istatistiklerden yararlanılmıştır. Buna ek olarak, katılımcıların demografik özellikleri yüzde ve frekans ile gösterilmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda yapısal eşitlik modelleri kurulmuş olup, test edilmiştir. Yapısal eşitlik modelleri özellikle gizil ve gözlenen değişken arasında çoklu ilişkilerin bulunduğu araştırmalarda temel yöntem olarak kabul edilmektedir (Şimşek, 2007). Yapısal eşitlik modellerinin temel amacı, kuramsal olarak oluşturulan teorik bir modelin elde edilen verilerle istatistiksel olarak test edilmesi ve teori ile araştırma bulgularının ne kadar uyduğunun belirlenmesidir (Hair, Black, Babin ve Anderson, 1998).

Bu çalışmada yer alan analizler SPSS 22.0, AMOS 22.0 paket programları ve Excel veri tabanı programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde istatistiksel analizlerin ortaya çıkardığı araştırma bulguları tablolar halinde verilerek açıklanmıştır.

Tablo 3. Katılımcıların Bireysel Yenilikçilik ve Öğretmen Profesyonelizm Ölçeklerinden Aldıkları Puan Ortalaması ve Puan Ortalamalarının Alt Boyutlara Göre Dağılımı

	N	\bar{X}	S
Değişime Direnç Alt Boyutu	451	2.50	1.02
Fikir Önderliği Alt Boyutu	451	3.80	.99
Deneyime Açıklık Alt Boyutu	451	3.94	1.06
Risk Alma Alt Boyutu	451	3.43	1.08
Bireysel Yenilikçilik Ölçeği	451	67.56	18.98
Öğretmen Profesyonelizm Ölçeği	451	3.59	1.05

Katılımcıların Bireysel Yenilikçilik Ölçeğinden aldıkları ortalama puan (\bar{X} =67.56) dikkate alındığında; sorgulayıcı kategorisinde yer aldıkları ve yenilikçilik düzeylerinin ortalamasının üzerinde ancak yüksek düzeyde olmadığı ifade edilebilir. Katılımcıların “değişime direnç” alt boyutundan elde ettikleri puan ortalaması (\bar{X} =2.50), “Fikir önderliği” alt boyutunda tespit edilen ortalama puan (\bar{X} =3.80)’dir. “Deneyime açıklık” alt boyutundan elde edilen ortalama puan \bar{X} =3.94, diğer bir alt boyut olan “risk alma” da ise ortalama puan (\bar{X} =3.43) olarak belirlenmiştir. Bununla beraber Öğretmen Profesyonelizm Ölçeğinden alınan ortalama puan (\bar{X} =3.59); katılımcıların profesyonelizm düzeyinin ortalamasının üzerinde olduğunu göstermektedir.

Tablo 4. Katılımcıların Bireysel Yenilikçilik ve Öğretmen Profesyonelizm Ölçeklerinden Alınan Ortalama Puanın Cinsiyet Değişkenine Göre T-testi Sonuçları

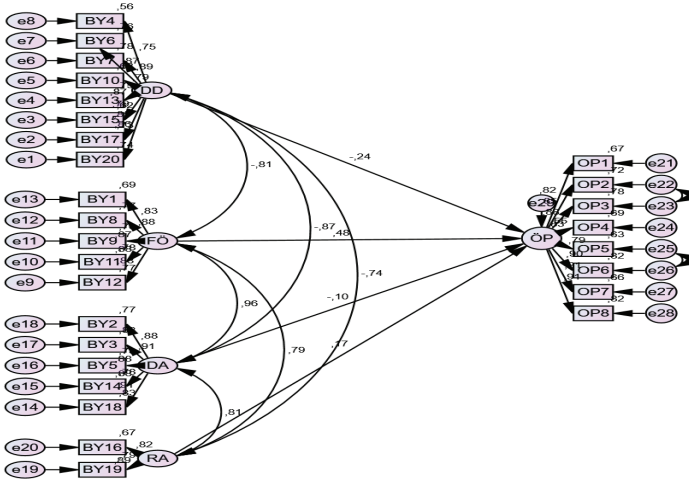
	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p
D.D.A.B.	Kadın	162	2.10	.70	449	6.58	.00
	Erkek	289	2.73	1.09			
F.Ö.A.B.	Kadın	162	4.07	.75	449	4.32	.00
	Erkek	289	3.65	1.07			
D.A.A.B.	Kadın	162	4.20	.70	449	4.00	.00
	Erkek	289	3.79	1.19			
R.A.A.B.	Kadın	162	3.67	.97	449	3.47	.00
	Erkek	289	3.30	1.11			
B.Y.Ö.	Kadın	162	73.90	10,92	449	5.48	.00
	Erkek	289	64.00	8,28			
Ö.P.Ö.	Kadın	162	3.81	.85	449	.3.30	.00
	Erkek	289	3.47	1.12			

Tablo 4 incelendiğinde; cinsiyet değişkenine göre gerçekleştirilen analizlerde fikir önderliği alt boyutuna (t_{449} : 4.32; $p<0,05$), deneyime açıklık alt boyutuna (t_{449} : 4.00 $p<0,05$), risk alma alt boyutuna (t_{449} : 3.47; $p<0,05$),

bireysel yenilikçilik ortalama puanına (t_{449} : 5.48; $p<0,05$) ve öğretmen profesyonelizm ortalama puanına (t_{449} : 3.30; $p<0,05$) göre kadın katılımcılar lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Değişime direnç alt boyutunda ise erkek katılımcılar lehine anlamlı bir farklılık belirlenmiştir (t_{449} : 6.58; $p<0,05$).

Araştırmanın hipotezlerini test etmek amacıyla oluşturulan yapısal eşitlik modeli Şekil 1’de gösterilmiştir.

Şekil 1. Yapısal Eşitlik Modeli



Şekil 1’de görülen modelin uyum değerleri kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu ve modelin yapısal olarak uygun olduğuna ilişkin yeterli kanıtların sağlandığı gözlemlenmiştir. Model uyum değerleri Tablo 5’de gösterilmiştir.

Tablo 5. Yapısal Eşitlik Modeli Uyum Değerleri

Model Uyum İndeks	Mükemmel Aralık	Kabul Edilebilir Aralık	YEM
X^2/df	$0 < X^2/df < 2$	$2 < X^2/df < 5$	3.44
RMSEA	$0.00 < RMSEA < 0.05$	$0.05 < RMSEA < 0.10$	.74
GFI	$0.90 < GFI < 1.00$	$0.85 < GFI < 0.90$	.85
CFI	$0.95 < CFI < 1.00$	$0.90 < CFI < 0.95$	.94
PGFI	$0.95 < PGFI < 1.00$	$0.50 < PGFI < 0.95$	.71
PNFI	$0.95 < PNFI < 1.00$	$0.50 < PNFI < 0.95$	.82
AGFI	$0.90 < AGFI < 1.00$	$0.85 < AGFI < 0.90$	.88

X^2 =Chi-Square (Ki-Kare); df =Degree of Freedom (Serbestlik Derecesi);

GFI=Goodness of Fit Index (İyilik Uyum İndeksi); CFI=Comparative Fit Index (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi); RMSEA=Root Mean Square Error of Approximation (Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü); AGFI=Adjustment Goodness of Fit Index (Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi); PNFI=Parsimony Normed Fit Index (Sıkı Normlaştırılmış uyum İndeksi); PGFI= Parsimony Goodness of Fit Index (Sıkı İyilik Uyum İndeksi). Kaynak: Meydan ve Şeşen, 2011; Kline,2005.

Oluşturulan modele göre değişkenler arasındaki standardize edilmiş β katsayıları, standart hata, kritik oran, p ve R^2 değerleri Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Yapısal Eşitlik Modeli Katsayıları

Değişkenler		Standardize β	Standart Hata	Kritik Oran	p	R^2
Değişime Direnç	Öğretmen Profesyonelizmi	-.24	.08	-2.77	.006	.55
Fikir Önderliği	Öğretmen Profesyonelizmi	.47	.17	2.40	.016	
Deneyime Açıklık	Öğretmen Profesyonelizmi	-.09	.21	-.39	.69	
Risk Alma	Öğretmen Profesyonelizmi	.17	.06	2.33	.019	

Elde edilen değerler incelendiğinde değişime direncin öğretmen profesyonelizmini ($\beta_1=-.24$; $p<.05$), fikir önderliğinin öğretmen profesyonelizmini ($\beta_2=.47$; $p<.05$) ve risk almanın öğretmen profesyonelizmini ($\beta_4=.17$; $p<.05$) etkilediği görülmektedir. Ancak, deneyime açıklığın öğretmen profesyonelizmi ile olan ilişkisinde anlamlı bir etki tespit edilememiştir ($\beta_3=-.09$; $p>.05$). Bu bulguya göre araştırmanın 1, 2 ve 4 numaralı hipotezleri destekleniyorken, 3 numaralı hipotez reddedilmiştir. Modele ait elde edilen Squared Multiple Correlations (R^2) değeri incelendiğinde de öğretmen profesyonelizminin %55'inin açıklandığı görülmektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Katılımcıların Bireysel Yenilikçilik Ölçeğinden aldıkları ortalama puan ($\bar{X}=67.56$) dikkate alındığında; sorgulayıcı kategorisinde yer aldıkları ve yenilikçilik düzeylerinin ortalamanın üzerinde ancak yüksek düzeyde olmadığı ifade edilebilir. Araştırma sonuçları literatürü destekler niteliktedir. Öztürk ve Summak (2014) ilköğretim okulu öğretmenlerinin bireysel yenilikçiliklerini incelediği çalışmasında, katılımcıların puan ortalamalarının sorgulayıcı yenilikçilik düzeyini ifade ettiğini tespit etmişlerdir. Örün, Orhan, Dönmez ve Kurt (2015) öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik profilleri ile teknoloji tutum düzeylerini analiz ettiği çalışma-

larında katılımcıların sorgulayıcı kategorisinde yer aldıklarını belirlemişlerdir. Literatür incelendiğinde sorgulayıcı yenilikçilik profiline ortaya çıktığı çalışmalarda mevcuttur (Kılıçer ve Odabaşı, 2010; Yalçın ve Yelken, 2011; Korucu ve Olpak, 2015; Demircioğlu, Konokman ve Akay, 2016; Kurtipek ve Güngör, 2019). Bu sonuca göre katılımcıların yeniliklere karşı temkinli davrandıklarını, risk alma potansiyelinin düşük olduğu, bir yeniliği benimsemeden önce yenilik ile ilgili araştırma, inceleme ve denemelerde bulunmak istedikleri ifade edilebilir. Bununla beraber, sosyal çevre içerisinde yenilikleri ortalama bir zaman diliminde içselleştirmektedirler.

Öğretmen Profesyonelizm Ölçeğinden alınan ortalama puan ($\bar{X}=3.59$); katılımcıların profesyonelizm düzeyinin ortalamanın üzerinde olduğunu göstermektedir. Çelik (2015) öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile tükenmişlikleri arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında, katılımcıların mesleki profesyonellik düzeyini ortalamanın üzerinde tespit etmiştir. Kılınç (2014) öğretmen profesyonelizmi ve okul kültürü ile ilgili olan çalışmasında, Ankara ili sınırlarında bulunan ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenler ile çalışmıştır. Bu çalışmanın sonuçlarına göre, katılımcıların öğretmen profesyonelliklerinin orta düzeyin üzerinde olduğu görülmektedir. Bununla beraber literatürde, öğretmenlerin profesyonellik düzeyinin yüksek olarak sınıflandırıldığı çalışmalar da mevcuttur (Tukonic ve Harwood, 2015; Pearson ve Moomaw, 2005; Barbara, 1992). Katılımcıların ölçekten almış oldukları ortalama puan; öğretmenlerin birbirleri ile etkileşim halinde olduklarını, mesleki yeterliliklere saygı duyduklarını, birbirlerine destek olma davranışlarını sergilediklerini, öğrencilere yardımcı olma isteklerinin olduğunu ve mesleklerini istekle yürüttüklerini ifade edebilir.

Cinsiyet değişkeni ele alındığında Bireysel Yenilikçilik Ölçeğinden ve alt boyutlarından alınan ortalama puan; ölçekten alınan toplam puana, fikir önderliği, deneyime açıklık ve risk alma alt boyutlarında kadın katılımcılar lehine anlamlı farklılık olduğunu göstermektedir. Kısacası, bireysel yenilikçilik ölçeğinin toplam ortalama puanı ele alındığında ve belirtilmiş olan alt boyutlarda kadın katılımcıların bireysel yenilikçilik düzeyinin erkeklere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yılmaz (2019), öğretmenlerin teknoloji entegrasyonuna yönelik öz yeterlik algısı ile bireysel yenilikçilik özellikleri arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında, kadın öğretmenlerin yenilikçilik düzeyinin erkek meslektaşlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek olarak belirlemiştir. Yılmaz, Soğukçeşme, Ayhan, Tuncay, Sancar ve Deniz (2014), öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmalarında kadın katılımcıların yenilikçilik düzeyinin erkek katılımcılara göre anlamlı olarak daha yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Ertuğ ve Kaya (2017) kadın katılımcıların yenilikçilik düzeyinin erkeklere göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Klecker ve Loadman (1999),

Gür-Erdoğan ve Zafer-Güneş (2013) de kadın katılımcıların yeniliğe daha açık olduğunu belirtmişlerdir. Alan yazında farklılaşan sonuçlar da mevcuttur. Alan yazında cinsiyet değişkenine göre bireysel yenilikçilik düzeyinin farklılaşmadığını gösteren benzer çalışmalarda mevcuttur (Rogers ve Wallace, 2011; Kılıç, 2015). Dolayısıyla; cinsiyet değişkeni ile bireysel yenilikçilik düzeyi arasında ilişkinin incelendiği çalışmalarda her ne kadar örneklem grupları aynı olmasa da farklı sonuçların ortaya çıkması, ilgili değişkenin tutarlılığından söz etmeyi zorlaştırmaktadır. Bireylerin yeniliklere olan merakının öznel olması ve kişisel gelişim isteğinin yenilikleri de beraberinde getirebileceği düşünüldüğünde cinsiyet değişkeninin farklı sonuçlar vermesi makul karşılanabilir.

Katılımcıların Öğretmen Profesyonelizmi Ölçeğinden almış oldukları ortalama puan ile cinsiyet değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, kadın öğretmenlerin mesleki profesyonelizm düzeyi erkek öğretmenlere göre anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Araştırma sonuçları ilgili literatür ile benzerlik göstermektedir. Yılmaz ve Altınkurt (2015) öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile iş-yaşam dengeleri arasındaki ilişkiyi belirlediği çalışmasında, kadın öğretmenlerin profesyonellik düzeyinin erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu ifade etmiştir. Çelik (2015), öğretmenlerin duygusal emek ve mesleki duyarlılık özelliklerinin kadın katılımcılar lehine istatistiksel olarak farklılaştığını ifade etmiştir. Bu sonuç değerlendirildiğinde, öğretmenlik mesleğine yönelik kadınların hassasiyetin erkeklere göre daha fazla olduğu, sorumluluk ediniminin daha yüksek olmasından kaynaklı olarak profesyonellik bilincine sahip oldukları ifade edilebilir.

Araştırma bulgularına göre; değişime direncin, fikir önderliğinin ve risk almanın öğretmen profesyonelizmini etkilediği belirlenmiştir. Fakat, deneyime açıklığın öğretmen profesyonelizmine bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulguya göre araştırmanın 1, 2 ve 4 numaralı hipotezleri destekleniyorken, 3 numaralı hipotez ise reddedilmiştir. Araştırma sonuçları öğretmen profesyonelizminin %55'lik diliminin bireysel yenilikçilik özelliği ile açıklanabileceğini ortaya çıkarmıştır. Dolayısıyla, bireylerin yenilikçilik düzeyinin arttırılması öğretmenlerin iş yaşamındaki profesyonellik düzeyini de önemli ölçüde etkilemektedir. Parlar ve Cansoy (2017) bireysel yenilikçilik ve öğretmen profesyonelizminin birbirleri ile ilişkili olduğunu saptamışlardır. Literatürde doğrudan bireysel yenilikçiliğin öğretmen profesyonelizmine etkisini inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak, öğretmen profesyonelizminin gözlenen değişken olarak incelendiği araştırmalar mevcuttur. Dean (2011) kolektif liderlik ve güvenin öğretmenlerin profesyonellik davranışlarına olumlu etkisinin olduğunu tespit etmiştir. Stripling (2019) öğretmenler arasında oluşturulan profesyonel öğrenme takımlarının katılımcıların mesleki profesyonelizm

davranışlarını etkilediğini belirlemiştir. William (2006) öğretmenlerin etik anlayışının mesleki profesyonellik düzeyleri ile yakından ilişki olduğunu tespit etmiştir. Raymond (2006) öğretmenlik profesyonelizminin çok boyutlu ve kapsamlı olduğu ifade etmiştir. Bununla beraber öğretmenlerin mesleki profesyonelizm davranışlarının almış oldukları mesleki eğitim ile doğrudan ilişkili olduğunu da tespit etmiştir. Cha (2014) öğretmenlerin profesyonelizm davranışlarını etkileyen unsurları ele aldığı çalışmasında; çocuk sevgisi, çocuklarla olan etkileşim düzeyi, kendini geliştirme arzusu ve görev aldığı kurumdaki veliler ile kurulan ilişkilerin profesyonelizm düzeyini etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Overbaugh (1990) öğretmen profesyonelizmini olumsuz anlamda etkileyen unsurlar arasında tesislerin yeterli imkanlara sahip olması, ekipmanların nicelik ve nitelik olarak istenilen seviyeye ulaşamaması ile öğretmenlerin moral faktörünün göz ardı edilmesini çalışmasında belirtmiştir. Monroe (2001) öğretmen profesyonelizmini belirleyen davranışların; meslektaş olgusu, öğretme isteği, öğrenci merkezli düşünce ve eylem, mesleğe bağlılık, mesleki uzmanlık olduğunu tespit etmiştir. İlgili çalışmalar ile benzerlikler gösteren özellikle yabancı literatürde öğretmen profesyonelizmini farklı bakış açılarıyla ele alan çalışmalar da mevcuttur (Osmond-Johnson, 2015; Miros, 1990; Dempsey, 1991; Chun, 2013; Geist, 2002). Araştırma bulguları dikkate alındığında ise; öğretmenlerin kendilerini yaratıcı ve özgün olarak görmeleri, sosyal çevrelerinde kabul görmeleri ve tavsiyelerinin dikkate alınması, yaratıcı kişilik özelliklerine sahip olmaları, ait oldukları gruplarda liderlik özellikleri gösterebilmeleri ve yeni fikirlere açık olabilme gibi özelliklerinin olması; meslektaşları ile etkili bir iletişim kurabilme, kendileri adına mesleki kararlar alabilme, öğrencileri ve meslektaşlarına karşı sosyal destek sağlayabilme, mesleklerini büyük bir arzu ile yürütme gibi davranışlarını da gerçekleştirmelerinde etkili olduğu ifade edilebilir. Bununla beraber; öğretmenlerin yenilikçiliklerini arttırabilmek amacıyla gelişimlerine katkıda bulunularak lisansüstü eğitime teşvik sağlanması, alanlarındaki yenilikleri takip edebilmeleri amacıyla çalıştay, kongre ve sempozyumlara katılmalarının desteklenmesi, profesyonellik düzeylerini arttırabilmek amacıyla maddi ve manevi teşvik sisteminin getirilmesi önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Barbara, R. C. (1992). *The effect of shared decision-making on teacher satisfaction and teacher professionalism*. Master's Thesis, United States International University, California.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., & Çakmak, E. K. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.

- Cerit, Y. (2012). Okulun bürokratik yapısı ile sınıf öğretmenlerinin profesyonel davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(4), 497-521.
- Cha, J. (2014). *The domains of the professionalism of kindergarten teachers in South Korea: A qualitative research*. Doctoral Dissertation, Curriculum and Instruction of University of Wisconsin, Madison.
- Chun, Y. T. (2013). *A discourse analysis of teacher professionalism in England since the 1980s*. Doctoral Dissertation, Institute of Education University of London, London.
- Çapa, Y., & Çil, N. (2000). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 69-73.
- Çelik, M. (2015). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile tükenmişlikleri arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Darling-Hammond, L. (1990). Teacher professionalism: Why and how. *Schools as collaborative cultures: Creating the future now*, 25-50.
- Dean, S. D. (2011). *Collegial leadership, teacher professionalism, faculty trust: Predicting teacher academic optimism in elementary schools*. Doctoral Dissertation, The University of Alabama, Tuscaloosa.
- Demircioğlu, T., Konokman, G. Y., & Akay, C. (2016). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının yenilikçilik düzeylerinin Avrupa Birliği Hayat Boyu Öğrenme Projelerine yönelik tutumlarına etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(59), 1120-1137.
- Demirkasımoğlu, N. (2010). Defining "Teacher Professionalism" from different perspectives. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 2047-2051.
- Dempsey, V. O. (1991). *Inside looking around: Toward a grounded theory of teacher professionalism*. Doctoral Dissertation, School of Education of The University of North Carolina, Chapel Hill.
- Ertuğ, N., & Kaya, H. (2017). *Hemşirelik öğrencilerinin bireysel yenilikçilik profilleri ve yenilikçiliğin önündeki engellerin incelenmesi*. *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 14(3), 192-197.
- Geist, J. R. (2002). *Predictors of faculty trust in elementary schools: Enabling bureaucracy, teacher professionalism, and academic press*. Doctoral Dissertation, Graduate School of The Ohio State University, Ohio.
- Goldsmith, R. E. & Foxall, G. R. (2003). The measurement of innovativeness. L. V. Shavinina (Eds.), *The international handbook of innovation* (pp. 321-329). Amsterdam: Elsevier Science.

- Gür-Erdoğan D., & Zafer-Güneş D. (2013). The relationship between individual innovativeness and change readiness conditions of students attending faculty of education. *Social and Behavioral Sciences*, 106, 3033-3040.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (1998). Multivariate data analysis, *Pearson New International Edition*, 5, (3), 207-219.
- Hirschman, E. C. (1980). Innovativeness, novelty seeking, and consumer creativity. *Journal of Consumer Research*, 7(3), 283-295.
- Hurt, H. T., Joseph, K., & Cook, C. D. (1977). Scales for the measurement of innovativeness. *Human Communication Research*, 4, 58-65.
- Hoy, W. K., Smith, P. A., & Sweetland, S. R. (2002). The development of the organizational climate index for high schools: Its measure and relationship to faculty trust. *The High School Journal*, 86(2), 38-49.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ve temel ilkeler*. Ankara: Nobel.
- Kline, P. (2005). *An essay guide to factor analysis*. New York: Routledge.
- Kılıç, H. (2015). İlköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri (Denizli ili örneği). Yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Kılıçer, K., & Odabaşı, H. F. (2010). Bireysel yenilikçilik ölçeği (BYÖ): Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 150-164.
- Kılınç, A. Ç. (2014). Öğretmen profesyonelizminin bir yordayıcısı olarak okul kültürü. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 105-118.
- Klecker, B. M., & Loadman, W. E. (1999). Measuring principals' openness to change on three dimensions: Affective, cognitive and behavioral. *Journal of Instructional Psychology*, 26(4), 213-225.
- Korucu, A. T., & Olpak, Y. Z. (2015). Öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik özelliklerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(1), 111-127.
- Kurtipek, S., & Güngör, N. B. (2019). Individual innovation: A research on sports manager candidates. *Journal of Education and Learning*, 8(1), 224-271.
- Küçükbere, R. Ö. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin mesleki profesyonelliklerinin geliştirilmesinde bir araç olarak hesap verilebilirlik. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Meydan, C. H., & Şeşen, H. (2011). *Yapısal eşitlik modellemesi AMOS uygulamaları*. Ankara: Detay.

- Miros, R. J. (1990). *Teacher professionalism: A comparison of K-12 teachers' and K-12 administrators' "Current" and "Ideal" perceptions*. Doctoral Dissertation, Temple University, Philadelphia.
- Monroe, C. J. S. (2001). *Discovering teacher professionalism: How urban public and private elementary teachers reveal aspects of professionalism in conversation*. Doctoral Dissertation, The School of Education and Allied Professions of The University of Dayton, Dayton.
- Osmond-Johnson, P. (2015). *Alternative discourses of teacher professionalism: A study of union active teachers and teacher unions*. Doctoral Dissertation, Higher & Adult Education Ontario Institute for Studies in Education University of Toronto, Toronto.
- Overbaugh, B. L. (1990). *School facilities: The relationship of the physical environment to teacher professionalism*. Doctoral Dissertation, Graduate Studies of Texas A&M University, Texas.
- Örün, Ö., Orhan, D., Dönmez, P., & Kurt, A. A. (2015). Öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik profilleri ve teknoloji tutum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 65-76.
- Öztürk, Z. Y., & Summak, M. S. (2014). İlköğretim okulu öğretmenlerinin bireysel yenilikçiliklerinin incelenmesi [Special Issue]. *International Journal of Science Culture and Sport*, 1, 844-853.
- Parlar, H., & Cansoy, R. (2017). Examining the relationship between teachers' individual innovativeness and professionalism. *International Education Studies*, 10(8), 1-11.
- Pearson, L. C., & Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29(1), 38-54.
- Raymond, S. M. (2006). *Professionalism and identity in teacher education: Implications for teacher reform*. Doctoral Dissertation, Education in Curriculum and Instruction of Northern Arizona University, Flagstaff.
- Rogers, R. K., & Wallace, J. D. (2011). Predictors of technology integration in education: A study of anxiety and innovativeness in teacher preparation, *Journal of Literacy and Technology*, 12(2), 28-61.
- Stripling, R. T. (2019). *Examining teacher perceptions of Professional learning teams and teacher professionalism*. Doctoral Dissertation, Department of Education of The University of Alabama, Birmingham.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve lisrel uygulamaları*. Ankara: Ekinoks.

- Tabachnick, B., & Fidell, L. (2013). *Using multivariate statistics*, 6th International edition (cover) edn. Boston, [Mass.].
- Tukonic, S., & Harwood, D. (2015). The glass ceiling effect: Mediating influences on early years educators' sense of professionalism. *Journal of the Canadian Association for Young Children*, 40(1), 36-54.
- Tschannen-Moran, M., Parish, J., & DiPaola, M. F. (2006). School climate and state standards: How interpersonal relationships influence student achievement. *Journal of School Leadership*, 16, 386-415.
- William, A. L. A. (2006). *Educating teacher; the ethical dimension of teacher professionalism in Tanzania*. Doctoral Dissertation, The Moray House School of Education University of Edinburgh, Edinburgh.
- Yalçın, İ. E., & Yelken, Y. T. (2011, Ekim). İlköğretim öğretmen adaylarının yenilikçilik düzeyleri. I. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi'nde sunulmuş bildiri. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Yılmaz, O. (2019). Öğretmenlerin bit entegrasyon yaklaşımları, teknoloji entegrasyonuna yönelik öz-yeterlik algısı ve bireysel yenilikçilik özellikleri arasındaki ilişkiler. Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yılmaz, F., Soğukçeşme, G., Ayhan, N., Tuncay, S., Sancar, S., & Deniz, Y. M. (2014). İlköğretim bölümü öğretmen adaylarının mesleki yenilikçilik eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(27), 259-276.
- Yılmaz, K., & Altinkurt, Y. (2015). Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile iş-yaşam dengeleri arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 14(28), 105-128.



