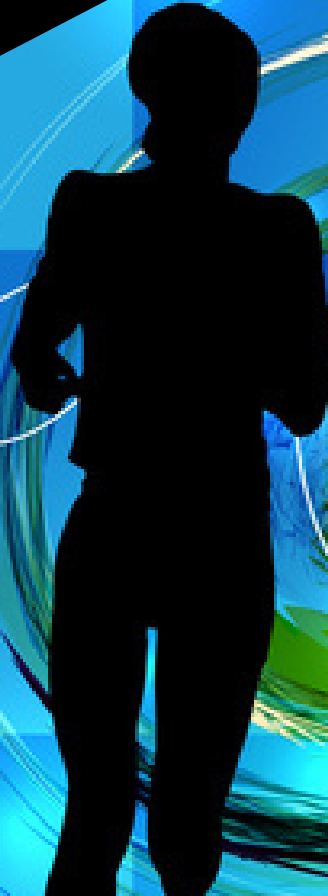


SPOR BİLİMLERİ ARENASINDA AKADEMİK ÇALIŞMALAR

Editör

Dr. Ahmet YALÇINKAYA



**SPOR BİLİMLERİ
ARENASINDA AKADEMİK
ÇALIŞMALAR**

**Editör
Dr. Ahmet YALÇINKAYA**



Spor Bilimleri Arenasında Akademik Çalışmalar
Editör: Dr. Ahmet YALÇINKAYA

Genel Yayın Yönetmeni: Berkan Balpetek
Kapak ve Sayfa Tasarımı: Duvar Design
Baskı: ARALIK 2023
Yayıncı Sertifika No: 49837
ISBN: 978-625-6643-19-2

© Duvar Yayınları
853 Sokak No:13 P.10 Kemeraltı-Konak/İzmir
Tel: 0 232 484 88 68

www.duvar yayinlari.com
duvarkitabevi@gmail.com

İÇİNDEKİLER

- BÖLÜM 15**
ORTAOKUL ÖĞRENİMLERİNE DEVAM EDEN SPORCU
ÖĞRENCİLERİN PSİKOLOJİK İYİ OLUŞLARINI ANLAYABİLMEK
Yeşim KARAÇ ÖCAL
- BÖLÜM 219**
FIFA 2022 DÜNYA KUPASINDA KULLANILAN PENALTILARIN
ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN GOL DURUMUNUN
İNCELENMESİ
Levent VAR, Murat ATASOY, Kamil BOLAT, Ahmet YALÇINKAYA
- BÖLÜM 331**
SPOR BİLİMLERİ FAKÜLTELERİ ÖĞRENCİLERİNİN UZAKTAN
EĞİTİM HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ
Gonca BIÇAKÇI, Ebru ARAÇ ILGAR
- BÖLÜM 451**
A MİLLİ ERKEK FUTBOL TAKIMINDA BAĞIL YAŞIN PERFORMANS
VE MİLLİ TAKIMA ÇAĞIRILMASINA ETKİSİ
Emre YILMAZ, Oktay ÇOBAN
- BÖLÜM 560**
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMEN ADAYLARININ EĞİTSEL
OYUNLARA YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ
Yaşar KÖROĞLU, Ceren ÖZDEMİR, Bilal ÇİFTÇİ, Oktay ÇOBAN
- BÖLÜM 670**
ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI DERSİNE İLİŞKİN ADAY
ÖĞRETMENLERİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ
Murat ERGİN, Ekrem BOYALI
- BÖLÜM 788**
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLERİNİN
BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ EĞİTİM PROGRAMI (BEP) HAZIRLAMA VE
UYGULAMAYA İLİŞKİN GÖRÜŞ VE ÖNERİLERİ
Murat ERGİN, Ekrem BOYALI
- BÖLÜM 8109**
FABRİKA ÇALIŞANLARINDA FİZİKSEL AKTİVİTE STRESLE BAŞA
ÇIKMA VE İŞ-AİLE ÇATIŞMASI İLİŞKİSİ
Zeynep SALMAN, Çalık Veli KOÇAK

BÖLÜM 9125

**KADINLARDA DÜZENLİ EGZERSİZ ÖZ GÜVEN VE YAŞAM DOYUMU
İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ**

Esmâ Ece DEMİR, Çalık Veli KOÇAK

BÖLÜM 1

ORTAOKUL ÖĞRENİMLERİNE DEVAM EDEN SPORCU ÖĞRENCİLERİN PSİKOLOJİK İYİ OLUŞLARINI ANLAYABİLMEK

Yeşim KARAÇ ÖCAL¹

GİRİŞ

Spora olan ilgi son yıllarda insan hayatının her alanına girmiştir. Spor insanlar için farklı sınıflandırmalara bürünmüştür. Sağlık için spor, stres atmak için spor, zayıflamak için spor ve eğlence için spor olmuştur. İnsanlar için sporun önemi artmış ve yeni spor sahaları, etkinlikler, toplumunda spora bakış açısını değiştirmiştir. Spor, insanların doğal olarak yaptıkları hareketlerden türetilen ve belirli kurallar konularak değer sahibi haline getirilen bilim olarak ifade edilmektedir (Kaplan ve Akkaya, 2014).

Spor, kişilerin psikolojik, sosyolojik ve fizyolojik olarak sağlıklı olmasını sağlayan, sosyal hayatını düzenleyen, zihinsel olarak belirli bir seviyeye getirmesine olanak sağlayan pedagojik, biyolojik ve sosyal bir olgudur (Şahinler ve Ersoy, 2019).

Spor psikolojisi bu gereksinimleri gidermek için geliştirilmiştir. Temel olarak spor hem bireysel, hem de toplumsal bir etkinliktir, bu nedenle sporcuların da bedensel-ruhsal-toplumsal yönlerden incelenmesi kaçınılmazdır. On dokuzuncu yüzyılın sonunda ve yirminci yüzyılın başlarında spor psikolojisiyle ilgili çalışmalar başlamakla birlikte, bunun çok daha eskilere dayandığı da öne sürülmüştür (Doğan, 2015).

Ortaokul eğitiminin fertlerin yaşamlarında, okul sürecinde önemli aynı zamanda ayrı bir yeri bulunmaktadır. Kişiler bu süreçte; gelişim safhası olarak çocukluktan sonra gençliğe ilk adım olan ergenlik öncesi (erinlik) ve daha sonra ergenlik dönemini geçirmektedirler. Bu dönemde özellikleri içerisinde olarak kişiler; fiziksel ve psikolojik değişimle birlikte ve gelişmekte, benlik gelişimleri ön planda yer almakta ve kendilerini özgürce ifade etme arzuları artmakta, bunun yanı sıra kabul edilme, sahiplenme ihtiyaçları artış göstermektedir (Bridge, 2003).

Eğitimdeki beklenen amaçların meydana gelmesinde önemli bir yer teşkil eden ve bütünleştirici rol edinen beden eğitimi ve spor tanımı, eğitim sürecinde

¹ Doç. Dr.; Yozgat Bozok Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi. ysm74@hotmail.com. ORCID No: 0000-0003-2754-9274

genel ve özel hedeflerini fiziksel aktiviteler yoluyla kazandırmayı hedefler (Kaplan, 2007).

Türkçe literatür incelendiğinde; 10 haftalık fiziksel aktivite programının depresyonun azalması ve psikolojik iyilik durumunun artması

Açısından olumlu etkisi olduğu vurgulanmıştır (Koç ve Ergin, 2022). Yine hem okul içi hem de okul dışı beden eğitimi ve spor ile kişilerin rekreasyon (boş zaman) etkinliklerine katılımları sağlanarak, zinde, kuvvetli, kendinden emin, karakterli, özgür ve bilimsel düşünme yeteneğine sahip olmaları ile gerçekleştirilebilir. Bu şartın sağlanabilmesi için en doğru yol, gençlerin spora katılım nedenlerini belirlemek ve uygun düzenlemeleri yapmaktan geçmektedir (Denizci ve Özburak Sıngın 2023). Bu durumda davranışların altında yatan sebep veya sebepler olarak ifade edilen “güdülenme” kavramı ön planda yer almaktadır. Güdü; istek, arzu, 2 gereksinim gibi, birçok özelliği kapsayan kavramlardır. Bu sebeple insan davranışlarında gözlenen bu iki özellikte birlikte organizmanın güdülenmiş olduğu söylenmektedir. Bir hareketin güdüsel olabilmesi için, amaç ve hedefe yönelik, kararlı ve amaca ulaşabilmek için gerekli enerjinin var olması gerekmektedir (Aydın, 2000).

Spor; kişisel veya toplu oyunlar biçiminde yapılan genellikle yarışmaya yol açan, bazı kurallara göre uygulanan beden hareketlerinin tümüdür (Çoknaz, 1998). Gerçekten de hayat, dalgalanır ve durulur fazlası da dışarı akar. Deneyimler, spor başarılarını kamçılar. Özellikle tekli oyunlarda, dayanılmaz bir şekilde duygu, düşünce ve hareketi ateşleyerek görevini yerine getirir. Bu nedenle, sporu engellemek değil hareketleri tekrarlamak kuvvetlendirir (Filiz, 2002). Spor yapan öğrencilerin müsabaka sırasında karşılaştıkları stres faktörleriyle mücadele etmeyi öğrenmeleri gündelik işlerinde stresörlerle mücadele edebilmesine olanak sağlamaktadır. (Bozdağ, 2020).

Ülkemiz dışında yapılan araştırmalarda farklı sonuçlar rapor edilmiştir. Öğrencilerin fiziksel aktivite düzeyi ile akademik başarı arasındaki ilişki olup olmadığı ve bu ilişkinin ne yönde olduğu öğretmenler, yöneticiler ve veliler arasında tartışma konusu olmuştur. Bazı araştırmalar fiziksel aktivite seviyesi ile akademik başarı arasında bir ilişki olduğunu kaydederken (Grissom, 2005), fiziksel aktivite ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki olmadığını bildiren araştırma çalışmaları da mevcuttur (Tremblay vd., 2010). Sırgancı vd., (2019) bireylerin spor faaliyetleri esnasında psikolojik ihtiyaçlarının karşılanma düzeyinin yüksek olmasının spora bağlılık düzeyini artıracığı yönünde görüş belirtmiştir. Yalçinkaya vd., (2021) egzersiz yapma durumuna göre spor yöneticiliği öğrencilerinin başarı anlamında kendini sabote etme düzeyleri orta derecede olduğunu belirtmiştir. Bazı araştırma raporlarına göre, ortaöğretim başarı puanı yukarıda olan öğrenciler, başarı puanı düşük ve orta düzeyde olan

öğrencilere nazaran daha fazla spor faaliyetlerine katılmaktadır. Bu durum öğrenci ailelerinin, sporun akademik başarıyı düşürdüğü şeklindeki endişelerini haksız çıkarmaktadır (Türkel, 2010).

Başka bir araştırmada, fiziksel olarak aktif bir okul dönemi geçiren öğrencilerin akademik başarılarının %6 oranında arttığı, aktif bir dönem geçirmeyen kontrol 2 grubundaki öğrencilerin akademik başarılarının ise %1 oranında gerilediği rapor edilmiştir (THSK, 2014). Çatışmaların kaçınılmaz olduğu ve bireyin sosyalleşmeye başladığı, aileden çıkıp dış dünyaya açıldığı, toplumsal çevreye iyice karıştığı ve özellikle aile, arkadaş ve diğer çevresi ile ilişkilerin farklılaştığı, duygusal yönden değişimlerin başladığı okul döneminde (Bozdağ ve Ergin, 2021) Bu araştırmayla; ortaokul öğrencilerinin spor aktivitelerine katılmalarının psikolojik iyi oluşlarını olumlu veya olumsuz anlayabilmek amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Ortaokul öğrenimlerine devam eden sporcu öğrencilerin psikolojik iyi oluşlarını anlayabilmek adını yapılan bu çalışma, nitel çalışma yöntemi ile uygulanmıştır. Çalışmada veri toplama yöntemlerinden birisi olan yarı yapılandırılmış görüşme formundan faydalanılmıştır.

Çalışma Grubu

Yapılan bu çalışmanın evrenini Kırşehir ilinde bulunan ve ortaokul öğrenimlerine devam eden bütün sporcu bireyler oluştururken örneklem grubunu ise Kırşehir ilinde bulunan özel bir okulda öğrenimlerine devam eden 11 erkek 4 bayan toplam 15 ortaokul öğrencisi sporcu birey oluşturmuştur.

Verilerin Toplanması

Çalışmada araştırmacılar tarafından hazırlanan 5 maddelik sorular kullanılmıştır. Sorular katılımcılara yarı yapılandırılmış görüşme şeklinde yüz-yüze sorulmuştur. Katılımcılara sorular yöneltilirken hazırlanan soruların dışına çıkılmamaya özen gösterilmiştir. Yapılan görüşmelerin tümü katılımcıları da bilgilendirerek ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmış ve daha sonra yazıya dökülmüştür. Araştırmacılar ile katılımcılar arasında geçen soru-cevap süresi her katılımcı için 10-15 dk aralığında sürmüş ve katılımcıların sorulara rahat cevap verebilmesi için uygun ortam yaratılmıştır.

Verilerin Analizi

Yapılan çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilen düşünceler tümevarım yöntemi ile değerlendirilmiştir. Araştırmacılar tarafından hazırlanan sorulara katılımcıların vermiş olduğu cevaplar ses kayıt cihazına alınmış ve olduğu gibi çalışmaya eklenmiştir. Her soru için 15 farklı katılımcıdan alınan cevaplar araştırmacılar tarafından değerlendirmeye alınmıştır.

BULGULAR

Çalışmanın bu kısmında ortaokul öğrenimlerine devam ederken spor yapan katılımcı bireylerin çalışmayla ilgili görüşleri olduğu gibi ifade edilmiştir.

1- Bu Sporu Seçme Sebepleriniz Neler?

K1 "Mahallede birçok arkadaşım basketbol oynuyor ben de onlar sayesinde bu spor ile tanıştım onlar gitmiyor olsaydı bende gitmezdim ama iyi ki gitmişim şu an yaptığım sporu çok seviyorum." **K2** " Küçüklüğümden beri basketbol izliyorum birçok basketbolcuya hayranlık duyuyorum. Bende küçüklüğümden beri basketbolcu olmak istiyordum ailemden rica ettim ilk başta spor yapmamı istemediler ama daha sonra onlarda alıştı. Şu an çok mutluyum basketbolu iyi ki seçmişim sporumu çok seviyorum." **K3** " Bu sporu seçmeme babam vesile oldu çocukluğumdan beri babamla futbol izliyorum. Yıllar geçtikçe ben de sporcu olmak istedim zaten babam da eskiden futbol oynuyormuş ve bu vesileyle beni futbola yazdırdı." **K4** "Ailem bu sporu yapmamı çok istedi 3 yıldır spor yapıyorum. İlk başlarda spor yapmayı istemiyordum. Bazı günler antrenmana gitmemek için ağladığım hatta evdekilerle kavga ettiğim bile oluyordu ama daha sonra alıştım şu an sporuma sıkı sıkıya bağlıyım." **K5** " Bu sporu seçmeme arkadaşlarım vesile oldu. Bende önce futbol oynayan birçok arkadaşım vardı. Ben de onlar sayesinde gittim. Şu an yaptığım sporda çok mutluyum her gün arkadaşlarımızla birlikte gidip geliyoruz. Çok eğlenceli bir durum." **K6** " Bu sporu seçmeme beden eğitimi öğretmenim vesile oldu. Geçen yıl okullar arası müsabakada beni yarıştırmak istedi ve il bazında derece yaptım. Başarılı olunca da bu konuda yetenekli olduğumu söyledi ve şu an yaklaşık bir yıldır her gün antrenmanlarımı yapıyorum." **K7** " Ben atletizm yapıyorum ve bu sporu seçmemi beden eğitimi öğretmenimiz istedi. Beni ilk başlarda okullar arası maçlara götürdü orada da başarı elde edince kulübe yazdırdı şu an antrenmanlarıma her gün katılıyorum ve iyi ki seçmişim branşımı çok seviyorum." **K8** " Futbolcu olmayı ben çok istedim çünkü bu sporda çok büyük maddi kazançların olduğunu düşünüyorum. Ekonomik olarak getirisinin yüksek olması beni bu alanda çalışmak için heyecanlandırıyor. O

yüzden çok sıkı çalışıyorum.” **K9** “Ailemde birçok kişi bu sporu yapıyor o yüzden ben de atletizm yapmak istedim. Daha doğrusu beni ailem yönlendirdi. Ailemde şu an aktif yapanlar da var onlarla birlikte antrenman yapıyoruz. Çok eğleniyorum.” **K10** “Bu sporu seçmemi beden eğitimi öğretmenim istedi. Fiziki yapımın bu spora çok uygun olduğunu söyledi ben de bu yüzden bu spora yöneldim. İlerde çok büyük başarılar elde edeceğimi düşünüyorum.” **K11** “Annem milli yüzücü ben de doğuştan yüzücü olarak dünyaya geldim diyebiliriz. Yani ailem vesilesiyle bu sporu seçtim. Yüzmeyi çok seviyorum. Bu alanda başarılarım arttıkça isteğimin de artacağını düşünüyorum.” **K12** “Mahalledeki arkadaşlarımın hepsi basketbol oynuyor. Ben de arkadaşlarım vesilesiyle basketbola yazıldım. Basketbolu çok seviyorum. Antrenman dışında da sürekli arkadaşlarımızla oynuyoruz.” **K13** “Futbol branşını seçtim çünkü spor branşları arasında en fazla futbol branşından maddi gelir elde edeceğimi düşünüyorum bu yüzden çok sıkı antrenmanlar yapıp seçmelere çok iyi hazırlanıyorum.” **K14** “Bu sporu seçmeme teyzem vesile oldu çünkü o çok iyi masa tenisi oynuyor. Bazen bende onu izlemeye gidiyordum bana da yavaş yavaş öğretti. Şu an profesyonel olarak bu sporu yapıyorum ve çok keyif alıyorum.” **K15** “ Bu sporu ilkokulda ki beden eğitimi öğretmenimiz vesilesiyle seçtim bu alanda çok yetenekli olduğumu ve ileri yaşlarda çok başarılı bir sporcu olacağımı söyledi şimdi gayet mutluym ve yaptığım spordan keyif alıyorum.”