Bölüm 17

FARKLI SPRINT MESAFELERİNDE OLUŞAN DİKEY KUVVETLERİN İZOKİNETİK DİZ EKSTANSİYON VE FLEKSİYON KUVVETİYLE İLİŞKİSİ¹

İzzet KIRKAYA²

¹ Bu çalışma İzzet KIRKAYA'nın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Dr. Öğretim Üyesi, Bozok Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, izzetkirkaya@gmail.com

GİRİŞ ve AMAÇ

Newton'un ikinci yasasına göre bir cisme belirli yönde kuvvet uygulanırsa cisim hareket edecektir. Kuvvet uygulanarak sıfırdan zirve hıza çıkarken zamana bağlı hız ne kadar yüksek olursa çoğu spor branşında özellikle bireysel hızlanmayı gerektiren branşlarda vücudun ya da herhangi bir uzvun yer değiştirmesi o kadar kısa süre içerisinde gerçekleşecektir (Khamoui ve ark, 2011).

Sprint koşusu çoğu spor dalında başarıya ulaşmak için kritik öneme sahip bir bileşendir. Sprint koşusu; çıkış, ivmelenme, maksimal sürat, yavaşlama ve bitiriş evrelerini içeren beş bölümden oluşur. İvmelenme evresi adım uzunluklarında değişimin görüldüğü 0-10m arasını kapsayan ilk ivmelenme evresi (Lockie ve ark, 2003) ve 11m'den maksimal sürate ulaşma arasını kapsayan sürekli ivmelenme evresi olmak üzere kendi içinde ikiye ayrılır (Hunter ve ark, 2005). İvmelenme evresi yüksek oranda reaksiyon zamanına ve vücudu ileri sürme sırasındaki kuvvet üretimine bağlıdır. Yaklaşık olarak 7m.s-1'e ulaşıldığı zaman her iki adım uzunluğunda da lineer bir düşüş görülür. Maksimal sürat bölümünde zirve adım uzunluğu oranına ve hıza ulaşılır. Sporcunun maksimal hızına devam edemediği süreçte ise yavaşlama evresine girilmiştir. (Ross ve ark, 2009). Yavaşlama evresinin sonlarında bitişe yaklaşılan bölümde gövdenin öne doğru uzatıldığı evre bitiriş evresidir.

Temel amacı hız olan sprint koşularında sergilenen hareketler balistik döngüsel hareketlerdir. Bu döngüsel hareketlerde kaslar şiddetlice kasılarak, gevşeyerek ve gerilerek vücudun üyelerini hızlandırmakta ya da yavaşlatmaktadır. Böylelikle kaslar eklemlerin dengesini sağlayıp en iyi şekilde uygulanacak kuvveti belirleyerek vücut üyelerini farklı şekillerde farklı hareket genişliklerinde hareket ettirmekte, şokları absorbe etmekte ve dış etmenlerle etkileri amortize etmektedir (Kale ve ark, 2008). Ayrıca sprint koşu insanın doğal yönlerden oluşturabildiği en hızlı hareketlerden biri olduğundan özellikle ivmelenme bölümü için hangi kasların daha önce kasıldığı ve yüksek performansa ulaşabilmek için ne tür kuvvetler ve açıları gerektiğini biyomekanik ve fizyolojik perspektiften bakarak belirlemek gerekir (Nesser ve ark, 1996).

Kuvvet ile sprint performansı arasında doğrusal bir ilişki vardır. Kuvveti fazla olan sprinterler diğerlerine göre daha yüksek performans sergilemektedir. Bu ise zeminden gelen reaksiyon kuvveti ve koşu sırasında itici kuvvet oluşturmanın sprint performansını belirlemede önemli rol oynadığına işaret etmektedir (Comfort ve ark, 2012). Zeminle kısa süreli temas sprintte daha iyi sonuçlar vermektedir. Üst düzey sprinterler daha düşük düzeydeki sprinterlere göre sprint koşusu sırasında zeminle daha kısa süreli temas gerçekleştirmektedir (Kale ve ark, 2009).

Hareket sırasında kişinin yere güç aktarmasına karşı oluşan tepkiye

yer reaksiyon kuvveti adı verilir (YRK). Hareket için oluşturulan her etkiye karşı gelişen tepki kas ve iskelet sisteminde yaratılmakta ve karşılanmaktadır. Bu bağlamda sportif ya da tedavi amaçlı olarak kas ya da iskelet sisteminde oluşan etki ve tepki kuvvetinin bilimsel anlamda ölçülmesi gerekmektedir (Korkusuz ve Tümer, 2001). Oluşan bu tepki kuvvetlerini ölçmek ve güç çıktısı alabilmek için ise özel olarak geliştirilmiş cihazlara ihtiyaç vardır. Koşu sırasında sergilenen kuvvetler laboratuvar ortamında kuvvet ölçen motorsuz koşu bantlarıyla test edilmektedir. Motorsuz koşu bandı sayesinde laboratuvar ortamında gerçeğe yakın bir şekilde koşu performansı analizi yapılabilmektedir. Bu analizlerle birlikte koşu sırasında sergilenen maksimal kuvvet, maksimal güç, maksimal koşu hızı, maksimal kalp atım sayısı ve maksimal oksijen tüketimi gibi performansı direkt olarak etkileyen kriterlerin değerlendirilmesi de yapılabilmektedir (Highton ve ark, 2012). Deneğin koşma hareketine başlanması ile birlikte çabuk ivmelenip maksimal süratine ulaşip, tekrar hız kaybettiği motorsuz koşu bantları laboratuvar çalışmalarında saha koşullarındaki tekrarlı sprint koşularını simule edebilmektedir (Snyder ve ark, 2011).

Kuvvet-hız ilişkisi nöromusküler sistemin çeşitli yükler altında dinamik kapasitesini tanımlar ve hareket performansı için göz ardı edilemez bir öneme sahiptir (Cronin ve ark, 2003). Kuvvet-zaman eğrisi iskelet kaslarını değerlendirmek için kullanıldığından organizmadaki kasın mekanik performansını test etmek kuvvet-hız karakteristiğini belirlemek için uygun kriterdir. Burada diğer önemli bir performans değişkeni ise kuvvet üretebilme yeteneğidir (Yamauchi ve Ishii, 2007). Kas kuvvetinin sportif başarıda önemli bir yeri olduğu genel anlamda kabul edildiğinden özellikle patlayıcı kas kuvvetinin sprint koşusu açısından hayati bir önemi vardır (Newman ve ark, 2004). Bunun yanı sıra insan uzuv hareketleri temel olarak eklem torkları tarafından kontrol edildiğinden sportif performansta sergilenen eklem torkunu araştırırken eklem kinematığı, YRK'nin dikey ve yatay bileşenleri önemli yer teşkil eder (Liu ve ark, 2009). İzokinetik cihazlar eklem torklarını ölçmek için özel olarak geliştirilmiş olduğundan sportif performans değerlendirmesinde oldukça geniş şekilde kullanılmaktadır (Ripamonti, 2008).

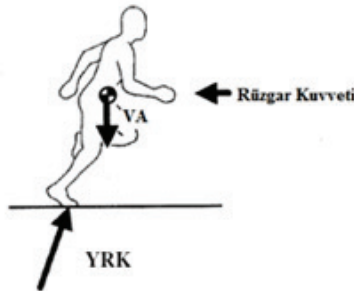
Vücut hareketsiz konumdayken çabuk şekilde ivmelenmesi birçok spor branşında önemli rol oynamaktadır. Hill'in mekanik kas modelinden yola çıkarak bu "patlayıcı" yeteneğin kasın kasılabilen bileşenleriyle, bilhassa maksimal güç çıktısıyla ilişkili olduğu söylenebilir. Egzersizlerde performans değerlendirilmesi olarak alt ekstremitte ekstensör kaslarının maksimal güç çıktısı test amaçlı kullanılır. Bu maksimal güç çıktısı sprint koşusu, pedal çevirme ya da dikey sıçrama olarak farklı bacak hareketlerini içerir. Her ne tür bacak analizi olursa olsun, güç çıktısı birim zamanda oluşan kuvvetin hızla olan ilişkisini içerir. Kolay kullanılabilir ve basit olmasından dolayı skuat sıçrama testi patlayıcı kuvvet ölçümlerinde

kullanılmaktadır. Ayrıca aktif sıçrama gibi kasılma gerilme döngüsü içeren dikey sıçrama testi alt ekstremitenin patlayıcı kuvvet kapasitesinden ziyade kasın elastik kuvvetini ortaya çıkartabilmektedir (Samozino ve ark, 2008). Maksimum kas kasılma kuvveti sprintin ilk ivmelenme bölümünde daha etkenken ve kasın elastik kuvvet özelliği ise sürekli ivmelenme bölümünde gereklidir (Kale ve ark, 2009). Alt ekstremitenin sprint gibi hızlı hareketleri daha uygun yapabilmesi için kasın patlayıcı kuvvet özelliğinin artması ve maksimum istemli kasılmayı gerçekleştirilmesi (Salaj ve Markovic, 2011) ve de elastik kuvvetinin artırılarak tekrarlı olan sprint adımlarında bu kuvvetin korunabilmesi gerekmektedir.

Bu araştırmada sprint sırasında ortaya çıkan dikey kuvvetler analiz edilip, bu kuvvetlere dayalı parametrelerle sprint koşusuna yönelik sportif performans parametrelerin ilişkisinin incelenmesi ve sporcunun ivmelenmesinin devam edebilmesi için ne tarz antrenman yapması gerekliliği açıklanmaya çalışılacaktır.

Yer Reaksiyon Kuvveti

Vücudun herhangi bir uzvunun zeminle teması sırasında ortaya çıkan eşit ve zıt yönlü kuvvete yer reaksiyon kuvveti (YRK) adı verilir. Yürüyüş koşu ve atlamalarda sadece üç tane dış etki kuvvetinden bahsetmek mümkündür. Bunlardan ilk rüzgar kuvvetidir ve kişiyi çok az bir şekilde etkilediği için göz ardı edilebilir. İkincisi yer çekimi ve üçüncüsü ise YRK'dir. Ayağın yerden kalkışı sırasında kas kuvveti ivmelenmeyi azaltarak vücudun üst kısımlarına kuvvet uygulanmasını sağlar. Sonrasında eşit ve zıt yönde kuvvetler ayağa uygulanır, ayak kuvveti zemine iletir ve ayakta eşit ve zıt yönde kuvvetler oluşur (YRK). Kas kuvvetleri iç kuvvetlerdir ve vücut segmentlerinin yerini değiştirebilirler. Fakat YRK olmadan vücudun ağırlık merkezinin (COM) yerini değiştiremezler. YRK toplam kasal eforu gösterebilmek için uygun bir bileşendir. Vücudun verilen yönde ivmelenmesini ve yavaşlamasını anlamak için YRK gereklidir. Ayrıca YRK bütün vücudun lineer ve açısız olarak ivmelenmesini belirler (Synder ve ark, 2011).



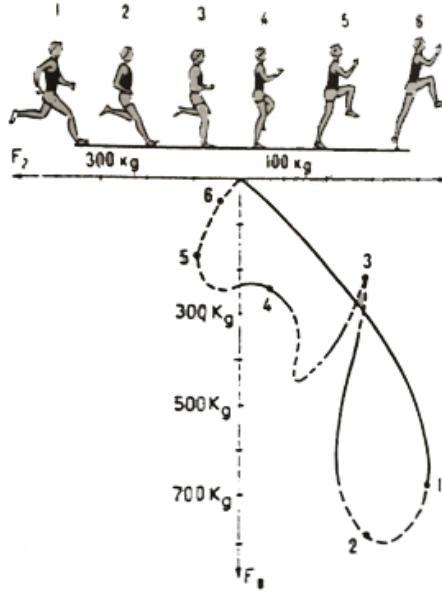
Şekil 1: Kısa Mesafe Koşucusunun İvmelenmesi (Marshall ve McNair, 2005)

Şekil 1’de kısa mesafe koşucusunun ivmelenmesi sırasında vücuduna etki eden üç dış tepki kuvveti gösterilmiştir. Bunlar YRK, vücudun ağırlığıyla orantılı olan yer çekimi kuvveti (VA) ve rüzgarın kuvvetidir. Bu üç kuvvetin içinde atlete en çok etki eden YRK’dir. YRK’de kendi içinde bölünür. Sprint sırasında en önemli olanlar yatay (anterior-posterior) ve dikey bileşenlerdir. Yatay anterior-posterior YRK’nin alt bileşenleri vardır. Bunların birincisi frenleme YRK’dir ve genellikle duruş fazının başında sergilenir. İkincisi olan itici YRK ise anterior ekseninde duruş fazının sonunda sergilenir (Marshall ve McNair, 2005).

Literatürde YRK’nin sprint koşuları üzerine çeşitli etkileriyle ilgili çalışmalar vardır. Mero ve Komi (1986), Mero ve ark (1992)’nin çalışmalarında sprinterlerin maksimum sürat için frenleme YRK’yi minimuma indirip itici YRK’yi maksimuma çıkardıkları belirlenmiştir. İvmelenme evresinde ortalama YRK elde edilip yere çok kısa süreli temas etmek avantaj teşkil etmektedir (Weyand ve ark, 2000).

Bir sprinterin frenleme YRK’ni azaltıp, itici YRK’yi artırması için çok etkili bir şekilde yere temas etmesi gerektiğinden yere temas etmeden önce ayağının ileri yatay hızını azalması gerekir. Bunu uygulamak için ise yere temas anında kalça eklemine yüksek ekstansiyon hızına ve diz eklemine yüksek fleksiyon hızına ulaşılmalıdır. İtici YRK’yi artırmak için ise bacak savurma fazında kalça eklemine yüksek açısal hıza çıkarmaya ihtiyaç duyulur (Marshall ve McNair, 2005).

Miller ve Nissinen (1987)’in koşarak ileriye doğru yapılan taklardan sonra kalkış kuvvetini hesaplamayı amaçladığı çalışmada anterior-posterior yönde vücut ağırlığının 4 katı frenleme kuvveti ile karşılaşmışlardır. Dikey yönde başlama hareketinden sonra kuvvet ilk zirvede vücut ağırlığının 13.6 katı, ikinci zirvede ise 6.1 katı olarak ölçülmüştür.



Şekil 2: Uzun Atlamada Yerden Ayrılış (Donskoy ve Zatsiorsky, 1979)

Donskoy ve Zatsiorsky (1979) yaptığı çalışmada sagittal düzlemde uzun atlama incelendiğinde şekil 6'da atletin üstünde görülen numaralar ardışık hareketleri temsil etmektedir. Kuvvet platformu üzerinde atletin oluşturduğu kuvvet kayıt altına alınmış ve sonuç olarak ortaya çıkan YRK'nin eksi (frenleme) yönde oluştuğu ve böylece atletin yatay ivmelenmesi sırasında yerden ayrılış süresinin uzadığı belirlenmiştir.

Ramey ve Williams (1985) tipik bir üç adım atlamasının YRK analizini yapmıştır. Dikey kuvvet zirve anlarında vücut ağırlığından 7-12 ortalama da ise 3.3 ile 5 katı fazla ölçülmüştür. Yatay frenleme kuvveti ise vücut ağırlığının yaklaşık 3 katına yükselmiştir.

Bir birey ayakta hareketsiz bir şekilde durduğunda YRK vücut ağırlığına eşittir. Dikey YRK vücut ağırlığını geçmeye başladığı anda vücudun COM'u yukarı doğru ivme kazanır. Vücuda etki eden YRK'nin dikey bileşenleri yer çekimi kuvvetinden az ise vücut aşağıya doğru hareket etmeye başlar.

Messier ve ark (1996)'nın obezite hastalarının YRK ilişkisini incelemek için yaptığı çalışmada dizlerinde osteoarthritis problemi olan 101 yetişkinle araştırmasını gerçekleştirmiştir. Artan vücut kütle indeksi artan frenleme ve itici kuvvetle istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki göstermiştir. Obezite ile kalça ve ayak bileği kinematik değişkenleri arasında korelasyon bulunmamıştır.

Miller ve ark (1989) yaptıkları çalışmada 5. Dünya Dalma Şampiyonasında elit yüzme sporcularının geriye çoklu takla atlayışında oluşan YRK'yi araştırmışlardır. 10m dalış platformuna yerleştirilen kuvvet ölçebilen platform ile YRK ölçümü yapılmıştır. Yerden ayrılışın son kısmında dikey kuvvet COM'nin önünde olduğu ve kuvvet kolunun artmaya devam ettiği belirlenmiştir. Sonuç olarak YRK'nin dikey bileşenleri geriye takla sırasında açılal momentum kazandırdığı, YRK'nin yatay bileşenleri tarafından oluşturulan açılal ivmelenmenin geriye taklanın açılal momentumunu yavaşlatığı belirlenmiştir. YRK'nin açılal momentumunu oluşturan dikey kuvvet yatay bileşenler tarafında üretilmesi nedeniyle sonuç olarak ortaya çıkan açılal ivmelenmenin geriye taklanın açılal momentumunu sağladığı belirlenmiştir.

Bobbert ve ark (1992)'nin topuk-parmak ucu tekniğini kullanan koşucular üzerinde yapılan çalışmasında koşuculardan tercih ettikleri hızda koşmaları istenmiştir ve koşu stilleri üzerinde çalışılmıştır. YRK'nin dikey bileşenleri yere dokunuştan yaklaşık olarak 25ms sonra ilk zirvesini sergilemiştir. Bundan sonra dikey kuvvet düşmüş ve tekrar artmıştır. Destek ayağının YRK dikey kuvvetine bölgesel katkısı topuğun yere değmesinden yaklaşık olarak 25ms sonra gerçekleşmiş ve tamamen yok olması 50ms kadar sürmüştür. Destek ayağının rotasyonu üst bölgenin dikey ivmelenmesini ve üst bölgenin patlayıcı kuvvete olan katkısının büyüklüğünü azaltmıştır. Patlayıcı kuvvetin zirve noktası ayak bileğinin aşağıya doğru olan hızıyla istatistiksel olarak anlamlı korelasyon gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

İzokinetik Kuvvet

İzokinetik kuvvet performans artırımı ve test protokolü için 30 yıldan fazla bir zamandır kullanılmaktadır. İzokinetik dinamometrelerle yapılan egzersizler hakkında yayınlanan ilk çalışmalar 1960'ların başına dayanmaktadır (Huston ve Wojtys, 1996). O zamandan günümüze kadar izokinetik test metodolojisi ve antrenmanları hakkında binlerce makale yayınlanmıştır. Sadece izokinetikle ilgili bilgileri içeren ilk kitap 1984'te 4 ayrı cilt olarak yayınlanmıştır. İzokinetik test ve antrenman alanında popülaritesine 1980'lerde ulaşmış ve 1990'larda herkes kapalı zincir egzersizlerine yönelmiştir (Rothstein ve ark, 1987).

Gelişen spor hekimliği ve spor bilimiyle birlikte insanın kassal performansını, doğru şekilde belirleme giderek daha fazla önem kazanmıştır. Kas kuvvetini ölçmek kas zayıflığını, belirli sakatlıkları ve rehabilitasyon programlarının etkinliğini teşhis etmede hayati bir öneme sahiptir (Sapega, 1990). Spor bilimlerinde kas kuvvetini ölçmek kuvvet programlarının etkisini gözlemlenme, yeteneği ve zayıf yanları belirleme için gereklidir (Astrand ve Rodahl, 2003).

İzokinetik dinamometre kullanımı 1990'lerden sonra araştırma alanında yaygın biçimde kullanılmıştır. Dizaynı sayesinde güvenli bir egzersiz ortamı yaratmayı başarmıştır. Eklem hareket açısı gibi bir değişkenin üzerinde istenilen kontrolü sağlamış, eklem hareketi sırasında minimum ve maksimum hızı sınırlamış, bu hız sırasında ortaya çıkan minimum ve maksimum kuvveti belirlemiş ve bunların hepsini istenilen kassal kasılma türü sırasında yapmaya olanak tanımıştır. İzokinetik cihazlar; açısal yer değişimini, açısal hızı ve kuvveti digital sinyaller olarak depolayabilmektedir. İzokinetik cihazların en popüler kullanım şekli belirli iskelet kas gruplarının kuvvet ve güç kapasitesini nicel olarak spesifik test protokolleriyle belirlemektir. Kassal güç ve kuvvet üretiminin altında yatan neden, iskelet kaslarının anatomik, fizyolojik ve kasılabilen özelliklerinden gelmektedir (Brown, 2000). Anatomik özellikler kas fiberlerinin kas boyunca dizilimi ve kas uzunluğuyla tendonların ilişkisidir. Fizyolojik faktörler kas fiberlerinin oluşumunu, kasın kasılma çeşitlerine bağlı olarak kasılabilme özelliğinden elde edilen kuvvet-hız ve uzunluk-gerilme ilişkisini içerir. Nöral faktörler ise aktivasyon sinyallerinin koordineli ve uygun biçimde kas gruplarının agonistik, sinergistik ve antagonistik elementlerine ulaşabilme yeteneğidir. (Izquierdo ve ark, 1999). Bu yetenek kuvvet üretimine büyük katkı sağladığından sonuçta motor ünitelerin kontrolü bu nöral faktörlere bağlıdır (Brown, 2000).

Kasılma Çeşitleri

Uygulanan yük, hız ve kasın boyundaki uzamaya göre sınıflandırılan konsantrik (kısılma), izometrik (sabit) ve ekzantrik (uzama) olarak nitelenen üç farklı kas kasılma tipi vardır. (Lieber ve Fowler, 1993). Kasın boyunda değişimlerin sergilendiği konsantrik ve ekzantrik kasılmalar dinamik olarak sergilendiğinden iki kasılma türünde izokinetik ve dinamik egzersizlerle çalışılabilir. İzometrik kasılma ise kasın boyunda değişim olmaksızın kasın kasılmasıdır (Wu ve ark, 1997).

Konsantrik Kasılma

Konsantrik kas hareketinde kasın orijiniyle insersiyon noktası arasında kısılma meydana gelir ve kas gerilimi artar. Uygulanan dirence karşı hareketin oluşması kassal gerilimin ne kadar kuvvet ürettiğine bağlıdır (Li ve ark, 1996).

İzometrik Kasılma

Statik bir kasılmadır. Kasın boyunda bir değişiklik olmaksızın geriliminde artış vardır. Herhangi bir hareket söz konusu değildir. Duvarı sabit bir dirsek açısıyla itmeye çalışırsak duvar hareket etmeyecektir. Fakat harekete katılan kaslarda bir kasılma gerçekleşecektir (Ergen, 2002).

Eksantrik Kasılma

Ekzantrik kasılmada kas kasılırken boyu uzamaya zorlanır ve kasın orijiniyle insersiyon noktası arasındaki mesafe giderek artar. Ekzantrik kasılma sırasında konsantriğe nazaran daha büyük gerilim vardır ve daha az kassal iş yükü gerektirir. Ekzantrik kasılma ile gecikmiş kas ağrısı sendromu arasında bir ilişki söz konusudur (Jones ve Rutherford, 1987). Neden olarak da mekanik ve biomekanik nedenler gösterilebilir. Önceden oluşmuş doku hasarlarını ekstrasellüler matris sentez ve mekanizmasındaki bozukluklar takip ettiğinden dolayı kas hasarı, ağrı ve inflamasyon oluşur (Close ve ark, 2005).

İnsan hareketlerinde konsantrik, ekzantrik ya da izometrik kasılma türlerinin izole edilmiş saf şekillerini görmek son derece zordur. Çoğu koşu ve atlama aktiviteleri ekzantrik ve konsantrik bileşenlerden oluşur. Bu kasılma türleri aktivite boyunca birbirlerini takip eder. Sprint sırasında çıkış verilmeden önceki son safhada atletler izometrik kasılmayı kullanır. Ekzantrik ve konsantrik kasılmaların doğal formlarını kombinasyon içinde kullanmaya gerilme kısılma döngüsü (GKD) adı verilir. GKD pliyometrik antrenmanlarda ve sıçrama ile koşu aktivitelerini birlikte gerektiren spor branşlarında sıklıkla kullanılır (Komi, 2000).

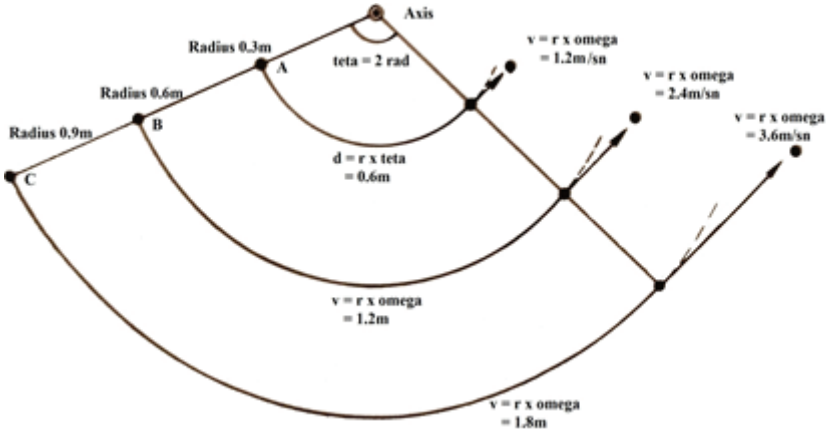
Açısal Hız

Dönerek yapılan bir harekette vücuttaki seçilmiş nokta dönüş eksenine doğru düz bir çizgi ile temsil edilir. Seçilen bu nokta yer çekimi merkezi (YÇM) olabilir. Bu nokta vücudun herhangi bir yerinde de olabilir. Bu nokta baş üstünde olduğunda vücut belirlenen eksende dönmektedir (Kreighbaum ve Barthels,1990). Vücut bu eksen etrafında dönerken ortaya bir açısal hız çıkarılır. Bu da vücudun açısal pozisyonunu ne kadar hızda değiştirdiğini belirtir. Açısal hızı belirlemek için herhangi bir uzvun ya da vücudun açısal yer değişimini (derece ya da radyan) geçen zamana bölmek gerekir. Aşağıda formülde verilmiş olan vücudun açısal hızı (radyan/sn ya da açı/sn) (ω), vücudun açısal yer değişimi (radyan ya da derece) (θ), yer değişimi boyunca geçen süre ise t (saniye) simgesi ile gösterilir (Kreighbaum ve Barthels,1990).

Lineer Hız

Vücudun döngüsel hareketinde ne kadar mesafe kat ettiği (θ) ve ne kadar hızlı olduğu ise (ω) cinsinden hesaplanarak söylenebilir. Ayrıca bir eksen çevresinde dönen hareketin yönünde bu şekilde belirlenebilir. Açısal yer değişimi (θ) ve açısal hız (ω) ayrıca eksen çevresinde dönen hareketin bir noktasının bu eğimli mesafede (lineer mesafe) hangi hızda (lineer hız) seyahat ettiğini hesaplamada yardımcı olacaktır (Brown, 2000).

Kreighbaum ve Barthels (1990)'in şekil 3'te belirttiği üzere dönen segmentteki bir noktanın lineer mesafesi ve hızı bu noktanın eksen rotasyonundaki mesafesine bağlıdır. Buna rotasyonun yarıçapı (radius) adı verilir. Eksenden uzak bir nokta büyük lineer mesafeye sahipken eksene yakın olan için ise bu tam tersi yöndedir. Yarıçap büyüdükçe segmentin rotasyonundaki noktanın mesafesi de uzayacaktır. Lineer mesafe (d), rotasyon yarıçapının (r), açısal yer değışimiyle (θ) çarpılması sonucu bulunur. Lineer hız ise rotasyon yarıçapının açısal hız ile çarpılmasından elde edilir. $V = r \times \omega$ (Brown, 2000).