2- Bu Sporu Yaparken Kendinizi Nasıl Hissediyorsunuz?

K1 “ Kendimi tamamen ait olduğum yerde hissediyorum sanki bu spor için yaratılmış gibiyim iyi ki basketbolu seçmişim zaten çevremdeki herkes bu alanda çok iyi olduğumu söylüyor ve bu durum beni daha da çok mutlu ediyor.” **K2** “ Bu sporu ilk yapmaya başladığımda yaptığım işten hiç keyif almıyordum ve antrenmanlara hiç katılmak istemiyordum ama şu an başarılarda elde edince yaptığım işten keyif almaya başladım iyi ki basketbolcu olmuşum Buradaki arkadaşlarımla vakit geçirmek fazlasıyla keyif veriyor.” **K3** “ Futbol dünyanın her tarafında en çok izlenen spor dalı bu yüzden bu durum da gösteriyor ki futbolu birçok kişi sever. Ben de çok seviyorum. Yaptığım spordan keyif almıyor olsaydım kesinlikle yapmazdım.” **K4** “ Basketbol oynarken kendimi hayranı olduğum basketbolcular gibi düşünüyorum bu durum beni iyice iştahlandırıyor. Her gün antrenmanlara keyifle gidiyorum. Antrenmanlarda arkadaşlarla kurduğumuz ortamın da ayrı bir güzelliği oluyor tabi.” **K5** “Futbol bana çocukluğumdan beri keyif veriyor. İzleme bazen ailem geliyor onlarında gelip izlemesi beni da ha da iştahlandırıyor. Spor yaptığım için kendimi ayrıcalıklı hissediyorum.” **K6** “Spor yaptığım için her alanda

mutlu hissediyorum kendimi. Spor salonunda arkadaşlarım var eğlenceli dakikalar geçiriyoruz. Ayrıca kendimi sağlıklı hissediyorum. Sporun beni fiziksel, sosyal ve daha birçok alanda geliştirdiğini düşünüyorum. İyi ki spor yapıyorum.” **K7** “ Spora ilk başladığımda yaptığım sporu hiç sevmiyordum çoğu zaman ailemle tartışmaya giriyor ve antrenmanlara gitmek istemiyordum. Şu an yaptığım işin bilincindeyim ve yaptığım işi çok seviyorum. Antrenmanlarım çok keyifli geçiyor bu durum beni çok mutlu ediyor.” **K8** “Bu sporu çok sevdiğim için seçtim zaten ve futbol oynarken kendimi çok iyi hissediyorum. Futbolcu olduğum için ayrı bir havam var ayrıcalıklı bir

Sporcuyum sanki ve bu durum beni çok mutlu ediyor. Yapmış olduğum spora daha sıkı sarılıyorum.” **K9** “ Atletizm yaparken kendimi evimde gibi hissediyorum çünkü ailemde birçok kişi bu sporu yapıyor. Ben de bu sporu yaptığım için çok keyif alıyorum. Spor yaparken ailemin beni desteklemesi ve yanımda olması da yapmış olduğum spora ayrı bir önem kazandırıyor.” **K10** “Antrenman esnasında genelde kendimi iyi hissediyorum çok yorulduğum veya iştahsız olduğum günler oluyor tabi ki de ama bu durum branşımdan kopmama engel olmuyor halsiz ve isteksiz olduğum bazı günler antrenörümün izin istiyorum o da beni kırmayıp müsaade ediyor zaten.” **K11** “Küçüklüğümün beri yüzmeyi çok seviyorum annem beni bu işe çok küçüklükten alıştırdı zaten bundan dolayı yüzme antrenmanlarımda kendimi evimde gibi hissediyorum. Bazen annem de antrenmanlarıma katılıyor. Ailecek bu sporu benimsedik ve bundan dolayı da kendimi bu spora ait görüyorum.” **K12** “Antrenman esnasında çok güzel dakikalar geçiriyoruz bu durum bana kendimi çok iyi hissettiriyor. Bazen maç esnasında heyecanlı olabiliyorum heyecandan hata yapıyorum böyle durumlarda da kendimi çok kötü ve mutsuz hissediyorum ama genel anlamda bu sporu yaptığım için çok mutluyum.” **K13** “Hissiyatım duruma göre değişiyor. Maç kazandığımız zaman çok mutlu oluyorum. Ama kaybettiğimiz zaman takım olarak çok büyük bir moral bozukluğuna uğruyoruz. Genel olarak sporun içinde olmak beni mutlu ediyor ve ayrıcalıklı hissettiriyor.” **K14** “Spor her insana huzur ve mutluluk verir bence. Bende de böyle bir durum söz konusu oluyor. Özellikle teyzemle maç yaparken çok büyük heyecan ve mutluluk yaşıyorum.” **K15** “Hissiyatım duruma göre değişiyor tabi kimi zaman heyecanlı oluyorum kimi zaman öfkeli kimi zaman hırs oluyor ama sporun genel anlamda ele aldığımızda yapmış olduğum spor bana çok keyif veriyor.”

3- Branşınızda Kendinizi Ne Kadar Başarılı Buluyorsunuz?

K1 “ Basketbolda henüz yeni bir sporcuyum bu yüzden kendimi çok fazla başarılı bulmuyorum fakat ileriki yıllarda çok büyük başarılar elde edeceğimi

düşünüyorum. Bunu için de çok iyi çalışmalarına devam ediyorum.” **K2** “Yaş kategorime göre oldukça başarılı olduğumu düşünüyorum bu yüzden her maç ilk beşte başlıyorum. İleriki yıllarda daha da iyi olacağımı düşünüyorum ve bunun için gayret gösteriyorum.” **K3** “Başarı göreceli bir durum tabii takımım ile kıyaslandığım zaman orta seviyelerde olduğumu düşünüyorum. Ailemin ve özellikle de babamın bana olan desteği çok büyük bu açıdan da başarıma katkı olacağını düşünüyorum.” **K4** “Yapmış olduğum branşta kendimi başarı hissetmiyorum zaten bu zamana kadar çok büyük bir başarı beklemiyordum da ama yine de takımda şans bulabiliyorum ve bu durum beni çok mutlu ediyor. Büyük başarılar elde etmem için daha çok erken diye düşünüyorum çalışmalarımı hırslı bir şekilde sürdürüyorum umarım en kısa zamanda başarıya ulaşacağım.” **K5** “Ülke çapında baktığımızda çok başarılı olduğumu düşünmüyorum fakat takım içerisinde başarılı olduğumu düşünüyorum. Çalışmalarım her gün disiplinli bir şekilde devam ediyor ve en kısa zamanda çok büyük başarılar ulaşacağımı düşünüyorum.” **K6** “Yapmış olduğum sporda kendimi başarılı bulmuyorum fakat antrenmanlarıma devam edersem ve iyi çalışırsam ileriki yıllarda çok büyük başarılar elde edeceğimi düşünüyorum.” **K7** “Yapmış olduğum sporda kendimi oldukça başarılı buluyorum. İl bazında birçok kez derece yaptım bölge seçmelerinde de oldukça başarılıyım fakat daha da iyi olabileceğimi düşünüyorum. Başarılarım arttıkça iştahımın da artacağını düşünüyorum.” **K8** “Branşımda şu anda orta seviyede bir sporcu olduğumu düşünüyorum zaten yaşım çok genç ve ileriki yaşlarda başarımlarım artacak diye düşünüyorum. Çok büyük bir futbolcu olmak istemiyorum zaten orta seviyede bir sporcu olsam yeter.” **K9** “Kendimi başarılı bir sporcu olarak görmüyorum şu anda orta seviyede bir sporcuyum. Fakat ileriki yıllara dönük hedefim çok yüksek Türkiye’nin en iyisi olmak için çaba göstereceğim.” **K10** “Kendimi başarısız bir sporcu olarak görüyorum hatta bu durum beni çok üzüyor. Bu yüzden sporu bırakmak istiyorum fakat öğretmenim ve ailem henüz daha yolun başında olduğumu söylüyor. İleriki yıllarda başarımlarımın artacağını ümit ediyorum.” **K11** “Orta seviye bir sporcuyum bence birkaç kez il bazında birinci oldum. Ülke çapında da bir kez ilk on kişinin arasına girdim. Hedefim tabii ki de her zaman dünyanın en iyisi olmak bunun için çalışıyorum ve gayret ediyorum.” **K12** “Çok iyi bir sporcu olduğumu düşünmüyorum arkadaşlarım arasında benden daha iyi birçok sporcu var. Ben onlardan biraz daha yeniyim bahanem bu ama çok çalışıp arkadaşlarımla seviyesine gelmeye çalışıyorum.” **K13** “Takım olarak bakarsak takımın en iyilerinde birisi olduğumu düşünüyorum zaten her maçta ilk on bir oynuyorum. Fakat ülke çapında ne seviyede olduğumu bilmiyorum zaten futbol çok yaygın bir spor ve çok fazla sporcu var bu yüzden kendi durumumu kestirmek biraz zor oluyor.”

K14''Yapmış olduğum branşta yaş kategorimde oldukça başarılı olduğumu düşünüyorum zaten bu durum maçlarda da kendini gösteriyor yaş kategorimde iki defa ülke çapında ilk beş sıraya dahil oldum bu durum benim başarılı olduğumun bir kanıtı bence.'' **K15**'' Henüz branşımda bir başarı elde edemedim bu durum da benim başarısız olduğumu gösteriyor ve başarı kazanamıyor olmak beni psikolojik olarak kötü etkiliyor ama öğretmenim daha başarı için erken olduğunu ve ileriki yıllarda çok büyük başarılar elde edeceğimi söylüyor. Ben de bu hırsıyla çalışıyorum.'

4 -Toplumun Sporcuya Bakış Açısı Sizi Nasıl Etkiliyor?

K1 ''Çevremdeki herkes sporu ve sporcuyla çok seviyor zaten benim spora yönelmemin en büyük sebebi bu. Halk arasında spor yapmak sağlıklı ve insanı ahlaki boyutta olumlu etkileyen bir durum olarak görülüyor bende bu yüzden sporcu olduğum için gururlanıyorum.'' **K2** ''Toplum sporcuyla olumlu yaklaşıyor ve spor yapan kişiler halk tarafından seviliyor ben de bu yüzden spor yaptığım için biraz da olsa kendimi ayrıcalıklı hissediyorum.'' **K3** ''Futbol halk arasında çok sevilen bir spor zaten ve bu sporu yaptığım için kendimi çok şanslı hissediyorum bazı kişilere sporcuym dediğim zaman şaşırıyorlar bana birçok soru soruyorlar. Böyle durumlarda çok mutlu oluyorum ve yaptığım spora daha güçlü sarılıyorum.'' **K4** ''Ailem beni spor konusunda çok destekliyor ailemin arkamda olmasından dolayı antrenmanlarda iştahım artıyor. Misafirliklere falan gittiğimizde mutlaka bana konu geliyor tabi hal böyle olunca kendimi bir farklı hissediyorum ve bu durum beni mutlu ediyor.'' **K5** ''Toplumun spora ve sporcuyla bakış açısının çok önemli olduğunu düşünüyorum. Yapmış olduğum branşa çevremdekilerin ilgi göstermesi ve maçlarıma gelmesi beni çok mutlu ediyor.'' **K6** ''Toplumun spora bakış açısının tabi ki de çok önemli olduğunu düşünüyorum. Halk tarafından ilgi çeken sporlara yönelimlerin daha fazla olduğunu düşünüyorum.'' **K7** ''Çevremdeki insanların spor branşıma ilgi göstermesi beni çok yüksek seviyede motive ediyor ve çevremdeki insanlar beni takip ettikçe antrenmanlarıma daha sıkı sarılıyorum.'' **K8** ''Toplumun birçok kesimi tarafından futbol zaten çok sevilen bir branş ben de zaten bu yüzden futbolu seçtim. İleriki yıllarda başarımla arttıkça daha çok kitle tarafından izlenirsem isteğim de artacaktır.'' **K9** ''Toplumun spor branşıma bakış açısı elbette çok önemli mesela boks gibi bazı branşlara toplum tarafından oluşmuş kötü algı çocuklar tarafından katılımı da düşürüyor. Toplum yapmış olduğum branşı severse benim de isteğim artacaktır.'' **K10** ''Toplumun spor branşıma bakış açısının benim bu sporu yapmamda etkili bir faktör olduğunu düşünüyorum. Toplum tarafından sevilmeyen bir sporu yapmış olsaydım devam ettiremezdim.'' **K11** ''Yüzme sporu benim çevremde herkes tarafından çok

seviliyor. Zaten yüzme bir branş olarak değil de insanın bir ihtiyacı olarak görülüyor ve yüzücü olduğu duyan herkes hemen benimle sohbeta başlıyor ve bu durum beni çok mutlu ediyor.” **K12** “Toplumun spora bakış açısının oldukça önemli olduğunu düşünüyorum. Yapmış olduğum sporu maç esnasında çevremden birçok kişi gelip izliyor ve maç sonunda benim hakkımda yorum yapıyorlar ben bu anı çok büyük bir heyecanla bekliyorum” **K13** “Toplum tarafından yapmış olduğum sporun takip edilmesi tabii ki de çok önemli bir durum bence evde ailemle birlikte her gün oturup branşım hakkında konuşuyoruz bu durum beni çok mutlu ediyor.” **K14** “Zaten çevremdeki insanların spora bakış açısı beni bu spora yöneltti diyebiliriz. Ailemde ki herkes masa tenisini çok seviyor onlar sayesinde bende bu sporu severek var oldum diyebiliriz. Bu yüzden spor etkinliğinde çevre çok önemli bir durumdur.” **K15** “Toplumun sporcuya ve spor branşına bakışı bence çok önemli çünkü sporcular toplumun daha çok tercih ettiği branşı seçiyor ve o branşa yöneliyor. Çevremdeki insanlar sporcuyu olduğum için beni olumlu karşılıyor ve bu durum beni çok mutlu ediyor.”

5- İleriki Yıllarda Branş Bazında Hedefleriniz Neler?

K1 “Her zaman Türkiye’nin en iyisi olmak için çalışıyorum benim branş bazında hedefim bu eğer ülkemde en iyisi ben olursam bu durumdan ailemde çok büyük gurur duyacak bunun için çok çalışıyorum.” **K2** “Ben Galatasaraylıyım çocukluğumdan beri Galatasaray da oynamak istiyorum tek hedefim bu bunun için çok çalışıyorum. İnşallah yakın zamanda hedefime ulaşırım.” **K3** “Öncelikli hedefim çıktığımız tüm maçları kazanmak istiyorum. Daha sonra da daha iyi takımlara transfer olarak milli takımda yer almak istiyorum.” **K4** “Aslında kendime bir hedef belirlemedim yapabileceğim en iyisini yapmak istiyorum. Hedefim her zaman daha da iyisi olmak bunun için çabalıyorum.” **K5** “Öncelikle hedefim takımın en iyisi olmak daha sonra il sınırları içerisinde en iyisi olmak istiyorum ve daha sonra Türkiye’nin hedefim bu şekilde yükselerek gidiyor.” **K6** “Tek hedefim beni bu spora yönlendiren ailemi, arkadaşlarımı ve öğretmenimi gururlandırmak onları utandırmamak bunun için çalışmalarım son hızıyla devam ediyor.” **K7** “Atletizmde idol olarak gördüğüm kişiler var. Onlar gibi olmak istiyorum. Dünyanın en iyi platformun da ülkemizi temsil etmek istiyorum. Yani olimpiyatlarda.” **K8** “Öncelikle takımıyla birlikte şampiyonluklar yaşamak istiyorum daha sonra da küçüklüğümde beri hayalini kurduğum takıma -Galatasaray- transfer olmak istiyorum.” **K9** “Bir hedefim yok aslında ama ailem beni çok destekliyor bende en iyi şekilde çalışıp başarılarımla ailemi gururlandırmak istiyorum. Ailemin benden gurur duyması beni başarımdan daha çok mutlu edecek bir durum

olur.” **K10** “Hedefim branşımın en iyisi olarak öncelikle bana güvenenleri boşa çıkarmamak daha sonrasında ise şehrimi ve ülkemizi en iyi şekilde temsil etmek olacak.” **K11** “ Branşımda annemi idol alıyorum ama hedefim ondan daha iyi bir yüzücü olmak. Annem milli yüzücü ama ben ondan daha iyi olmak istiyorum. Olimpiyatlarda veya dünya şampiyonalarında ülkemizi temsil etmek istiyorum.” **K12** “Öncelikli hedefim takım arkadaşlarımla birlikte şampiyonluklar yaşamak daha sonraki hedefim ise büyük takımlara transfer olarak ülkemizi en iyi şekilde temsil etmek.” **K13** “Hedefim çok büyük değil aslında ileriki yıllarda 3.LİĞ gibi yerlerde futbol oynamak istiyorum. Daha yüksek yerlere geleceğim gibi çalışıyorum ama en iyisi ne olursa razıyım.” **K14** “Masa tenisi oynamaya yeni başladım diyebiliriz. Bunun için ilk hedefim teyzemi masa tenisinde yenmek çünkü o çok iyi oynuyor. Daha sonra il bazında birinci olmak istiyorum daha sonra da ülke bazında en iyisi olmak için uğraşıyorum.” **K15** “Yapmış olduğum branşta ilk hedefim takımın en iyisi olmak daha sonra ülkemizin en iyisi yani Türkiye şampiyonu olmak için çalışıyorum. Ülkemizi uluslararası arenada temsil etmek beni gururlandırır.”