Şekil 3: Eksene Olan Uzaklığa Göre Linear Hız ve Mesafe (Kreighbaum ve Barthels, 1990)

Açısal İvmelenme

İnsan vücudunun bir parçası nadiren kendi eklem hareket açıklığı içerisinde aynı açısal hızla yol alır. Eksen çevresinde dönen hareketlerinde hızda azalma, artma ya da yönünde değışiklik olabilir. Vücudun bu hareketi sırasında ortaya çıkan açısal hız ya da yön değıştirmeleri açısal ivmelenme olarak adlandırılır (Brown, 2000).

İzokinetik Diz Kuvveti

Diz tibiofemoral ve patellofemoral olmak üzere iki temel eklem yapısını içerir. İzokinetik test protokolü üzerinde tartışılması gereken tek eklem patellofemoraldir. Test sırasında günlük oturma pozisyonunda uyluk, stabilizasyonu yüzünden minimal bir hareket etme açıklığına sahiptir. Uygun

pozisyonlama için lateral femoral epikondil ile dinamometre kolunun üst kısmının paralel doğrultuda olması gerekir. Ancak sagittal tibial hareket bu ekseninde sabit değildir. Normal bir tibiafemoral eklemden sagittal tibial hareket sırasında dönüş merkezi kendi içinde kavis çizerek yer değiştirir. Bu da hareket sırasında direnç pediyle dönüş merkezi arasındaki uzunluk eklemden sürekli değişmediği anlamına gelmektedir (Nisell, 1985).

İzokinetik Diz Kuvvet Testinde Kullanılan Açısal Hızlarla İlgili Çalışmalar

İzokinetik testler içerisinde diz ekstansiyon-fleksiyonuyla belirlenen bacak fleksor-ekstensör oranı (hamstring:quadriceps oranı) fleksör ve ekstensör arasındaki moment-hız değişimlerini incelemeyi ve dizin fonksiyonel becerisini ve kas dengesini değerlendirmeyi amaçlamaktadır (Kale, 2008).

Iossifidou ve ark (2005)'nin çalışmasında 0.52, 1.57, 3.14 ve 5.23 radyan.sn⁻¹ açısal hızlarda diz eklemine yaptırılan konsantrik kasılmayla skuat sıçrama (SS) ilişkisi incelemişlerdir. SS ile 5.23 radyan.sn⁻¹ açısal hız arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmuştur ($r = 0.91$, $p < 0.05$).

Pua (2006) yaptığı çalışmada 17 bayan atletin izokinetik quadriceps zirve torku ve ortalama gücün aktif sıçrama (AS) arasındaki korelasyon olup olmadığını araştırmak için 1.05 ve 3.14 radyan.sn⁻¹ açısal hızlarda izokinetik diz kuvvet testi uygulamıştır. İzokinetik diz zirve tork ve ortalama güç değerlerinin AS ile istatistiksel olarak en yüksek ilişki gösterdiği açısal hız 1.05 radyan.sn⁻¹ ($r=0.49$, $p<0.05$) olarak bulunmuştur.

Cotte ve Chatard (2011) izokinetik diz ekstansiyon-fleksiyonuyla 10m, 20m ve 30m sprint mesafelerinin ilişkisini değerlendirmek için İngiltere Premier Futbol Liginde oynayan 14 profesyonel sporcuya, 60, 180, 240 ve 300°.sn⁻¹ açısal hızlarda izokinetik diz kuvvet testi uygulamıştır. Ekstansör kas grubunun zirve torku, 180, 240 ve 300°.sn⁻¹ açısal hızlarla istatistiksel olarak anlamlı ilişki ($r=0.77$, $r=0.74$, $r=0.80$ $p<0.01$) göstermiştir.

Koutsioras (2009) yaptığı çalışmada izokinetik ekstansiyon-fleksiyon kuvvetiyle dorsi fleksiyon ve plantar fleksiyonun uzun atlamaların cinsiyetler arasındaki ilişkisini bulmayı amaçlamıştır. İzokinetik diz kuvveti değerlendirmesi için 60 ve 300°.sn⁻¹, ayak bileği için ise 60 ve 120°.sn⁻¹ açısal hızları kullanmıştır. 7 erkek 7 kadın toplam 14 atlet üzerinde yaptığı çalışmada 300°.sn⁻¹ açısal hızda anlamlı sonuç ortaya çıkmıştır ($t=3.16$, $p<0.01$).

Siquiera ve ark (2002) sprinterler, uzun ve yüksek atlama yapan atletler ve atlet olmayan 54 gönüllü üzerinde yaptıkları araştırmada izokinetik diz fleksiyon-ekstansiyon oranının gruplar arasındaki ilişkisini 60 ve 240°.sn⁻¹ açısal hızlarda incelemişlerdir. Bu çalışmada gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı herhangi bir fark bulunmamıştır.

Malliou ve ark. (2003) profesyonel futbol oyuncularında farklı antrenman dönemlerinde izokinetik diz fleksiyon-ekstansiyon kuvvetiyle dikey sıçrama arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 19 futbolcu üzerinde uyguladığı izokinetik diz kuvvet testini 60 ve 180°.sn⁻¹ açısal hızlarda gerçekleştirmiştir. Müsabaka döneminin hemen sonrasında SS ve AS izokinetik diz kuvveti ile istatistiksel olarak ilişki gösterirken ($r=0.39$, $r=0.69$, $p<0.05$) geçiş döneminde tüm bu ilişkiler düşüş göstermiştir. Fakat hazırlık döneminden sonra SS ve AS değerleri yarışma dönemindeki değerlere yakın bir hale gelmiştir ($r=0.43$, $r=0.78$, $p<0.05$).

Sürat

Antrenman teorisinde sürat herhangi bir uzvu ya da vücudun tamamını mümkün olan en büyük hızla hareket ettirebilmesi olarak tanımlanır (Dick, 2007). Açıkada ve Ergen (1990)'e göre sürat, fiziksel anlamda belli bir zaman kesiti içerisinde katedilen yoldur. Bompa (1989)'ya göre sürat, çok çabuk olarak hareket etme veya taşınma (aktarma) yeteneğidir. Mekanik açıdan sürat, mesafe ve zaman arasındaki oranla ifade edilmektedir.

Sürat çok çabuk yer değiştirme yeteneğidir. Eğer yön söz konusu ise sürat hız olarak ifade edilmektedir. Fiziksel uygunluğun diğer tüm bileşenleri gibi hızda farklı parçalara ayrılabilir. Sprinterlerde olduğu gibi tüm vücudun maksimal süratinde hareket etmesidir. Optimal sürati de içerir. Atlamalarda yaklaşma koşusundaki kontrollü hızlanma buna bir örnektir. Gülle ya da disk atmada fırlatma kolu ya da atlamalarda sıçrama bacağıının yerden kesilmesi gibi bir uzvun hızı da olabilir (Thompson, 2009).

Sürati Etkileyen Faktörler

Reaksiyon Zamanı

Reaksiyon zamanı uyarının algılanması ve bu uyarana karşı oluşan ilk tepki arasında geçen süreye denilmektedir. Sprint yarışlarında elit atletlerin reaksiyon zamanı yaklaşık olarak 130-140ms arasındadır (Mero ve ark, 1992). Bu reaksiyon süresi 10sn'lik bir 100 metre koşusunun %1.3'ü ile %1.4'lük kısmını kapsamaktadır ve bu özelliğin antrene edilmesine gerek yok gibi gözükmektedir. Ancak 100 metre yarışı sıralamalarında gözükten farklar 1-10ms arasında değişim gösterebilmektedir. Aynı ivmelenmeye sahip sprinterler içinde her zaman için kısa reaksiyon süresine sahip olan sprinter başarılı olacaktır (Ackland, 2009).

Nöral Faktörler

Bir kas grubunun sürat için en kısa süre içerisinde en büyük kuvveti oluşturması intramusküler ve intermusküler koordinasyon faktörlerine bağlıdır. Uyarıcı potansiyel ve engelleyici potansiyelin agonist kasla olan ilişkisi olan intramusküler koordinasyon motor ünite katılımını, ateşleyici

nöronların kasları innerve etmesini ve motor ünitelerle senkronize olmaları sırasında uyarıcı potansiyellerin artarken engelleyici potansiyellerin (golgi tendon organı, yük ve basınç reseptörleri) azalmasını içerir. İntermusküler koordinasyon agonist, antagonist ve sinergist kasların hedef aktiviteye tam katkı yaparken antagonist koaktivasyonun azalması ve sinergist katkının artması demektir (Ackland 2009).

Hakkinen ve ark (1987)'in çalışmasında olimpik haltercilerin yoğun yüklenme döneminde kaslarda EMG aktivitesinde artış gözükürken antrenman yoğunluğu düştüğünde EMG aktivitesinde de düşüş yaşandığını belirlemişlerdir. Bu bulgular bireyler hızlı hareket ettiğinde agonist katılımın yüksek olacağı bilgisiyyle örtüşmektedir (Aagaard ve ark, 2000). Artan EMG aktivitesi sinir iletim hızının artmasından dolayı kasların kuvvet oluşturma kapasitesinin artması gibi nöral adaptasyonun diğer yönlerini de yansıtabilir (Semmler, 2002).

Fibril Tipi

Bir kasın kasılabilme özelliği fibrillerinin özelliğine bağlıdır. Tip2b fibrilleri tip1 fibrillerine göre 10 kata kadar hızlı kasılabilirler ve 2 kat daha fazla güç üretebilme kapasiteleri vardır. Yoğun yüklenmelerde kendi zirve güç üretimlerine daha hızlı ve verimli bir şekilde ulaşırlar. Erkek ve kadın sprinter bacaklarında yüksek oranda hızlı kasılan kas fibril tipine (tip2a ve tip2b) sahiptir. Hızlı kasılan kas fibril tiplerinin (FT) oranı uzun süreli antrenmanlarla değişebilir. Dayanıklılık koşusu yapan atletlerin tip1 fibrillerinin kasılma hızlarının artması da bu şekilde olmaktadır (Widrick, 1996). Sprint antrenmanları genellikle FT artırımına yöneliktir. Patlayıcı kuvvet ve plyometrik antrenmanlarda ayrıca fibril tiplerini yavaştan hızlıya döndürebilir (Hakkinen ve ark, 1985). Uzun süreli ağırlık antrenmanları da tip2b fibrillerini tip2a'ya döndürme eğilimindedir (Abernethy ve ark, 1994). Jones ve ark (1987)'nin çalışmasında yüksek hızlı eksantrik quadriiceps antrenmanından sonra tip2b fibril oranında artış belirlenmiştir.

Tendon Özellikleri

Tendonlar yüksek hızla yapılan hareketleri yapmaktan sorumludur. Tendonun mekanik olarak optimize olabilmesi yapılan antrenmanlara bağlıdır. Sert tendonlar daha fazla gerilir. Böylece elastik enerji depolayabilme kapasiteleri artar. Sert tendonlar yüksek hızlarda ya da yüksek yoğunluklarda fazla enerji salınımı yapabilirler. Sprinterlerin aşıl tendonu maraton koşucularına göre daha serttir. Mesafecilerin tendonu düşük kuvvet üretebilme kapasitesine ve daha uzun yerle temas zamanına sahiptir. Direnç antrenmanlarının tendon sertliğini artırabileceği yapılan çalışmalarda gözlemlenmiştir (Kubo ve ark, 2002). Akut esnetmelerin tendon sertliğini düşürdüğü görülmüştür. Fakat üç haftalık esnetme antrenmanlarının uzun

sürelili etkisi olmadığı ortaya çıkmıştır. Kalıcı etki oluşması için antrenman dönemi uzatılmalıdır (Kubo ve ark, 2004).

Kas Sertliği

Kas sertliği bir kasın uygulanan yük altında kasın direncinin ve uzunluğunun artması olarak tanımlanabilir. Kas sertliği ve koşu hızı birbiriyle ilişkilidir. Aura ve Komi (1987) ve Komi (2000) kas sertliğinin kuvvet transferi süresini kısalttığını belirtmiştir. Sprint sırasında maksimal kuvvet üretimi çok kısa sürede (yaklaşık 100ms) gerçekleştiğinden kas sertliği fazla olan atletler daha avantajlıdır (Mero, 1992).

Testosteron

Testosteronun kas proteini sentezinde, nörotransmitter salınımının artışında, sinir hücrelerinin rejenerasyonunda, sinir sisteminde dentrit boyutlarının artışında pozitif etkileri olduğu bilinmektedir (Brooks ve ark, 1998; Marron ve ark, 2005). Testosteronun FT fibrillerinin oranını artırmada bilinen bir etkisi henüz yoktur (Lyons ve ark, 1996). Büyük kas gruplarını birkaç saat çalıştırdıktan sonra erkek ve kadınlarda akut testosteron artışı görülmüştür. Bu da yoğun direnç antrenmanlarının iyi bir uyaran olduğunu göstermiştir (Kraemer ve Ratamess, 2005). Bu cevap kronik ağırlık antrenmanlarından sonra daha fazla olacaktır. Ayrıca kaslardaki androjen reseptörleride artış göstermiştir (Bamman ve ark, 2001; Kadi ve ark, 2000).

YÖNTEM

Gönüllü Katılımcılar

Araştırmaya toplam 20 kişi gönüllü olarak katılmıştır ([yaş (yıl)= 20.9±2.3, antrenman yaşı (ay)= 91.3±48.2, vücut uzunluğu (cm)= 173.1±6.5, vücut ağırlığı (kg)= 64.7±8.4]. Bir gönüllü katılımcı testlerin hepsini tamamlayamadığından çalışma dışında bırakılmıştır. Çalışma öncesinde karşılıklı görüşme yoluyla deneklere çalışmanın kriterleri bildirilmiştir. Osmangazi Üniversitesi Etik Kurulu onayı alınan çalışmanın testleri öncesi deneklere testlerle ilgili açıklamalar ayrıntılı olarak yapılmış ve Osmangazi Üniversitesi Etik Kurulu Bilgilendirilmiş Olur Alma formunun araştırmacı açıklamaları ve katılımcının beyanı okunarak denegın onay imzası alınmıştır. Testler den 7 gün önce her bir gönüllü katılımcı, çalışmanın yapılacağı yere çağrılarak testler konusunda ayrıntılı bilgi verilmiş olup tüm testler uygulatarak test prosedürlerine alışmaları sağlanmıştır.

İzokinetik Kuvvet Ölçüm Aracı

Deneklerin 60, 180 ve 300°.sn⁻¹ açısal hızlarda sergiledikleri izokinetik diz eklemi kuvveti ve 30, 90 ve 120°.sn⁻¹ açısal hızlarda sergiledikleri

izokinetik gövde kuvveti izokinetik kuvvet dinamometresi (Humac Norm Testing & Rehabilitation System, USA) ile test edilmiştir.

Sprint Sırasında Oluşan Dikey Kuvvet Ölçüm Aracı

Motorsuz koşu bandında farklı mesafelerde sprint sırasında oluşan yatay ve dikey kuvvetleri ölçmek için 55 cm x 173 cm ölçülerine sahip, kemerinin altında dikey kuvvetleri ölçmek amacıyla 4 tane kuvvet platformu, yatay kuvveti ölçmek için ise belden bağlamalı güç dönüştürücüsü ve gonyometresi olan motorsuz koşu bandı (Woodway Force 3.0 Woodway Inc, Waukesha, USA) kullanılmıştır. Deneklerin yatay ve dikey kuvvetleri Woodway Force 3.0 Pacer Treadmill yazılımıyla bilgisayara kayıt edilmiştir. Ölçümlerden önce kalibrasyon yapılmış ve piezoların doğru ölçüm yaptığından emin olmak için yine Pacer Treadmill yazılımından yararlanılmıştır.

İzokinetik Diz Kuvveti Ölçümü

Deneklerin izokinetik diz ve gövde kuvvetleri bilgisayar kontrolü izokinetik dinamometre (Humac Norm Testing & Rehabilitation System, USA) ile test edilmiştir. Testler öncesinde izokinetik dinamometre kullanım kılavuzunda belirtildiği şekilde kalibre edilmiştir. Denekler 60, 180, 300°.sn⁻¹ açısal hızlarda izokinetik diz ekstansiyon-fleksiyon kuvveti konsetrik/konsentrik olarak her iki bacakta ve 30, 90, 120°.sn⁻¹ açısal hızlarda izokinetik gövde kuvveti ekstansiyon-fleksiyonu sergilemiştir. Testlere başlamadan önce her denek 45dk standart ısınma süresi içinde kendi istediği tarzda ısınmıştır. Davies ve ark (2000)'nın önerdiği şekilde yapılan izokinetik diz ekstansiyon ve fleksiyon kuvveti testinde verili açılardaki her bir test için deneklerden 60s dinlenme intervalleriyle birlikte 5 tekrarlı maksimal efor sergilenmesi istenmiştir. Bu 5 denemedeki en yüksek değer zirve tork, 5 değerlerin ortalaması ise maksimal torkların ortalaması olarak kabul edilmiştir. Adaptasyonun sağlanması için her açısal hız testi öncesi aynı test açısında 3 submaksimal alıştırmaya tekrarı 30s dinlenme aralığıyla yaptırılmış ve sonrasında teste başlanmıştır. Diz ekstansiyon-fleksiyon testi için hareket açıklığı 0° ile 90° arası olarak belirlenmiştir.

Dikey Kuvvet Ölçümü

Sprint sırasında oluşan yatay ve dikey kuvvetlerin ölçümü 55 cm x 173 cm ölçülerine sahip, kemerinin altında dikey kuvvetleri ölçmek amacıyla 4 tane kuvvet platformu, yatay kuvveti ölçmek için ise belden bağlamalı güç dönüştürücüsü ve gonyometresi olan motorsuz koşu bandı (Woodway Force 3.0 Woodway Inc, Waukesha, USA) ile yapılmıştır. Her test öncesinde cihaz kullanım kılavuzunda belirttiği şekilde kalibre edilmiştir. Testlere başlamadan önce her denek 45dk standart ısınma süresi içinde kendi istediği tarzda ısınmıştır. Woodway Force 3.0 Pacer Treadmill (Woodway Force 3.0 Woodway Inc, Waukesha, USA) yazılımıyla test öncesinde kuvvet ölçerlerin

doğruluk testi yapılmıştır. Motorsuz koşu bandında her sprint testinin arası 3-5dk ve her sprint testi tekrarı arası 3-5dk olacak şekilde 2x10m, 2x20m, 2x30m ve 2x40m sprint testleri yapılmıştır. Koşu bandında sergilenen sprint sırasında oluşan yatay ve dikey kuvvet değerleri 200hz veri aktarım hızıyla koşu bandının yazılımıyla anlık olarak bilgisayara kaydedilmiştir. İstatiksel hesaplamalar için deneklerin her sprint testindeki iki denemesinden en iyi derecesindeki kuvvet değerleri değerlendirilmeye alınmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin istatistiksel analizi için SPSS 20 programı kullanılmıştır. Verilerin normal dağılıp dağılmadığını belirlemek için Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmıştır. Tüm verilerin ortalama ve standart sapma değerleri bulunmuştur. Motorsuz koşu bandında farklı mesafe sprint sırasında oluşan dikey kuvvet parametrelerinin izokinetik diz kuvvetiyle ilişkisi Pearson Korelasyon Analizi ile belirlenmiş ve anlamlılık düzeyi olarak $p \leq 0.05$ olarak alınmıştır.

BULGULAR

Tablo 1. İzokinetik Diz Kuvveti Testinde Diz Eklemine Bağlı Tork Ortalama ve Standart Sapmaları

İzokinetik Diz Kuvveti Parametresi (n=19)		Ss
Sağ60e	212	48
Sağ60f	148	43
Sol60e	205	47
Sol60f	155	43
e/f60sağ	70	12
e/f60sol	76	9
Sağ180e	150	44
Sağ180f	119	41
Sol180e	222	32
Sol180f	126	35
e/f180sağ	79	13
e/f180sol	83	11
Sağ300e	111	32
Sağ300f	99	33
Sol300e	110	33
Sol300f	99	28
e/f300sağ	89	12
e/f300sol	91	11

Tablo 1’de görüldüğü üzere izokinetik diz kuvveti testinde diz eklemine bağlı olarak torklar sağ60e için $212\pm 48\text{Nm}$, sağ60f için $148\pm 432\text{Nm}$, sol60e için $205\pm 47\text{Nm}$, sol60f için $155\pm 43\text{Nm}$, f/e60sağ için $70\pm 12\text{Nm}$ f/e60sol için $76\pm 9\text{Nm}$, sağ180e için $150\pm 44\text{Nm}$ sağ180f için $119\pm 41\text{Nm}$, sol180e için $222\pm 32.9\text{Nm}$ sol180f için $126.4\pm 35\text{Nm}$, f/e180sağ için $79\pm 13\text{Nm}$, f/e180sol için $83\pm 11\text{Nm}$, sağ300e için $111\pm 32\text{Nm}$, sağ300f için $99\pm 33\text{Nm}$, sol300e için $110\pm 33\text{Nm}$, sol300f için $99\pm 28\text{Nm}$, f/e300sağ için $89\pm 12\text{Nm}$ ve f/e300sol için $91\pm 11\text{Nm}$ olarak bulunmuştur.

Tablo 2. *Motorsuz Koşu Bandında Sprint Koşuları Sırasında Oluşan Yatay-Dikey Kuvvet Ortalamaları ve Standart Sapmaları*

Kuvvet Parametresi (n=19)		Ss
MKB10vf (N)	934.8	48.3
MKB20vf (N)	932.5	46.8
MKB30vf (N)	934.6	41.9
MKB40vf (N)	1158.2	19.2

MKB10vf=motorsuz koşu bandı 10metre dikey kuvvet; MKB20vf=motorsuz koşu bandı 20metre dikey kuvvet; MKB30vf=motorsuz koşu bandı 30metre dikey kuvvet; MKB40vf=motorsuz koşu bandı 40metre dikey kuvvet

Tablo 2’de görüldüğü üzere motorsuz koşu bandında sergilenen 10m, 20m, 30m ve 40m sprint performanslarından sonra ortaya çıkan dikey kuvvet değerleri, MKB10vf için $934.8\pm 48.3\text{N}$, MKB20vf için $932.5\pm 46.8\text{N}$, MKB30vf için $934.6\pm 41.9\text{N}$ ve MKB40vf için $1158.2\pm 19.2\text{N}$ olarak bulunmuştur.

Tablo 3. *Motorsuz Koşu Bandı Sprint Koşu Hızı Ortalamaları ve Standart Sapmaları*

Koşu Hızı Parametresi (n= 19)		Ss
MKB10hız (m/sn)	4.0	0.5
MKB20hız (m/sn)	4.3	0.5
MKB30hız (m/sn)	4.5	0.5
MKB40hız (m/sn)	4.6	0.6

MKB10hız=motorsuz koşu bandı 10 metre hız; MKB20hız=motorsuz koşu bandı 20 metre hız; MKB30hız=motorsuz koşu bandı 30 metre hız; MKB40hız=motorsuz koşu bandı 40 metre hız;

Tablo 3’de görüldüğü üzere motorsuz koşu bandı sprint testlerinden elde edilen hız değerleri MKB10hız için $4.0\pm 0.5\text{m/sn}$, MKB20hız için $4.3\pm 0.5\text{m/sn}$, MKB30hız için $4.5\pm 0.5\text{m/sn}$ ve MKB40hız için $4.6\pm 0.6\text{m/sn}$ olarak bulunmuştur.

Tablo 4. Motorsuz Koşu Bandı Sprint Hızları ile İzokinetik Diz Kuvveti İlişkisi Tablosu

	MKB10hız	MKB20hız	MKB30hız	MKB40hız
Sağ60e	0.525*	0.605**	0.690**	0.667**
Sağ60f	0.430	0.420	0.608**	0.597**
Sol60e	0.477*	0.656**	0.691**	0.685**
Sol60f	0.424	0.700**	0.793**	0.819**
e/f60sağ	0.016	-0.086	0.074	0.079
e/f60sol	0.063	0.281	0.384	0.437
Sağ180e	0.609**	0.658**	0.728**	0.718**
Sağ180f	0.430	0.521*	0.675**	0.685**
Sol180e	-0.147	-0.033	0.027	0.084
Sol180f	0.393	0.649**	0.704**	0.746**
e/f180sağ	-0.172	-0.090	0.074	0.108
e/f180sol	-0.252	-0.011	-0.044	0.039
Sağ300e	0.624**	0.659**	0.760**	0.748**
Sağ300f	0.452	0.537*	0.690**	0.707**
Sol300e	0.475*	0.642**	0.720**	0.722**
Sol300f	0.412	0.667**	0.731**	0.763**
e/f300sağ	-0.147	-0.053	0.109	0.153
e/f300sol	-0.203	-0.056	-0.093	-0.040

* $p \leq 0.05$ ** $p \leq 0.01$

Sağ=sağ bacak; Sol= sol bacak, e=ekstansiyon; f=fleksiyon; e/f= ekstansiyon-fleksiyon oranı; 60=60°; 180=180°; 300=300°

Tablo 4 incelendiğinde Sağ60eks ile MKB20hız, MKB30hız ve MKB40hız arasında istatistiksel olarak ileri düzeyde ilişki bulunmuştur ($r=0.605$; $r=0.690$; $r=0.667$; $p \leq 0.01$). Sağ60eks ile MKB10hız arasında istatistiksel olarak vardır ($r=0.525$; $p \leq 0.05$). Sağ60fle ile MKB30hız ve MKB40hız değerleri arasında istatistiksel olarak ileri düzeyde ilişki vardır ($r=0.608$; $r=0.597$; $p \leq 0.01$). Sağ60eks ile MKB20hız, MKB30hız ve MKB40hız arasında istatistiksel olarak ileri düzeyde ilişki bulunmuştur ($r=0.656$; $r=0.691$; $r=0.685$; $p \leq 0.01$) Sağ60eks ile MKB10hız arasında istatistiksel olarak ilişki vardır ($r=0.477$; $p \leq 0.01$). Sol60fle ile MKB20hız, MKB30hız ve MKB40hız arasında istatistiksel olarak ileri düzeyde ilişki bulunmuştur ($r=0.700$; $r=0.793$; $r=0.819$; $p \leq 0.01$). Sağ180eks ile MKB10hız, MKB20hız, MKB30hız ve MKB40hız arasında istatistiksel olarak ileri düzeyde ilişki bulunmuştur ($r=0.609$; $r=0.658$; $r=0.728$; $r=0.718$; $p \leq 0.01$). Sağ180fle ile MKB30hız ve MKB40hız arasında istatistiksel olarak ileri düzeyde ilişki bulunmuştur ($r=0.675$; $r=0.685$; $p \leq 0.01$). Sağ180fle ile MKB20hız arasında istatistiksel açıdan ilişki vardır ($r=0.521$; $p \leq 0.05$). Sağ300eks ile MKB10hız, MKB20hız, MKB30hız ve MKB40hız arasın-

da istatistiksel olarak ileri düzeyde ilişki vardır ($r=.624$; $r=.659$; $r=0.760$; $r=0.748$; $p\leq 0.01$). Sağ300fle ile MKB30hız ve MKB40hız arasında istatistiksel olarak ileri düzeyde ilişki vardır ($r=0.690$; $r=0.707$; $p\leq 0.01$). Sağ300fle ile MKB20hız arasında istatistiksel olarak ilişki vardır ($r=.537$; $p\leq 0.05$). Sağ300eks ile MKB20hız, MKB30hız ve MKB40hız arasında istatistiksel olarak ileri düzeyde ilişki vardır ($r=0.642$; $r=0.720$; $r=0.722$; $p\leq 0.01$). Sol300eks ile MKB20hız, MKB30hız ve MKB40hız arasında istatistiksel olarak ileri düzeyde ilişki vardır ($r=0.642$; $r=0.720$; $r=0.722$; $p\leq 0.01$). Sol300fle ile MKB20hız, MKB30hız ve MKB40hız arasında istatistiksel olarak ileri düzeyde ilişki vardır ($r=0.667$; $r=0.731$; $r=0.763$; $p\leq 0.01$).