TARTIŞMA

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak tartışmalara yer verilmiştir. Sonuç olarak katılımcıların bu sporu seçme sebeplerinin nelerdir soruna yönelik vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde; sosyal ilişkiler ve sevgi temalarının ön plana çıktığını görüyoruz. Çalışmamızı destekler nitelikte Alibaz ve ark.’nın (2006), taekwondo, karate ve kick-boks sporcuları üzerinde sporcuların yapmış oldukları branşı seçerken onları etkileyen unsurları belirlemek amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmada; sporcuların branşlarına yönelme faktörleri olarak antrenör tavsiyeleri ve aile desteği şeklinde görüş belirttiklerini tespit etmişlerdir. Bununla birlikte taekwondo, karate ve kick-boks gibi branşların seçmelerinin nedenlerinden biri olarak milli sporcu olabilme hayali, müsabakalarda elde ettikleri başarı sonucu duydukları haz ve sağlıklı bir yaşam sürme isteği olarak değerlendirilmiştir.

Katılımcıların bu sporu yaparken neler hissediyorsunuz soruna yönelik vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde; heyecan, coşku motivasyon gibi kavramlar üzerinde durdukları görülmüştür. Çalışmamız paralelinde Arslan ve ark., (2011) spor yapan ve yapmayan ortaokul öğrencilerinin depresyon durumlarını inceledikleri çalışmada, spor sayesinde artan fiziksel aktivite yoğunluğu ile birlikte çocukların olumsuz düşüncelerden ve duygulardan uzaklaştıkları, daha özgüvenli bir şekilde hareket ettikleri, olaylar karşısında analiz yapabilmeleri ve mantıklı kararlar alabilmeleri gibi sporun zihinsel yönde gelişimlerine katkıda bulunduğunu tespit etmişlerdir.

Katılımcıların toplumun sporcuya bakış açısı sizi nasıl etkiliyor soruna yönelik vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde; çok önemli görülmedikleri, maddi anlamda geleceğin olmaması gibi vurgular görülmektedir. Araştırmamız doğrultusunda Çimen ve Yaman (2020) yapmış oldukları çalışmada sporun ekonomik kazanç olanaklarının ve mesleki olarak gençlere ve çocuklara yeni fırsatlar getirebileceğinin ailelere gerekli kurum ve alanında uzman kişiler tarafından aktarılarak kamuoyunun bilinçlendirilmesi, ebeveynlerin bu konudaki endişelerinin düzenlenen spor müsabakaları ve organizasyonları sayesinde giderilebileceğini, olumsuz çevre, kötü alışkanlıklar, fiziksel ve zihinsel gelişimleri için sporun çocuklar için önemini belirterek, sporun yalnızca fiziksel bir aktivite olmadığı aynı zamanda geleceğe yönelik planlamalarda yetenekli bir çocuğun mesleki açıdan iyi bir kariyere sahip olabileceğini belirtmişlerdir.

Katılımcıların ileriki yıllarda branş bazında hedefleriniz neler soruna yönelik vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde; Türkiye'nin en iyisi olmak için çalışıyorum, ailemin benden gurur duyması beni başarımdan daha çok mutlu edecek bir durum olur şeklinde duygularını belirtmişlerdir. Çalışmamızı destekler nitelikte Sunay ve Saracaoğlu (2003) tarafından “Türk Sporcusunun Spordan Beklentileri İle Spora Yönelten Unsurlar” isimli çalışmada sporculara geleceğe dair beklentileri ve spora başlamalarına sebep olan faktörlere dair sorular sorulmuştur. Sporcular sorulan sorulara genel olarak “Spor yaparak sağlıklı olmak”, “Milli sporcu olmak”, “Antrenör olmak” gibi cevaplar vermişlerdir. Bununla birlikte verilen cevaplar arasında: “Hakem olmak” ve “Spor yaparak maddi kazançlar sağlamak” yer almaktadır. Genel anlamda sporcuların gelecek planlamaları, sosyal çevreleri ve sosyo-ekonomik durumları gibi faktörlerin etkilediği varsayımı yapılmaktadır.

Ortaokul öğrenimlerine devam eden sporcuların yaşam kalitelerinin artırılması, günlük yaşam aktivitelerine daha fazla katılımlarının sağlanması, sosyalleşmeleri ve gelişimsel özelliklerine göre programların uygulanması çok önemlidir. Araştırma sonucunda ortaokul düzeyi sporcuların sporu başlama adımları bireylerin çevreleri, aile, arkadaş beden eğitimi öğretmenleri gibi sosyokültürel çevreleri etkili olduğu görülmüştür. Yarımkaaya İlhan ve Gencer, (2016) düzenli olarak uygulanan beden eğitimi ve spor aktivitelerinin çocukların ruhsal uyum düzeylerinde etkisini inceledikleri 20 haftalık program sonrasında çalışmada;, 20 haftalık program sonrasında, beden eğitimi ve spor aktivitelerinin çocukların ruhsal uyum düzeyleri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olabileceğini belirtmiştir. Deryahanoğlu, Düz ve Özduvak Sıngın (2021)'a göre kız öğrencilerin fiziksel aktiviteye katılımlarını engelleyen faktörler arasında okul, aile ve eğitim sisteminin önemli rol olduğu bildirilmiş olup

bulgularımızla benzerlik göstermektedir. Sporcular genel olarak mutluluk ve haz aldıkları görülmektedir. Toplumun sporcuya bakış akışı onları spora teşvik ve motive etmekte olduğu görülmektedir. Geleceği parlak olan bu sporcular ilerde güzel hedefleri olduğu görülmektedir. Sonuç olarak; Ortaokul öğrenimlerine devam eden sporcu öğrencilerin psikolojik iyi oluşları yaşlarının verdiği yapılarına göre gayet ideal seviyededir.

REFERANSLAR

- Alibaz, A., Gündüz, N., ve Şentuna, M. (2006). Türkiye’de üst düzey taekwondo, karate ve kick-boks sporcularının bu spor branşına yönelmelerine teşvik eden unsurlar, yapma nedenleri ve geleceğe yönelik beklentileri. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 4(2), 91.
- Arslan, C., Güllü, M. ve Tatal, V. (2011). Spor Yapan ve Yapmayan İlköğretim Öğrencilerinin Depresyon Durumlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi Ve Spor Bilimleri Dergisi*. 5(2) 120-132.
- Bozdağ, B. & Ergin, M. (2021). The Effect of Empathic Tendencies of University Students on Their Leadership Behaviors Preferred in Sports, *International Journal of Eurasian Education and Culture* , 6(12), 60-87.
- Bozdag, B. (2020). Examination of Psychological Resilience Levels of High School Students. *World Journal of Education*, 10(3), 65-78.
- Bridge B. (2003). *Eğitimde Vizyoner Liderlik ve Etkili Yöneticilik*, İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Çimen, E. ve Yaman, M. D. (2020). Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda Öğrenim Gören Öğrencilerin Spora Başlama Nedenleri ve Beklentileri (Güneydoğu Anadolu Bölgesi Örneği). *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 3(2), 25-39
- Çoknaz, H. (1998). “Takım Ve Bireysel Spor Antrenörlerinin İş Doyumu Düzeylerinin Karşılaştırılması” Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Beden Eğitimi Ve Spor Yönetimi Bilimleri Anabilim Dalı.
- Denizci, T. ve Özbudak Sıngın, R. H. (2023). Normalleşme Döneminde Serbest Zaman Tatmini Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi. *Journal of History School*. 65, 1783-1806.
- Deryahanoğlu, G., Dü, S. ve Özdurak Sıngın, R.H. (2021). Fiziksel Aktivitelere Katılım Engellerinin İncelenmesi: Kız Meslek Lisesi Örnekleme. *Journal of History School*, 53, 2973-2991.
- Doğan, O. (2015). *Spor Psikolojisi*, Detay yayıncılık, 3.Baskı, s:2, Ankara.
- Filiz, K. (2002). “Sporun Tanımlanması ve Kapsamının Belirlenmesi Üzerine Bir Çalışma” Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Ankara. 22(2).
- Grissom, R. J., and Kim, J. J. (2005). *Effect sizes for research: A broad practical approach*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Kaplan M. (2007). *Motivasyon Teorileri Kapsamında Uygulanan Özendirme Araçlarının İşgören Performansına Etkisi ve Bir Uygulama*. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek lisans tezi. Ankara: Atılım Üniversitesi.

- Kaplan, Y. ve Akkaya, C. (2014). Spor Kültürü ve Türkiye’de Spor. *International Journal of Science Culture and Sport*, 2(2), 114-119.
- Koç, İ & Ergin, R. (2022) Effect of Physical Activity on Depression and Psychological Well-Being, *Journal of Educational Issues* (8)2.
- Şahinler, Y., and Ersoy A. (2019). Sporcuların zihinsel dayanıklılıklarının farklı değişkenlere göre incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 5(2), 168-177.
- Sırgancı, G., Ilgar A. E., Cihan, B. B. (2019). Spora Bağlılık Ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 7(17), 171-182.
- Sunay, H. ve Saracaloğlu, A. S. (2003). Türk sporcusunun spordan beklentileri ile spora yönelten unsurlar. *Sportmetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 1(1), 43-48. https://doi.org/10.1501/Sporm_0000000011.
- THSK, (2014). Türkiye fiziksel aktivite rehberi, TC Sağlık Bakanlığı, Türkiye Halk Sağlığı Kurumu, Yayın no: 940, 2. Baskı: Kuban Matbaacılık Yayıncılık, Ankara.
- Tremblay, M. S., Inman, J. W., and Willms, J. D., (2000). The relationship between physical activity, self-esteem, and academic achievement in 12-year-old children, *Pediatric Exercise Science*, 12(3), 312-323.
- Türkel, Ç., (2010). İlköğretim öğrencilerinin sportif faaliyetlere katılım düzeyi ile sosyal uyum ile iletişim beceri düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Spor Yöneticiliği Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Kayseri.
- Yalçinkaya, A., Bahadır, Z., & Erdogan, Ç. H. (2021). An Investigation on Self-Handicapping Levels of Sport Management Students. *Journal of Education and Learning*, 10(2), 152-158.
- Yarımkaaya, E., İlhan, E. L., & Gencer, E. (2016). Çocuklarda beden eğitimi ve spor aktivitelerinin ruhsal uyum düzeylerine etkisinin incelenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 10(1), 141-152.

BÖLÜM 2

FIFA 2022 DÜNYA KUPASINDA KULLANILAN PENALTILARIN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN GOL DURUMUNUN İNCELENMESİ

Levent Var¹
Murat ATASOY²
Kamil BOLAT³
Ahmet YALÇINKAYA⁴

GİRİŞ

1928 Amsterdam Olimpiyatları esnasında futbol tarihinde ilk olarak Dünya Kupası düzenlenmesi fikirleri ciddi biçimde oraya çıkmıştır. Gündeme FIFA Genel Sekreteri Henri Delaunay tarafından öne sürülen Dünya Kupası düzenleme düşüncesi, FİFA'da kabul edildi. Barcelona'da düzenlenen FİFA toplantısında neticesinde, ev sahipliğini aday olan Uruguay'ın yapacağı ilk turnuva düzenlenmesine yönelik hüküm verildi (Güley, Erden 2002: 131).

Dünya Kupası için ev sahipliği yapan ülkelerin kronolojik sıralaması; 1934'te İtalya, 1938'de Fransa, 1950'de Brezilya, 1954'te İsviçre, 1958'de İsveç, 1962'de Şili, 1966'da İngiltere, 1970'de Meksika, 1974'te Almanya, 1978'de Arjantin, 1982'de İspanya, 1986'da Meksika, 1990'da İtalya, 1994'te ABD, 1998'de Fransa, 2002'de Japonya ve Güney Kore, 2006' da Almanya, 2010'da Güney Afrika, 2014'de Brezilya, 2018'de Rusya ve 2022'de Katar'da gerçekleşmiştir.

2022 Dünya Kupasına katılan takımlar şunlardır. A Grubu: Katar, Ekvador, Senegal, Hollanda. B Grubu: İngiltere, İran, ABD, Galler. C Grubu: Arjantin, Suudi Arabistan, Meksika, Polonya. D Grubu: Fransa, Avustralya, Danimarka, Tunus. E Grubu: İspanya, Kosta Rika, Almanya, Japonya. F Grubu: Belçika, Kanada, Fas, Hırvatistan. G Grubu: Brezilya, Sırbistan, İsviçre, Kamerun. H Grubu: Portekiz, Gana, Uruguay, Güney Kore.

Dünya çapında en büyük ilgi gören spor, kuşkusuz futboldur. Bu nedendir ki FIFA 211 ulusal futbol federasyonu üyesiyle Birleşmiş Milletler'in (193) üye

¹ Doç. Dr.; Kirşehir Ahi Evran Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Antrenörlük Eğitimi Bölümü.
levent.var@ahievran.edu.tr ORCID No: 0000-0001-8089-0610

² Doç. Dr.; Kirşehir Ahi Evran Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Bölümü.
matasoy@ahievran.edu.tr ORCID No: 0000-0002-0258-8042

³ Doktorant; Ahi Evran Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Bölümü.
k.polat_38@hotmail.com ORCID No: 0000-0003-1424-771X

⁴ Dr. Öğr. ; Kirşehir Ahi Evran Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Spor Yöneticiliği Bölümü.
ahmet.yalcinkaya@ahievran.edu.tr ORCID No: 0000-0001-9816-3155

sayısını aşmaktadır. FIFA, her dört yılda bir organize ettiği erkekler Dünya Kupasıyla hem bütçeye olan katkı hem de turnuva sürecinde takip eden sporsever sayısı ile Yaz Olimpiyatlarından hemen sonra büyük ilgiyi gören spor organizasyonudur. Ülkelerin milli takımları bu turnuvada final müsabakasına gelebilmek için 3 yıllık eleme gruplarında mücadele ederek bu prestiji yüksek turnuvada yer almak için büyük çaba harcarlar. Bu turnuvada yer almak ülkeler için büyük gurur ve onur kaynağıdır (Çelik, 2020). Bir maçta topa sahip olma oranı, hedefe pas verme oranı, topu geri alma süresi ile gol atılmasına izin verilmeyen maçların sayısı, golsüz biten maçların sayısı gibi parametrelerin başarılı ve başarısız takımları ayırt edici faktörler olduğu vurgulanmaktadır (Özkançlı ve ark., 2021). Gelişen topa vuruş teknikleri ve duran top organizasyonları ile duran toplardan gol atma oranında artmaktadır. Bu durumda duran toplarında kazanmada ve kaybetmede önemli bir etken olduğu görülmektedir (Çoban vd., 2016).

Eğer bir oyuncu kendi ceza alanı içinde direk serbest vuruş gerektiren bir ihlal yaparsa penaltı vuruşu verilir. Ayrıca TFF (2022) oyun kuralları kitabında penaltılar için özet tablosu Tablo 1’ de verilmiştir.

Tablo 1. Penaltı Kuralları Özet

		Penaltı Vuruşunun Sonucu	
		Gol oldu	Gol olmadı
Hücum oyuncusu tarafından yapılan ihlal		Penaltı tekrar edilir	Endirekt serbest vuruş
Savunma oyuncusu tarafından yapılan ihlal		Gol	Penaltı tekrar edilir
Savunma ve hücum oyuncusu tarafından yapılan ihlaller		Penaltı tekrar edilir	Penaltı tekrar edilir
Kaleci tarafından yapılan ihlal		Gol	Kurtarılmazsa: penaltı tekrarlanmaz (vuruşu kullanan oyuncu açık bir şekilde etkilenmedikçe) Kurtarılsa: penaltı tekrarlanır ve kaleciye uyarı verilir; sonraki ihlal(ler)i için ihtar verilir
Kalecinin ve vuruşu kullanan oyuncunun aynı anda ihlali		Endirekt serbest vuruş ve vuruşu kullanan oyuncuya ihtar	Endirekt serbest vuruş ve vuruşu kullanan oyuncuya ihtar
Topun geriye vurulması		Endirekt serbest vuruş	Endirekt serbest vuruş
Kural dışı yanıltma (Feinting)		Endirekt serbest vuruş ve vuruşu kullanan oyuncuya ihtar	Endirekt serbest vuruş ve vuruşu kullanan oyuncuya ihtar
Yanlış oyuncunun vuruş kullanması		Endirekt serbest vuruş ve vuruşu kullanan yanlış oyuncuya ihtar	Endirekt serbest vuruş ve vuruşu kullanan yanlış oyuncuya ihtar

MATERYAL ve METOT

Araştırma Modeli

FIFA 2022 dünya kupasında kullanılan penaltıların çeşitli değişkenlere göre gol durumunun incelenmesini amaçlayan bu çalışmada video analiz yöntemi kullanılmıştır. Futbolda müsabaka analizi için kullanılan analiz sistemleri, oyuncuların çeşitli eylemleri üzerinden maçla ilgili istatistikler sunarak, başarılı ya da başarısız takımların performans göstergeleri hakkında faydalı veriler sağlayabilir (Moura, Martins ve Cunha, 2013). Yapılan video analiz yöntemleri, taktik değerlendirmeler açısından bir dizi avantaj sunmaktadır. Gelişmiş yazılım programları kullanılarak doğrudan veri girişleri yapılabildiği için istatistiksel analizler kolaylıkla değerlendirilebilir. Bu programlar aracılığıyla elde edilen veriler, şut, gol, top kapma gibi özel parametrelerin analizleri yapıp oyunculara tablolar halinde sunulabilir (Pritchard, 2011).

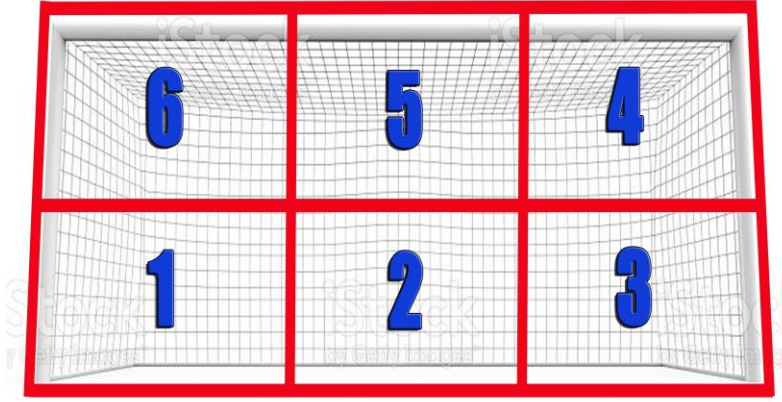
Çalışma Grubu

Araştırmanın evreni, dünya genelinde ülkelerin erkek millî takımları aracılığıyla belirli elemelerden geçerek katılan FIFA üyesi ülkelere olmaktadır. Örneğin ise Katar'ın ev sahipliğinde 20 Kasım - 18 Aralık 2022 tarihleri arasında gruplarını lider tamamlayan takımların doğrudan katılımı; grup ikincisi 10 takım, UEFA uluslar liginden 2 takımla birlikte 12 takımın play-off elemeleri sonucunda çıkan takımlarla beraber toplamda 32 milli takımından oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Kullanılan Araçlar

Verilerin elde edilmesinde https://www.google.com/search?q=2022+katar+d%C3%BCnya+kupas%C4%B1&rlz=1C1RLNS_trTR1025TR1025&oq=2022+katar+d%C3%BCnya+kupas%C4%B1&aqs=chrome..69i57j0i3j0i512l3j69i65j69i6112.5695j1j4&sourceid=chrome&ie=UTF-8#sie=lg;/m/0fp_8fm;2;/m/030q7;mt;fp;1 adlı maç istatistiklerin yayımlandığı siteden elde edilmiştir.

Çalışmada; kalecinin forma rengi, penaltı kullanan sporcunun forma rengi, kullanılan penaltıda araştırmacı tarafından belirlenen topun gittiği bölge (Şekil 1), gol durumu, kale arkasındaki taraftarın grubu, maçın türü ve penaltının kullanıldığı zaman değişkenleri ele alınmıştır.



Şekil 1. Araştırmacı tarafından ayrılan kale bölmeleri

Verilerin Analizi

IBM SPSS Statistics 25 programı kullanılarak veri analizi gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların demografik değişkenleri için (kalecinin forma rengi, penaltı kullanan sporcunun forma rengi, kullanılan penaltı sonucu topun gittiği bölge, gol durumu, kale arkasındaki taraftarın penaltı kullanıcılarına göre taraftarı olup olmama durumu, maçın türü ve penaltının kullanıldığı zaman) yüzde ve frekans değerleri elde edilmiştir.

Tablo 1 de ki normallik testi analizinde toplam denek sayısı 65 olması sebebiyle Kolmogorov-Smirnov sonuçları incelenmiş ve sonuçların anlamlılık değerleri $p < 0,05$ olması nedeniyle non-parametrik testler uygulanmıştır. İkili grup karşılaştırmalarında Mann Whitney U testi, ikiden fazla grupların karşılaştırılmasında Kruskal Wallis Testi testi, gruplar arası farklılığın tespiti için Mann Whitney U ve ilişki tespiti için de Spearman Korelasyon testi uygulanmıştır.

Tablo :2 Normallik Testi

	Kolmogorov-Smirnova			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Gol Durumu	0,430	65	0,000	0,589	65	0,000

BULGULAR

Tablo 3: Değişkenlere İlişkin Frekans Dağılımı

Demografik Değişkenler		Frekans	Yüzde(%)
Kalecinin Forma Rengi	Turuncu	6	9,2
	Sarı	18	27,7
	Yeşil	22	33,8
	Mavi	4	6,2
	Mor	4	6,2
	Siyah	4	6,2
	Kırmızı	7	10,8
	Toplam	65	100,0
	Penaltı Kullanan Sporunun Forma Rengi	Beyaz	30
Turuncu		5	7,7
Sarı		6	9,2
Mor		5	7,7
Kırmızı		9	13,8
Mavi		9	13,8
Yeşil		1	1,5
Toplam		65	100
Penaltı Kullanan Sporunun Topu Attığı Bölge		1. Bölge	30
	2. Bölge	9	13,8
	3. Bölge	17	26,2
	4. Bölge	4	6,2
	5. Bölge	2	3,1
	6. Bölge	3	4,6
	Toplam	65	100
Gol Durumu	Gol	44	67,7
	Aut	2	3,1
	Kaleci Kurtardı	16	24,6
	Direkten Geldi	3	4,6
	Toplam	65	100
Kale arkası taraftar grubu penaltı kullanıcısının taraftarımı?	Evet	33	50,8
	Hayır	32	49,2
	Toplam	65	100
Maç Türü	Grup Aşaması	15	23,1
	Son 16	17	26,2
	Çeyrek Final	21	32,3
	Yarı Final	1	1,5
	Final	11	16,9
	Toplam	65	100
Penaltının Kullanıldığı Zaman	Maç Süresi İçinde	24	36,9
	Uzatmalardan Sonra	41	63,1
	Toplam	65	100

Tablo 3'te değişkenlere ilişkin değerler incelendiğinde turnuva boyunca toplam 65 penaltı kullanıldığı tespit edilmiştir. Kullanılan penaltıların %67,7'sinin gol ile sonularken; %3,1'i aut, %24,6'sını kaleci kurtarmış ve %4,6'sı direktten gelerek golle sonuçlanmamıştır. Turnuvadaki en fazla; kaleciler %33,8'i 22 sayı ile yeşil forma rengini, penaltı kullanan sporcuların %46,2'si beyaz forma rengini, penaltı kullanan sporcuların %46,2'si birinci bölgeyi tercih etikleri tespit edilmiştir. Ayrıca hakemler tarafından alınan penaltıların %63,1'i uzatmalardan sonra, %32,3' çeyrek final maçlarında çalınmıştır.

Tablo 4: Penaltıların gol ile sonuçlanmasında kale arkası taraftar grubu ve kullanılan penaltı zamanı değişkenlerine göre Mann Whitney U testi

		N	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	p
Penaltıların Kullanıldığı Zaman	Ma Süresi İçinde	24	34,02	816,50	-,411	,681
	Uzatmalardan Sonra	41	32,40	1328,50		
Kale Arkası Taraftar Grubu Penaltı Kullanıcısının Taraftarı mı?	Evet	33	33,65	1110,50	-,348	,728
	Hayır	32	32,33	1034,50		

Tablo 4 incelendiğinde turnuvada kullanılan penaltıların golle sonuçlanmasında; kale arkası taraftar grubunun ve penaltının kullanıldığı zamana göre farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$). Ma süreci içinde ($\bar{x}=34,02$) gerçekleşen ve penaltı kullanıcısı ile kale arkası taraftar grubunun aynı takımdan olması ($\bar{x}=33,65$); grup içinde yüksek sıra ortalama değerlerine sahip oldukları gözlenmiştir.

Tablo 5: Penaltıların gol ile sonuçlanmasında kalecinin ve penaltı kullanıcısının forma renkleri değişkenlerine göre Kruskal Wallis testi

		Yaş	N	Sıra Ort.	X ²	p
Kalecinin Forma Rengi	Forma	Turuncu	6	38,08	8,032	,236
		Sarı	1	34,47		
		Yeşil	2	33,16		
		Mavi	4	35,38		
		Mor	4	19,13		
		Siyah	4	43,50		
		Kırmızı	7	24,93		
		Beyaz	3	35,92		
Penaltı Kullanan Sporçunun Forma Rengi	Forma	Turuncu	5	30,50	10,82	,094
		Sarı	6	32,67		
		Mor	5	17,50		
		Kırmızı	9	39,89		
		Mavi	9	29,06		
		Yeşil	1	11,00		

Tablo 5 incelendiğinde turnuvada kullanılan penaltıların gol durumuna kalecilerin ve penaltı kullanan sporcular açısından seçtikleri forma renkleri açısından farklılık anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$). Kalecilerin seçtikleri siyah forma renginin ($\bar{x}=43,50$) en yüksek sıra ortalama değerine, penaltı kullanan sporçunun seçtiği kırmızı forma renginin de ($\bar{x}=39,89$) ortalama ile en yüksek sıra ortalama değerlerine sahip oldukları gözlenmiştir

Tablo 6: Penaltıların gol ile sonuçlanmasında penaltı kullanan sporçunun attığı bölgeler ve maç türleri açısından Kruskal Wallis testi

		N	Sıra Ort.	X ²	p	
Penaltı Kullanan Sporçunun Attığı Bölge	Topu	1. Bölge	30	31,58	7,189	,207
		2. Bölge	9	43,50		
		3. Bölge	17	28,21		
		4. Bölge	4	35,38		
		5. Bölge	2	43,50		
		6. Bölge	3	32,67		
Maç Türü		Grup Aşaması	15	30,50	5,336	,254
		Son 16	17	28,21		
		Çeyrek Final	21	34,21		
		Yarı Final	1	43,50		
		Final	11	40,55		

Tablo 6 incelendiğinde turnuvada kullanılan penaltıların gol durumuna; penaltı kullanan sporçunun topu attığı bölge ve maç türü açısından farklılık

anamlı bulunmamıştır ($p>0,05$). Penaltı kullanan sporcunun 2. ve 5. bölge ($\bar{x}=43,50$) ile en yüksek sıra ortalama değerine, maç türü açısından da yarı final ($\bar{x}=43,50$) ortalama ile en yüksek sıra ortalama değerlerine sahip oldukları gözlenmiştir.

TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada FIFA 2022 Dünya Kupasında kullanılan penaltıların golle sonuçlanmasında çeşitli değişkenler açısından incelenmesine yönelik bulgulara ve sonuçlara yer verilmiştir.

2022 dünya kupasında penaltıların golle sonuçlanmasında penaltının kullanıldığı zamana göre farklılık anlamlı bulunmamıştır. Grup ortalamaları incelendiğinde maç süreci içinde kullanılan penaltıların gol sıra ortalaması ($\bar{x}=34,02$) uzatmalardan sonraki seri penaltı vuruşlarındaki gol sıra ortalamasından ($\bar{x}=32,40$) yüksek çıkmıştır. Maç süreci içinde kullanılan penaltıların yüksek çıkmasında; sporcuların vücutları sıcakken kasların daha verimli işlev göstermesinden ve kasların daha yüksek kuvvetler üretebilmesinden kaynaklandığı düşünülebilir. Başka bir deyişle uzatmalardan sonra kullanılan penaltıların 120 dakika boyunca çalışan kasların yorgunluğa sebebiyet vereceği, kasların işlevlerinde ve kuvvet üretmesinde düşüşe geçeceği düşünülebilir. Akgün (1994)' de sportif performansta ısınmanın; kasılma süratine ve kuvvetine bağlı olarak kas gücünün artmasına, Sinir sisteminin işlevinin artmasına, psikolojik yönden gerginliğini atması ve rahatlamasına etki edeceğini belirtmektedir. Söz konusu alan dizisi çalışmamızı destekler niteliktedir.

Turnuvada kullanılan penaltıların golle sonuçlanmasında; kale arkası taraftar grubuna göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Penaltı kullanan sporcu ile kale arkası seyircilerin aynı takım taraftarı olması ($\bar{x}=33,65$) karşıt taraftar olmasına göre ($\bar{x}=32,33$) yüksek sıra ortalaması değerine sahip olduğu gözlenmiştir.

Futbol, spor müsabakasının haricinde sporseverler açısından milliyetçilik duygularına da büyük katkı sağlayan araç konumundadır. Bundan mütevellittir ki toplumsal olarak turnuva sürecinde “biz ve onlar, bizim çocuklar gibi” gibi ifade ve kavramlarla kutup oluşturarak süreci farklı boyuta taşımaktadır (Ulus, 2007). Özellikle 1980'lerden sonra dünya genelinde neo-liberal politikaların uygulanmasıyla birlikte futbol, 1990'larda büyük bir güç haline gelmiştir. Futbol, futbol kulüpleri ve taraftarların doğrudan mesajlarını tüm dünyaya iletebileceği “sivil toplum örgütüne” dönüşmüştür. Bu nedenle futboldaki milliyetçilik duygusu zamanla bir egemenlik kurma biçimine evrilmiştir (Parlak, 2013).

Penaltı kullanan sporcunun en yakınında ve tam karşısında kendi taraftar grubunun bulunması; literatür ışığındaki bahsi geçen milliyetçilik ve aidiyet duygularının sporcular üzerinde farkındalık düzeylerinin artırmasına bu sayede penaltı kullanırken sporcular üzerinde depresyon, kaygı ve stres gibi olumsuz duygu durumlarını azaltmasına neden olduğu düşünülebilir. Tingaz, Solmaz, Ekiz & Atasoy (2022) yürüttükleri çalışmasında farkındalık düzeyinin performansla pozitif yönde ilişkili iken; depresyon, kaygı ve stres düzeyinde negatif yönde ilişkisinin tespiti çalışmamızı destekler niteliktedir.

Turnuvada süresince kullanılan penaltıların gol ile sonuçlanmasında; kaleciler ve penaltı kullanan sporcuların seçtikleri forma rengi açısından farklılık anlamlı bulunmamıştır. Grup ortalamaları incelendiğinde kalecilerin en fazla ($\bar{x}=43,50$) gol sıra ortalama değeri siyah renkte; penaltı kullanıcısı için ise ($\bar{x}=39,89$) kırmızı renkte olduğu tespit edilmiştir. Çalışkan ve ark. (2010) renklerin bireyler üzerinde psikolojik ve fizyolojik birçok etkiye sahip olduğu ifade etmektedir. Akkın, Eğrilmez ve Afrashi (2004) siyah rengin; matemi çağrıştırdığını, korku, ölüm, umutsuzluk gibi duyguları; Mazlum (2011) ise kırmızı rengin heyecan, kudret ve iktidar gibi duyguları ve anlamları barındırdığını ifade etmektedir. Çalışmamızda kalecilerin seçtiği siyah renkle yüksek gol yeme sıra ortalamasına; penaltı kullanan sporcunun da seçtiği kırmızı rengin yüksek gol atma ortalamasına sahip çıkması bahsi geçen literatür bilgileriyle ifade edilebilir.

Bizanz (1991) heyecanlı ikili mücadeleler, başarılı geçen kombinasyonlar, ilgi çekici driplingler, coşturucu gol pozisyonları ve mükemmel kaleci plonjonları futbol oyununu daha da çekici ve ilginç hale getirdiğini ifade etmektedir. Söz konusu çalışmamızda araştırmacı tarafından kale bölmelere ayrılmış bölgeler açısından anlamlı farklılık olmasa dahi kaleciler en çok ($\bar{x}=43,50$) gol sıra ortalamaları ile 2. ve 5. bölgelerden gol yedikleri tespit edilmiştir. Çoğunlukla cesaret gerektiren ve kalecinin yere paralel olarak gerçekleştirdiği atlama hareketi olarak tanımlanan plontoj atlayışını dünya kupasında forma şansı bulan kaleciler oldukça fazla tercih etmiştir. Bu atlayışı tercih etmelerinde literatürle paralel kavramlar olan çekici, coşturucu ve mükemmel bir kurtarış amaç edinmelerini başka bir deyişle araştırmacı tarafından belirlenen ikinci ve beşinci bölgede kurtarış tercih etmemesi sebep olarak gösterilebilir.

2022 dünya kupasında penaltıların golle sonuçlanmasında maç türüne göre farklılık anlamlı bulunmamıştır. Grup ortalamaları incelendiğinde en yüksek ($\bar{x}=43,50$) ile yarı final ve hemen arkasından ($\bar{x}=40,55$) ile final maçı gelmektedir. Yarı final maçındaki gol ortalama değerinin yüksek çıkmasında; maç içinde sadece tek penaltının kullanımı neticesiyle istatistiksel açıdan

sapmayı etkileyecek (penaltı sayısı) bulunmamasından kaynaklanmaktadır. Bir sonraki en yüksek sıra ortalama değeriyle çalışmayı yorumlamak daha doğru olacaktır. Genel olarak maçların önemiyle penaltıların golle sonuçlanması paralellik göstermektedir. Dünyanın enlerinin mücadele ettiği dünya kupasında her ne kadar sporcular profesyonel olsalar dahi maç skoruna doğrudan etkiye sahip penaltıların sporcular üzerinde başarısızlık korkusu yarattığı düşünülebilir. Engür, (2011) başarısızlık korkusunun birçok sporcunun performansını arttırdığını ifade etmektedir. Söz konusu literatür kavramıyla; elde edilen veriler birbirini destekler niteliktedir. Çoban (2018) 2012-2017 yılları arasında UEFA Şampiyonlar ligi final maçlarında kazanan ve kaybeden takımların toplamda penaltıdan 3 gol bulduğunu bildirmiştir. Gözübüyük ve Karaç (2021) UEFA Avrupa Ligi Müsabakası üzerine yaptıkları çalışmada müsabakalardan galip ayrılan takımların gol, pas, şut, orta, korne gibi parametrelerde rakiplerine üstünlük kurdukları ve bu sayede galibiyete daha fazla yaklaşmış oldukları görülmektedir. Yıldız, Var ve Yıldız (2019) genç milli güreşçilere üzerine yürüttükleri çalışmada başarısızlık korkusunun performansı olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Çalışmamızla örtüşmeyişinde futbol branşının dünya genelindeki popülerliğinden kaynaklandığı düşünülebilir.