Tablo 5. Motorsuz Koşu Bandı Sprint Koşuları Sırasında Oluşan Dikey Kuvvet ile İzokinetik Diz Kuvveti ilişkisi Tablosu

	MKB10vf	MKB20vf	MKB30vf	MKB40vf
Sağ60e	0.667**	0.772**	0.612**	0.613**
Sağ60f	0.658**	0.748**	0.605**	0.437
Sol60e	0.596**	0.649**	0.469*	0.553*
Sol60f	0.639**	0.790**	0.575*	0.536*
e/f60sağ	0.150	0.0184	0.175	-0.095
e/f60sol	0.236	0.0175	0.380	0.112
Sağ180e	0.682**	0.826**	0.673**	0.526*
Sağ180f	0.664**	0.764**	0.565*	0.475*
Sol180e	-0.260	-0.053	-0.243	-0.088
Sol180f	0.655**	0.826**	0.603**	0.479*
e/f180sağ	0.058	0.42	-0.090	0.039
e/f180sol	0.026	0.121	0.177	-0.241
Sağ300e	0.610**	0.772**	0.589**	0.527*
Sağ300f	0.680**	0.815**	0.592**	0.527*
Sol300e	0.627**	0.780**	0.584**	0.524*
Sol300f	0.696**	0.829**	0.626**	0.500*
e/f300sağ	0.227	0.258	0.095	0.177
e/f300sol	-0.029	-0.035	0.034	-0.202

* $p\leq 0.05$ ** $p\leq 0.01$

Sağ=s sağ bacak; Sol= sol bacak, e=ekstansiyon; f=fleksiyon; e/f= ekstansiyon-fleksiyon oranı; 60=60°; 180=180°; 300=300°

Tablo 5 incelendiğinde Sağ60eks ile MKB10vf, MKB20vf, MKB30vf ve MKB40vf arasında istatistiksel olarak ileri düzeyde ilişki vardır ($r=0.667$; $r=0.772$; $r=0.612$; $r=0.613$; $p\leq 0.01$). Sağ60fle ile MKB10vf, MKB20vf, MKB30vf arasında istatistiksel olarak ileri düzeyde ilişki vardır ($r=0.658$;

$r=0.748$; $r=0.605$; $p\leq 0.01$). Sol60eks ile MKB10vf ve MKB20 vf arasında istatistiksel olarak ileri düzeyde ilişki vardır ($r=0.596$; $r=0.649$; $p\leq 0.01$) Sol60eks ile MKB30vf ve MKB40vf arasında istatistiksel olarak ilişki vardır ($r=0.469$; $r=0.533$; $p\leq 0.05$). Sol60fle ile MKB10vf ve MKB20vf arasında istatistiksel olarak ileri düzeyde ilişki vardır ($r=0.639$; $r=0.790$; $p\leq 0.01$). Sol60fle ile MKB30vf ve MKB40vf arasında istatistiksel olarak ilişki vardır ($r=0.575$; $r=0.536$; $p\leq 0.05$). Eks/fle60sol ile MKB20vf arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki yoktur ($r=0.175$; $p\geq 0.05$). Sağ180eks ile MKB10vf, MKB20vf, MKB30vf arasında istatistiksel olarak ileri düzeyde ilişki vardır ($r=0.682$; $r=0.826$; $r=0.673$; $p\leq 0.01$). Sağ180eks ile MKB40vf arasında istatistiksel açıdan ilişki vardır ($r=0.526$; $p\leq 0.05$). Sol180fle ile MKB10vf, MKB20vf, MKB30vf arasında istatistiksel olarak ileri düzeyde ilişki vardır ($r=0.655$; $r=0.826$; $r=0.603$; $p\leq 0.01$). Sol180fle ile MKB40vf arasında istatistiksel olarak ilişki vardır ($r=0.479$; $p\leq 0.05$). Sağ300eks ile MKB10vf, MKB20vf, MKB30vf arasında istatistiksel olarak ileri düzeyde ilişki vardır ($r=0.610$; $r=0.772$; $r=0.589$; $p\leq 0.01$). Sağ300eks ile MKB40vf arasında istatistiksel açıdan ilişki vardır ($r=0.527$; $p\leq 0.05$). Sağ300fle ile MKB10vf, MKB20vf, MKB30vf arasında istatistiksel olarak ileri düzeyde ilişki vardır ($r=0.680$; $r=0.815$; $r=0.592$; $p\leq 0.01$). Sağ300fle ile MKB40vf arasında istatistiksel olarak ilişki vardır ($r=.527$; $p\leq 0.05$). Sol300eks ile MKB10vf, MKB20vf, MKB30vf arasında istatistiksel olarak ileri düzeyde ilişki vardır ($r=0.627$; $r=0.780$; $r=0.584$; $p\leq 0.01$). Sol300eks ile MKB40vf arasında istatistiksel olarak ilişki bulunmuştur ($r=0.524$; $p\leq 0.05$). Sol300fle ile MKB10vf, MKB20vf, MKB30vf arasında istatistiksel olarak ileri düzeyde ilişki vardır ($r=0.696$; $r=0.829$; $r=0.626$; $p\leq 0.01$). Sol300fle ile MKB40vf arasında istatistiksel olarak ilişki vardır ($r=0.500$; $p\leq 0.05$).

SONUÇ

Araştırmayı genel olarak özetlemek gerekirse, sprint sırasında oluşan dikey kuvvetler YRK'nin frenleme etkisinden dolayı ortaya çıkmaktadır ve atletin ivmelenmesi üzerinde negatif etkileri vardır. Anterior-posterior ekseninde hızlanmak isteyen biri, YRK'nin bileşenlerini mümkün olduğunca minimize edip, itici kuvvetleri artırmaya çalışmalıdır. Bu da ancak yerle çok etkili ve hızlı bir temasla gerçekleşebilir. Dikey kuvvetin en az olduğu 20m sprinti sırasında ise izokinetik diz kuvvet değerleriyle en yüksek korelasyon görülmüştür. Bu da dikey kuvvetin azalmasının kalça fleksiyonuna olumlu yönde etki yapacağı ve itici kuvvetin ivmelenmeyi artıracığı şeklinde yorumlanabilir.

Sonuç olarak dikey etkisinin azalıp, itici gücün artması için diz izokinetik kuvvetlerinin artırılması gerekmektedir. Böylece yerle temas kısaltabilecek ve sporcu yere daha az güç aktararak ileriye doğru ivmelenebilecektir

ÖNERİLER

- 1- İtici kuvvet ölçümü için kuvvet platformlarından oluşan bir koşu pisti oluşturulabilir.
- 2- İtici kuvvet ölçümü yüksek hızlı kameralarla yapılabilir.
- 3- Yerle temas süresinin belirlenmesi için kuvvet platformlarından veya yüksek hızlı kameralardan faydalanabilir.
- 4- Yüksek hızlı kameralarla denegin hangi ayağının kaçınıcı metrede yerle temas halinde olduğu gözlemlenebilir
- 5- İzokinetik diz ekstansiyon-fleksiyon kuvveti çalışılarak, zeminle temasın daha hızlı gerçekleşmesi sağlanabilir.
- 6- Farklı zeminlerde YRK ölçümü yapılabilir.

KAYNAKLAR

- 1- Aagard, P., E.B., Simonsen, J.L., Andersen, S.P., Magnusson J., Halkjaer-Kristensen, Dyre, P., Neural Inhibition During Maximal Eccentric and Concentric Quadriceps Contraction: Effects of Resistance Training. *Journal of Applied Physiology* 89(6): 2249-2257. (2000)
- 2- Abernethy, P. J., Jürimäe, J., Logan, P. A., Taylor, A. W., & Thayer, R. E. (1994). Acute and chronic response of skeletal muscle to resistance exercise. *Sports Medicine*, 17(1), 22-38.
- 3- Ackland, R. T., Elliott, B. C., Bloomfield, J. *Applied Anatomy and Biomechanics in Sport* Second Edition. *Human Kinetics* s.179-181 (2009)
- 4- Açıkada, C., Ergen, E., *Bilim ve Spor, Büro-Tek Ofset Matbaacılık, Ankara* S.50,110 (1990)
- 5- Åstrand, P. O., Rodahl, K., Dahl, H. A., & Strømme, S. B. (2003). *Textbook of work physiology: physiological bases of exercise. Human Kinetics.*
- 6- Auro,O., Komi, P., Coupling Time Stretch-Shortening Cycle: Influence on Mechanical Efficiency and Elastic Characteristics of Leg Extensor Muscles. S.507-511 *Human Kinetics In Biomechanics X.Champaign, IL* (1987)
- 7- Bamman, M.M., Shipp, J.R., Jiang,J., Gower, B.A., Hunter, G.R., Goodman, A., McLafferty, C.L., Urban, R.J. Mechanical Load Increases Muscle IGF-1 and Androgen Receptor mRNA Concentrations in Humans. *American Journal of Physiology* 280: E383-390 8 (2001)
- 8- Bobbert, M.F., M.r.Yeadon, ve B.M. Nigg.. Mechanical Analysis of The Landing Phase in Heel-Toe Running. *J.Biomech.*(25): 223-34.(1992)
- 9- Bompa, T. O. (1989). Physiological Intensity Values Employed to Plan Endurance Training. *Track Technique*, 108, 3435-3442.
- 10- Brooks, B.P.I., Merry,H.L., Paulson, A.P., Lieberman, D.L., Fischbeck, K.H. A Cell Culture Model for Androgen Effects in Motor Neurons. *Journal of Neurochemistry* 70: 1054-1060. (1998)
- 11- Brown, L. E. (2000). Isokinetics in human performance. *Human Kinetics.*
- 12- Close, G. L., Ashton, T., McArdle, A., MacLaren, D.P.M., The Emerging Role of Free Radicals in Delayed Onset Muscle Soreness and Contraction-

- Induced Muscle Injury, *Comparative Biochemistry and Physiology, Part A* 142 257 – 266 (2005)
- 13- Comfort, P., Bullock, N., Stephen, Pearson, S.J., A Comparison of Maximal Squat Strength and 5-, 10-, and 20-meter Sprint Times, in *Athletes and Recreationally Trained Men*, *Journal of Strength and Conditioning Research*, 26(4)/937–940 (2012)
 - 14- Cotte, T., Chatard, J.C. Isokinetic Strength and Sprint Times in English Premier League Football Players, *Journal of Strength and Conditioning Research* 10.5604/942736 (2011)
 - 15- Cronin, J.B., McNair, P.J., Marshall, R.N., Force-Velocity Analysis of Strength-Training Techniques and Load: Implications for Training Strategy and Research, *Journal of Strength and Conditioning Research*, 17(1), 148–155 (2003)
 - 16- Davies, G. J., Heiderscheit, B., & Brinks, K. (2000). Test interpretation. *Isokinetics in human performance*, 3, 24.
 - 17- Dick, F. W. (2007). *Sports training principles*. A. & C. Black.
 - 18- Donskoy, D. D., & Zatsiorsky, V. M. (1979). *Biomechanics: A Textbook for Institutes of Physical Culture*. Moscow: FiS.
 - 19- Ergen, E., Demirel, H., Güner, R., Turnagöl, H., Başoğlu, S., Zergeroğlu, A. M., & Ülkar, B. (2002). *Egzersiz fizyolojisi*. Nobel Yayın Dağıtım Ltd. Şti., Ankara, 39-81.
 - 20- Hakkinen, K., Alen, M ve Komi P.V. Changes in Isometric Force and Relaxation Time Electromyographic and Muscle Fibre Characteristics of Human skeletal Muscle During Strength training and detraining. *Acta Physiologica Scandinavica* 125: 573-585. (1985)
 - 21- Hakkinen, K., P.V. Komi, M. Alen, ve H. Kauhonen., EMG, Muscle Fibre and Force Production Characteristics During a 1 Year Training Period in Elite Weight-Lifters. *European Journal of Applied Physiology* 56: 419-426. (1987)
 - 22- Highton, J.M., Lamb, K.L., Twist, C., Nicholas, C., The Reliability and Validity of Short-Distance Sprint Performance Assessed on a Nonmotorized Treadmill, *Journal of Strength and Conditioning Research*, 26(2): 458 465, (2012)
 - 23- Hunter, J. P., Marshall, R. N., & McNair, P. J. (2005). Relationships between ground reaction force impulse and kinematics of sprint-running acceleration. *Journal of applied biomechanics*, 21(1), 31-43.
 - 24- Hunter, J.P., Marshall, R., McNair, P.J., Relationship Between Ground Reaction Force Impulse and Kinematics of Sprint-Running Acceleration, *Journal of Applied Biomechanics*, 21,31-43 (2005)
 - 25- Huston, L. J., & Wojtys, E. M. (1996). Neuromuscular performance characteristics in elite female athletes. *The American journal of sports medicine*, 24(4), 427-436.
 - 26- Iossifidou, A., Baltzopoulos, V., & Giakas, G. (2005). Isokinetic knee extension and vertical jumping: are they related?. *Journal of sports sciences*, 23(10), 1121-1127.
 - 27- Izquierdo, M., Aguado, X., Gonzales, R., Lopez, J.L., Hakkiyen, K., Maximal and Explosive Force Production Capacity and Balance Performance in Men of Different Ages, *Eur J Appl Physiol* 79: 260 -267 (1999)

- 28- Jones, D. A., & Rutherford, O. M. (1987). Human muscle strength training: the effects of three different regimens and the nature of the resultant changes. *The Journal of physiology*, 391(1), 1-11.
- 29- Jones, D. A., & Rutherford, O. M. (1987). Human muscle strength training: the effects of three different regimens and the nature of the resultant changes. *The Journal of physiology*, 391(1), 1-11.
- 30- Kadi, F., Bonnreud, P., Eriksson, A., Thornell, L.E. The Expression of Androgen Receptors in Human Neck and Limb Muscles: Effects of Training and Self-Administration of Androgenic-Anabolic Steroids. *Histochemistry and Cell Biology* 113: 25-29 (1999)
- 31- Kale, M., A., Bayrak, C., Acikada; Müsabaka Antrenmanının Sprinterlerde İvmelenme Kinematığı ve Fizyolojik Değişkenlere Etkisi, *Spor Bilimleri Dergisi Hacettepe J. of Sport Sciences.*, 19 (1), 35-53 (2008)
- 32- Kale, M., Adım Uzunluğu ve Frekansı Antrenmanlarının Sprint Koşu Zamanına Etkisi Ankara, (2008)
- 33- Kale, M., Aşçi, A., Bayrak, C., Acikada, C., Relationships Among Jumping Performances and Sprint Parameters During Maximum Speed Phase in Sprinters, *Journal of Strength and Conditioning Research*, 23(8): 2272–2279 (2009)
- 34- Khamoui, A.V., Brown, L.E., Nguyen, D., Uribe, B.P., Coburn, J.W., Noffal, G.J., Tran, T., Relationship etween Force-Time and Velocity-Time Characteristics of Dynamic and Isometric Muscle Actions, *J Strength Cond Res.*, 25(1): 198–204 (2011)
- 35- Komi, P.V., Stretch-Shortening Cycle: A Powerful Model to Study Normal and Fatigued Muscle, *Journal of Biomechanics.*, 1197-1206 (2000)
- 36- Korkusuz, F., Tümer, T., Ortopedide Biyomekanik Yaklaşımlar, Ankara Üniversitesi Dikimevi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Yıllığı Cilt 2 Sayı 1 (2001)
- 37- Koutsioras, Y., Tsiokanos, A., Tsaopoulos, D., & Tsimeas, P. (2009). Isokinetic muscle strength and running long jump performance in young jumpers. *Biology of Exercise*, 5(2).
- 38- Kraemer, W. J., & Ratamess, N. A. (2005). Hormonal responses and adaptations to resistance exercise and training. *Sports medicine*, 35(4), 339-361.
- 39- Kreighbaum, E., & Barthels, K. M. (1990). Neuromuscular aspects of movement. *Biomechanics: A Qualitative Approach for Studying Human Movement* (3rd ed.). New York: Macmillan Publishing Co, 63-92.
- 40- Kubo, K., Akima, H., Ushiyama, I.T., Fukuoka, H., Kanehisa, H., ve Fukunaga, T. Effects of 20 Days of Bed Rest on the Viscoelastic Properties of Tendon Structures in Lower Limb Muscles. *British Jorunal of Sports Medicine* 38: 324-330 (2004)
- 41- Kubo, K., Kanehisa, H., ve Fukunaga, T. Effect of Stretching Training on The Viscoelastic Properties of Human Tendon Structures in Vivo. *Journal of Applied Physiology* 92(2): 595-601 (2002)
- 42- Li, R. C., Wu, Y., Maffulli, N., Chan, K. M., & Chan, J. L. (1996). Eccentric and concentric isokinetic knee flexion and extension: a reliability study using the Cybex 6000 dynamometer. *British Journal of Sports Medicine*, 30(2),

- 156-160.
- 43- Lieber, R. L., & Bodine-Fowler, S. C. (1993). Skeletal muscle mechanics: implications for rehabilitation. *Physical therapy*, 73(12), 844-856.
 - 44- Liu, Y., Shih, S.M., Tian, S.L., Zhong, Y.J., Li, L., Lower Extremity Joint Torque, Predicted by Using Artificial Neural Network During Vertical Jump, *Journal of Biomechanics* 42 906-911 (2009)
 - 45- Lockie, R. G., Murphy, A. J., & Spinks, C. D. (2003). Effects of resisted sled towing on sprint kinematics in field-sport athletes. *The Journal of Strength & Conditioning Research*, 17(4), 760-767.
 - 46- Lyons, G. E., Kelly, A. M., & Rubinstein, N. A. (1986). Testosterone-induced changes in contractile protein isoforms in the sexually dimorphic temporalis muscle of the guinea pig. *Journal of Biological Chemistry*, 261(28), 13278-13284.
 - 47- Malliou, P., Ispirlidis, I., Beneka, A., Taxildaris, K., & Godolias, G. (2003). Vertical jump and knee extensors isokinetic performance in professional soccer players related to the phase of the training period. *Isokinetics and exercise science*, 11(3), 165-169.
 - 48- Marron, T. U., Guerini, V., Rusmini, P., Sau, D., Brevini, T. A. L., Martini, L., & Poletti, A. (2005). Androgen-induced neurite outgrowth is mediated by neuritin in motor neurones. *Journal of neurochemistry*, 92(1), 10-20.
 - 49- Mero, A., & Komi, P.V., Force-, EMG-, and Elasticity-Velocity Relationships at Submaximal, Maximal and Supramaximal Running Speeds in Sprinters. *European Journal of Applied Physiology*, 55, 553-561. (1986)
 - 50- Mero, A., Komi, P.V., & Gregor, R.J. Biomechanics of Sprint Running. *Sports Medicine*, 13, 376-392. (1992)
 - 51- Messier, S. P., Ettinger, W. H., Doyle, T. E., Morgan, T., James, M. K., O'Toole, M. L., & Burns, R. (1996). Obesity: effects on gait in an osteoarthritic population. *Journal of applied Biomechanics*, 12(2), 161-172.
 - 52- Miller, D.I ve M.A. Nissinen. Critical Examination of Ground Reaction Force in The Running Forward Somersault. *Int. J.Sport Biomech.* 3:189-206 (1987)
 - 53- Miller, D.I., E.Henning, M.A. Pizzimemnti, I.C.Jones ve R.C. Nelson. Kinetic and Kinematic Characteristics of 10-m Platform Performances of Elite Divers: Back takeoffs. *Int. J. Sport Biomec.* 5:60-88. (1989)
 - 54- Nesser, T.W., Latin, R.W., Berg, K., Prentice, E., Physiological Determinants of 40 – Meter Sprint Performance in Young Male Athletes, *J.strength and cond. Res.*, 10 (4) : 263-267. (1996)
 - 55- Newman, M.A., Tarpinning, K.M., Marino, F.E., Relationships Between Isokinetic Knee Strength, single-Sprint Performance, and Repeated-Sprint Ability in Football Players, *Journal of Strength and Conditioning Research.*, 18(4), 867–872 (2004)
 - 56- Nisell; R., Mechanics of the Knee A study of joint and muscle load with clinical applications, *Acta Orthopaedica Scandinavica Supplementum no. 216*, vol. 56, (1985)
 - 57- Pua, Y.,H, Koh, M.T., Effects of Allometric Scaling and Isokinetic Testing Methods on The Relationship Between Countermovement Jump and Quadriceps Torque and Power, *Journal of Sports Sciences*, 24(4): 423 – 432 (2006)

- 58- Ramey, M. R., & Williams, K. R. (1985). Ground reaction forces in the triple jump. *Journal of Applied Biomechanics*, 1(3), 233-239.
- 59- Ripamonti, M., Colin, D., & Rahmani, A. (2008). Torque-velocity and power-velocity relationships during isokinetic trunk flexion and extension. *Clinical biomechanics*, 23(5), 520-526.
- 60- Ross, R. E., Ratamess, N. A., Hoffman, J. R., Faigenbaum, A. D., Kang, J., & Chilakos, A. (2009). The effects of treadmill sprint training and resistance training on maximal running velocity and power. *The Journal of Strength & Conditioning Research*, 23(2), 385-394.
- 61- Rothstein, J. M., Lamb, R. L., & Mayhew, T. P. (1987). Clinical uses of isokinetic measurements: critical issues. *Physical Therapy*, 67(12), 1840-1844.
- 62- Salaj, S., & Markovic, G. (2011). Specificity of jumping, sprinting, and quick change-of-direction motor abilities. *The Journal of Strength & Conditioning Research*, 25(5), 1249-1255.
- 63- Samozino, P., Morin, J.M., Hintzy, F., Belli, A., A Simple Method For Measuring Force, Velocity and Power Output During Squat Jump, *Journal of Biomechanics*, 41: 2940-2945 (2008)
- 64- Sapega, A. A. (1990). Muscle performance evaluation in orthopaedic practice. *JBJS*, 72(10), 1562-1574.
- 65- Semmler, J. G. (2002). Motor unit synchronization and neuromuscular performance. *Exercise and sport sciences reviews*, 30(1), 8-14.
- 66- Siqueira, C. M., Pelegrini, F. R. M. M., Fontana, M. F., & Greve, J. M. D. (2002). Isokinetic dynamometry of knee flexors and extensors: comparative study among non-athletes, jumper athletes and runner athletes. *Revista do Hospital das Clinicas*, 57(1), 19-24.
- 67- Snyder, A. C., Weiland, N., Myatt, C., Bednarek, J., & Reynolds, K. (2011). Energy expenditure during sub-maximal running on a non-motorized treadmill. *Blood*, 8(10), 12.
- 68- Thompson, P. J. L., Introduction to Coaching, *The Official Guide to Coaching Athletics*, IAAF Coaches Education and Certification System s.99, (2009)
- 69- Weyand, P., Sternlight, D., Bellizzi, M.J., & Wright, S., Faster Top Running Speeds Are Achieved With Greater Ground Forces Not More Rapid Leg Movements. *Journal of Applied Physiology*, 89, 1 (2000)
- 70- Widrick, J. J., Trappe, S. W., Blaser, C. A., Costill, D. L., & Fitts, R. H. (1996). Isometric force and maximal shortening velocity of single muscle fibers from elite master runners. *American Journal of Physiology-Cell Physiology*, 271(2), C666-C675.
- 71- Wu, Y., Li, R. C. T., Maffulli, N., Chan, K. M., & Chan, J. L. (1997). Relationship between isokinetic concentric and eccentric contraction modes in the knee flexor and extensor muscle groups. *Journal of Orthopaedic & Sports Physical Therapy*, 26(3), 143-149.
- 72- Yamauchi, J., & Ishii, N. (2007). Relations between force-velocity characteristics of the knee-hip extension movement and vertical jump performance. *The Journal of Strength & Conditioning Research*, 21(3), 703-709.



Bölüm 18

SPORDA DAYANIKLILIK ANTRENMANLARI

Serdar ADIGÜZEL¹

¹ Öğr.Gör.Dr. Siirt Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Antrenörlük Eğitimi Bölümü, serdaradiguzel@siirt.edu.tr

1. Dayanıklılık

Dayanıklılık, bütün organizmanın devam etmekte olan sportif çalışmalara karşı yorgunluk karşısında dayanabilme ve o yüklenmeler altında bile çalışma kalitesini düşürmeden uzun süre devam ettirebilme yetisidir. Bir başka yaklaşımla dayanıklılık, genel olarak sporcunun fiziki ve fizyolojik olarak verim yeteneğinin azalmasıdır (Günay ve Yüce, 1996). Yani özetle dayanıklılık sporcunun yorgunluğa karşı koyabilme kapasitesidir. Yorgunluk ise temelde zihinsel, fiziksel ve ruhsal yorgunluk olarak sınıflandırılmaktadır. Sporcunun beden, ruhen ve mental açıdan yorgunluk düzeyi ile başa çıkabilme becerisi, ne kadar dayanıklı olduğunun bir göstergesi olarak ifade edilebilir.

Dayanıklılık antrenmanlarının vücut kompozisyonuna olan etkisi değerlendirildiğinde, antrenman sonlarında sporcunun dayanıklılığının artmasında değişik etkiler yaratmaktadır. Vücutta oluşan değişiklikler ise şu şekilde belirtilebilir;

- Vücudun toparlanma süresi kısalmaktadır.
- Toplam kapasite artmaktadır.
- Kalbin büyümesine bağlı olarak kalp güçlendirilmektedir.
- Organizmanın Enerji kapasitesi artırılır.
- Kasların hipertrofiye uğramasıyla aktif kılcal damar sayıları artmaktadır (Sevim, 2007).

Dayanıklılığı; enerji oluşum düzeyleri, oksijen alıp verme kapasitesi ve metabolik durumlarda süt asidinin yok edebilme yeteneği etkilemektedir. Ayrıca alkol, kafein, kokein, şeker tüketimi, vücudun yağ oranı, Adonozin-Fosfat (ATP), kanda oluşan laktik asit miktarı, kas tipleri ve vücut postürü dayanıklılığı etkileyen diğer faktörler olarak belirtilmektedir (Sevim, 2007).

Oksijen daha çok kanla kaslara taşınmaktadır. Oksijen arttıkça enerji de artmaktadır. Böylece antrenman sayıları arttıkça sporcunun dayanıklılık seviyesinin arttığı ifade edilebilir.

2. Dayanıklılık Sınıflaması

Dayanıklılığı beş alt başlık altında sınıflandırmak mümkündür.

- Spor Türü Açısından Dayanıklılık
- Enerji Oluşumu Açısından Dayanıklılık
- Süre Açısından Dayanıklılık
- Motorik Özellikler Açısından Dayanıklılık
- Kasların Çalışma Türleri Açısından Dayanıklılık (Bompa, 1998).

2.1. Spor Türü Açısından Dayanıklılık

Spor türleri açısından dayanıklılık genel ve olmak üzere ikiye ayrılmaktadır.

2.1.1.Genel Dayanıklılık: Herhangi bir spor dalına özgü olmayan ve her sporcu da bulunması gereken dayanıklılık türüdür.

2.1.2. Özel Dayanıklılık: Bir spor dalına özgü olarak ortaya konan dayanıklılık türüdür (Sevim, 2002).

2.2.Enerji Oluşumu Açısından Dayanıklılık

Spor yaparken vücudumuz iki şekilde enerji üretir. Bu enerjiler oluşumları açısından dayanıklılık olarak, anaerobik ve aerobik dayanıklılık olarak ikiye ayrılmaktadır. Antrenman esnasında, enerji ihtiyaçları egzersizin şiddetine ve süresine göre kullanılmakta ya da tüketilmektedir. Çok kısa süren egzersizler dışında birçok spor dalı değişen düzeylerde her iki enerji sistemini de kullanmaktadır. Bu nedenle, birçok spor branşında aerobik ve anaerobik sistemler arasında çakışmalar olduğu ileri sürülebilir (Bompa, 2011).