Öneriler

- Dünya kupasında giyilen forma renklerinin; iç saha ve deplasman olarak ayrılmasından ziyade, etkinliğe katılan takımların manevi değerlerine etkide bulunacak renkleri turnuva öncesinde FIFA' ya bildirilip gerekli önemler alması sağlanabilir.
- Penaltı kullanılırken kale arkası taraftar grubunun gol durumuna etkisini engelleyebilmek adına; FIFA tarafından belirlenen aşamaları geçen, eşit seyirci sayısı verilerek karma taraftar grubunun oluşması sağlanabilir.
- Çalışmada penaltılar üzerinde gol durumu incelenmiştir. Gol durumuna etkide bulunması muhtemel; penaltı kullanan sporcunun tercih ettiği ayak, dakika olarak penaltı kullanma zamanı, penaltı kullanan sporcuların geçmişinde en çok topu gönderdiği bölge ve araştırmacı tarafından bölmelere ayrılan kalenin bölme sayıları artırılarak çalışma genişletilebilir.

REFERANSLAR

- Akgün, N.(1994). *Egzersiz Fizyolojisi*, Cilt: 2, Ege Üni. Basımevi, İzmir, s. 74-80.
- Akkın, C., Eğrilmez, S. ve Afrashi, F. (2004). Renklerin insan davranış ve fizyolojisine etkileri. Türk Oftalmoloji Derneği XXXVI. Kongresi, 33, 274- 282.
- Bizanz, G. (1991). *Futbolda Öğretim Planı, Gençlerin Antrenmanı*. İstanbul: Arbas Matbaacılık ve Ambalaj Sanayi.
- Çalışkan, N., .Karadağ, E. ve Çalışkan, F. (2010). *Eğitim, iletişim ve öğretmenin beden dili*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Çelik, O. (2020). FIFA Dünya Kupası'nda Yarı Finale Giden Yol. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 18(3), 137-148.
- Çoban, O. (2019). UEFA Şampiyonlar ligi final maçlarının bazı değişkenlere göre analizi. *Sportmetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 17(3), 93-99.
- Çoban, O., Taşkın, A. K., Marangoz, İ., & Akgül, F. (2016). Son dört yılın şampiyonlar ligi final maçlarının duran top ve gol analizi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi* 36(4), 719-726
- Gözübüyük, T., Karaç Öcal, Y. (2021). UEFA Avrupa Liginde Müsabakalardan Galip Ve Mağlup Ayrılan Takımların Bazı Parametreler Açısından Karşılaştırmalı Analizi. Niğde Ömer Halis Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi, *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 15(1), 154-161.
- Güley, Erden, 2002, *"Futbol Bizim Dünyamız", Top Bir Dünyadır*, (Gn. Koordinatör: Münevver Emiroğlu), Yapı Kredi Kültür Sanat Yayıncılık.
- Mazlum, Ö. (2011). Rengin kültürel çağrışımları. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31, 125- 138.
- Moura,F.,A.,Martins, L.,E.,B. & Cunha,S., A. (2013). Analysis of football game-related statistics using multivariate techniques. *Journal of Sports Sciences*, 1-7.
- Özkamçı, H., Zileli, R., Diker, G., Ön, S., & Gökalp, M. (2021). Analysis of Some Field Activities that Constitute Success or Failure in Football. *Ambient Science*, 8(1).
- Parlak, E. (2013). *Politika ve Futbol: Modern Tarihte Etkileşim Süreci*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Pritchard ,O. (2011). Analysis of attacking play in the fifa 2010 soccer world cup in south africa. Degree of bachelor of sport and physical education, University of wales institute cardiff.

- <https://repository.cardiffmet.ac.uk/handle/10369/30244>. Capranica L, Tessitore A, Guidetti TFF, (2022) 2022-23 Oyun Kuralları (117-120). <https://www.tff.org/Resources/TFF/Documents/MHK/2022-2023-Oyun-Kural-Kitabi.pdf>
- Tingaz, E. O., Solmaz, S., Ekiz, M. A., & Atasoy, M. (2022). The relationship between mindfulness and self-rated performance in student-athletes: the mediating role of depression, anxiety and stress. *Sport Sciences for Health*, 1–7. <https://doi.org/10.1007/s11332-022-00935-y>
- Ulus, S. (2007). Sporda/Futbolda şiddet ve kışkırtılan milliyetçilik. *Marmara İletişim Dergisi*, 12(12), 213-229.
- Yıldız, M., Var, L. ve Yıldız, Ö. (2019) Genç millî güreşçilerin başarısızlık korkusuna yönelik görüşleri. *Türk Spor Bilimleri Dergisi*, 2(1), 22- 30.

BÖLÜM 3

SPOR BİLİMLERİ FAKÜLTELERİ ÖĞRENCİLERİNİN UZAKTAN EĞİTİM HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Gonca BIÇAKÇI¹
Ebru ARAÇ ILGAR^{2*}

GİRİŞ

Küreselleşen dünyada ihtiyaçlar doğrultusunda sürekli gelişim halinde olan teknoloji, insan hayatını birçok alanda etkilemektedir. Bu alanların içinde kuşkusuz en önemlisi eğitimidir (Özbay, 2015). İnsanların yaşam koşullarında birçok değişikliğe neden olan teknolojik gelişimler, öğrenme araçlarında da farklılaşmaya neden olmaktadır (Kılınç, 2015). Gelişen bilişim teknolojileri içinde büyük bir paya sahip olan internet teknolojisi üzerinde, yine eğitimin gereksinimleri doğrultusunda çalışılmış ve geliştirilmiştir. Bu gelişmelerle birlikte geleneksel eğitime alternatif web tabanlı eğitim ortaya çıkmış bilgisayar, tablet ve cep telefonu gibi teknolojik araçların eğitimin büyük kitlelere ulaşmasını sağlayan önemli bir araç olmuştur (Berge, 2005; Atasoy vd., 2018). Bilgi okyanusuna dönüşen dijital dünyada, Spor bilimlerindeki gelişmelerin ve doğru bilginin bulunması gerektiğinin bilinmesi (Bozdağ ve Ergin, 2021) günden güne artan ve zaman, mekân problemini ortadan kaldıran internet teknolojisi ile hayatın birçok alanında kolaylık sağlamıştır (Yılmaz, 2010).

Bu bağlamda teknolojinin eğitim için kullanılabilirliği düşüncesi, uzaktan eğitim kavramını doğurmuştur. Wisconsin üniversitesinin 1892 yılında yayımladığı katalogta ilk kez kullanılan uzaktan eğitim terimi, farklı mekanlarda bulunan öğretmen ve öğrencinin teknolojik araçlar vasıtasıyla yürütbildikleri eğitim modeli olarak tanımlanmıştır (İşman, 2003). Temelinde dört ana unsur bulunmaktadır: Zamandan ve mekândan bağımsızdır, eş zamanlı ve eş zamansız olacak şekilde yürütülür, eğitim sonucunda diploma, sertifika

¹ Beden Eğitimi Öğretmeni; Milli Eğitim Bakanlığı. goncabicakci@outlook.com

² Doç. Dr.; Yozgat Bozok Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi. ebruarac@hotmail.com ORCID No: 0000-0002-0442-1158

* Yozgat Bozok Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalında, Doç. Dr. Ebru Araç Ilgar danışmanlığında yürütülmüş “Spor Bilimleri Fakülteleri Öğrencileri ve Akademik Personelinin Uzaktan Eğitim Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi.” başlıklı tezden üretilmiştir. Yozgat Bozok Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi tarafından 6601a-LEE/21-457 numaralı proje ile desteklenmiştir.

alabilme imkânı sağlar, kaynaklar arasında gerçekleştirdiği bağlantıyla bütçe, tasarım ve iletişim planlaması oluşturabilmektedir (Özarslan, 2008).

Bilgiyi üreten toplum ile toplumu meydana getiren bireylerin eğitim seviyeleri arasında güçlü bir bağ vardır. Eğitim seviyelerini sürekli arttıran ve güncel tutan bireyler, toplumsal gelişmeye katkıda bulunabilirler. İşte tam da burada yaşam boyu eğitim felsefesi oluşmakta ve bireylerin eğitim sürecinin kesintisiz devam etmesi düşüncesi önem kazanmaktadır (Işık ve Güler, 2008). Fakat hızla çoğalan nüfusla birlikte artan eğitim maliyetleri, toplumları yaşam boyu eğitime destek verecek farklı sistemler arayışına sokmuştur (Özdemir, Çakıroğlu, Bayılmış ve Ekiz, 2004). uzaktan eğitimin öğrencileri zaman ve mekân kavramlarından bağımsız tutmasının yanında hızla değişen güncellenen bilgiye ulaşımın kolaylığı ve öğrencinin kendi yeteneklerini keşfetme imkanı sağlamasının (Bozdağ ve Dinç, 2020) yanı sıra kesintisiz eğitim imkânı sunması ve çeşitli sebeplerle geleneksel eğitime devam edememe durumunda eğitimini tamamlayabilme gibi avantajlar uzaktan eğitimi gerekli kılmaktadır (Yalın, 2007). Tüm bunların yanında uzaktan eğitim sisteminden mezun olanların diplomalarıyla geleneksel eğitimden mezun olanların diplomaları da eş değer kabul edilmiştir (Gülbahar, 2009). Bu bağlamda uzaktan eğitim, geleneksel eğitimin işlevini tam olarak yerine getiremediği durumlarda tamamlayıcı konumuna gelmiş ve bireylerin eğitim sisteminin içinde aktif olarak bulunmasını sağlamıştır (Özbay, 2015). Buna karşın teknolojik altyapının yetersizliği, ilk uzaktan eğitime geçiş aşamasında maliyetin fazla olması, tek taraflı iletişimin asosyallığe sebep olması, uygulama derslerinin verimliliği açısından yeterli olmaması, problemin anında çözülememesi, kendi başına çalışmada gerekli güdülenmenin sağlanamaması, teknolojik gelişmelere ayak uydurmakta zorluk çekilmesi gibi dezavantajları bulunmaktadır (Kaba, 2005).

Bilişim teknolojilerinin gelişmesi ile doğru orantılı olarak gelişen uzaktan eğitim kavramı, birçok alanda hayatımızı etkilemiştir (Arı, 2010). Günümüzde uzaktan eğitim; ön lisans, lisans, yüksek lisans, eğitim öğretim programları, sertifika programları alanlarında her yaş ve eğitim seviyesinde aktif olarak kullanılmaktadır (Can, 2020). Covid -19 virüsü sebebiyle yaşanan pandemi döneminde, eğitim öğretimin tamamen uzaktan olması ve bu alanda yeterli çalışma bulunmaması gibi sebepler, bu çalışmayı zorunlu kılmıştır. Bu bağlamda yapılacak olan bu araştırmanın, uzaktan eğitim sürecinin daha iyi yönetilmesi, programların daha işlevsel olması, spor eğitime uygun programlar tasarlanması, sporcu eğitiminde öğretim elemanlarına, beden eğitimi öğretmenlerine ve spor eğitimi veren kurumlara yol göstermesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

MATERYAL ve YÖNTEM

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmayla, Spor Bilimleri Fakültesinde öğrenimini sürdüren lisans öğrencilerinin, uzaktan eğitimle ilgili görüşlerini tespit etmek ve bu görüşleri doğrultusunda durum değerlendirmesi yapmak amaçlanmıştır.

Araştırmanın Modeli

Betimsel tarama modeli ile yürütülen bu araştırmada, verilerin analiz yöntemi olarak nicel veri analiz teknikleri kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

2021-2022 öğretim yılında Tokat Gaziosmanpaşa ve Yozgat Bozok Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültelerinde eğitim alan, kolay ulaşılabılır örnekleme yöntemi ile seçilmiş 405 öğrenci oluşturmuştur.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak; kişisel bilgi formu ve Walker, Özkök ve Büyüköztürk (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan orijinali 34 madde 6 alt boyuttan oluşan bu araştırmada 42 madde 7 alt boyut olarak geliştirilen Uzaktan Eğitim Öğrenme Ortamları Ölçeği (DELES-TR) uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde, öncelikle öğrencilerin uzaktan eğitimde öğrenme ortamları ve memnuniyetlerine ilişkin betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Ortalamalar arası fark analizleri için her bir alt ölçeğin bağımsız değişkenlerin kategorilerinde dağılımının normallığı incelenmiştir. Parametrik test varsayımları olan normallik ve varyansların homojenliği varsayımlarının sağlandığı durumlarda ortalamalar arası fark testleri bağımsız değişkenin iki kategorili olduğu durumda t-testi ve bağımsız değişkenin üç ve daha fazla kategorili olduğu durumda varyans analizi (ANOVA) ile test edilmiştir. Varyans analizinde anlamlı farklılığın saptandığı durumlarda farkın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi için çoklu karşılaştırma testlerinden yararlanılmıştır. Gruplar arasındaki varyanslar homojen dağıldığı durumlarda Scheffe testi ve varyanslar homojen dağılmadığı durumlarda ise Dunnett's C testi yapılmıştır. Parametrik test varsayımlarının sağlanmadığı ya da parametrik test varsayımlarının sağlandığı ancak grup büyüklüklerinin dengesiz olduğu durumlarda birinci tip hatadan kaçınmak için Welch testi veya parametrik olmayan testler kullanılmıştır (Field, 2009). Parametrik olmayan testlerin uygulandığı durumlarda bağımsız değişkenin kategori sayısı iki olduğu durumda Mann Whitney U, üç ve daha fazla olduğu durumda Kruskal Wallis H testi ile sıra

ortalamları karşılaştırılmıştır. Parametrik testlerde anlamlı farkın etki büyüklüğünü belirlemek için eta-kare (η^2) değeri, non-parametrik testlerde anlamlı farkın etki büyüklüğünü belirlemek için r etki değeri hesaplanmıştır. Hesaplanan etki büyüklüklerinin yorumlanmasında Cohen (1992) tarafından belirtilen küçük ($\eta^2=.01$; $r=.10$), orta ($\eta^2=.06$; $r=.03$) ve büyük ($\eta^2=.14$; $r=.05$) etki büyüklükleri dikkate alınmıştır.

Yapılan istatistiksel çözümlenmelerde anlamlılık düzeyi .05 olarak belirlenmiştir. Varsayım testleri, betimsel analizler ve fark analizleri SPSS 20.0, ölçeklerin geçerlik ve güvenilirlik analizleri Mplus 8.5 ile yapılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde öğrencilerin uzaktan eğitim öğrenme ortamındaki eğitim yaşantılarına ilişkin görüşleri ve bundan memnuniyet düzeyleri ve bunların çeşitli değişkenlere göre incelenmesine yer verilmiştir.

Öğrencilerin uzaktan eğitim öğrenme ortamlarına ve memnuniyetlerine ilişkin görüşleri

Araştırmaya katılan öğrencilerin uzaktan eğitim öğrenme ortamlarındaki yaşantılarına ilişkin görüşleri Öğretmen Desteği, Öğrenci İletişimi ve İş birliği, Kişisel İlgi, Otantik Gerçekçi Öğrenme, Aktif öğrenme ve Öğrenci Özerkliği boyutları ile incelenmiştir. Tablo 3.1’de öğrencilerin uzaktan eğitim öğrenme ortamlarındaki yaşantılarına ilişkin görüşlerine ve uzaktan eğitimden memnuniyet düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler sunulmuştur.

Tablo 1: Öğrencilerin Uzaktan Eğitim Öğrenme Ortamlarına ve Memnuniyetlerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçek	N	\bar{x}	Ss.
Öğrenme Desteği	405	30.68(3.83)	6.6
Öğrenci iletişimi ve İş birliği	405	19.95(3.32)	5.6
Kişisel İlgi	405	26.16(3.73)	5.6
Otantik Gerçekçi Öğrenme	405	18.27(3.65)	3.9
Aktif Öğrenme	405	11.87(3.95)	2.0
Öğrenci Özerkliği	405	20.23(4.05)	3.6
DELES	405	127.16(3.7)	21.3
Memnuniyet	405	24.36(3.04)	10.1

Tablo 1’e göre, öğrenciler uzaktan eğitimde öğrenme ortamlarından yüksek düzeyde ($=3.73$) memnundurlar. Öğrenciler uzaktan eğitimde öğrenme desteği ($=3.83$), kişisel ilgi ($=3.73$), otantik gerçekçi öğrenme ($=3.65$), aktif öğrenme ($=3.95$) ve öğrenci özerkliği ($=4.05$) boyutlarında yüksek düzeyde destek

alabildikleri yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğrenme iletişimi ve iş birliğine ise (=3.32) orta düzeyde erişebildiklerini dile getirmişlerdir. Uzaktan eğitime ilişkin memnuniyetleri de (=3.04) orta düzeydedir.

Öğrencilerin Uzaktan Eğitim Öğrenme Ortamlarına ve Memnuniyetlerine İlişkin Görüşlerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

Bu başlıkta öğrencilerin uzaktan eğitim öğrenme ortamlarına ve memnuniyetlerine ilişkin görüşlerinin cinsiyet, yaş, öğrenim gördükleri üniversite, öğrenim gördükleri bölüm, sınıf düzeyi, öğrenim türü, kişisel bilgisayar ve internet bağlantısı imkanları, uzaktan eğitim faaliyetlerine erişimleri, uzaktan eğitim faaliyetlerine katılım araçları ve başka bir işte çalışma durumları değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular ele alınmıştır.

Cinsiyet. Öğrencilerin uzaktan eğitim öğrenme ortamlarına ve memnuniyetlerine ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre nasıl farklılaştığına yönelik bulgular Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2: Öğrencilerin Uzaktan Eğitim Öğrenme Ortamlarına ve Memnuniyetlerine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Fark Analizi Bulguları

Ölçek	Cinsiyet	N	\bar{x}	Ss.	Sd	T	p	η^2
Öğrenme Desteği	Erkek	257	30.80	7.1	403	.456	.649	
	Kadın	148	30.49	5.7				
Öğrenci iletişimi ve İş birliği	Erkek	257	20.13	5.7	403	.891	.374	
	Kadın	148	19.62	5.2				
Kişisel İlgisi	Erkek	257	26.35	5.8	403	.904	.366	
	Kadın	148	25.82	5.2				
Otantik Gerçekçi Öğrenme	Erkek	257	18.29	3.9	403	.093	.926	
	Kadın	148	18.25	3.9				
Aktif Öğrenme	Erkek	257	11.84	2.0	403	-.290	.772	
	Kadın	148	11.91	2.0				
Öğrenci Özerkliği	Erkek	257	20.12	3.7	403	-.796	.427	
	Kadın	148	20.42	3.5				
DELES	Erkek	257	127.53	22.6	403	.466	.641	
	Kadın	148	126.51	18.9				
Memnuniyet	Erkek	257	25.45	10.2	403	2.907	.004*	.02
	Kadın	148	22.45	9.6				

Öğrencilerin Uzaktan Eğitim Öğrenme Ortamlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, kız ve erkek öğrencilerin öğrenme desteği, öğrenci iş birliği ve iletişim, kişisel ilgi, otantik gerçekçi öğrenme, aktif öğrenme ve öğrenci özerkliği ve uzaktan öğrenme ortamlarına ilişkin toplam puan ortalamalarının birbirine oldukça yakın olduğu görülmekte olup puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır; $[t(403)=.456, p>.05]$, $[t(403)=.891, p>.05]$,

[t(403)= .904, p>.05], [t(403)= .093, p>.05], [t(403)= -.290, p>.05], [t(403)= -.796, p>.05], [t(403)= .466, p>.05]. Öte yandan erkek öğrencilerin uzaktan eğitimden memnuniyetleri (=25.45) kız öğrencilerin memnuniyetlerinden (=22.45) anlamlı derecede yüksektir; [t(403)= 2.907, p<.05]. Ancak bu farkın etkisi düşük düzeydedir; $\eta^2=.02$ (Cohen, 1992).

Yaş: Öğrencilerin uzaktan eğitim öğrenme ortamlarına ve memnuniyetlerine ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre nasıl farklılaştığına yönelik bulgular Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3: Öğrencilerin Uzaktan Eğitim Öğrenme Ortamlarına ve Memnuniyetlerine İlişkin Görüşlerinin Yaşa Göre Fark Analizi Bulguları

Ölçek	Yaş	N	Ort.	Ss.	Sıra Ortalaması	χ^2	sd	p	η^2	Anlamlı Fark
Öğrenme Desteği	18-21	258	30.70	6.4	201.97	6.684	2	.035*	.02	1-3
	22-25	129	30.28	6.6	195.54					2-3
	26-29	18	33.33	8.8	271.22					
Öğrenci iletişimi ve İş birliği	18-21	258	19.91	5.6	201.99	1.595	2	.450		
	22-25	129	19.81	5.2	200.29					
	26-29	18	21.44	7.7	236.81					
Kişisel İlgi	18-21	258	25.98	5.6	199.92	5.776	2	.056		
	22-25	129	26.09	5.4	200.14					
	26-29	18	29.17	6.2	267.67					
Otantik Gerçekçi Öğrenme	18-21	258	18.20	3.8	201.00	8.842	2	.012*	.02	1-3
	22-25	129	18.05	4.1	195.97					2-3
	26-29	18	20.89	3.9	282.08					
Aktif Öğrenme	18-21	258	11.81	2.1	200.34	6.200	2	.045*	.01	1-3
	22-25	129	11.81	2.0	199.10					2-3
	26-29	18	13.06	1.9	269.06					
Öğrenci Özerkliği	18-21	258	20.14	3.6	200.97	6.120	2	.047*	.01	1-3
	22-25	129	20.14	3.6	197.85					2-3
	26-29	18	22.17	3.0	269.00					
DELES	18-	258	126.74	21.4	201.59	6.522	2	.038*	.01	1-3

	21								
	22-25	129	126.19	19.6	196.33				2-3
	26-29	18	140.06	27.9	270.94				
	18-21	258	24.07	10.1	199.95	3.969	2	.137	
Memnuniyet	22-25	129	24.32	9.9	201.64				
	26-29	18	28.78	10.8	256.56				

Öğrencilerin Uzaktan Eğitim Öğrenme Ortamlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde 26-29 yaş grubu öğrencilerin uzaktan eğitim öğrenme ortamları puan ortalamaları (=140. 06), 18-21 ve 22-25 yaş grubu öğrencilerinin puan ortalamalarından (=126.74), (=126. 19) yüksektir. Öğrencilerin yaşlarına göre uzaktan öğrenme ortamlarına ilişkin puan ortalamaları istatistiksel olarak anlamlıdır; $\chi^2(2)=6.522$, $p<.05$, $\eta^2=.01$. Farkın hangi gruplar arasında olduğu incelendiğinde 26-29 yaş grubu öğrencilerin uzaktan eğitim ortamına ilişkin görüşleri 18-21 ve 22-25 yaş gruplarından anlamlı derecede yüksek bulunmuştur.

Uzaktan eğitim öğrenme ortamları ölçeğinin boyutlarına göre incelendiğinde benzer şekilde öğretmen desteği, öğrenci iletişimi ve iş birliği, kişisel ilgi, otantik gerçekçi öğrenme, aktif öğrenme ve öğrenci özerkliği boyutlarında da 26-29 yaş grubu öğrencilerin puan ortalamaları, 18-21 ve 22-25 yaş grubu öğrencilerinin puan ortalamalarından yüksektir. Ortalamalar arasındaki bu farklar öğretmen desteği, otantik gerçekçi öğrenme, aktif öğrenme ve öğrenci özerkliği boyutlarında anlamlıdır; $\chi^2(2)=6.684$, $p<.05$, $\eta^2=.02$; $\chi^2(2)=8.842$, $p<.05$, $\eta^2=.02$; $\chi^2(2)=6.200$, $p<.05$, $\eta^2=.01$; $\chi^2(2)=6.120$, $p<.05$, $\eta^2=.01$. Farkın hangi gruplar arasında olduğu incelendiğinde öğretmen desteği, otantik gerçekçi öğrenme, aktif öğrenme ve öğrenci özerkliği boyutlarının her birinde 26-29 yaş grubu öğrencilerin puan ortalamaları 18-21 ve 22-25 yaş gruplarından anlamlı derecede yüksektir. Ancak farkın etkisi düşük düzeydedir. Yaş gruplarına göre öğrenci iletişimi ve iş birliği ve kişisel ilgi boyutlarında ise puan ortalamaları anlamlı farklılık göstermemiştir; $\chi^2(2)=1.595$, $p>.05$; $\chi^2(2)=5.776$, $p>.05$.

Öğrencilerin yaş gruplarına göre uzaktan eğitimden memnuniyet puan ortalamaları incelendiğinde 26-29 yaş grubu öğrencilerin puan ortalamaları (=28.78), 18-21 ve 22-25 yaş grubu öğrencilerinin puan ortalamalarından (=24.07), (=24.32) yüksektir ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır; $\chi^2(2)=3.696$, $p>.05$.

Bulgular birlikte değerlendirildiğinde 26-29 yaş grubu öğrenciler uzaktan eğitim öğrenme ortamlarındaki eğitim yaşantılarından 18-21 ve 22-25 yaş grubu

öğrencilere göre daha memnundur. Bu yaş grubu öğrencilerin uzaktan eğitimde öğretmen desteği, otantik gerçekçi öğrenme, aktif öğrenme ve öğrenci özerkliği açısından 18-21 ve 22-25 yaş grubu öğrencilere göre daha memnun oldukları söylenebilir.

Öğrenim Gördükleri Bölüm: Öğrencilerin uzaktan eğitim öğrenme ortamlarına ve memnuniyetlerine ilişkin görüşlerinin öğrenim gördükleri bölüm değişkenine göre nasıl farklılaştığına yönelik bulgular Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4: Öğrencilerin Uzaktan Eğitim Öğrenme Ortamlarına ve Memnuniyetlerine İlişkin Görüşlerinin Öğrenim Gördükleri Bölüme Göre Fark Analizi Bulguları

Ölçek	Bölüm	N	Ort.	Ss.	F	p	η^2	Anlamlı Fark
Öğrenme Desteği	Antrenörlük	128	30.13	6.7	.787	.456		
	Beden Eğitimi	103	31.19	6.5				
	Spor	174	30.79	6.6				
	Yöneticiliği							
Öğrenci iletişimi ve İş birliği	Antrenörlük	128	19.77	4.9	12.334	.000*	.06	B-A
	Beden Eğitimi	103	22.12	5.2				B-SY
	Spor	174	18.79	5.9				
	Yöneticiliği							
Kişisel İlgi	Antrenörlük	128	25.93	5.3	.906	.405		
	Beden Eğitimi	103	26.80	6.1				
	Spor	174	25.94	5.5				
	Yöneticiliği							
Otantik Gerçekçi Öğrenme	Antrenörlük	128	18.07	3.8	3.932	.020*	.02	B-A
	Beden Eğitimi	103	19.19	4.2				B-SY
	Spor	174	17.88	3.8				
	Yöneticiliği							
Aktif Öğrenme	Antrenörlük	128	11.63	2.2	2.474	.086		
	Beden Eğitimi	103	12.22	2.0				
	Spor	174	11.83	2.0				
	Yöneticiliği							
Öğrenci Özerkliği	Antrenörlük	128	20.09	3.6	.500	.607		
	Beden Eğitimi	103	20.53	3.7				
	Spor	174	20.16	3.5				
	Yöneticiliği							
DELES	Antrenörlük	128	125.62	20.8	3.700	.026*	.02	B-A
	Beden Eğitimi	103	132.06	21.5				B-SY
	Spor	174	125.39	21.3				
	Yöneticiliği							
Memnuniyet	Antrenörlük	128	24.89	9.8	.826	.438		
	Beden Eğitimi	103	23.27	10.1				
	Spor	174	24.60	10.3				
	Yöneticiliği							

Öğrencilerin Uzaktan Eğitim Öğrenme Ortamlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde beden eğitimi ve spor öğretmenliği öğrencilerinin uzaktan eğitim öğrenme ortamlarına ilişkin puan ortalamaları ($=132.06$), antrenörlük eğitimi ve spor yöneticiliği öğrencilerinin puan ortalamalarından ($=125.62$), ($=125.39$) yüksektir. Öğrencilerin öğrenim gördükleri bölüme göre uzaktan öğrenme ortamlarına ilişkin puan ortalamaları, istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir; $F(2,402)=3.700$, $p<.05$, $\eta^2=.02$. Farkın hangi gruplar arasında olduğu incelendiğinde beden eğitimi ve spor öğretmenliği öğrencilerinin uzaktan eğitim ortamına ilişkin görüşleri, antrenörlük eğitimi ve spor yöneticiliği öğrencilerinden anlamlı derecede yüksek bulunmuştur.

Uzaktan eğitim öğrenme ortamları ölçeğinin boyutlarına göre incelendiğinde benzer şekilde öğrenci iletişimi ve iş birliği ile otantik gerçekçi öğrenme boyutlarında da beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin puan ortalamaları ($=22.12$), ($=19.19$), antrenörlük eğitimi ($=19.77$), ($=18.07$) ve spor yöneticiliği ($=18.79$), ($=17.88$) öğrencilerinin puan ortalamalarından yüksek olup ortalamalar arasındaki bu farklar istatistiksel olarak anlamlıdır; $F(2,402)=12.344$, $p<.05$, $\eta^2=.06$; $F(2,402)=3.932$, $p<.05$, $\eta^2=.02$. Farkın etkisi öğrenci iletişimi ve iş birliği boyutunda orta düzeydeyken, otantik gerçekçi öğrenme boyutunda düşük düzeydedir. Farkın hangi gruplar arasında olduğu incelendiğinde beden eğitimi ve spor öğretmenliği öğrencilerinin hem öğrenci iletişimi ve iş birliği hem de otantik gerçekçi öğrenme boyutlarında görüşleri antrenörlük eğitimi ve spor yöneticiliği öğrencilerinden anlamlı derecede yüksek bulunmuştur.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümlere göre öğrenme desteği, kişisel ilgi, aktif öğrenme, öğrenci özerkliği ve memnuniyet puan ortalamaları anlamlı farklılık göstermemiştir; $F(2,402) = .787$, $p>.05$; $F(2,402) = .906$, $p>.05$; $F(2,402) = 2.474$, $p>.05$; $F(2,402) = .500$, $p>.05$; $F(2,402) = .826$, $p>.05$.

Öğrenim Gördükleri Sınıf: Öğrencilerin uzaktan eğitim öğrenme ortamlarına ve memnuniyetlerine ilişkin görüşlerinin öğrenim gördükleri sınıf değişkenine göre nasıl farklılaştığına yönelik bulgular Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5: Öğrencilerin Uzaktan Eğitim Öğrenme Ortamlarına ve Memnuniyetlerine İlişkin Görüşlerinin Öğrenim Gördükleri Sınıfa Göre Fark Analizi Bulguları

Ölçek	Sınıf	N	Ort.	Ss.	F	p	η^2	Anlamlı Fark
Öğrenme Desteği	1	116	29.86	7.0	2.844	.038*	.02	1-2
	2	121	31.79	5.6				2-4
	3	98	31.21	6.3				
	4	70	29.40	7.6				
Öğrenci iletişimi ve İş birliği	1	116	18.65	6.1	4.552	.004*	.03	1-2
	2	121	20.99	5.2				1-4
	3	98	19.51	5.1				2-3
	4	70	20.90	5.4				
Kişisel İlgi	1	116	25.47	6.0	1.095	.351		
	2	121	26.65	5.1				
	3	98	26.02	5.7				
	4	70	26.63	5.6				
Otantik Gerçekçi Öğrenme	1	116	17.71	3.8	1.449	.228		
	2	121	18.53	3.8				
	3	98	18.23	4.1				
	4	70	18.83	4.1				
Aktif Öğrenme	1	116	11.76	2.0	.296	.828		
	2	121	12.00	2.0				
	3	98	11.87	1.9				
	4	70	11.81	2.2				
Öğrenci Özerkliği	1	116	20.12	3.8	.133	.940		
	2	121	20.36	3.5				
	3	98	20.30	3.4				
	4	70	20.10	3.7				
DELES	1	116	123.56	22.4	2.017	.111		
	2	121	130.32	19.2				
	3	98	127.14	20.5				
	4	70	127.67	23.6				
Memnuniyet	1	116	23.35	10.5	2.152	.093		
	2	121	23.36	9.5				
	3	98	26.35	9.6				
	4	70	24.96	10.7				

Öğrencilerin Uzaktan Eğitim Öğrenme Ortamlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde ikinci ($=31.79$) ve üçüncü ($=31.21$) sınıf öğrencilerinin öğrenme desteğine ilişkin puan ortalamaları, birinci ($=29.86$) ve dördüncü ($=29.40$) sınıf öğrencilerinden yüksektir. Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre uzaktan öğrenme ortamlarına ilişkin öğrenme desteği puan ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte olup farkın etkisi düşük düzeydedir;

$F(3,401)=2.844$, $p<.05$, $\eta^2=.02$. Farkın hangi gruplar arasında olduğu incelendiğinde ikinci sınıf öğrencilerinin uzaktan eğitim ortamında öğrenme desteğine ilişkin görüşleri, birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinden anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Öğrenci iletişim ve iş birliği boyutu incelendiğinde birinci sınıf öğrencilerinin en düşük ortalamaya ($=18.65$) ikinci sınıf öğrencilerinin ise en yüksek ortalamaya ($=20.99$) sahip olduğu görülmektedir. Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre uzaktan öğrenme ortamlarına ilişkin öğrenci iletişimi ve iş birliği puan ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte olup farkın etkisi düşük düzeydedir; $F(3,401)=4.552$, $p<.05$, $\eta^2=.03$. Farkın hangi gruplar arasında olduğu incelendiğinde ikinci sınıf öğrencilerinin, uzaktan eğitim ortamında öğrenci iletişimi ve iş birliğine ilişkin görüşleri birinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinden; dördüncü sınıf öğrencilerinin ise birinci sınıf öğrencilerinden anlamlı derecede yüksek bulunmuştur.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıflara göre kişisel ilgi, otantik gerçekçi öğrenme, aktif öğrenme, öğrenci özerkliği, uzaktan eğitim ortamına ilişkin toplam puanları ve memnuniyet puan ortalamaları anlamlı farklılık göstermemiştir; $F(3,401)=1.095$, $p>.05$; $F(3,401)=1.449$, $p>.05$; $F(3,401)=.256$, $p>.05$; $F(3,401)=.133$, $p>.05$; $F(3,401)=2.017$, $p>.05$; $F(3,401)=2.152$, $p>.05$.