2.2.1.Aerobik Dayanıklılık: Organizmanın alınan oksijenin sarf edilen oksijene eşit veya fazla olduğu durumlarda, uzun süre yorgunluğa karşı koyma yeteneği olarak ifade edilmektedir. Aerobik egzersiz sırasında kullanılan enerji ihtiyacı yağ rezervlerinden temin edilmektedir. Aerobik antrenmanlar birkaç dakikadan birkaç saate kadar uzatılabilir. Aerobik dayanıklılık antrenmanları kendi arasında üç ayrı başlıkta ele alınabilir. Bunlar;

Kısa süreli aerobik dayanıklılık (2-8 dakika),

Orta süreli aerobik dayanıklılık (8-30 dakika),

Uzun süreli aerobik dayanıklılık (30-120 dakika) olarak üç bölüme ayrılmaktadır (Kalyon, 1994).

Aerobik dayanıklılığı etkileyen faktörler ise şu şekilde sıralanabilir;

- Maksimal aerobik güç
- Solunum sistemi
- Kalp hacmi (Kardiyak Output)
- Oksijen aktarımı,
- İskelet kasları,
- Laktat eşiği,
- Hareket ekonomisi,

- Sporcuların vücut yağ oranları
- Hareket ekonomisi (Bompa ve Haff, 2017).

Aerobik dayanıklılık antrenmanının etkileri

- Kalbin atım volümünü arttırmak,
- Taşınan oksijen miktarını artırmak,
- Uzun süreli egzersizlerde oksijen kullanma kapasitelerini arttırmak,
- Yüksek yoğunluklu bir egzersiz sonrası hızlı bir şekilde normale dönme becerisini geliştirmek,
- Antrenmanlar süresince yağ yakımını arttırmak, karbonhidratların daha ekonomik kullanımı sağlamaktır (Sevim, 2007).

2.2.2. Anaerobik Dayanıklılık Süratli ve dinamik maksimal yüklenmelerde organizmanın vücuttaki enerji depolarından faydalanmasıyla sportif aktiviteyi sürdürebilmesi olarak belirtilebilir. Diğer bir ifadeyle yüksek şiddetli ve kısa süreli alıştırılarda yüklenme şiddetine bağlı olarak kas-taki glikojen ve fosfojenlerin oksijensiz ortamda parçalanıp enerjiye dönüştürüldüğü bilinmektedir. Anaerobik dayanıklılık ise bu tür aktivitelerde daha uzun süre dayanabilme durumudur (Muratlı, 1976).

Anaerobik dayanıklılığın gerçekleşmesinde önemli iki reaksiyon görülmektedir.

1. Kreatin fosforikinaz reaksiyonu: Kreatin Fosfatın (CP) çözülerek dağılması sonucu fosfat gruplarının Adonezin Trifosfat asidi üzerinde (ATP) tekrar senteze uğramasıdır.

2. Glikoz reaksiyonu: Karbonhidratların fermantasyon sonucu dağılarak süt asidi oluşturmalarıdır (Günay ve Yüce, 1996).

Anaerobik dayanıklılık üç şekilde ifade edilmektedir. Bunlar;

Kısa süreli anaerobik dayanıklılık (10-20 sn. arası),

Orta süreli anaerobik dayanıklılık (20-60 sn arası),

Uzun süreli anaerobik dayanıklılık (60-120 sn arası) şeklindedir (Gündüz, 1993).

Anaerobik dayanıklılığı etkileyen faktörler şu şekilde sıralanabilir;

- Bio-enerji
- Laktik asit-tamponlanma kapasitesi
- Kalp kan dolaşım sistemi
- Sinir kas sistemi

Her faktör, kendi antrenman planlarını doğru bir biçimde belirlemektedir. Dolayısıyla antrenör ve sporcular antrenman programlarını belirlerken dayanıklılık antrenmanları üzerinde etkili olan fizyolojik, psikolojik tepkileri de göz önüne alarak yapmalıdır (Bompa ve Haff, 2017).

2.3. Süre Açısından Dayanıklılık Türleri

Dayanıklılık etki alanına göre üçe ayrılmaktadır.

2.3.1.Kısa Süreli Dayanıklılık: 45 sn ile 2 dk arasındaki çalışmalarda ortaya çıkmaktadır. Aerobik ile anaerobik çalışma söz konusudur ancak anaerobik kapasite yoğunluktadır.

2.3.2.Orta Süreli Dayanıklılık: 2 dk. ile 8 dk. arasındaki çalışmalarda ortaya çıkmakta ve aerobik ile anaerobik çalışma söz konusudur (Sevim, 2002).

2.3.3.Uzun Süreli Dayanıklılık: 8 dk ve üzeri çalışmalarda ortaya çıkmaktadır. Bütün olarak aerobik enerji kullanımı söz konusudur. Organizmanın karşılaması gereken ihtiyaçların farklılığından dolayı uzun süreli dayanıklılık da kendi arasında üç grupta incelenmektedir.

a) Kısa süreli dayanıklılık antrenmanlarında yüklenme yoğunluğu 30 dakikadır. En fazla kullanılan enerji maddesi glikozdur.

b) Orta süreli dayanıklılık antrenmanlarında yüklenme yoğunluğu 30 ile 90 dakika arasındadır. Glikoz ve yağlar en fazla kullanılan enerji maddeleridir.

c) Uzun süreli dayanıklılık antrenmanlarında yüklenme süresi 90 dk. ve daha yukarıdır. Kullanılan temel enerji kaynağı yağdır (Sevim, 2002).

2.4.Motorik Özellikler Açısından Dayanıklılık Türleri

Motorik özellikler olarak ele alınan dayanıklılık türleri kuvvette, çabuk kuvvette ve süratte devamlılık olarak 3'e ayrılmaktadır.

2.4.1.Kuvvette Devamlılık: Kuvvet ve dayanıklılığın birleşimi olarak görülmektedir. Kuvvette devamlılık, enerjisi en uzun sürede devam ettirebilme durumudur.

2.4.2.Çabuk Kuvvette Devamlılık: Kuvvetin artırılması ve hareket hızının yükseltilmesi için teknik, sürat, irade, maksimal kuvvet gibi birçok ögenin geliştirilip devam ettirilme durumudur.

2.4.3.Süratte Devamlılık: Ulaşılan hızın mümkün olduğu kadar uzun süre korunması olarak ifade edilmektedir. **Süratte devamlılığı geliştirici çalışmalar aşağıdaki gibi örneklendirilebilir.**

➤ Maksimal sprint koşuları (60 m – 100 m)

- Submaksimal koşular (60 m – 100 m)
- Tepe koşuları
- Dairesel antrenman
- Uzun sıçramalar
- Tempo değişim koşuları (60 m – 120 m) (Sevim, 2007).

2.5.Kasların Çalışma Türleri Açısından Dayanıklılık

Kasların çalışma türleri açısından dayanıklılık dinamik ve statik olmak üzere ikiye ayrılmaktadır.

2.5.1.Dinamik Dayanıklılık: Bireyin belli bir zaman diliminde hareketi tekrarlama becerisidir.

2.5.2.Statik Dayanıklılık: Bireyin yapması gereken pozisyonu sürdürme becerisidir.

Statik dayanıklılık daha düşük kas aktivasyonu gerektirirken, dinamik dayanıklılık daha yüksek kas aktivasyonu gerektirmektedir. Ayrıca statik dayanıklılık dinamik dayanıklılığa oranla daha çok tip 1 kas liflerini çalıştırırken, dinamik dayanıklılık statik dayanıklılığa oranla daha çok tip 2 kas liflerini çalıştırmaktadır (Sevim, 2010).

3.Dayanıklılık Antrenman Metodları

Sporcular dayanıklılıklarını geliştirebilmek, fizyolojik ve psikolojik verimlerini en üst düzeye çıkarmak amacıyla çeşitli antrenman yöntemleri kullanılmaktadır. Bu antrenmanların istenilen sonuca ulaşabilmesi için antrenör veya sporcular, antrenman planlarını hedefe uygun olarak dayanıklılıklarını da ön plana alarak gerçekleştirmek zorundadırlar. Bu amaçla antrenör ve sporcuların aerobik ve anaerobik dayanıklılığın spor dallarına özel olarak dayanıklılık seviyelerini geliştirici çeşitli yöntemleri kullanması gerekmektedir. Bu yöntemler ise şu şekilde sıralanabilir (Sevim, 2002).

3.1.Devamlı Yüklenme Metodları: Bu antrenman metodundaki esas amaç, aerobik kapasiteyi geliştirilme. Bu yönüyle aerobik kapasite sürekli düz koşular ve değişken koşular/fartlek antrenman metodlarıyla geliştirilebilir (Gündüz, 1997).

3.1.1. Sürekli Düz Koşular Metodu: Kros koşuları ve temel dayanıklılığın geliştirilmesinde kullanılan yöntemdir. Hedeflenen dayanıklılık seviyesine geç ulaşılsa da elde edilen dayanıklılık uzun bir süre korunur. Antrenmanlarda koşulması gereken mesafe 5-8 km. arasındadır. Bu çalışma metoduyla vital kapasitenin ve kılcal damarların gelişimi sağlanır. Bu bağlamda sporcunun ağır çalışmalara adaptasyonu ve sporcunun kaslarına zarar vermeden yük altına girmesi sağlanmış olur (Sevim, 2002).

Sürekli düz koşular metodunun;

Fizyolojik etkisi; kalp ve kan dolaşımının düzenlenmesi, kılcal damarların aktifleştirilmesi ve oksijen alımının artırılması olarak sıralanmaktadır.

Antrenman üzerindeki etkisi, temel dayanıklılık ve kuvvette devamlılık olarak belirtilmektedir.

Motivasyonel etkisi ise; dayanma gücünün artışı, mücadele azminin artışı ve çalışma arzusunun gelişmesi şeklinde açıklanmaktadır.

3.1.2. Değişken Sürekli Koşular Metodu/Fartlek: Dayanıklılık gelişimini sağlamak amacıyla kullanılan klasik bir yöntemdir. Aerobik ve anaerobik kapasiteyi geliştirerek, hız ve dayanıklılığa katkı sağlamaktadır. Bu antrenman yöntemi için özel yüklenme ya da kalp atım değeri verilmemektedir. Bunun yerine antrenman esnasında yüklenmelerin nasıl olduğuna ilişkin sübjektif duygulardan yola çıkılmaktadır (Pincivero ve Bompa, 1997). Fartlek antrenmanı, genellikle hazırlık döneminde genel kondüsyonu geliştirmek için kullanılmaktadır (Mcgee ve ark., 1992).

3.2. İnterval Metot: İnterval kelime anlamı olarak “ara” kelimesine karşılık gelmektedir Bu terim, yapılan antrenmanlarda iki yük arasını belirtmek amacıyla sportif çalışmalarda kullanılmaya başlanmıştır. İnterval koşu antrenmanları aralıklı/dinlenmeli koşular olarak da ifade edilmektedir. Bu antrenman yönteminde önemli olan husus dinlenme süresinin belirlenmesidir. Bu belirleme kalp atım hızıyla ilişkilendirilmektedir. İnterval antrenman süresine ve şiddetine göre iki ayrı metod üzerinden değerlendirilebilir (Muratlı ve ark., 2011).

Süresine göre;

* Kısa süreli interval antrenman metodu 15-20-sn arasında gerçekleştirilen çalışma türlerini kapsar. Genel olarak anaerobik dayanıklılığı geliştirmektedir.

* Orta süreli interval antrenman metodu.1-8-dakika arasındaki koşu antrenmanlarını kapsar. Enerji üretim sistemlerini geliştirebilir.

* Uzun süreli interval antrenman metodu. 8-15 dakika arası koşu antrenmanlarını kapsar. Genel olarak aerobik dayanıklılığı geliştirir(Muratlı ve ark., 2011).

Şiddetine göre;

Yaygın (Extensive) interval antrenman metodunda çalışma yoğunluğu düşük ancak süreklidir. Genel olarak aerobik enerji gerektiren çalışmalarda düşük şiddetli olarak sınıflandırılmaktadır. Extensive interval antrenmanı en fazla 800 m'ye kadarki mesafeler tekrar edilerek yapılmaktadır. Bu tekrarlar 100, 200, 400 ve 800 m . tekrarlarından oluşur (Muratlı ve ark.,

2011). Bu antrenman yöntemi genel dayanıklılık, kuvvette dayanıklılık, süratte dayanıklılık ve orta süreli dayanıklılık özelliklerinin gelişimine katkıda bulunmaktadır (Dündar, 2000).

Yoğun (İntensive) interval antrenman metodunda ise çalışmanın şiddeti yüksek ancak yüklenmenin süresi az ve dinlenme aralığı ise uzundur. Bu antrenman çeşidi anaerobik dayanıklılık ya da sürat dayanıklılığını geliştirir. Yeterli derecede oksijen bulunmadığı durumlarda sporcunun yorgunluğa karşı dayanma yeteneğini geliştirir. Genellikle 100-200-400 m tekrarlarından oluşur (Muratlı ve ark., 2011). Bu metod ile sporcunun genel sürat, çabuk kuvvet ve kuvvette devamlılık özellikleri geliştirilir. Yoğun interval antrenmanları sonucunda dayanıklılık form grafiği yükselir, laktik asit tolerasyonu artar, müsabaka içi yöntemine yakın şiddet çalışması daha kolay ayarlanmış olur (Dündar, 2003).

Genel olarak interval antrenmanda temel kural, kalp atım sayısı 180-200'e ulaştığında çalışmaya ara verilip kalp atım sayısı 120-140'a düştüğünde çalışmanın bir daha başlatılmasıdır. İnterval antrenmanlarında dikkat edilmesi gereken hususlar şunlardır;

- Antrenmanın süresi,
- Antrenmanın kapsamı,
- Antrenmanın şiddeti/yoğunluğu
- Dinlenmedir.

Bütün interval antrenman çeşitleri, çalışma ve dinlenme safhaları düzenlenen planlı değişimi şeklinde karakterize edilir. Dinlenme safhası, "Verimsel Dinlenme" olarak adlandırılan ve tam dinlenme olmayan safhayı içerir (Aytepe, 2015:22).

3.3.Tekrar Metodu: Bu metod daha çok spora yeni başlayan bireylerde kullanılan maksimal kuvvet antrenman metodudur. Kas büyümesini geliştirmekte ve intramüsküler koordinasyonu geliştirmektedir Elde edilen kazanç ise solunum, kan dolaşımı ve enerji rezervlerinin yükseltilmesini sağlamaktır. Bu metoddaki öncelikli amaç, mümkün olduğu kadar tekrar sayısı az ve yüklenme yoğunluğu ise yüksek olmasıdır. Tekrar metodu maksimal ve submaksimal yoğunluklar ile %90-%100 şiddetinde uygulanabilir. Yüksek yüklenme dozundan dolayı tekrar sayısı azdır ve antrenmanın yüksek yüklenme yoğunluğu vardır. En fazla 5-6 tekrardan sonra çalışmaya tam dinlenme verilir. Dinlenme aralıklarının belirlenmesi koşu temposu ile koşu mesafesine bağlıdır. Bu metotta yarışma mesafeleri kısa ya da uzun mesafe olarak seçilmektedir. Yarış mesafesinden daha kısa veya daha uzun olan mesafeler, yarış dayanıklılığı ya da özel dayanıklılığı geliştirir Uzun mesafeli koşularda süre uzun olacağından aerobik enerji sisteminin

geliştirilmesi sağlanmaktayken, kısa mesafeli koşularda anaerobik enerji sistemi geliştirilmesi sağlanmaktadır. Kısa süreli çok yüksek şiddetli uygulamalar uzun dinlenme aralarını gerektirmektedir (Potteiger, 2000). Tekrar metodu sporcuların koşu ekonomilerini ve yüksek şiddetli antrenman dayanıklılık özelliklerini geliştirmekte, çabuk, kısa ve uzun süre dayanıklılığı artırmaktadır. Her dinlenme sonrası maksimal sürat artırılarak bir diğerine geçilmektedir (Karakurt, 2008).

3.4.Müsabaka Metodu: Bu metoddaki esas amaç yarışmaya özgü dayanıklılık yetisinin hazırlığıdır. Ayrıca özel dayanıklılığı eğiten bir metoddur. Yarışma şartlarına önceden uyum sağlamak önemlidir. Bu nedenle bu metod tercih edilmektedir. Fiziksel ve psikolojik uyum performans gelişimine önemli katkı sağlamaktadır (Sevim,2002).

Buna bağlı olarak özel antrenman şekilleri vardır:

- 1.Yükseklik antrenman metodu
2. Tempo koşuları
3. Tepe koşuları
4. Sıçrama koşuları

3.4.1.Yükseklik Antrenman Metodu

Yükseklik antrenmanındaki esas amaç, sporcunun oksijen yetersizliği karşısında dayanma kapasitesini artırmaktır. Yükseklik antrenmanını basit bir şekilde açıklayacak olursak, insan vücudunda kanı taşımakla görevli olan hemoglobiner kan içerisinde ne kadar fazla olurlar ise vücut o kadar fazla oksijen taşıyabilmektedir. Yükseklik antrenmanları da bu amaçla ortaya çıkmıştır. Yükseklik antrenmanları sonucunda,

- Hemoglobin ve alyuvarların sayılarının artması,
- Kılcal damar hareketlerinin düzeltilmesi,
- Miyoglobin protein depolarının artması,
- Aerobik enzim aktivitesinin yükselmesi gibi genel başarının artmasını destekleyen faktörler yükseklik antrenmanında daha çok görülmektedir.

Yükseklik antrenmanları, deniz seviyesinden yüksek yerde yapılan müsabakalara adaptasyonu hızlandırmaktadır. Antrenman süresi ortalama 2-3 hafta olmalıdır. 1 ve 2. haftalar adaptasyon süreci olarak değerlendirilirken 3. hafta ise başarının en iyi olduğu haftadır. Tekrarlanan yükseklik antrenmanları dayanıklılık becerisine uygun dönütler vermekte ve her yıl düzenli olarak müsabaka öncesi sezon içerisinde veya sezon içi programına uygun yerlerde yapılmalıdır. Bu antrenman için ideal yükseklik 1800

- 2800 m' aralığında olan yüksekliktir. 1800 m'nin altındaki yerlerde oksijen eksikliği çok azdır. Yüksekliği 2800 m'nin yukarısında olan yerlerde ise oksijen azlığı çok fazla hissedilmektedir. Hava koşulları antrenmanın verimliliği üzerinde etkilidir. Çok kuru ve soğuk hava koşullarında yapılan antrenmanlar gelişimi zorlaştırmaktadır.

Yükseklik antrenmanında dikkat edilmesi gereken hususlar şu şekildedir;

- Daha önce yapılan antrenman saatleri belirlenip aynı zaman dilimi içerisinde yapılmalıdır.
- Başlangıçta deniz seviyesinde yapılan antrenman programı uygulanmalıdır.
- Oksijen ihtiyacına daha fazla ihtiyaç duyulduğundan antrenmanlar arası dinlenmeler uzun süreli tutulmalıdır.
- Yükseklik mesafesi 1800 - 2300 m aralığında olmalıdır.
- Yükseklik antrenmanlarında en fazla 2 ile 4 hafta kalınmalıdır.
- Başlangıç antrenmanları aerobik olarak belirlenip, ileriki haftalarda anaerobik çalışmalara yer verilmelidir
- Planlama öyle yapılmalı ki deniz seviyesine indikten sonra yarışmalar 14 gün içerisinde yapılmalıdır (Sevim, 2007:70-71).

3.4.2. Tempo Koşuları

Tempo koşularında hedef kitle gelişmiş sporculardır. Vücut devamlı olarak iki ayrı enerji sistemlerini kullanarak enerji sağlar. Organizma devamlı olarak madde değişimi gerektirir. Enzim sistemi, iki ayrı enerji rezervleri (aerobik-anaerobik) için uygunluk sağlar. Bu tip koşudaki yüklenmeler koşu mesafesindeki en iyi derecenin % 90-100'u kadardır. Bu tip koşular genellikle 200-500 m. arasında uygulanmaktadır. Tekrar sayısı 6-8'i geçmez. Bu tip çalışmalar kalp gelişimine etki ettiğinden dolayı küçük yaştaki sporculara uygulanmaz (Sevim, 2002).

3.4.3. Tepe Koşuları

Tepe Koşuları haftada 4 defa elit sporculara uygulanmaktadır. Gençlere de uygulanır ancak tekrar sayısı doğru belirlenip zaman ilerledikçe arttırılır. Bu koşularda eğim 10° - 15° lik olmalıdır. Özel dayanıklılık antrenmanında yarar sağlamaktadır. Bu tip antrenmanlarda oldukça fazla karbonhidratlara ihtiyaç vardır. Yüksek şiddette yapıldığı için kaslardaki yorgunluk fazla olmaktadır. Bu neden ile kaslardaki laktik asit birikimi yüksektir. Mesafesi 150 m' ye kadar olan antrenmanlarda anaerobik yetiler geliştirilirken, 400 m üzerindeki çalışmalarda aerobik yetiler geliştirilmektedir (Sevim, 2007:71-72). Sprint koşusunu geliştirmek için en sık kulla-

nılan antrenman yöntemlerinden birisi aslında düz zemin üzerinde(0°'de) çalışılan koşulardır. Fakat 1960'lı yıllardan sonra sprinterler bir bütün olarak tepe iniş + tepe çıkış antrenman yöntemlerini kullanmaya başlamışlardır. Tepe iniş antrenmanlarının adım uzunluğunun ve adım frekansını arttırmada önemli olduğunu, tepe çıkış antrenmanının ise bacak kuvvetini ve süratte devamlılığı geliştirdiğini belirtmiştir (Milakov ve ark., 1962).

3.4.4.Sıçrama Metodu

Sıçrama antrenmanları esneklik antrenman şekilleri gibi değildir. En fazla kullanılan antrenman metotlarından biridir. Orta mesafe gerektiren koşu çalışmalarında özel dayanıklılık antrenmanı olarak faydalanılır. Organizmanın giderek güç kazanmasından dolayı tırmanma koşullarına da benzemektedir. Bu antrenman metodunun diğer bir özelliği ise parkur çalışmalarında başarıyı yakalayabilmesine yardımcı olmasıdır(Sevim, 2002).

4.Dayanıklılık Antrenmanlarının Metodik İlkeleri

Dayanıklılık; düşük şiddetli antrenman ve yüksek şiddetli antrenman dayanıklılığı olarak sınıflandırılmaktadır. Tüm sportif çalışmalar belirli bir düzeyde dayanıklılık seviyesi gerektirmektedir. Sevim'e (2007) göre dayanıklılık antrenmanında metabolik ilkeler şu şekilde sıralanabilir;

1.Spora yeni başlayanlar için öngörülen antrenman periyotlarının birincisinde devamlılık ve extensive (yaygın) interval metot tercih edilmektedir.

2. İlerlemiş elit sporcu antrenmanlarında metot olarak intensive metot kullanılmalıdır. Uzun sürede antrenmanın sistemini, çalışma durumunu ve organizmanın temel dayanıklılığının düzeltilmesini sağlar.

3. Spor branşına özgü teknik ve taktiksel çalışmalar, branşa özgü antrenman metodları ve içerikleri gerektirir.

4. En önemli müsabakalarda, güçlü zorluklara rağmen en iyi şekilde hazırlanmaktadır. Başarı ve başarısızlık durumlarına göre en iyi ve en etkinli antrenman metodu ve içeriği verilir.

5. En uygun dayanıklılık antrenmanı, antrenman yüklenmesi sonrasında dinlenme safhasından sonra en iyi bir şekilde hazır konuma gelebilme durumudur.

6. Yaygın dayanıklılık çalışmaları istenilen kapasiteye gelene kadar in iyi şekilde yüklenme antrenmanları ile çalışılmalıdır.

7. Antrenman çalışmalarına, branşa özgü dayanıklılık antrenmanlarından önce genel dayanıklılık antrenmanları ile başlanmalıdır.

8. Genel dayanıklılık antrenmanları (aerobik dayanıklılık) bütün sezon boyunca planlanmalıdır.

5. Dayanıklılık Antrenmanlarının Genel Sağlık Açısından Faydaları

Düzenli dayanıklılık antrenmanları yapan bireyler kendilerini çoğu hastalıklara karşı koruyabilmekte ve diğer bazı hastalıkların semptomlarını azaltabilmektedirler. Örneğin, şeker hastaları, bu tip dayanıklılık antrenmanlarıyla kanlarındaki glikoz seviyelerini kontrol altında tutabilirler. Ayrıca, antrenman esnasında kemikler üzerine etki eden güçlü kas kasılmaları, kemik kaybını önlemede yardımcı olmaktadır. Kronik yorgunluk sendromu yaşayan hastalarda da ağrı eşikleri, aşırı yorgunluk ve kas zayıflıkları bu sayede azaltılabilir (John, 2019).

Güçlü kaslar, uyku kalitesini ve özgüveni artırmasının yanı sıra, metabolizmayı da hızlandırdığı için kilo kontrolüne yardımcı olmaktadır. Unutulmamalıdır ki yaşa bağlı olarak kaslar gücünü ve kütlesini kaybetmektedir. Bu sebeple yaş ilerlemeden kaslara gerekli özen gösterilmelidir. Aksi takdirde çeşitli sağlık sorunlarıyla karşılaşılacağı muhakkaktır. Bu sebeple kas güçlendirici egzersizlerle yaşa bağlı kas zayıflıklarının önüne geçileceği akıldan çıkarılmamalıdır.

Kaynakça

- Aytepe, H. (2015). Sedanter Bireylerde Farklı Tipte Uygulanan Dayanıklılık Antrenmanlarının Vücut Kompozisyonu Üzerine Etkileri, Haliç Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Bompa T. (1998). Antrenman Kuramı ve Yöntemi, Ankara: Bağırman Yayınevi.
- Bomba, T.O ve Haff, G.G. (2017). Antrenman Kuramı ve Yöntemi, Çev: T. Bağırman Ankara: Spor Yayınevi ve Kitabevi.
- Bompa T.O. (2011). Antrenman Kuramı ve Yöntemi, 4. Baskı, Ankara: Spor Yayınevi ve Kitabevi.
- Dündar, U. (2003). Antrenman Teorisi, Nobel Yayın Dağıtım.
- Dündar U, (1998). Antrenman Teorisi, 4.Baskı. Ankara: Bağırman Yayınevi.
- Gündüz, N. (1997). Antrenman Bilgisi, İzmir: Saray Kitabevi.
- Gündüz N. (1993). Antrenman Bilgisi, İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Günay, M ve Yüce, A., (1996). Futbol Antrenmanının Bilimsel Temelleri, Ankara: Seren Ofset.
- John, T. M. St. (2019). Importance Of Muscular Strength, Healthy Living, <https://healthyliving.azcentral.com/importance-muscular-strength-5350.html>
- Kalyon, T.A. (1994). Spor Sakatlığı ve Spor Sakatlıkları, 2. Baskı, Ankara: GATA Basımevi.