Öğrenim Türü: Öğrencilerin uzaktan eğitim öğrenme ortamlarına ve memnuniyetlerine ilişkin görüşlerinin öğrenim türü değişkenine göre nasıl farklılaştığına yönelik bulgular Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6: Öğrencilerin Uzaktan Eğitim Öğrenme Ortamlarına ve Memnuniyetlerine İlişkin Görüşlerinin Öğrenim Türü Göre Fark Analizi Bulguları

Ölçek	Üniversite	N	\bar{x}	Ss.	Sd	t	p	η^2
Öğrenme Desteği	Örgün	303	30.20	6.5	403	-2.549	.011*	.01
	İkinci Öğretim	102	32.12	6.7				
Öğrenci iletişimi ve İşbirliği	Örgün	303	19.97	5.4	403	.133	.894	
	İkinci Öğretim	102	19.88	5.9				
Kişisel İlgi	Örgün	303	26.02	5.5	403	-.821	.412	
	İkinci Öğretim	102	26.55	5.9				
Otantik Gerçekçi Öğrenme	Örgün	303	18.17	3.9	403	-.963	.336	
	İkinci Öğretim	102	18.60	4.1				
Aktif Öğrenme	Örgün	303	11.80	2.0	403	-1.102	.271	
	İkinci Öğretim	102	12.06	2.1				
Öğrenci Özerkliği	Örgün	303	20.15	3.6	403	-.777	.438	
	İkinci Öğretim	102	20.47	3.6				
DELES	Örgün	303	126.31	20.4	403	-1.381	.168	
	İkinci Öğretim	102	129.68	23.8				
Memnuniyet	Örgün	303	23.60	10.0	403	-2.603	.010*	.02
	İkinci Öğretim	102	26.59	9.9				

Öğrencilerin Uzaktan Eğitim Öğrenme Ortamlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde ikinci öğretim öğrencilerinin öğrenme desteğine ilişkin puan ortalamaları (=32.12), örgün öğretim öğrencilerinden (=30.12) yüksektir. Öğrencilerin öğrenim türüne göre uzaktan öğrenme ortamlarına ilişkin öğrenme desteği puan ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte olup farkın etkisi düşük düzeydedir; $t(403) = -2.549$, $p < .05$, $\eta^2 = .01$. Benzer şekilde ikinci öğretim öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin memnuniyet puan ortalamaları (=26.59), örgün öğretimde okutanlardan (=23.60) yüksektir. Öğrencilerin öğrenim türüne göre uzaktan öğrenme ortamlarına ilişkin memnuniyet puan ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte olup farkın etkisi düşük düzeydedir; $t(403) = -2.603$, $p < .05$, $\eta^2 = .02$.

Öğrencilerin öğrenim türüne göre, öğrenci iletişimi ve iş birliği, kişisel ilgi, otantik gerçekçi öğrenme, aktif öğrenme, öğrenci özerkliği ve DELES toplam puan ortalamalarının birbirine oldukça yakın olduğu görülmekte olup puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır; $[t(403) = .133, p > .05]$, $[t(403) = -.821, p > .05]$, $[t(403) = -.963, p > .05]$, $[t(403) = -1.102, p > .05]$, $[t(403) = -.777, p > .05]$, $[t(403) = -1.381, p > .05]$.

Uzaktan Eğitim Faaliyetlerine Katılım: Öğrencilerin uzaktan eğitim öğrenme ortamlarına ve memnuniyetlerine ilişkin görüşlerinin uzaktan eğitim faaliyetlerine katılım aracı değişkenine göre nasıl farklılaştığına yönelik bulgular Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7: Öğrencilerin Uzaktan Eğitim Öğrenme Ortamlarına ve Memnuniyetlerine İlişkin Görüşlerinin Uzaktan Eğitim Faaliyetlerine Katılım Aracına Göre Fark Analizi Bulguları

Ölçek	Katılım	N	\bar{x}	Ss.	Sd	t	p	η^2
Öğrenme Desteği	Bilgisayar	109	30.69	7.4	403	.008	.994	
	Telefon	296	30.68	6.3				
Öğrenci iletişimi ve İş birliği	Bilgisayar	109	20.09	5.7	403	.321	.749	
	Telefon	296	19.89	5.5				
Kişisel İlgi	Bilgisayar	109	26.99	5.5	403	1.830	.068	
	Telefon	296	25.85	5.6				
Otantik Gerçekçi Öğrenme	Bilgisayar	109	18.61	4.2	403	1.059	.290	
	Telefon	296	18.15	3.8				
Aktif Öğrenme	Bilgisayar	109	11.83	2.0	403	-.191	.849	
	Telefon	296	11.88	2.0				
Öğrenci Özerkliği	Bilgisayar	109	20.23	3.6	403	-.009	.993	
	Telefon	296	20.23	3.6				
DELES	Bilgisayar	109	128.45	21.3	403	.739	.460	
	Telefon	296	126.68	21.4				
Memnuniyet	Bilgisayar	109	26.06	9.8	403	2.066	.040*	.01
	Telefon	296	23.73	10.1				

Öğrencilerin Uzaktan Eğitim Öğrenme Ortamlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde uzaktan eğitim faaliyetlerine katılım aracı olarak bilgisayar veya telefon kullanan öğrencilerin öğrenme desteği, öğrenci iş birliği ve iletişim, kişisel ilgi, otantik gerçekçi öğrenme, aktif öğrenme ve öğrenci özerkliği ve uzaktan öğrenme ortamlarına ilişkin toplam puan ortalamalarının birbirine oldukça yakın olduğu görülmekte olup puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır; [t(403)= .008, p>.05], [t(403)= .321, p>.05], [t(403)= 1.830, p>.05], [t(403)= 1.059, p>.05], [t(403)= -.191, p>.05], [t(403)= -.009, p>.05], [t(403)= .739, p>.05]. Öte yandan eğitim faaliyetlerine bilgisayar ile erişen öğrencilerin uzaktan eğitimden memnuniyetleri (=26.09) telefon ile erişen öğrencilerin memnuniyetlerinden (=23.73) anlamlı derecede yüksektir; [t(403)= 2.066, p<.05]. Ancak bu farkın etkisi düşük düzeydedir; $\eta^2=.01$ (Cohen, 1992).

Çalışma Durumu: Öğrencilerin uzaktan eğitim öğrenme ortamlarına ve memnuniyetlerine ilişkin görüşlerinin çalışma durumu değişkenine göre nasıl farklılaştığına yönelik bulgular Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8: Öğrencilerin Uzaktan Eğitim Öğrenme Ortamlarına ve Memnuniyetlerine İlişkin Görüşlerinin Çalışma Durumu Göre Fark Analizi Bulguları

Ölçek	Çalışma Durumu	N	\bar{x}	Ss.	Sd	t	p
Öğrenme Desteği	Evet	72	29.97	7.6	403	-1.007	.314
	Hayır	333	30.84	6.4			
Öğrenci iletişimi ve İş birliği	Evet	72	19.81	6.4	403	-.236	.814
	Hayır	333	19.98	5.4			
Kişisel İlgi	Evet	72	26.15	6.0	403	-.005	.996
	Hayır	333	26.16	5.5			
Otantik Gerçekçi Öğrenme	Evet	72	18.10	4.0	403	-.421	.674
	Hayır	333	18.31	3.9			
Aktif Öğrenme	Evet	72	11.60	2.2	403	-1.239	.216
	Hayır	333	11.92	2.0			
Öğrenci Özerkliği	Evet	72	20.29	3.6	403	.155	.877
	Hayır	333	20.22	3.6			
DELES	Evet	72	125.92	24.2	403	-.544	.587
	Hayır	333	127.43	20.7			
Memnuniyet	Evet	72	24.50	10.2	403	.134	.894
	Hayır	333	24.32	10.1			

Öğrencilerin Uzaktan Eğitim Öğrenme Ortamlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde bir işte çalışan ve çalışmayan öğrencilerin öğrenme desteği, öğrenci iş birliği ve iletişim, kişisel ilgi, otantik gerçekçi öğrenme, aktif öğrenme ve öğrenci özerkliği ve uzaktan öğrenme ortamlarına ilişkin toplam

puan ve memnuniyet puanı ortalamalarının birbirine oldukça yakın olduğu görülmekte olup puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır; $[t(403) = -1.007, p > .05]$, $[t(403) = -.236, p > .05]$, $[t(403) = -.005, p > .05]$, $[t(403) = -.421, p > .05]$, $[t(403) = 1.239, p > .05]$, $[t(403) = .155, p > .05]$, $[t(403) = -.544, p > .05]$, $[t(403) = .134, p > .05]$.

SONUÇ

Araştırmanın bu bölümünde, verilerin analizi ile ulaşılan bulgular ve bulgular doğrultusunda elde edilen sonuçlara yer verilmiştir.

Öğrencilerin Uzaktan Eğitim Öğrenme Ortamlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, cinsiyet değişkenine göre; kız ve erkek öğrencilerin öğrenme desteği, öğrenci iş birliği ve iletişim, kişisel ilgi, otantik gerçekçi öğrenme, aktif öğrenme ve öğrenci özerkliği, uzaktan öğrenme ortamlarına ilişkin istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Öğrencilerin uzaktan eğitim memnuniyetlerine ilişkin görüşleri, cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde; erkek öğrencilerin uzaktan eğitimden memnuniyetleri kız öğrencilerin memnuniyetinden anlamlı derecede yüksek çıkmıştır fakat bu etki düşük düzeydedir.

Literatürde cinsiyet değişkeninin uzaktan öğrenmeye etkileriyle ilgili fikir birliği bulunmamaktadır (Yükseltürk ve Bulut, 2009). Kanbak'ın (2021) Spor Bilimleri Fakülteleri ve Beden Eğitimi Spor Yüksek Okullarında okuyan öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik görüşlerini araştırdığı çalışmasının sonuçları, çalışmamızın sonucunu destekler niteliktedir. Ayrıca Çavuşoğlu ve Acar'ın çalışmaları da cinsiyet değişkenine göre çalışmamızla aynı doğrultudadır (Çavuşoğlu ve Acar, 2020). Yenilmez, Turgut ve Balbağ (2017) bu durumu kadın öğrencilerin ev içinde erkeklerden farklı, ders dışı sorumlulukları olması sebebiyle teknolojiden uzak kalmalarının sürece uyum sağlamada bazı problemlere neden olmuş olabilir şeklinde yorumlamıştır. Fakat Demir'in (2013) eğitim fakültesi öğrencileriyle yaptığı çalışma sonucunda cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ayrıca Kıralı ve Alcı'nın (2016) üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşlerini incelediği çalışmalarında da cinsiyet değişkenine yönelik anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Öğrencilerin uzaktan eğitim memnuniyetlerine ilişkin görüşleri yaş değişkenine göre incelendiğinde; 26-29 yaş grubu öğrenciler, uzaktan eğitim öğrenme ortamlarındaki eğitim yaşantılarından 18-21 ve 22-25 yaş grubu öğrencilere göre daha memnundur. Bu bağlamda 26-29 yaş grubu öğrencilerin uzaktan eğitimde öğretmen desteği, otantik gerçekçi öğrenme ve öğrenci özerkliği açısından diğer yaş grubu öğrencilerden daha memnun oldukları söylenebilir.

Kanbak'ın (2021) yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre; 26 ve üzeri yaş grubunun 26 yaş altı gruba göre uzaktan eğitime daha olumlu baktıkları görülmektedir. Bu sonuç, bireylerin yaşla birlikte eğitime olan farkındalığının artması şeklinde yorumlanabilir. Fakat bu çalışmanın aksine Aras (2019), spor eğitimi gören öğrencilerin uzaktan eğitime olan bakış açılarını incelediği çalışmasında yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulamamıştır

Öğrencilerin Uzaktan Eğitim Öğrenme Ortamlarına ilişkin görüşleri bölüm değişkenine göre incelendiğinde; beden eğitimi ve spor öğretmenliği öğrencilerinin uzaktan eğitim ortamına ilişkin görüşleri antrenörlük eğitimi ve spor yöneticiliği öğrencilerinden anlamlı derecede yüksek bulunmuştur.

Uzaktan eğitim öğrenme ortamları ölçeğinin boyutlarına göre incelendiğinde; benzer şekilde öğrenci iletişimi ve iş birliği ile otantik gerçekçi öğrenme boyutlarında da beden eğitimi bölümü öğrencilerinin puan ortalamaları, antrenörlük eğitimi ve spor yöneticiliği bölümü öğrencilerinin puan ortalamalarından yüksek olup ortalamalar arasındaki bu farklar istatistiksel olarak anlamlıdır. Farkın hangi gruplar arasında olduğu incelendiğinde; beden eğitimi ve spor öğretmenliği öğrencilerinin hem öğrenci iletişimi ve iş birliği hem de otantik gerçekçi öğrenme boyutlarındaki görüşleri, antrenörlük eğitimi ve spor yöneticiliği öğrencilerinden anlamlı derecede yüksek bulunmuştur.

Aras (2019), sporcu öğrencilerle yapmış olduğu çalışmasında öğrencilerin eğitim aldıkları bölüm değişkeninin anlamlı olduğunu tespit etmiştir. Spor yöneticiliği, antrenörlük eğitimi ve rekreasyon bölümündeki öğrencilerin farklı görüşte olmasının her bölümün ayrı bir müfredat programına sahip olmasıyla alakalı olduğunu belirtmektedir. Bu sonucu destekleyen başka bir çalışmada da öğrencilerin eğitim aldıkları bölüm değişkeninin beden eğitimi ve spor öğretmenliğiyle antrenörlük eğitimi arasında anlamlı bir farklılık olduğu, antrenörlük eğitimi öğrencilerinin uzaktan eğitime bakış açılarının daha olumsuz olduğu yönündedir. Bunun sebebinin antrenörlük eğitimi bölümünün uygulamalı derslerinin fazla olmasından kaynaklandığı söylenebilir (Kanbak, 2021). Alan yazında bölüm değişkenine yönelik anlamlı farklılık tespit etmeyen çalışmalarda mevcuttur (Karakuş, 2013; Demir, 2013; Özgür, 2013).

Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre uzaktan öğrenme ortamlarına ilişkin öğrenme desteği puan ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte olup farkın etkisi düşük düzeydedir. Farkın hangi gruplar arasında olduğu incelendiğinde; ikinci sınıf öğrencilerinin uzaktan eğitim ortamında öğrenme desteğine ilişkin görüşleri birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinden anlamlı derecede yüksek bulunmuştur.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre uzaktan öğrenme ortamlarına ilişkin öğrenci iletişimi ve iş birliği puan ortalamaları istatistiksel olarak

anlamli farklilik gosteremekte olup farkin etkisi dusuk duzeydedir. Farkin hangi gruplar arasin da olduğu incelendiğinde; ikinci sınıf öğrencilerinin uzaktan eğitim ortamında öğrenci iletişimi ve iş birliğine ilişkin görüşleri, birinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinden; dördüncü sınıf öğrencilerinin ise birinci sınıf öğrencilerinden anlamli derecede yüksek bulunmuştur.

Haznedar (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın bulgularına göre lisans öğrencilerinin Bilgi İletişim Teknolojileri (BİT) becerileri sınıf değişkenine göre anlamli bir farklilik göstermiştir. Bu farklilik sınıf düzeyleri arttıkça BİT kullanma becerilerinin arttığı yönündedir. Haznedar (2012) bu durumu, bilgi iletişim teknolojilerinin öğrencilerin eğitim hayatında etkili bir şekilde kullanılması neticesinde bu becerilerini geliştirdikleri şeklinde yorumlamaktadır. Usluel'in (2007) üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmada da sınıf düzeylerinde anlamli bir farklilik bulunmaktadır. Öte yandan bu çalışmaların aksine sınıf değişkenine göre anlamli farklilik bulunmayan çalışmalarda alan yazında mevcuttur. (Ateş ve Altun, 2008; Arıkan ve Şahbudak, 2020; Bayram vd., 2019; Sarıbaş ve Meydan, 2020). Sarıbaş ve Meydan (2020) bu durumu zorunlu olarak geçilen uzaktan eğitimden tüm sınıf düzeylerindeki öğrenciler aynı şekilde etkilenmiş olabilir şeklinde yorumlamışlardır.

Öğrencilerin öğrenim türüne göre uzaktan öğrenme ortamlarına ilişkin öğrenme desteği puan ortalamaları istatistiksel olarak anlamli farklilik gösteremekte olup farkin etkisi dusuk duzeydedir. İkinci öğretim öğrencilerinin öğrenme desteğine ilişkin puan ortalamaları ve uzaktan eğitime ilişkin memnuniyet puan ortalamaları örgün öğretim öğrencilerinden yüksektir.

Öğrencilerin Uzaktan Eğitim Öğrenme Ortamlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde; uzaktan eğitim faaliyetlerine katılım aracı olarak bilgisayar veya telefon kullanan öğrencilerin öğrenme desteği, öğrenci iş birliği ve iletişim, kişisel ilgi, otantik gerçekçi öğrenme, aktif öğrenme ve öğrenci özerkliği ve uzaktan öğrenme ortamlarına ilişkin toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamli bir ilişki bulunmamıştır. Öte yandan eğitim faaliyetlerine bilgisayar ile erişen öğrencilerin uzaktan eğitimden memnuniyetleri telefon ile erişen öğrencilerin memnuniyetlerinden anlamli derecede yüksektir.

Gelişen teknoloji ve internetin hayatın her alanında olması öğrencilerin uzaktan eğitime karşı daha olumlu tutum geliştirmelerini sağlamaktadır (Ada, Gültekin ve Gönenç, 2021). Bu görüşü destekler nitelikteki Barış'ın (2015)' çalışmasında, evinde bilgisayarı ve mobil cihazı olan ayrıca internet problemi olmayan öğrenciler uzaktan eğitime daha olumlu tutum sergilediklerini göstermektedir ancak teknolojik yetersizlikler online eğitimin kalitesini etkilemektedir (Cihan, Araç Ilgar, İnan; 2021). (Tekinarslan (2011) öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmasında, evinde sabit interneti olanların uzaktan eğitime hazırbulunuşluklarının daha yüksek olduğu

sonucuna varmıştır. Bu çalışma bulgularının aksine alan yazında bilgisayara sahip olma değişkeninden dolayı öğrencilerin uzaktan eğitime karşı tutumlarında bir değişiklik olmadığı yönünde sonuçlar da mevcuttur (Çetin, 2018; Kartal, 2019; Tuncer ve Özüt, 2012).