- Karakurt, A (2008). Genel Antrenman Bilgisi 1, Ders Notları, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Mcgee,D.,T.C.Jessee,M.H. Stone,And. D.Blessing. (1992). Leg And Hip Endurance Adaptationsto Three Weight-Training Programs.Jappt Aport Sci Res 6:92-85.
- Milakov M, Cox V. (1962). Improving Speed By Training On Sloping Surfaces. Track Technique, 8:254-255.
- Muratlı S, Kalyoncu O, Şahin (2011). G. Antrenman ve Müsabaka, Kalyoncu Spor Danışmanlık San. Tic. Ltd. Şti., 3. Baskı.
- Pincivero, D. M. and Bompa, A. (1997). Physiological Review of American Football, Sports Med, 23, pp: 247-260.
- Potteiger, J. A. (2000). Aerobic endurance exercise training. In: Essentials of strenght traşnig and conditioning . T. R. Baechle and R. W. Earle eds. Champaign, IL: Human Kinetics, pp:495-509.
- Serin, E. (2015). Anaerobik dayanıklılık ile dikey sıçrama arasındaki ilişki (Doctoral dissertation, Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü).
- Serin, E. (2019). Profesyonel, Amatör ve Sedanter Futbol Oynayanların Fiziksel, Fizyolojik ve Motorik Özelliklerinin Değerlendirilmesi- Anaerobik Dayanıklılıklarını Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi. CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 14(2), 344-355.
- Sevim, Y. (2002). Antrenman Bilgisi, 1. Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sevim, Y. (2003). Basketbolda Dayanıklılık Antrenman Metotları, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sevim, Y. (2007). Antrenman Bilgisi, 7. Basım, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sevim, Y. (2010). Antrenman Bilgisi. 8.Basım, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.



Bölüm 19

**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR YÜKSEKOKULU
ÖĞRENCİLERİNİN SPOR GIYIM ÜRÜNLERİNE
YÖNELİK TÜKETİCİ KARAR VERME
TARZLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER
AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ**

Tuncay ÖKTEM¹

¹ Dr. Öğretim Üyesi , Bayburt Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, tuncayoktem@bayburt.edu.tr

GİRİŞ

Spor giyim sektöründe faaliyet göstermekte olan firmaların sayısı her geçen gün artmakta, bu artış sektördeki rekabetin de gün geçtikçe büyümesine neden olmaktadır. Bu durumdan dolayı firmaların farklı pazarlama stratejileri geliştirmeleri önemli bir konu haline gelmiştir. Pazarlama stratejilerinin geliştirmesi için, tüketicilerin satın alma davranışlarını gerçekleştiren karar verme süreçlerinde dikkat ettikleri faktörlerin bilinmesi gerekmektedir.

Tüketiciler, günlük yaşamlarında karar verme tarzlarından faydalanırlar. Bir tüketici antrenmanını yapacağı bir spor dalıyla ilgili yani o spor dalına uygun kıyafet seçerken veya günlük giyiminde hangi spor kıyafetleri giyeceğini seçerken karar verme sürecini kullanır. Tüketicinin karar verme tarzları, özellikle spor giyim piyasası ile ilgili olarak, tüketicinin alışveriş davranışını ve motivasyonunu belirlemeye ve anlamaya çalışırken dikkate alınması gereken bir alandır.

Tüketicilerin alışverişteki karar verme biçimleri, tüketici davranışı çalışmalarında önemli bir rol oynamasından ötürü, pazar payını korumak ya da büyütmek, spor ürünlerini tüketen bireyleri anlamak ve onların istek ve arzularını yerine getirebilecek spor ürünleri üretmek için tüketicilerin karar verme sürecinde etkili olan faktörlerin belirlenmesi kurumlar ve spor pazarlamacıları için önem arz etmektedir.

ALAN YAZIN İNCELEMESİ

Karar verme günlük yaşamımızın bir parçasıdır. Hepimiz her gün bir dolu karar vermek zorundayız. Bu bağlamda karar vermede en önemli nokta, karar verdiğimizde kararın sonuçlarından emin olamayışımızdır. Karar vermeyi böylesine önemli kılan nokta budur (Odabaşı ve Barış, 2013).

İnsanların, bir ürünü diğerinin yerine neden tercih ettikleri bütün pazarlamacıların cevaplamayı istedikleri sorulardan birini oluşturmaktadır. Çünkü bu konu ürün geliştirmeden, fiyatlandırmaya ve tutundurmaya kadar bütün pazarlama stratejilerinin yönünü doğrudan etkilemektedir (Boone ve Kurtz, 2004).

Tüketim, bireylerin ihtiyaçlarını tatmin etmek, karşılamak için ürün ve hizmetleri kullanarak fayda sağlanması şeklinde tanımlanabilir (Tek ve Özgül, 2010). Tüketici davranışı, kişinin hangi malları ve hizmetleri satın alınacağını, kim aracılığıyla, nasıl, hangi yerden, ne zaman satın alınacağını ve satın alıp almamasını (Walters, 1974), bireylerin ekonomik olarak bir değere sahip olan mal ve hizmetlere sahip olmaları ve kullanmaları ile doğrudan ilgili etkinlikleri belirleyen karar alma süreçleridir (Tek, 1999). Tüketici davranışlarını anlayabilmek ve sınıflandırmak için en sık kullanılan yöntem, tüketici karar verme tarzlarıdır.

Karar verme tarzları, tüketicilerin piyasada farklı ürünler arasında karar vermelerini belirleyen (Sproles ve Kendall, 1986), seçimlerini nasıl yaptığını açıklayan zihin ile alakalı yönelimi ifade eden bir süreçtir (Nandi, 2013). Bates (1998), tüketici karar verme tarzı bilgisinin pazarlamacılar için önemli olduğunu, çünkü satın alma davranışları ile yakın bağlantılı olduğunu, tüketicilerin bu şekilde karakterize edilmesinin, pazarlamacıların ürünlerini hem mağaza hem de ürün düzeyinde farklılaştırmalarını sağlayacağını ifade etmektedir.

Tüketici karar verme tarzlarından bahsedilirken üç ana kuram üzerinden gidildiği bilinmektedir. Bunlar; tüketici davranışları ile alakalı birçok özelliğe değinen psikografik / yaşam tarzı kuramı, tüketicileri farklı kategorilere bölen tüketici tipolojisi kuramı ve tüketicinin satın alma davranışını bilişsel boyut yönünden inceleyen tüketici özellikleri kuramıdır (Siu vd., 2001). Tüketici karar verme tarzları, tüketiciler için önemli olan ve satın alma kararlarını etkileyen çeşitli faktörlerin dâhil olduğu karmaşık bir olgudur. Yaşam tarzlarındaki gelişmeler ve tüketicinin satın alma tarzlarının artan gücü sayesinde, satın alma tarzları daha da önemli bir hale gelmiştir (Goswami ve Khan, 2015). Bu bağlamda üniversite öğrencilerinin spor giyim ürünleri satın alma davranışlarına yönelik tutumlarının tüketici karar verme tarzları açısından incelenmesi amaçlanmaktadır.

YÖNTEM

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Araştırmanın Modeli

Beden eğitimi ve spor yüksek okulunda okuyan üniversite öğrencilerinin karar verme tarzlarını değerlendiren bu çalışmada nicel araştırma modeli uygulanmıştır. Çalışmada veriler, tesadüfî örneklem yöntemiyle toplanmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Bayburt Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, örneklemini ise Bayburt Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda eğitim görmekte olan, gönüllü katılım gerçekleştirmiş 225 öğrenci oluşturmaktadır.

Veri Toplama Yöntemi ve Ölçek

Araştırma için veri toplama aşamasında anket ile veri toplama yöntemi kullanılmıştır. Anket formu iki bölümden oluşmaktadır. Anketin birinci bölümünde demografik sorular bulunmaktadır. Anket formunun ikinci bölümünde, katılımcıların karar verme tarzlarını belirlemek için tüketici karar verme tarzları ölçeği kullanılmıştır.

Araştırmada Sproles & Kendall (1986) tarafından geliştirilen ve Türkçe uyarlaması Dursun, Alnaçık ve Tümer Kabadayı (2013) tarafından yapılan tüketici karar verme tarzları ölçeği kullanılmıştır. Ölçek toplam 9 alt boyut ve 22 maddeden meydana gelmektedir.

Veri Analizi

Elde edilen veriler SPSS 22 istatistik paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Tanımlayıcı veri analizinde; frekans, yüzde, ortalama, standart sapma belirlemeye yönelik analizler ile Bağımsız Örneklem T testi ve Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Bulgular

Araştırmadaki katılımcıların yaş ortalaması 20.92, 136'sı (%60,4) erkek 89'u (%39,6) kadın, 74'ü (%32,9) birinci, 51'i (%22,7) ikinci, 50'si (%22,2) üçüncü ve 50'si (%22,2) dördüncü sınıf, 172'si (%76,4) Antrenörlük eğitimi bölümünde 53'ü (%23,6) spor yöneticiliği bölümündedir.

Tablo 1. Katılımcıların tüketici karar verme tarzları ölçeği alt boyut puanlarının cinsiyete göre karşılaştırma sonuçları

	Cinsiyet	N	X	SS	t	p																																																																																					
Mükemmeliyetçilik	Kadın	89	3,92	,87	0,79	0,42																																																																																					
	Erkek	136	3,82	,95			Marka Odaklılık	Kadın	89	2,89	1,03	-0,21	0,83	Erkek	136	2,92	1,06	Moda Odaklılık	Kadın	89	3,01	1,27	0,03	0,97	Erkek	136	3,00	1,18	Fiyat Odaklılık	Kadın	89	3,74	1,04	-0,18	0,85	Erkek	136	3,77	1,09	Düşünmeden Alışveriş	Kadın	89	3,09	1,10	0,60	0,54	Erkek	136	2,99	1,23	Marka Bağlılığı Odaklılık	Kadın	89	3,85	,87	1,27	0,20	Erkek	136	3,68	1,10	Bilgi karmaşası yaşama	Kadın	89	3,40	1,08	-0,30	0,76	Erkek	136	3,44	,99	Alışverişten Kaçınma	Kadın	89	2,99	1,26	-1,53	0,12	Erkek	136	3,24	1,11	Kararsızlık	Kadın	89	3,38	1,14	0,56	0,57	Erkek
Marka Odaklılık	Kadın	89	2,89	1,03	-0,21	0,83																																																																																					
	Erkek	136	2,92	1,06			Moda Odaklılık	Kadın	89	3,01	1,27	0,03	0,97	Erkek	136	3,00	1,18	Fiyat Odaklılık	Kadın	89	3,74	1,04	-0,18	0,85	Erkek	136	3,77	1,09	Düşünmeden Alışveriş	Kadın	89	3,09	1,10	0,60	0,54	Erkek	136	2,99	1,23	Marka Bağlılığı Odaklılık	Kadın	89	3,85	,87	1,27	0,20	Erkek	136	3,68	1,10	Bilgi karmaşası yaşama	Kadın	89	3,40	1,08	-0,30	0,76	Erkek	136	3,44	,99	Alışverişten Kaçınma	Kadın	89	2,99	1,26	-1,53	0,12	Erkek	136	3,24	1,11	Kararsızlık	Kadın	89	3,38	1,14	0,56	0,57	Erkek	136	3,29	1,10								
Moda Odaklılık	Kadın	89	3,01	1,27	0,03	0,97																																																																																					
	Erkek	136	3,00	1,18			Fiyat Odaklılık	Kadın	89	3,74	1,04	-0,18	0,85	Erkek	136	3,77	1,09	Düşünmeden Alışveriş	Kadın	89	3,09	1,10	0,60	0,54	Erkek	136	2,99	1,23	Marka Bağlılığı Odaklılık	Kadın	89	3,85	,87	1,27	0,20	Erkek	136	3,68	1,10	Bilgi karmaşası yaşama	Kadın	89	3,40	1,08	-0,30	0,76	Erkek	136	3,44	,99	Alışverişten Kaçınma	Kadın	89	2,99	1,26	-1,53	0,12	Erkek	136	3,24	1,11	Kararsızlık	Kadın	89	3,38	1,14	0,56	0,57	Erkek	136	3,29	1,10																			
Fiyat Odaklılık	Kadın	89	3,74	1,04	-0,18	0,85																																																																																					
	Erkek	136	3,77	1,09			Düşünmeden Alışveriş	Kadın	89	3,09	1,10	0,60	0,54	Erkek	136	2,99	1,23	Marka Bağlılığı Odaklılık	Kadın	89	3,85	,87	1,27	0,20	Erkek	136	3,68	1,10	Bilgi karmaşası yaşama	Kadın	89	3,40	1,08	-0,30	0,76	Erkek	136	3,44	,99	Alışverişten Kaçınma	Kadın	89	2,99	1,26	-1,53	0,12	Erkek	136	3,24	1,11	Kararsızlık	Kadın	89	3,38	1,14	0,56	0,57	Erkek	136	3,29	1,10																														
Düşünmeden Alışveriş	Kadın	89	3,09	1,10	0,60	0,54																																																																																					
	Erkek	136	2,99	1,23			Marka Bağlılığı Odaklılık	Kadın	89	3,85	,87	1,27	0,20	Erkek	136	3,68	1,10	Bilgi karmaşası yaşama	Kadın	89	3,40	1,08	-0,30	0,76	Erkek	136	3,44	,99	Alışverişten Kaçınma	Kadın	89	2,99	1,26	-1,53	0,12	Erkek	136	3,24	1,11	Kararsızlık	Kadın	89	3,38	1,14	0,56	0,57	Erkek	136	3,29	1,10																																									
Marka Bağlılığı Odaklılık	Kadın	89	3,85	,87	1,27	0,20																																																																																					
	Erkek	136	3,68	1,10			Bilgi karmaşası yaşama	Kadın	89	3,40	1,08	-0,30	0,76	Erkek	136	3,44	,99	Alışverişten Kaçınma	Kadın	89	2,99	1,26	-1,53	0,12	Erkek	136	3,24	1,11	Kararsızlık	Kadın	89	3,38	1,14	0,56	0,57	Erkek	136	3,29	1,10																																																				
Bilgi karmaşası yaşama	Kadın	89	3,40	1,08	-0,30	0,76																																																																																					
	Erkek	136	3,44	,99			Alışverişten Kaçınma	Kadın	89	2,99	1,26	-1,53	0,12	Erkek	136	3,24	1,11	Kararsızlık	Kadın	89	3,38	1,14	0,56	0,57	Erkek	136	3,29	1,10																																																															
Alışverişten Kaçınma	Kadın	89	2,99	1,26	-1,53	0,12																																																																																					
	Erkek	136	3,24	1,11			Kararsızlık	Kadın	89	3,38	1,14	0,56	0,57	Erkek	136	3,29	1,10																																																																										
Kararsızlık	Kadın	89	3,38	1,14	0,56	0,57																																																																																					
	Erkek	136	3,29	1,10																																																																																							

Tablo 1’ de katılımcıların tüketici karar verme tarzları ölçeği alt boyut puanlarının cinsiyete göre karşılaştırılmasında kullanılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları yer almaktadır. Analiz sonuçlarında cinsiyete göre anlamlı farklılıklar elde edilmemiştir ($p>.05$).

Tablo 2. Katılımcıların tüketici karar verme tarzları ölçeği alt boyut puanlarının okuduğu bölüm durumuna göre karşılaştırma sonuçları

	Bölüm	N	X	SS	t	p
Mükemmeliyetçilik	Antrenörlük	172	3,94	,90	2,307	0,02
	Spor Yöneticiliği	53	3,61	,96		
Marka Odaklılık	Antrenörlük	172	2,92	1,04	0,175	0,86
	Spor Yöneticiliği	53	2,89	1,08		
Moda Odaklılık	Antrenörlük	172	2,98	1,17	-0,438	0,66
	Spor Yöneticiliği	53	3,07	1,34		
Fiyat Odaklılık	Antrenörlük	172	3,73	1,07	-0,788	0,43
	Spor Yöneticiliği	53	3,86	1,05		
Düşünmeden Alışveriş	Antrenörlük	172	3,06	1,17	0,685	0,49
	Spor Yöneticiliği	53	2,93	1,21		
Marka Bağlılığı Odaklılık	Antrenörlük	172	3,90	,92	3,638	0,00
	Spor Yöneticiliği	53	3,26	1,15		
Bilgi karmaşası yaşama	Antrenörlük	172	3,54	,96	3,125	0,00
	Spor Yöneticiliği	53	3,05	1,13		
Alışverişten Kaçınma	Antrenörlük	172	3,14	1,16	-0,128	0,89
	Spor Yöneticiliği	53	3,16	1,22		
Kararsızlık	Antrenörlük	172	3,35	1,08	0,52	0,60
	Spor Yöneticiliği	53	3,25	1,22		

Tablo 2’ de katılımcıların tüketici karar verme tarzları ölçeği alt boyut puanlarının okudukları bölüme göre karşılaştırılmasında kullanılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları yer almaktadır. Analiz sonuçlarında Mükemmeliyetçilik, Marka Bağlılığı Odaklılık ve Bilgi Karmaşası Yaşama alt boyutunda okuduğu bölüme göre anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p<.05$). Marka Odaklılık, Moda Odaklılık, Fiyat Odaklılık, Düşünmeden Alışveriş,

Alışverişten Kaçınma ve Kararsızlık alt boyut puanlarında anlamlı farklılıklar tespit edilememiştir ($p>.05$).

Tablo 3. Katılımcıların tüketici karar verme tarzları ölçeği alt boyut puanlarının okudukları sınıf durumuna göre karşılaştırma sonuçları

	N	X	ss	F	P	Fark
Mükemmeliyetçilik	1 74	3,76	,88	2,68	0,04	2>1,3
	2 51	4,12	,90			
	3 50	3,66	,96			
	4 50	3,95	,92			
Marka Odaklılık	1 74	3,11	1,05	1,78	0,15	
	2 51	2,70	1,06			
	3 50	2,81	1,04			
	4 50	2,94	1,02			
Moda Odaklılık	1 74	3,20	1,28	2,84	0,03	1>3, 2>3
	2 51	3,22	1,21			
	3 50	2,69	,97			
	4 50	2,80	1,26			
Fiyat Odaklılık	1 74	3,87	1,00	2,40	0,06	
	2 51	3,96	,97			
	3 50	3,45	1,05			
	4 50	3,69	1,22			
Düşünmeden Alışveriş	1 74	3,26	1,20	3,47	0,01	1>2
	2 51	2,68	1,18			
	3 50	2,85	1,08			
	4 50	3,23	1,16			
Marka Bağlılığı Odaklılık	1 74	3,51	1,09	2,98	0,03	2>1
	2 51	4,04	,87			
	3 50	3,72	1,04			
	4 50	3,83	,95			
Bilgi karmaşası yaşama	1 74	3,36	1,13	0,98	0,40	
	2 51	3,56	,88			
	3 50	3,27	1,06			
	4 50	3,54	,96			
Alışverişten Kaçınma	1 74	3,34	1,15	1,15	0,32	
	2 51	3,09	1,19			
	3 50	2,99	1,12			
	4 50	3,05	1,24			

Kararsızlık	1	74	3,45	1,15	4,25	0,00	4>2,3
	2	51	3,11	1,02			
	3	50	3,00	1,18			
	4	50	3,68	,97			

1) 1.Sınıf, 2) 2.Sınıf, 3) 3.Sınıf, 4) 4.Sınıf

Tablo 3’de tüketici karar verme tarzları ölçeği alt boyut puanlarının okudukları sınıf durumlarına göre karşılaştırılmasında kullanılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucu yer almaktadır. Sonuçlar Mükemmeliyetçilik, Moda Odaklılık, Düşünmeden Alışveriş, Marka Bağlılığı Odaklılık ve Kararsızlık alt boyut puanlarının okudukları sınıf durumlarına göre farklılaştığını göstermektedir ($p < .05$). Gruplar arasındaki farkın kaynağını tespit etmek için yapılan post hoc (Tukey) testi sonuçlarına göre; Mükemmeliyetçilik alt boyut puanlarında “2. Sınıf” ile “1. Sınıf” ve “2. Sınıf” ile “3. Sınıf” arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Moda Odaklılık alt boyut puanlarında “1. Sınıf” ile “3. Sınıf” ve “2. Sınıf” ile “3. Sınıf” arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Düşünmeden alışveriş alt boyut puanlarında “1. Sınıf” ile “2. Sınıf” arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Marka bağlılığı odaklılık alt boyut puanlarında “2. Sınıf” ile “1. Sınıf” arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Kararsızlık alt boyut puanlarında “4. Sınıf” ile 2. Sınıf” ve 4. Sınıf” ile “3. Sınıf” arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. ($p < .05$). Marka Odaklılık, Fiyat Odaklılık, Bilgi Karmaşası Yaşama, Alışverişten Kaçınma alt boyut puanlarının okudukları sınıf durumlarına göre herhangi bir farklılaşmaya rastlanmamıştır ($p > .05$).

Tablo 4. Katılımcıların tüketici karar verme tarzları ölçeği alt boyut puanlarının bilgi kaynağı duruma göre karşılaştırma sonuçları

	N	X	ss	F	P	Fark
Mükemmeliyetçilik	1	75	3,77	,90	1,11	0,33
	2	106	3,96	,90		
	3	44	3,79	1,00		
Marka Odaklılık	1	75	2,97	1,03	0,73	0,49
	2	106	2,82	1,01		
	3	44	3,01	1,17		
Moda Odaklılık	1	75	3,03	1,24	0,24	0,79
	2	106	2,95	1,21		
	3	44	3,09	1,20		

Fiyat Odaklılık	1	75	3,81	,99	0,60	0,55
	2	106	3,78	1,04		
	3	44	3,60	1,24		
Düşünmeden Alışveriş	1	75	3,17	1,18	0,88	0,42
	2	106	2,94	1,15		
	3	44	3,01	1,25		
Marka Bağlılığı Odaklılık	1	75	3,73	,98	0,03	0,97
	2	106	3,75	,99		
	3	44	3,77	1,15		
Bilgi karmaşası yaşama	1	75	3,47	,98	0,79	0,45
	2	106	3,46	,96		
	3	44	3,25	1,25		
Alışverişten Kaçınma	1	75	3,27	1,06	0,70	0,50
	2	106	3,10	1,23		
	3	44	3,02	1,22		
Kararsızlık	1	75	3,57	,92	3,67	0,03
	2	106	3,28	1,13		
	3	44	3,01	1,30		

1) Arkadaş Grubu, 2) İnternet, 3) Diğer

Tablo 4’de tüketici karar verme tarzları ölçeği alt boyut puanlarının bilgi kaynağı durumlarına göre karşılaştırılmasında kullanılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucu yer almaktadır. Sonuçlar kararsızlar alt boyut puanlarının bilgi kaynağı durumlarına göre farklılaştığını göstermektedir ($p < .05$). Gruplar arasındaki farkın kaynağını tespit etmek için yapılan post hoc (Scheffe) testi sonuçlarına göre; Kararsızlık alt boyut puanlarında puanların da “Arkadaş Grubu” ile “Diğer Bilgi Kaynakları” arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar elde edilmiştir ($p < .05$). Diğer alt boyutlarında ise herhangi bir farklılığa rastlanmamıştır.

Tablo 5. Katılımcıların tüketici karar verme tarzları ölçeği alt boyut puanlarının aylık gelir duruma göre karşılaştırma sonuçları

		N	X	ss	F	P	Fark
Mükemmeliyetçilik	2000 TL’ye Kadar	89	3,76	,89	1,89	,15	
	2001-3000 TL Arası	82	3,84	,85			
	3001 TL ve Üzeri	54	4,06	1,05			

Marka Odaklılık	2000 TL'ye Kadar	89	2,69	,92	5,68	,00	3>1
	2001-3000 TL Arası	82	2,90	1,10			
	3001 TL ve Üzeri	54	3,29	1,08			
Moda Odaklılık	2000 TL'ye Kadar	89	2,72	1,17	5,35	,01	3>1
	2001-3000 TL Arası	82	3,05	1,20			
	3001 TL ve Üzeri	54	3,39	1,20			
Fiyat Odaklılık	2000 TL'ye Kadar	89	3,89	,94	1,36	,26	
	2001-3000 TL Arası	82	3,73	1,12			
	3001 TL ve Üzeri	54	3,59	1,15			
Düşünmeden Alışveriş	2000 TL'ye Kadar	89	2,78	1,15	3,73	,03	3>1
	2001-3000 TL Arası	82	3,13	1,22			
	3001 TL ve Üzeri	54	3,30	1,10			
Marka Bağlılığı Odaklılık	2000 TL'ye Kadar	89	3,60	,98	2,27	,11	
	2001-3000 TL Arası	82	3,76	1,00			
	3001 TL ve Üzeri	54	3,97	1,06			
Bilgi karmaşası yaşama	2000 TL'ye Kadar	89	3,32	,92	,98	,38	
	2001-3000 TL Arası	82	3,45	1,08			
	3001 TL ve Üzeri	54	3,56	1,10			
Alışverişten Kaçınma	2000 TL'ye Kadar	89	3,01	1,11	1,69	,19	
	2001-3000 TL Arası	82	3,33	1,08			
	3001 TL ve Üzeri	54	3,07	1,39			

Kararsızlık	2000 TL'ye Kadar	89	3,20	1,09	,94	,39
	2001-3000 TL Arası	82	3,38	1,03		
	3001 TL ve Üzeri	54	3,44	1,28		

1) 2000 TL'ye kadar, 3) 2001-3000 TL Arası, 3) 3001 TL ve Üzeri

Tablo 5'de tüketici karar verme tarzları ölçeği alt boyut puanlarının aylık gelir durumlarına göre karşılaştırılmasında kullanılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucu yer almaktadır. Sonuçlar Marka Odaklılık, Moda Odaklılık ve Düşünmeden Alışverişi alt boyut puanlarının aylık gelir durumlarına göre farklılaştığını göstermektedir ($p < .05$). Gruplar arasındaki farkın kaynağını tespit etmek için yapılan post hoc (Scheffe) testi sonuçlarına göre; Marka Odaklılık alt boyut puanlarında "3001 TL ve Üzeri" ile "2000 TL'ye kadar" arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Moda Odaklılık alt boyut puanlarında "3001 TL ve Üzeri" ile "2000 TL'ye kadar" arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Düşünmeden Alışverişi alt boyut puanlarında "3001 TL ve Üzeri" ile "2000 TL'ye kadar" arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. ($p < .05$). Marka Tatmini, Marka Güveni, Marka Duygusu, Davranışsal Marka Sadakati, Tutumsal Marka Sadakati, Mükemmeliyetçilik, Fiyat Odaklılık, Marka Bağlılığı Odaklılık, Bilgi Karmaşası Yaşama, Alışverişten Kaçınma ve Kararsızlık alt boyut puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar elde edilmemiştir. ($p > .05$).

TARTIŞMA ve SONUÇ

Yapılan bu çalışmada cinsiyet değişkeni açısından herhangi bir farklılığa rastlanmamıştır. Benzer şekilde Güler Binkanat (2019), yaptığı çalışmada cinsiyet değişkeni ile tüketici karar verme tarzları arasında herhangi bir farklılığa rastlanmamıştır. Ama alan yazında farklılık bulan çalışmalar mevcuttur. Anic ve arkadaşları (2012), Bae ve Miller (2009), Yeniçeri ve Özbezek (2016), Dayanç Kıyat ve Ayyıldız (2019), Gülay Şahin ve Akballı (2019), Yasin (2009), Duman Kurt (2011), Anic ve arkadaşları (2014), Mitchell ve Walsh (2004), Priyal ve Venugopal (2020) ve Karataş Yücel (2017) cinsiyet değişkenine göre farklılaşma gösterdiğini tespit etmişlerdir. En yaygın pazar bölümlene değişkenlerinden birinin cinsiyet olduğu bilinmektedir (Lin ve Ark., 2019). Tüketicilerin satın alma kararlarına ulaşmak için kullandıkları yardımlarda ve kararlarında cinsiyet farklılıklarının etkisi bulunduğu bilinmektedir (Mitchell ve Walsh, 2004). Cinsiyet değişkeni, tüketici davranışı hakkındaki birçok literatürde, tüketici davranışını anlamada önemli bir faktör olarak ve şirketlerin müşterilerinin ihtiyaçlarını ve isteklerini karşılamaları için kullandıkları temel bir pazar bölümlene aracı

olarak kullanılmaktadır (Mokhlis ve Salleh, 2009). Erkeklerin ve kadınların birbirlerinden birçok yönden farklılıklar gösterdikleri söylenebilir. Bu çalışmada cinsiyet değişkeni açısından bir farklılık bulunmamasına rağmen sonuç olarak, cinsiyet değişkeninin tüketici karar verme tarzlarında her zaman önemli bir rol oynayan ana faktörlerden biri olduğu söylenebilir.

Araştırma sonuçlarında katılımcıların okudukları bölüme göre tüketici karar verme tarzlarının karşılaştırılmasında antrenörlük bölümü öğrencileri lehine Mükemmeliyetçilik, Marka Bağlılığı Odaklılık ve Bilgi Karmaşası Yaşama alt boyutlarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre antrenörlük bölümü öğrencilerinin tüketim gerçekleştirirken kullandıkları karar verme tarzlarında spor yöneticiliği bölümü öğrencilerine göre spor giyim ürünlerinin kalitesine önem verdiklerini, tekrar satın alma niyetinde olduklarını ve ürünlerle ilgili fazla bilgiden dolayı da akıl karışıklığını daha fazla yaşayabilecekleri söylenebilir.

Araştırma sonuçlarında katılımcıların okudukları sınıf durumlarına göre karşılaştırılması sonucunda Mükemmeliyetçilik alt boyut puanlarında “2. Sınıf” ile “1. Sınıf” ve “2. Sınıf” ile “3. Sınıf” arasında 2. Sınıf lehine farklılığa rastlanmıştır. Bu durum, 2. Sınıfta okuyan öğrencilerin 1.ve 2. Sınıfta okuyan öğrencilere göre spor giyim ürünü satın alırken ürün kalitesine daha fazla odaklandıklarını göstermektedir. Moda Odaklılık alt boyut puanlarında “1. Sınıf” ile “3. Sınıf” arasında 3. Sınıf lehine ve “2. Sınıf” ile “3. Sınıf” arasında ise 2. Sınıf lehine farklılığa rastlanmıştır. Bu durum, 1.ve 2. Sınıfta okuyan öğrencilerin 3. Sınıfta okuyan öğrencilere göre, bir spor giyim ürününe ilişkin karar verirken modayı daha fazla takip etmeye yöneldiklerini göstermektedir. Düşünmeden alışveriş alt boyut puanlarında “1. Sınıf” ile “2. Sınıf” arasında 1. Sınıf lehine farklılığa rastlanmıştır. Buna göre, 1. Sınıfta okuyan tüketicilerin alışveriş yaparken özensiz olabileceği, düşünmeden ve hızlı bir şekilde karar verebileceği söylenebilir. Marka bağlılığı odaklılık alt boyut puanlarında “2. Sınıf” ile “1. Sınıf” arasında 2. Sınıf lehine farklılığa rastlanmıştır. 2. Sınıfta okuyan öğrencilerin 1. Sınıfta okuyan öğrencilere göre kendi favori spor giyim markalarını düzenli olarak tekrarlayan satın alma eğilimlerini daha fazla gösterdiği söylenebilir. Kararsızlık alt boyut puanlarında “4. Sınıf” ile 2. Sınıf” ve 4. Sınıf” ile 3. Sınıf” arasında 4 sınıf lehine farklılığa rastlanmıştır. Bu doğrultuda, 4. Sınıfta okuyan öğrencilerin 2.ve 3. Sınıfta okuyan öğrencilere göre spor giyim ürünü alırken karar vermede daha fazla zorluk yaşadıkları söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına göre katılımcıların kullandığı bilgi kaynağı durumlarına göre karşılaştırılmasında Kararsızlık alt boyut puanlarında “Arkadaş Grubu” ile “Diğer Bilgi Kaynakları” arasında arkadaş grubu lehine anlamlı farklılığa rastlanmıştır. Tüketicilerin satın alma davranışları üzerinde etkisi olan birçok etmen bulunmaktadır. Bunlardan biri de sosyal

faktörlerdir (Altunışık vd., 2012). Sosyal faktörler kapsamında, tüketicinin fikirlerini, değer yargılarını ve tutumlarını etkileyen kişilere referans grubu adı verilir (Mucuk, 2009). Kişiyi yüz yüze etkileyen, başta kişinin ailesi olmak üzere, akrabaları, komşuları, arkadaş grubu, iş çevresi ve bunun gibi insan topluluklarından oluşan gruba kişinin yakın çevresi denilmektedir (Mucuk, 2009). Buradan hareketle, katılımcıların, spor ürünler ile ilgili kişinin yakın çevresinden olan arkadaş grubundan aldığı fazla bilgilerden dolayı, kafa karışıklığı yaşama düzeyinin diğer bilgi kaynaklarından aldığı bilgiye göre daha fazla olduğu söylenebilir.

Araştırma sonuçlarının katılımcıların gelir durumlarına göre karşılaştırılmasında Marka Odaklılık, Moda Odaklılık ve Düşünmeden Alışveriş alt boyut puanlarında “3001 TL ve Üzeri” ile “2000 TL’ye kadar” gelir durumu arasında “3001 TL ve Üzeri” lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Benzer şekilde Boonlertvanich (2009), Anic ve arkadaşları (2014), Sirirak (2012), Garip (2019) Priyal ve Venugopal (2020) gelir durumu ile tüketici karar verme tarzları arasında farklılığa ulaşmıştır. Kim ve Gupta (2009) tarafından yapılan çalışmada, tüketicilerin satın alma kararlarını etkileyen birçok faktörün olduğu, ancak bu faktörlerin başında ekonomik faktörlerin geldiği tespit edilmiştir (İlban vd., 2011). Bireyin gelir durumu, ürün ve marka tercihi üzerinde etkisi olan ana faktörlerden biridir (Tek, 1999). Satın alma gücü yüksek olan bireyler, yapacağı harcamalarda daha esnek hareket edebilir (Keskin ve Baş, 2015). Satın alma gücü düşük olan bireyler ise harcama yaparken rahat davranamayabilir. Shim (1996), gelir seviyesi yüksek olan tüketicilerin, moda odaklı ve kalite odaklı tüketici yaklaşımını daha fazla benimsediğini öne sürmektedir. Elde edilen bilgilere göre, 3001 TL ve üzeri geliri olan katılımcıların modayı takip edip, bilinen ve pahalı markalara ait ürünleri satın almaya yönelirken düşünmeden ve hızlı kararlar verdiği söylenebilir.

Sonuç olarak, gelir durumuna, bilgi kaynağına, okudukları bölüm ve sınıf değişkenine göre farklılaşmaya rastlanmış ama cinsiyet değişkeni ile ilgili herhangi bir farklılaşmaya rastlanmamıştır. Elde edilen sonuçlara göre cinsiyet ve gelir durumu değişkenlerinin, tüketicinin karar verme aşamasına etki eden faktörlerden olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda araştırmacıların, örneklem boyutunu artırarak daha verimli sonuçlara ulaşabilecekleri düşünülmektedir. Kurumların ise pazarlama stratejilerinde cinsiyet ve gelir durumunu dikkate alarak farklı tüketici sınıflarına göre stratejiler ve pazar bölümlendirmeleri yapmaları önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Altunışık, R. Özdemir, Ş., Torlak, Ö. (2012). Modern Pazarlama, Değişim Yayınları, 4. Baskı.
- Anić, I. D., Rajh, E., Bevanda, A. (2012). Decision-Making Styles of Young Consumers in Bosnia and Herzegovina. *Young Consumers*.
- Anić, I. D., Rajh, S. P., Rajh, E. (2014). Antecedents of Food-Related Consumer Decision-Making Styles. *British Food Journal*.
- Azizi, S. Makkizadeh, V. (2012), "Consumer Decision-Making Style: The Case of Iranian Young Consumers", *Journal of Management Research*, Vol. 4 No. 2, pp. 88-111.
- Bates, L. (1998). UK Consumer Decision-Making Styles. *Journal of Marketing Management*, 14(1-3), 199-225.
- Boone, L. E. Kurtz, D. L. (2004). *Contemporary Marketing*. 11st Edition. South Western: Thomson Learning.
- Boonlertvanich, K. (2009). Consumer Buying and Decision Making Behavior of a Digital Camera in Thailand. *RU International Journal*, 3(1), 57-66.
- Dayanç Kıyat, G. B., Ayyıldız, M. (2019). Marka Kişiliği ve Karar Verme Tarzlarının Demografik Özellikler Açısından İncelenmesi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 6(5), 543-558.
- Duman Kurt (2011). Davranışsal Ekonomi Yaklaşımlarının Tüketici Karar Verme Tarzları İle Açıklanması ve Bir Uygulama. Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Garip, S (2019). Demografik Özelliklerin Tüketici Karar Verme Tarzları ve Sürdürülebilir Tüketim Davranışına Etkisi: İzmir İli Örneği. Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Goswami, Shubham, S. K. (2015). Impact of Consumer Decision-making Styles on Online Apparel Consumption in India. *Vision: The Journal of Business Perspective*.
- Güler Binkanat, G. (2019). Tüketici Karar Verme Tarzlarının Satın Alma Davranışları Üzerine Etkisi: İnternette Alışveriş Yapan Tüketiciler Üzerine Bir Çalışma. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- <https://www.businesswire.com/news/home/20190514005472/en/Sports---614-Billion-Global-Market-Opportunities> (Erişim Tarihi: 03.03.2020)
- İlban, M., Akkılıç, M., ve Yılmaz, Ö. (2011). Termal Turizmde Tüketici Satın Alma Davranışını Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi: Gönen Örneği. *Öneri Dergisi*, 9(36), 39-51.
- Karataş Yücel, E. (2017). Demografik Özelliklerin Satın Alma Karar Tarzları Üzerine Etkisi: Beyaz Eşya Ürünleri Üzerine Bir Uygulama. *AKÜ İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi -Cilt: 19, Sayı: 2, Sayfalar:53-68.*

- Keskin, S., Baş, M. (2015). Sosyal Medyanın Tüketici Davranışları Üzerine Etkisinin Belirlenmesi, Gazi Üniversitesi İ.İ.B.F., Dergisi, 17(3), 51-69
- Kim, H. W., Gupta, S. (2009). A Comparison of Purchase Decision Calculus Between Potential and Repeat Customers of an Online Store. *Decision Support Systems*, 47(4), 477-487.
- Lastovicka, J. L. (1982). On the Validation of Lifestyle Traits: A Review And Illustration, *Journal of Marketing Research*, 19(1), 126-138.
- Lin, X., Featherman, M., Brooks, S. L., Hajli, N. (2019). Exploring gender differences in online consumer purchase decision making: An online product presentation perspective. *Information Systems Frontiers*, 21(5), 1187-1201.
- Vincent-Wayne, M., Walsh, G. (2004), Gender Differences in German Consumer Decision-Making Styles. *Journal of Consumer Behaviour*, 3/4(June), 331-46.
- Mokhlis, S., Salleh, H. S. (2009). Consumer decision-making styles in Malaysia: An exploratory study of gender differences. *European Journal of Social Sciences*, 10(4), 574-584.
- Mucuk, İ. (2009). Pazarlama İlkeleri, Türkmen Kitabevi, İstanbul.
- Nandi, S. (2013). Consumer Style Inventory – Assessing the Decision Making Style of Young Indian, a Study on Mobile Phone, Reddy Jana Sangha Institute of Management Studies (RJS-IMS), Koramangala, Bangalore 560 0034, India.
- Odabaşı, Y., Barış, G. (2013). Tüketici Davranışı. İstanbul: Mediacat Akademi
- Priya, S. A., Venugopal, P. (2020). Variations in Consumer Decision Making Styles across Demographic variables: An empirical study among Footwear outlets of Vellore City. *Studies in Indian Place Names*, 40(18), 1679-1694.
- Shim, S. (1996). “Adolescent Consumer Decision-Making Styles: The Consumer Socialization Perspective”, *Psychology & Marketing*, 13(6), 547-569.
- Sirirak, A. (2012). A Study on Decision-Making Styles and Souvenir Shopping Attitudes of International Tourists in Bangkok (Doctoral dissertation, Mahidol University).
- Siu, N. Y. M., Wang, C.C.M., Chang, L.M.K. Hui, A.S.Y. (2001). Adapting Consumer Style Inventory to Chinese Consumers: a Confirmatory Factor Analysis Approach, *Journal of International Consumer Marketing*, 13(2), 29-47.
- Sproles, G. B., Kendall, E. L. (1986). A Methodology Consumers' Decision-Making Styles. *The Journal of Consumer Affairs*, 20 (Kış), 267-279.
- Sproles, E. K., Sproles, G. B. (1990). “Consumer Decision-Making Styles as a Function of Individual Learning Styles”, *Journal of Consumer*

- Affairs, 24(1), 134-147.
- Stone, G. P. (1954). "City Shoppers and Urban Identification: Observations on the Social Psychology of City Life", *American Journal of Sociology*, 60(1), 36-45.
- Şahin, B. G., Akballı, E. E. (2019). Tüketici Davranışlarını Etkileyen Faktörler ve Yöntem Analizi. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 1(1), 43-85.
- Tek, Ö.B. (1999). Pazarlama İlkeleri Türkiye Uygulamaları Global Yönetimsel Yaklaşım. İstanbul: Beta Yayınları.
- Tek, Ö.B., Özgül, E. (2010). Modern Pazarlama İlkeleri: Uygulamalı ve Yönetimsel Yaklaşım (3. Baskı). İzmir: Birleşik Matbaacılık.
- Uçkun, S., Uçkun, G., Üzüm, B. (2018). Examining the Dimensions of Consumer Behaviors (Kocaeli Vocational School). III International Conference-The West of the East The East of the West III. Doğunun Batısı Batının Doğusu Uluslararası Konferansı, Ohrid, Makedonya
- Ünal, H. (2019). Spor Giyim Markası Tüketicilerinin Kurumsal Sosyal Sorumluluk Algısının Marka Denkliği Unsurları Üzerine Etkisinin Araştırılması. *Journal of International Social Research*, 12(63).
- Yasin, B. (2009). The Role of Gender on Turkish Consumers' Decision-Making Styles. *AP-Asia-Pacific Advances in Consumer Research*, 8, 301-308.
- Walters, C.G. (1974). *Consumer Behavior Theory and Practice*, Homewood, IL.: Richard D.Irwin Co.
- Westbrook, R. A., Black, W. C. (1985). A Motivation-Based Shopper Typology. *Journal of Retailing*, 61(1), 78-103.



Bölüm 20

ÖĞRENCİLERİN FİZİKSEL UYGUNLUKLARI İLE BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR DERSİ TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ¹

Yakup KOÇ², Kemal TAMER³

1 Bu çalışma, araştırmacının Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde 2009 yılında kabul edilen doktora tezinin bir bölümünden özetlenerek hazırlanmış ve 2.Uluslararası Beden Eğitimi ve Sporda Sosyal Alanlar Kongresi'nde (31 Mayıs- 2 Haziran 2012, Ankara) "İlköğretim ve Ortaöğretim Öğrencilerinin Fiziksel Uygunlukları ile Beden Eğitimi Dersi Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adıyla sözel bildiri olarak sunulmuştur.

2 Doç. Dr., Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, ykoc79@gmail.com

3 Prof. Dr, İstanbul Aydın Üniversitesi

1. Giriş

Tutum, “Bir bireye atfedilen ve bir psikolojik obje ile ilgili duygu, düşünce ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilim” olarak tanımlanmaktadır (Kağıtçıbaşı, 2006). Ortaokul ve lise yıllarına denk gelen ergenlik çağı, kişinin limitlerini keşfettiği, hayat boyu tutumlarının ve alışkanlıklarının şekillendiği yıllardır. Eğer ergen, bu yıllarda BE (beden eğitimi) ve fiziksel aktivitelere olumlu tutum geliştiremezse belki daha sonraki yıllarda bu alışkanlıklara asla adapte olamayacaktır (Stelzer, Ernest, Fenster ve Langford 2004).

Millî Eğitim Bakanlığı'nın “İlköğretim ve ortaöğretimde yeniden yapılandırma” çerçevesinde derslerin öğretim programları düzenlenirken, öğrencilerin BE (beden eğitimi) ve spor dersine ilişkin tutumlarında etkili olan faktörlerin anlaşılması, BE ve spor dersinin öğretim programlarının yeniden düzenlenmesi sürecinde etkinliklerin seçimine ve öğrencilerin kazanımlarına da etki edebilecektir. Psikomotor öğrenme temeli üzerine şekillendiği söylenen beden eğitimi ve spor gibi bir dersin genel amaçlarının yoğun olarak (İlköğretimde, % 70.5; Ortaöğretimde % 67) duyuşsal öğrenme ürünü içeriği ile ilgili olması dikkate değer bir bulgudur (Serbes, Yüret ve Topkaya 2004). Beden eğitimi dersi duyuşsal öğrenme içeriği olan ilgi, istek, sosyal ilişki, iletişim ve doğru alışkanlıklar edinmeyle ilgilidir. Zaten ilgi, istek duyma ve alışkanlık edinebilme, psikomotor amaca ilişkin davranışların öğrenilmesini kolaylaştıracaktır.

Ortaokul ve lise öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin olumlu tutum geliştirmesinde etkili olan faktörlerin tespit edilmesi gerekir. Yapılan çalışmalarda genel olarak beden eğitimi dersine karşı tutumun bazı faktörlere bağlı olarak orta seviye ve orta seviye üstünde olduğu belirtilmiştir (Küçük Kılıç ve Öncü, 2019). Ayrıca bazı çalışmalarda beden eğitimi dersine karşı tutum geliştirmede bazı faktörler ele alınmıştır. Örneğin; müfredatın (Luke ve Sinclair, 1991), öğretim yöntemlerinin (Çai, 1997), öğretmenlerin (Chung ve Philips, 2002; Luke ve Sinclair, 1991), ailenin (Yin ve Carre, 2003), sosyo-kültürel farklılıkların (Nakornkhet, 1987), sınıfın karma olup olmamasının (Luke and Sinclair, 1991; Kimball, 2007), serbest zaman etkinliklerinin (Chung ve Philips, 2002) beden eğitime karşı tutum geliştirmede etkisi olduğu; beden eğitimi öğretmenin cinsiyeti ve sınıfın karma olup olmamasının (King, 1994) etkisi olmadığı yönündeki görüşler bazı araştırma sonuçlarıdır. Öğrencilerin kişisel özellikleri ve fiziksel uygunluklarının, ortaokul ve lise öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutumları üzerine etkileri araştırılmalıdır. Öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarında kişisel özelliklerinin yanında fiziksel uygunluklarının da etkili olduğu düşünülmelidir.

Fiziksel uygunluk, günlük işleri canlı ve uyanık, yorgunluk duymak-

sızın, boş zamanını neşeli uğraşlarla geçirebilecek gerekli enerjiye sahip ve beklenmeyen tehlikeleri karşılayabilecek yeterliliğe sahip olmaktır. Fiziksel uygunluk kalp solunum dayanıklılığı, kassal dayanıklılık, kas kuvveti, kas gücü, sürat, esneklik, çeviklik, denge, reaksiyon zamanı ve beden kompozisyonunu içermektedir. Bu özelliklerin birbirlerine göre üstünlüğü özel performans ve sağlık hedeflerine bağlıdır (Özer, 2001). Beden eğitimcilerin, öğrencilerin fiziksel testlere karşı tutum ve anlayışlarını bilmesi, öğrencilere beden eğitimi derslerinde daha pozitif ve istekli deneyimlere yer vermesini kolaylaştırır. Fiziksel uygunluk testleri öğrencilerin fiziksel uygunluk seviyelerini ve fiziksel aktivite düzeylerini arttırmada daha iyi motive eder. Testlerde kullanılan sağlıkla ilişkili referans standartları, öğrencilerin başkalarıyla karşılaştırma yaparak sağlık durumlarına odaklanmalarını sağlar. Böylece öğrencilerin motivelerini artırır (Sampson, 2008). Özellikle Amerika da farklı test bataryaları geliştirilmiştir. Bu test bataryalarının özelliği kolay uygulanabilir olması, pahalı araçlar gerektirmemesi ve kalabalık gruplarda çalışmaya uygun olması ve eğitim açısından da okullarda öğretmenler tarafından kullanılabilir olmasıdır (Hines, 2001; Pate, Ross, Dotson, & Gilbert, 1985). Kemper'e (1990) göre okullara dayalı beden eğitiminde motorik testler en azından beş farklı amaç için kullanılmaktadır. Bunlar; 1- Program değerlendirmek, 2- Öğrencinin motivasyonunu artırmak ve kendisini tanımasını sağlamak, 3- Potansiyel ve yetenekli öğrencileri belirlemek, 4- Kognitif (bilişsel) ve affektif (duyuşsal) öğrenmeyi artırmak, 5- Fiziksel uygunluktaki yetersizlikleri ortaya koymaktır. Türkiye'de Sağlık Bakanlığı ve Milli Eğitim Bakanlığı işbirliği ile 2016-2017 eğitim öğretim yılından itibaren okullarda fiziksel uygunluk karnesi uygulaması başlatılmıştır. Uygulamada okulların mevcut potansiyelleri de dikkate alınarak sadece antropometrik, kas dayanıklılığı ve esneklik ölçümleri yapılmıştır. Birçok yararları yanında bu projeden fiziksel aktiviteye karşı merak uyandırmak ve düzenli fiziksel aktivite yapma alışkanlığı kazandırmak gibi katkılar beklenmektedir.

Genel olarak fiziksel uygunluk ölçümlerinin BE ve spor dersine ve fiziksel etkinliklere karşı tutum geliştirmeyle ilişkisini inceleyen araştırmalara bakıldığında fiziksel uygunluğun artması fiziksel aktivitelere karşı tutumu olumlu etkilediği görülmektedir. Bazı çalışma sonuçları incelendiğinde; Abu-Saley (1989) yaptığı çalışmasında beden eğitimine tutum ile fiziksel uygunluk seviyesi arasında pozitif ilişki olduğunu destekleyecek sonuçlara ulaşmıştır. Çalışmasında üniversite öğrencilerinin AAHPERD "Healthy-Related Physical Test" skorları ile BE tutumları arasında pozitif ilişki bulmuştur. Papaioannou'da (1994) çalışmasında, benzer olarak öğrencinin derse karşı ilgisinin ve aktiviteye olan yatkınlığının, onun tutumlarını direk etkilediği sonucuna varmıştır. Birtwistle ve Brodie (1991) sağlıkla ilişkili fiziksel uygunluk ölçüm sonuçlarının fiziksel aktiviteye karşı

tutumları anlamlı düzeyde ($p < .003$) etkilediğini bulmuşlardır. Özer ve Aktop (2003), beden eğitimi dersinde hoşça giden değişik fiziksel aktivite örneklerinin sunulmasının çocukların fiziksel aktiviteye yönelik olumlu tutum geliştirmelerine ve yaşam boyu fiziksel aktivite alışkanlığı kazanmalarına yardımcı olacağını ileri sürmüşlerdir. Ayrıca yaşam boyu düzenli olarak fiziksel aktivitelere katılan bireylerin daha sağlıklı, daha mutlu ve daha nitelikli bir yaşam sürdüreceklerini vurgulamışlardır. Ancak üniversite öğrencileri ile yapılan başka bir çalışmada sınıf aktivite düzeyinin fiziksel aktiviteye karşı tutum geliştirmede etkisi olmadığı sonucu bulunmuştur (Kinney, 1986).

Bu araştırmanın amacı, ortaokul ve lise öğrencilerinin fiziksel uygunlukları ile beden eğitimi ve spor dersi tutumları arasındaki ilişkiyi incelemektir.

2. Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma fiziksel uygunluk ile beden eğitimi dersine ilişkin tutum arasındaki ilişkilerin betimlendiği ilişki tarama modelinde, nicel bir çalışma olarak yapılandırılmıştır. Bu modelde kurgulanan araştırmalarda çok sayıda değişken arasında birlikte değişimin varlığı ve varsa ne derecede olduğu ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır (Karasar, 2005).

2.2. Araştırma Grubu

Araştırma grubu 2006-2007 öğretim yılı bahar döneminde Kırıkkale ili Delice ilçesinden rastgele örnekleme tekniği seçilen ortaokul (5-8. sınıf) ile lise (9-11. sınıf) öğrencilerinden oluşmuştur. Araştırmaya 5. sınıflardan 140, 6. sınıflardan 120, 7. sınıflardan 147, 8. sınıflardan 139, 9. sınıflardan 106, 10. sınıflardan 63 ve 11 sınıflardan 87 olmak üzere toplam 802 öğrenci katılmıştır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama tekniği olarak anket ve ölçümler uygulandı. Uygulanan ankette, ilköğretim ve ortaöğretim öğrencileri için Demirhan ve Altay (2001) tarafından geliştirilen ve tek boyuttan oluşan 24 sorulu Beden Eğitimi ve Spora İlişkin Tutum Ölçeği (BESTÖ) kullanılmıştır. Ölçeğin 5-7. sınıflar için güvenilirlik çalışması daha önce olmadığı için bu gruba bu ölçeği uygulamadan önce Kırıkkale ilinde rasgele seçilen bir okuldan 5-7. sınıflardan her sınıf için 50'şer kişilik gruplara iki hafta ara ile test-tekrar test tekniğiyle anket uygulanmıştır. Test-tekrar test tekniğine göre ortaokul 5. sınıflar ile 6 ve 7. sınıflar aynı zihinsel gelişim seviyesinde oldukları (Erden ve Akman, 2006) dikkate alınarak tek grup olarak

değerlendirildi. Pearson Momentler çarpım korelasyon katsayısı 5. Sınıf için .86, tek grup olarak alınan 6 ve 7. Sınıflar için ise .82 bulunmuştur. Bu araştırma için Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ölçeğin toplamı için .87 olarak belirlenmiştir.

Araştırmada ayrıca fiziksel uygunluk ölçümleri için AAHPERD “Physical Best Test” (ABD, 1989) bataryası kullanıldı. Bu test bataryası ve diğer bazı test bataryaları, performanstan ziyade eğitim ve sağlıkla ilişkili fiziksel uygunluk ölçümlerine yönelik olup; aerobik dayanıklılık (1 mil koş/yürü testi), vücut kompozisyonu (skinfold toplamları), kas kuvveti ve dayanıklılığı (barfikste kol çekme testi ve bükülü bacak mekik çekme testi) ve esneklik (otur-eriş testi) bileşenlerinin ölçümünü içerir (Trimmer ve Trimmer, 2007).

2.4. Verilerin Analizi

Veriler araştırmacı tarafından SPSS 22 istatistik paket programı aracılığı ile analiz edilmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde; öğrencilerin BE ve spor dersine karşı tutumları ile boy uzunluğu, vücut ağırlığı ve fiziksel uygunluk bataryasının bileşenleri arasındaki ilişkiyi anlamak için sınıflara göre $\alpha=.05$ anlamlılık düzeyinde Korelasyon Analizi (Pearson) uygulanmıştır.

3. Bulgular

Tablo 1’de ortaokul öğrencilerinin (5-8. Sınıf) boy uzunluğu, vücut ağırlığı ve ölçülen fiziksel uygunluk parametreleri ile BE dersine ilişkin tutumları arasındaki ilişkiler görülmektedir. Tablo 1’de 5. sınıf öğrencilerinin BE dersine ilişkin tutumları ile 1 mil koş/yürü testi sonuçları arasında ($r=-.50, p<.01$) anlamlı düzeyde negatif (anlamca pozitif) ilişki olduğu görülmektedir. Tablo 1’de 6. sınıf öğrencilerinin BE dersine ilişkin tutumları ile 1 mil koş/yürü testi sonuçları arasında ($r=-.19, p<.05$) anlamlı düzeyde negatif (anlamca pozitif) ilişki olduğu görülmektedir. Tablo 1’de 7. sınıf öğrencilerinin BE dersine ilişkin tutumları ile vücut ağırlıkları arasında ($r=-.17, p<.05$) anlamlı düzeyde negatif; skinfold toplamları arasında ($r=.24, p<.01$) anlamlı düzeyde negatif; mekik çekme değerleri arasında ($r=.32, p<.01$) anlamlı düzeyde pozitif ve 1 mil koş/yürü testi sonuçları arasında ($r=-.42, p<.01$) anlamlı düzeyde negatif (anlamca pozitif) ilişki olduğu görülmektedir. Tablo 1’de 8. sınıf öğrencilerinin BE dersine ilişkin tutumları ile otur-eriş testi sonuçları arasında ($r=.17, p<.05$) anlamlı düzeyde pozitif; mekik çekme değerleri arasında ($r=.28, p<.01$) anlamlı düzeyde pozitif ve 1 mil koş/yürü testi sonuçları arasında ($r=-.27, p<.01$) anlamlı düzeyde negatif (anlamca pozitif) ilişki olduğu görülmektedir. Diğer ortaokul sınıf düzeylerinde öğrencilerin BE dersine ilişkin tutumları ile diğer fiziksel uygunluk ölçümleri arasında anlamlı ilişki görülmemiştir.

Tablo 1. Ortaokul Öğrencilerinin Fiziksel Uygunlukları ile BE ve Spor Dersine Karşı Tutumları Arasında Pearson Korelasyon Sonuçları

	1	2	3	4	5	6	7	8
5. Sınıf (n=140)	1. Tutum	1.00	-					
	2. Boy	-.04	1.00	-				
	3. Ağırlık	-.02	.70**	1.00	-			
	4. Skinfold	.01	.39**	.58**	1.00	-		
	5. Otur-eriş	.15	-.20*	-.30**	-.16	1.00	-	
	6. Mekik	.11	-.21*	-.25**	-.28*	.18*	1.00	-
	7. Barfiks	-.06	-.22**	-.26**	-.38**	-.04	.35**	1.00
	8. 1 Mil	-.50**	.05	.05	.23**	-.06	-.25**	-.09	1.00
6. Sınıf (n=120)	1. Tutum	1.00	-					
	2. Boy	.14	1.00	-				
	3. Ağırlık	.03	.64**	1.00	-			
	4. Skinfold	-.01	.24**	.63**	1.00	-		
	5. Otur-eriş	-.10	.06	.01	.01	1.00	-	
	6. Mekik	.15	-.03	-.28**	-.48**	-.09	1.00	-
	7. Barfiks	-.10	-.03	-.12	-.41**	.03	.37**	1.00
	8. 1 Mil	-.19*	.11	.27**	.44**	.06	-.52*	-.38**	1.00
7. Sınıf (n=147)	1. Tutum	1.00	-					
	2. Boy	-.07	1.00	-				
	3. Ağırlık	-.17*	.65**	1.00	-			
	4. Skinfold	-.24**	.14	.60**	1.00	-		
	5. Otur-eriş	.10	-.13	-.18*	-.10	1.00	-	
	6. Mekik	.32**	-.09	-.27**	-.27**	.21**	1.00	-
	7. Barfiks	.11	.23**	-.01	-.01	.08	.31**	1.00
	8. 1 Mil	-.42**	.10	.28**	.28**	-.10	-.49**	-.41**	1.00
8. Sınıf (n=139)	1. Tutum	1.00	-					
	2. Boy	.03	1.00	-				
	3. Ağırlık	-.08	.53**	1.00	-			
	4. Skinfold	-.12	-.12	.40**	1.00	-		
	5. Otur-eriş	.17*	-.25**	-.03	.16	1.00	-	
	6. Mekik	.28**	.23**	.01	-.37**	-.04	1.00	-
	7. Barfiks	.10	.26**	.02	-.44**	.01	.54**	1.00
	8. 1 Mil	-.27**	-.01	.32**	.45**	.10	-.48**	-.46**	1.00

Tablo 2’de lise öğrencilerinin (9-11. Sınıf) boy uzunluğu, vücut ağırlığı ve ölçülen fiziksel uygunluk parametreleri ile BE dersine ilişkin tutumları arasındaki ilişkiler görülmektedir. 9. sınıf öğrencilerinin BE ve Spor dersine ilişkin tutumları ile mekik çekme değerleri arasında ($r = .25, p < .05$)

anlamli düzeyde pozitif ve 1 mil koş/yürü testi sonuçları arasında ($r = -.31, p < .01$) anlamli düzeyde negatif (anlamca pozitif) ilişki olduğu görülmektedir. Tablo 2’de 10. sınıf öğrencilerinin BE ve spor dersine ilişkin tutumları ile boy uzunlukları arasında ($r = .30, p < .05$) anlamli düzeyde pozitif; barfikste kol çekme değerleri arasında ($r = .28, p < .05$) anlamli düzeyde pozitif ve 1 mil koş/yürü testi sonuçları arasında ($r = -.30, p < .05$) anlamli düzeyde negatif (anlamca pozitif) ilişki olduğu görülmektedir. Tablo 2’de 11. sınıf öğrencilerinin BE dersine ilişkin tutumları ile boy uzunlukları arasında ($r = .28, p < .01$) anlamli düzeyde pozitif; skinfold toplamları arasında ($r = -.27, p < .05$) anlamli düzeyde negatif, otur-eriş testi sonuçları arasında ($r = .23, p < .05$) anlamli düzeyde pozitif ve barfikste kol çekme değerleri arasında ($r = .29, p < .01$) anlamli düzeyde pozitif ilişki olduğu görülmektedir. Diğer lise sınıf düzeylerinde öğrencilerin BE ve spor dersine ilişkin tutumları ile diğer fiziksel uygunluk ölçümleri arasında anlamli ilişki görülmemiştir.

Tablo 2. Lise Öğrencilerinin Fiziksel Uygunlukları ile BE ve Spor Dersine Karşı Tutumları Arasında Pearson Korelasyon Sonuçları

		1	2	3	4	5	6	7	8
9. Sınıf (n=106)	1. Tutum	1.00	-						
	2. Boy	.11	1.00	-					
	3. Ağırlık	-.03	.53**	1.00	-				
	4. Skinfold	-.05	-.36**	.26**	1.00	-			
	5. Otur-eriş	-.01	-.08	-.14	-.02	1.00	-		
	6. Mekik	.25*	.21*	-.08	-.45**	.12	1.00	-	
	7. Barfiks	.07	.26**	-.07	-.49	-.10	.42**	1.00	-
	8. 1 Mil	-.31**	-.33**	.06	.47**	-.08	-.42**	-.46	1.00
10. Sınıf (n=63)	1. Tutum	1.00	-						
	2. Boy	.30*	1.00	-					
	3. Ağırlık	.08	.41**	1.00	-				
	4. Skinfold	-.10	-.40*	.22	1.00	-			
	5. Otur-eriş	.04	-.34**	-.28*	.13	1.00	-		
	6. Mekik	.20	.59**	.20	-.50**	-.24	1.00	-	
	7. Barfiks	.28*	.59	.29*	-.40**	-.08	.71**	1.00	-
	8. 1 Mil	-.30*	-.35**	.17	.52**	-.02	-.48**	-.41**	1.00
11. Sınıf (n=87)	1. Tutum	1.00	-						
	2. Boy	.28**	1.00	-					
	3. Ağırlık	-.05	.44**	1.00	-				
	4. Skinfold	-.27*	-.42**	.35**	1.00	-			
	5. Otur-eriş	.23*	-.07	-.30**	-.30	1.00	-		
	6. Mekik	.19	.34**	-.17	-.64**	.26*	1.00	-	
	7. Barfiks	.29**	.55**	.08	-.57	.21	.59**	1.00	-
	8. 1 Mil	-.18	-.36**	.12	.60**	-.21	-.57**	-.49**	1.00

4. Tartışma ve Sonuç

Ortaokul ve lise öğrencilerinin fiziksel uygunlukları ile BE ve spor dersi tutumları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılan bu çalışmada, beşinci sınıf öğrencilerin dayanıklılıkları (1 mil koş/yürü testi sonuçları) arttıkça BE ve spor dersine ilişkin tutumları artmaktadır. 1 mil koş/yürü testi sonuçları öğrencilerde aerobik dayanıklılık kapasitesinin ölçümünde kullanılmaktadır. Dayanıklılık hemen hemen tüm fiziksel etkinliklerde başarılı deneyim için gerekli fiziksel özelliği içerir. Dayanıklılık olarak başarılı deneyim elde edebilen öğrenciler beden eğitimine karşı olumlu tutum geliştirmesi muhtemeldir. Freed (1987) çalışmasında 5.sınıf öğrencilerinin fiziksel uygunluğa karşı tutumları ile beden-kitle endeksleri arasında negatif korelasyon bulmuştur. Öğrencilerinin fiziksel uygunluğa karşı tutumları ile vücut ağırlıkları arasında korelasyon bulmamıştır. Hines (2001), çalışmasında 5. sınıf öğrencilerinin fiziksel aktiviteye karşı tutumları ile esneklik değerleri arasında ($r = .23$, $p < .01$); dirsekler bükülü barfiks testi sonuçları arasında ($r = .30$, $p < .01$) ve 600 yard koşu testi sonuçları (aerobik dayanıklılık) arasında ($r = .37$, $p < .01$) anlamlı düzeyde pozitif ilişki bulmuştur.

Altıncı sınıf öğrencilerinin dayanıklılıkları (1 mil koş/yürü testi sonuçları) arttıkça BE ve spor dersine ilişkin tutumları artmaktadır. 10-12 yaş dönemi, motor gelişim açısından “özel hareket becerileri evresi” olarak tanımlanan yaşlardır. Bu dönemde öğrenciler bireysel farklılıklar ile bir spor branşına ilgi ve yönelme eğiliminin ortaya çıktığı bir dönemdir (Topkaya, 2004). Öğrencilerin BE faaliyetlerinde daha çok özel hareket becerileri evresine uygun etkinlikler seçilmesi uygundur. Özellikle fiziksel uygunluk özelliklerinden çok beceri gelişimine yönelik etkinliklere önem verilebilir.

Yedinci sınıf öğrencilerinin vücut ağırlıkları ve skinfold toplamları arttıkça BE ve spor dersine ilişkin tutumları azalmaktadır. 7. sınıf öğrencilerinin mekik çekme değerleri arttıkça BE dersine ilişkin tutumları da artmaktadır. 7. sınıf öğrencilerinin dayanıklılıkları arttıkça BE dersine ilişkin tutumları da artmaktadır. Vücut ağırlığının beden eğitimini olumsuz etkileyebileceği gibi bir imaj olsa da vücut ağırlığı tek başına öğrencinin fiziksel özelliğini belirleyebilecek nitelikte değildir. Vücut ağırlığı, boy uzunluğu ile değerlendirildiğinde belki bir değer ifade edebilecektir. Yine de öğrencilerin BE dersine karşı tutumları ile vücut ağırlığı arasında anlamlı düzeyde negatif bir ilişkinin çıkması normal olarak değerlendirilmektedir. Araştırmalar vücutta yağlılığın hız ve dayanıklılık gibi fiziksel özelliklerin performansıyla ters ilişkili olduğunu göstermektedir (Güler, 2003; Çolak, 2006). Dolayısıyla öğrencilerin yağlanma oranları arttıkça hareket düzeyleri de azalacak olması 5. sınıf hariç tüm sınıflarda ilişkinin negatif olmasını doğrulamaktadır. Özellikle 7. sınıf kız öğrencilerdeki yağlanma seviyesi öğrencilerin BE dersine karşı olumsuz tutum geliştirmesine

sebebiyet verebilecektir.

Sekizinci sınıf öğrencilerinin otur-eriş testi değerleri ve mekik çekme değerleri arttıkça BE ve spor dersine ilişkin tutumları da artmaktadır. 8. sınıf öğrencilerinin dayanıklılıkları arttıkça BE ve spor dersine ilişkin tutumları artmaktadır. Mekik testi sonuçları öğrencilerdeki kas kuvveti ve kas dayanıklılık özelliğini belirlemede kullanılmaktadır. Özellikle erkekler 7 ve 8. sınıfta hızlı kuvvet gelişimi gösterir ve genç atletik bir görünüm kazanır. Bu gelişim ve görünüm ergenin fiziksel aktivitelere ve BE ve spor dersine olumlu tutum geliştirmesine vesile olabilmektedir.

Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin mekik çekme değerleri arttıkça BE dersine ilişkin tutumları artmaktadır. 9. sınıf öğrencilerinin dayanıklılıkları arttıkça BE ve spor dersine ilişkin tutumları artmaktadır.

Onuncu sınıf öğrencilerinin boy uzunlukları ve barfikste kol çekme değerleri arttıkça BE ve spor dersine ilişkin tutumları artış göstermiştir. 10. sınıf öğrencilerinin dayanıklılıkları arttıkça BE dersine ilişkin tutumları da arttığı gözlenmiştir. Öğrencilerin boy uzunlukları ile beden eğitime karşı tutumları arasında 10. ve 11. sınıfa kadar anlamlı ilişki görülmemiştir. Gerçekten de öğrenciler ortaokulda boy uzunluklarını ders uygulamalarında ön plana çıkarmadıkları düşünülmektedir. Fakat lise 10 ve 11. sınıflarda kızların boy gelişiminin tamamlanması ve erkeklerde farklılıkların ortaya çıkması nedeniyle öğrencilerde bu yaşlarda boy uzunluklarının daha artmayacağını ve herkesin kendisini seyrettiğini düşünmesi; öğrencilerden kısa boy uzunluğuna sahip olanların BE ve spor dersine karşı tutumları uzun boylu diğer öğrencilere göre düşük tutum oluşturabilmektedir.

Onbirinci sınıf öğrencilerinin boy uzunlukları, otur-eriş testi değerleri ve barfikste kol çekme değerleri arttıkça BE ve spor dersine ilişkin tutumları artmaktadır. 11. sınıf öğrencilerinin skinfold toplamları arttıkça BE dersine ilişkin tutumları azalmaktadır. Öğrencilerin dayanıklılıkları arttıkça BE dersine ilişkin tutumları artmaktadır. Barfikste kol çekme testi öğrencilerin üst gövde kuvvetlerini ölçmede kullanılmaktadır. Öğrencilerin tutumları ile barfiks değerleri arasındaki ilişki özellikle erkek öğrencilerin barfikste kol çekme sayılarında hızlı bir artış görülen 10. ve 11. sınıflarda anlamlı düzeyde pozitif ilişki görülmektedir. Fiziksel uygunluk ile tutum arasındaki ilişkinin görülmesi, fiziksel olarak başarı elde etmenin tutum geliştirmeyle ilişkili olduğu sonucunu çıkarmaktadır.

Diğer ortaokul ve lise sınıf düzeylerinde öğrencilerin BE dersine ilişkin tutumları ile diğer fiziksel uygunluk ölçümleri arasında anlamlı ilişki görülmemiştir.

Araştırmalar, beden eğitime karşı artan olumsuz tutumların BE aktivitelerini azalttığı ve fiziksel uygunluk seviyesini düşürdüğü yönündedir.

Çalışmalar gençlerin olgunlaşma süreçlerinde gerçekleşen beden eğitime olumsuz tutum geliştirme ile fiziksel aktivitelerden uzaklaşma ve fiziksel uygunluk seviyesi arasında güçlü ilişki olduğunu desteklemektedir. Ergenlik çağı, kişinin limitlerini keşfettiği, hayat boyu tutumlarının ve alışkanlıklarının şekillendiği çağdır. Eğer ergen, okul yıllarında BE ve fiziksel aktivitelerle olumlu tutum geliştiremezse belki bir daha bu alışkanlıklara asla adapte olamayacaktır (Stelzer ve arkadaşları 2004). Chung ve Philips'in (2002) aktardığına göre beden eğitimini sevmeyenler günlük yaşamlarında fiziksel aktiviteden kaçınırlar. Ayrıca öğretmenlerin öğrencilerin BE derslerinde olumlu tutum geliştirmesinde önemli rolü vardır. Konuyla ilgili literatür, BE deneyimlerinin ileriki hayatta fiziksel aktivitelerle katılımı sağladığı yönünde çalışmalarla doludur. Hines (2001) çalışmasında fiziksel uygunluk değerleri ile fiziksel aktivite arasında anlamlı derecede ($r=.48$, $p<.01$) pozitif korelasyon bulmuştur. Yüksek fiziksel uygunluğun fiziksel aktivitelerle karşı olumlu tutum geliştirdiğini ve düşük fiziksel uygunluğun fiziksel aktivitelerle karşı düşük tutum geliştirdiğini destekler bulgulara ulaşmıştır. Hardin (1991), üniversite öğrencilerinin fiziksel uygunluk değerleri (AAHPERD "Healty-related Physical Fitness Test") yüksek olanların fiziksel aktivitelerle karşı tutumlarını anlamlı düzeyde olumlu ve yüksek bulmuştur. Bunun sebebinin; öğrencilerden yüksek fiziksel uygunluk özelliklerine sahip olanların buldukları konumun değerini anlaması, faydalarını görmesi, ulaştıkları noktada fiziksel aktivitelerden hoşlanmaması ve fiziksel aktivitelerden çekinmemesi veya korkmaması gibi nedenler olabileceğini savunmuştur.

Araştırma sonucunda ortaokul ve lise öğrencilerinin fiziksel uygunluk ölçümleri değerlendirildiğinde özellikle 1 mil koş/yürü testi değerlerinin BE ve spor dersine karşı tutumları ile anlamca pozitif ilişkili olduğu görüldü. 7. sınıfa kadar 1 mil koş/yürü dışındaki fiziksel uygunluk ölçümleri ile öğrencilerin BE dersine ilişkin tutumları arasında anlamlı ilişkiye rastlanmadı. Bu sonuçlardan ortaokul 7. sınıfa kadar BE ve spor dersine ilişkin tutum ile fiziksel uygunluk özellikleri arasında dayanıklılık kapasitesi dışında ilişkinin zayıf olduğu sonucu çıkarılabilir. Everhart, Everhart, Sands ve Dunaway (1998), 3. sınıf öğrencilerinden 2 grup üzerinde beden eğitimi ve spor dersinde aldıkları hoşnutluğu inceledikleri çalışmalarında, çocukların beceri uygulamalarını dayanıklılıklarını geliştirecek yüklenmelerle birlikte yaptıklarında daha fazla eğlendiklerini bulmuştur.

Meredith ve Welk (2004) herhangi bir fiziksel uygunluk programının en önemli değerinin aerobik dayanıklılık kapasitesinin değerlendirilmesi olduğunu savunur. Driscoll ve Fisher (1975), 15-17 yaşları arasındaki lise öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada atletizm ile ilgilenen öğrencilerin ilgilenmeyenlere göre fiziksel aktiviteye karşı daha yüksek pozitif tutum geliştirdiklerini bulmuştur. Buna gerekçe olarak atletizmle ilgilenen öğ-

rencilerin başarılı deneyim geçirmelerinin daha yüksek ihtimal olmasını göstermektedir. Ayrıca spordaki başarısız deneyimlerin BE aktivitelerine karşı düşük tutum geliştirmeye sebep olabileceğini savunmuşlardır.

Çalışmada elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde ortaokul ve lise öğrencilerinin fiziksel uygunluk değerlerinin artması ile öğrencilerin BE ve spor dersine karşı olumlu tutum geliştirmesinin pozitif ilişkili görülmüştür. Özellikle fiziksel uygunluk parametrelerinden dayanıklılık özelliğinin beden eğitime karşı tutum geliştirmede daha önemli faktör olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada ayrıca 7, 8 ve 9. sınıf öğrencilerinin özellikle karın bölgesi kuvvette devamlılıklarını ölçen mekik testi sonuçları ile BE ve spor dersine karşı tutumlarının pozitif ilişkili olduğu görülmüştür.

Sonuç olarak öğrencilerin BE ve spor dersine karşı tutumunu olumlu etkileyen en önemli fiziksel uygunluk özelliğinin dayanıklılık olduğu görülmektedir. Bu nedenle beden eğitimi öğretmenleri uygulayacakları programlarda bu sonuçları dikkate alarak öğrencilerin dayanıklılıklarını bilinçli etkinliklerle arttırmalı ve çocukların olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olmalıdır. Fiziksel uygunluk test bataryaları BE ve spor dersi öğretmenleri tarafından özellikle öğrencileri fiziksel aktivitelere motive etmek amacıyla her yıl uygulanmalı, elde edilen bulguların yetenekli öğrencileri belirlemede kullanımı sağlanmalıdır. Bu çalışmada yapılan ölçümler sırasında öğrencilerin fiziksel uygunluk ölçümlerine olan ilgileri okullarda başlatılan fiziksel uygunluk kartesi uygulamasının başarılı sonuçlar vereceği düşüncesini doğurmuştur. Öğrencilerin beden eğitimi ders tutumlarını etkileyen en önemli unsur olan dayanıklılık ölçümlerinin de karneye eklenmesi önerilmektedir.

Kaynaklar

- Abu-Saleh, K. M. (1989). *Measurement of and correlation between attitudes toward physical education and health-related physical fitness among male students at two Saudi Arabian universities*. Unpublished doctoral dissertation, Oregon State University, Oregon. Retrieved December 27, 2008, from Proquest database.
- Birtwistle, G. E. & Brodie, D. A. (1991). Canonical Relationships between Two Sets of Variables Representing the CAPTA Subdomains and Health-related Fitness. *International Journal of Physical Education*. 28 (1), 21-25.
- Cai, S. X. (1997). College Student Attitude Toward Three Teaching Styles In Physical Education Classes. *College Student Journal*. 31. (2) Database: Akademik Search Premier.
- Chung, M. & Philips, D.A. (2002). Attitude toward physical education

- and leisure- time exercise in high school students. *Physical Educator*, 59(3), 126-139.
- Çolak, M. (2006). *Erzincan ilinde yaşayan 12-14 yaş kız ve erkek çocuklarda sağlıkla ilişkili fiziksel uygunluk düzeylerinin değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Driscoll, R. G. & Fisher, A. C. (1975). Attribution of attitude toward physical activity as a function of success. *Movement*, (7), 239-241.
- Erden, M. & Akman, Y. (2006). *Gelişim öğrenme-öğretme*. (Onbeşinci Baskı). Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Everhart, B., Everhart L., Sands C. & Dunaway D. (1998). The effects of combining a fitness emphasis during motor skill practice on third grader's. *Physical Educator*, 55, 114-120.
- Freed, L. W. (1987). *The relationship between students' attitudes, practice, and performance in physical fitness*. Ph.D. Thesis, The University of Texas Graduate School of Biomedical Sciences at Galveston, Texas. Retrieved December 27, 2008, from Proquest database.
- Güler, D. (2003). *8-10 Yağ Grubu erkek çocuklarda AAHPERD fiziksel uygunluk test bataryasının sosyo-ekonomik düzey ile ilişkilendirilmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hardin, S.E.L. (1991). *The relationship between fitness scores of college students and their attitudes toward physical activity*. Unpublished doctoral dissertation. University of Arkansas. Retrieved December 27, 2008, from Proquest database.
- Hines, S. H. (2001). *Physical fitness, academic achievement and attitudes toward physical activity among fifth grade elementary school students*. Unpublished doctoral dissertation. Northern Arizona University. Retrieved December 27, 2008, from Proquest database.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. (Onbeşinci Basım) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2006). *Yeni insan ve insanlar*. (Onuncu Basım). İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kemper, H. C. G. (1990). Physical Fitness Testing in Children- Is It a Worthwhile Activity?, In: *VIth European Research Seminar*. The Eurofit Tests of Physical Fitness, 7-27. İzmir.
- Kimball R. S. (2007), *Sixth Grade Fitness Levels and the Fitnessgram Assessment Program*, Ph.D. Thesis. Liberty University.
- King, M. H. (1994). *Student Attitudes Toward Physical Education at The Intermediate School Level*. Master Thesis. Memorial University of Newfoundland. Ottawa. [online]. [cited 2008 Dec 27]. Available from: URL: (<http://proquest.umi.com/>)
- Kinney, E. W. (1986). *The Relationship Between Class Activity Levels And*

- Stated Attitudes Toward Physical Activity*. Ph.D. Thesis. University of Central Florida. [online]. [cited 2008 Dec 27]. Abstract: Available from: URL: (<http://proquest.umi.com/>)
- Küçük Kılıç, S. & Öncü, E. (2019). Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersi yatkınlıklarının incelenmesi: Boylamsal bir çalışma. Ö. Karataş, M. Ilkim, M. Altinkök (Ed.), *Spor Bilimleri Alanında Araştırma ve Değerlendirmeler* içinde (s. 73-93). Ankara: Gece Kitabevi.
- Luke, M. D. & Sinclair, G.D. (1991). Gender Differences in Adolescents' Attitudes Toward School Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, (1), 31-46.
- Meredith, M. D. & Welk, G. J. (Ed.) (2004). *Fitnessgram activitygram test administration manual*. (Third Edition) USA: Human Kinetics.
- Nakornkhet, K. (1987). *Physical Activity Attitude as a Function of Sociocultural Differences*. Ph.D. Thesis. Indiana University. [online]. [cited 2008 Dec 27]. Abstract: Available from: URL: (<http://proquest.umi.com/>)
- Özer D. & Aktop A., (2003). İlköğretim Öğrenciler İçin Hazırlanmış Bir Eğitim Dersi Tutum Ölçeğinin Adaptasyonu. *Hacettepe Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 14, (2), s.67-82. Ankara.
- Özer, K. (2001). *Fiziksel uygunluk*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Papaioannou, A. (1994). Development of questionnaire to measure achievement orientations in physical educational. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65, 11-20.
- Pate, R. R., Ross, J. G., Dotson, C. O. & Gilbert, G. G., (1985). The National Children And Youth Fitness Study- The New Norms- A Comparison With the 1980 AAHPERD Norms , *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, January: 56(1), 70- 72. <http://dx.doi.org/10.1080/07303084.1985.10603689>
- Sampson, B. B. (2008). *Children's Perceptions of The Fitnessgram Fitness Test*, Master Thesis. Brigham Young University. [online]. [cited 2008 Dec 27]. Abstract: Available from: URL: (<http://proquest.umi.com/>)
- Serbes, Ş., Yüret E. & Topkaya İ. (2004). İlk ve orta öğretim beden eğitimi öğretim programının eğitim amaçları açısından, genel amaç ve amaç (hedef) içerikleri analizi (bu bağlamda ders uygulamalarına ilişkin temel soru ve çözüm önerisi). *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9 Temmuz, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Stelzer, J., Ernest, J. M., Fenster, M. J. & Langford, G., (2004). *Attitudes toward physical education: a study of high school students from four countries- Austria, Czechrepublic, Engand and USA*. *College Student Journal*, 38(2), 02-611. Retrieved December 27, 2008, from EBSCO database.
- Topkaya, İ. (2004). *Hareket BE ve spor öğretiminde öğrenme ve öğretimin temelleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Trimmer, R. & Trimmer, J. (2007). Fitness testing in schools: American alliance for health, physical education, Recreation and Dance (AAHPERD) “Physical Best” Test. [Available online at: http://www.sportsci.org/encyc/drafts/Fitness_AAHPERD.doc], Retrieved on September 08, 2007.
- Yin C. S. & Carre A. (2003). The Relationship Between Parental Attitudes and Children’s Sport Participation. [online]. [cited 2008 Dec. 26]. Available From: URL: <http://www.hkbu.edu.hk/sosc/seminar051203.htm>