Öğrencilerin Uzaktan Eğitim Öğrenme Ortamlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde bir işte çalışan ve çalışmayan öğrencilerin öğrenme desteği, öğrenci iş birliği ve iletişim, kişisel ilgi, otantik gerçekçi öğrenme, aktif öğrenme ve öğrenci özerkliği ve uzaktan öğrenme ortamlarına ilişkin toplam puan ve memnuniyet puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Öte yandan Ada vd., (2021) çalışmalarında herhangi bir işte çalışmayan öğrencilerin e-öğrenmeye karşı tutumlarının daha olumlu olduğu yönünde sonuca ulaşılmıştır. Herhangi bir işte çalışmayan öğrencinin kendini akademik çalışmalara daha fazla vermesi e-öğrenmeye yönelik tutumlarının daha yüksek çıkmasına sebep olmuş olabilir.

Araştırmamızın sonucuna göre; çalışmamıza katılan erkek öğrencilerin uzaktan eğitime olan memnuniyetlerinin kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bunun sebebinin erkek öğrencilerin teknolojiye olan ilgileri ve teknolojiyi daha aktif kullanmalarıyla ilgili olduğu düşünülmektedir. Çalışmamıza katılan öğrencilerin yaş değişkenine bakıldığında 26-29 yaş grubunun diğer yaş gruplarına oranla uzaktan eğitim uygulamalarından daha memnun oldukları ve daha olumlu baktıkları görülmüştür. Ayrıca beden eğitimi öğretmenliği bölümü öğrencilerinin antrenörlük eğitimi ve spor yöneticiliği öğrencilerine göre öğrenme ortamları kategorisinde uzaktan eğitime daha olumlu baktıkları, sınıf düzeyi değişkeni açısından bakıldığında da 2. Sınıf öğrencilerin uzaktan eğitim uygulamalarından daha memnun kaldıkları tespit edilmiştir. Teorik derslerin daha yoğun olarak işlenmesi beden eğitimi bölümü öğrencilerinin uzaktan eğitime daha olumlu bakmalarına sebep olduğu söylenebilirken, 26-29 yaş grubunun uzaktan eğitimden memnuniyet oranının yaşa bağlı olarak eğitim farkındalığının artması yönünde olduğu şeklinde yorumlanabilmektedir. Çalışmamızda internet değişkeni açısından bir farklılık olmamasına rağmen uzaktan eğitime bilgisayarla katılanların daha memnun oldukları sonucu tespit edilmiştir. Uzaktan eğitime bilgisayarla katılanların teknolojik araç konusunda bir sıkıntısının olmaması hazırbulunmuşluk düzeylerini arttırdığı şeklinde düşünülmektedir. Uzaktan eğitimin zaman mekân sınırlarını ortadan kaldırmasıyla istediği zamanda ve istediği mekânda öğrencilerin derse girebilmesi internet değişkeni açısından bir farklılığa neden olmadığı şeklinde yorumlanabilmektedir.

REFERANSLAR

- Ada, Ş. Gültekin, S., & Gönenç, H. (2021). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin E-Öğrenmeye Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25 (4), 1738-1761.
- Aras, E. (2019). Spor Eğitimi Kurumlarında Görev Yapan Akademik Personel ve Spor Eğitimi Gören Öğrencilerin Uzaktan Eğitime Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi, (yüksek lisans tezi), Fırat Üniversitesi. Elâzığ
- Arı, M. (2010). İnternet Tabanlı Uzaktan Eğitim Teknolojilerinde Wimax Esnekliği. 12 Kasım 2020, URL:http://www.emo.org.tr/ekler/f9b5ec26abebe62_ek.pdf.
- Arıkan, G., & Şahbudak, M. (2020). Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Sözel ve Görsel Öğrenme Stilllerinin Belirlenmesi (Güneydoğu Anadolu örneği). *Ulusal Kinesyoloji Dergisi*, 2 (1), 22-34.
- Atasoy, M., Altun, M., & Yalçınkaya, A. (2018). Analysis Of The Perceptions Of The Digital Game Concept Of 9-10 Year Children By Means Of Metaphors. *Electronic Turkish Studies*, 13(21).
- Ateş, A., & Altun, E. (2008). Bilgisayar Öğretmeni Adaylarının Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 125-145.
- Barış, M. F. (2015). Üniversite Öğrencilerinin Uzaktan Öğretime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi: Namık Kemal Üniversitesi örneği. *Sakarya University Journal of Education*, 5(2), 36-46.
- Bayram, M., Peker, A. T., Aka, S. T., & Vural, M. (2019). Üniversite Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Dersine Karşı Tutumlarının İncelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 330-345.
- Berge, Z. L. (Ed.). (2005). Virtual Schools: Planning for success. Teachers College Press, Columbia Univ.
- Bozdağ, B. & Dinç, F. (2020). The Perceptions Of Physical Education Teacher Candidates Towards The Concept Of Distance Education In The Covid-19 Process: A Metaphor Study, *International Journal of Eurasian Education and Culture*, Issue: 11, pp. (1954-1980).
- Bozdağ, B., & Ergin, M. (2021). Examination of Digital Literacy Levels of the Sports Sciences Faculty Students. *The Online Journal of Recreation and Sports*, 10(2), 24-36.
- Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) Pandemisi ve Pedagojik Yansımaları: Türkiye’de Açık Ve Uzaktan Eğitim Uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6 (2), 11-53.
- Cihan, B. B., Araç Ilgar, E., & İnan, M. (2021). Spor Bilimleri Fakültelerinde Görev Yapan Öğretim Üyelerinin Covid-19 Salgını Sebebiyle

- Yoğunlaşan Online Eğitime Karşı Bakış Açılarını Keşfetmek. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 5(1), 19-43.
- Cohen J. (1992). Statistical power analysis, *Current Directions in Psychological Science*
- Çavuşoğlu, G., & Acar, K. (2020). Üniversite Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Görüşleri ile Yaşam Boyu Öğrenme Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 207-220.
- Çetin, U. (2018). Denizcilik Lisesi Öğrencilerinin E-Öğrenmeye Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi, (yüksek lisans tezi), Bahçeşehir Üniversitesi. İstanbul.
- Demir, M. (2013). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin E-öğrenme Araçlarını Kabul Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, (yüksek lisans tezi), Sakarya Üniversitesi. Sakarya.
- Gülbahar, Y. (2009). E-öğrenme, (1. basım), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Haznedar, Ö. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Bilgi ve İletişim Teknolojileri Becerilerinin ve E-Öğrenmeye Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi, (Yayınlanmamış doktora tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi. İzmir.
- Işık, A.H., & Güler, İ. (2008). Uzaktan Eğitimde Üç Boyutlu Web Teknolojilerinin Kullanılması. *Gazi Üniversitesi Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 1(2), 75-78.
- İşman, A. (2003). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme, (1.basım), İstanbul: Değişim Yayınları.
- Kaba, G. D. (2005). Elektronik tabanlı E-öğrenmenin İşletmelerde Kullanımı, Etkinliği ve Bir Uygulama, (doktora tezi), İstanbul Üniversitesi. İstanbul.
- Kanbak, M. (2021). Spor Bilimleri Fakülteleri ve Beden Eğitimi Spor Yüksekokullarında Okuyan Öğrencilerin Uzaktan Eğitime Yönelik Görüşlerinin Araştırılması, (yüksek lisans tezi), Kilis 7 Aralık Üniversitesi. Kilis.
- Karakuş, C. (2013). Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2 (3), 26-35.
- Kartal, B. (2019). Öğretmen Adaylarının Eğitim Teknolojilerine İlişkin Tutumlarının, Öz Yeterliklerinin ve Kullanım Amaçlarının İncelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 436-463.
- Kılınç, M. (2015). Uzaktan Eğitim Uygulamalarının Etkililiği Üzerine Bir Araştırma, (doktora tezi), İnönü Üniversitesi. Malatya.

- Kıralı, F. N., & Alcı, B. (2016). Üniversite Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Algısına İlişkin Görüşleri. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 8(30), 55-83.
- Özarslan, Y. (2008). "Uzaktan Eğitim Uygulamaları için Açık Kaynak Kodlu Öğrenme Yönetim Sistemleri", Ankara: inet-tr'08- XIII. Türkiye'de İnternet Konferansı Bildirileri Kitabı, (s. 55-60).
- Özbay, Ö. (2015). Dünya'da ve Türkiye'de Uzaktan Eğitimin Güncel Durumu. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi* 2 (5), 376-394.
- Özdemir, Ç., Çakıroğlu, M., Bayılmış, C., & Ekiz, H. (2004). Teknolojik Gelişme İçin Eğitimin Önemi ve İnternet Destekli Öğretimin Eğitimdeki Yeri. *The Turkish Journal of Educational Technology*, 3(3), 144-147.
- Özgür, H. (2013). Sosyal Ağların Benimsenmesi ve Eğitsel Bağlamda Kullanımı Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 5(10), 169- 181.
- Sarıbaş, M., & Meydan, A. (2020). Coğrafya Bölümü Öğrencilerinin Çevrimiçi Öğrenmeye Karşı Tutumları. *Türk Coğrafya Dergisi* (76), 95-106.
- Tekinarslan, E. (2011). Faculty Of Education Students' self-Efficacy Perceptions Toward Online Technologies. *Electronic journal of social sciences*, 10(37), 120-134.
- Tuncer, M. & Özüt, A. (2012). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eğitsel İnternet Kullanımına Yönelik Öz-Yeterlik İnançları. *Turkish Studies (Elektronik)*, 7(2), 1079-1091.
- Usluel, Y. K. (2007). Can ICT Usage Make A Difference On Student Teachers Information Literacy Self-Efficacy. *Library & Information Science Research*, 29, 92-102.
- Yalın, H. İ. (2007). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme, (19.basım), Ankara: Nobel Yay.
- Yenilmez, K., M. Turğut, & M. Z. Balbağ, (2017). Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 91-107.
- Yılmaz, B. (2010). Türkiye'nin Bilgi Toplumu Politikasında Kütüphane Kurumuna Yaklaşım. *Bilgi Dünyası*, 11(2), 263-289. <https://doi.org/10.15612/BD.2010.238>
- Yükseltürk, E., & Bulut, S. (2009). Gender Differences İn Self - Regulated Online Learning Environment. *Journal of Educational Technology & Society*, 12(3), 12–22.

BÖLÜM 4

A MİLLİ ERKEK FUTBOL TAKIMINDA BAĞIL YAŞIN PERFORMANS VE MİLLİ TAKIMA ÇAĞIRILMASINA ETKİSİ

Emre YILMAZ¹
Oktay ÇOBAN²

GİRİŞ

Küreselleşen Futbol, spor branşları arasında daima yerini ve önemini korumuştur. Geçmişten günümüze, mevcut yapıya uyum sağlama koşuluyla rakibine karşı üstünlük kurma çabasında olan oyuncuların bir topu iki direk arasından geçirmesiyle bilinmiştir. Futbolun uzun yıllar boyunca tarihin çeşitli dönemlerinde ve çeşitli topluluklarca oynanan bir oyun olduğunu bilinmektedir (Akkoyun, 2014).

Biyolojik yaş temel alan sporlarda bu yaş bölümlendirmeyi düzenlemek oldukça zordur. Doğduğu tarihi husus alan zamanlama yönteminde yarışma için çocukların bölümlere ayrılmasında ek ölçü olarak da uygulanabilmektedir (Musch ve Gronding, 2001). Bağlı yaşın etkisi basit tanımla yılın ilk çeyreğinde doğanların fizyolojik olarak avantajlı olmasıdır. Bir diğer ifade ile aynı yılda doğmuş çocuklardan yılın ilk ayında doğanların yılın son ayında doğanlara göre daha avantajlı olmasıdır (Delorme, Boiche ve Raspaud, 2009). (Delorme, Boiche ve Raspaud, 2009). Büyüme, çocukları diğer bireylerden ayıran en önemli özelliktir (Diker vd., 2018). Çocuklarda ve gençlerde kronolojik yaşları aynı olanlarda dahi fiziksel ve biyolojik değişim ve gelişim incelendiğinde fiziksel, bilişsel ve motorik farklar olabilmektedir. Bu şekilde yapılan sınıflandırma sonucunda belirli bir yılın ilk aylarında doğmuş çocukların fiziksel, bilişsel ve motorik gelişimsel düzeylerinin yılın son aylarında doğan çocuklara oranla daha fazla geliştiği belirlenmiştir. Bağlı yaş etkisi ise bu gelişimin getirmiş olduğu avantajın olumlu etkilerine denilmektedir (Barnsley, Thompson ve Legault, 1992). Bağlı yaşın sporcular üzerine etkisinin incelenmesine ilk defa 1985 yılında rastlanmaktadır. Thompson ve Barnsley kanadalı profesyonel buz hokeyi sporcuların kuvvet, hız, koordinasyon seviyesinin sporcunun yaşı ile ilişkisine bakmış ve güçlü bir şekilde ilişki

¹ Yozgat Bozok Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. emre340575@gmail.com

² Doç. Dr.; Yozgat Bozok Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi. oktay.coban@bozok.edu.tr ORCID No: 0000-0002-0442-1158

olduğunu belirtmiştir (Thompson ve Barnsley 1985). Literatür incelendiğinde bağıl yaş etkisinin varlığı, futbol (Barnsley, Thompson ve Legault, 1992; Helsen, Van Winckel ve Williams, 2005; Musch ve Hay, 1999), beyzbol (Cote ve ark., 2006; Thompson, Barnsley ve Stebelsky, 1991), Basketbol (Delorme ve Raspaud, 2009), gibi spor branşlarında tespit edilmiştir.

Maç analizi birçok spor dalında yaygın bir şekilde kullanılmakta ve antrenörlere performans ile ilgili objektif geri bildirimler sunmaktadır (Carling vd., 2005). Maç ve performans analizi futbolun yanı sıra başta basketbol (Gülü ve Durmuş, 2021; Gürol ve Yılmaz, 2016; Salman ve Saygın, 2021; Ertetik vd., 2021) olmak üzere, ragbi (Den Hollander vd., 2018; McLellan vd., 2011), voleybol (Akarçeşme vd., 2020), hentbol (Gençoğlu ve Gümüş, 2020), güreş (İmamoğlu vd., 2009), tenis (Çoban ve Marangoz, 2018) gibi birçok takım ve bireysel branşlarda da uygulanmaktadır. Analizle ilgili Yapılan çalışmalar çoğunlukla teknik, taktik ve performans üzerine yapıldığı bilinse de, Günümüze kadar spor alanında bağıl yaşın etkisi ile ilgili birçok çalışma gerçekleştirilmiştir. Bağıl yaşın etkisi ile ilgili çalışmalarda elde edilen sonuçlara çalışmanın kalitesine ve sayısına bakıldığı zaman Bağıl yaşın etkisinin varlığını doğrular bir biçimde karşımıza çıkmıştır. Bu çalışmalar sonucunda sporcu seçiminde bağıl yaş etkisinin önemli bir etkisi olduğu görülmektedir (Armstrong, 2007).

Türkiye A milli erkek futbol takımına oyuncu seçmeleri yapılırken, seçim döneminde oyuncu performansları ve antrenörün taktiksel ihtiyaçları dahilinde yapıldığı düşünülmektedir. Bu çalışmayla birlikte bahsi geçen kriterlerdeki oyuncuların bağıl yaşa göre değerlendirilmesi yapılarak, bunların kısa ve uzun vadede performans değerlendirmeleri yapılması amaçlanmaktadır.

YÖNTEM

Çalışmanın Amacı: Son yedi yılda A milli futbol takımına çağrılan futbolcuların bağıl yaşlarının performanslarına etkisinin incelenmesidir.

Araştırma Modeli: Online veri tabanlı arşiv taramasına dayalı bir çalışmadır.

Araştırma Grubu: Araştırma grubu son yedi yılda (2016, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021, 2022) A milli futbol takımına çağrılan 103 erkek futbolcudan oluşmaktadır. A milli erkek futbol takımı bu süreçte, Euro 2016, 2016-2017 yıllarında dünya kupası elemeleri, 2018 yılında UEFA uluslar ligi, 2019-2020 yıllarında UEFA Avrupa eleme maçları, 2020 yılında UEFA uluslar ligi, 2021 Euro 2020 Avrupa şampiyonası eleme maçları, 2021-2022 yıllarında Dünya kupası elemeleri, 2022 yılında UEFA uluslar ligine katılmıştır.

Veri Toplama Araçları: Milli takımın katıldığı turnuvalar ve Futbolcuların doğum tarihleri Türkiye Futbol Federasyonu'na ait web sayfasından alınmıştır.

Verilerin Analizi: Futbolcuların doğum tarihleri aylara ve çeyrek yıl dönemlerine ayrılmıştır. Birinci çeyrek (Ocak, Şubat, Mart), ikinci çeyrek (Nisan, Mayıs, Haziran), üçüncü çeyrek (Temmuz, Ağustos, Eylül), dördüncü çeyrek (Ekim, Kasım, Aralık) aylarını kapsamaktadır.

BULGULAR

Tablo 1: Sporcuların Doğdukları Aylara Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Aylar	F	%
Ocak	18	17,5
Şubat	12	11,7
Mart	14	13,6
Nisan	5	4,9
Mayıs	8	7,8
Haziran	5	4,9
Temmuz	13	12,6
Ağustos	4	3,9
Eylül	7	6,8
Ekim	9	8,7
Kasım	2	1,9
Aralık	6	5,8
Total	103	100,0

Tablo 1’de, sporcuların doğdukları aylara göre frekans dağılımları ve yüzdeleri sunulmaktadır. Analiz sonuçlarına göre, en yüksek frekansa sahip olan ay Ocak’tır, bu ayda doğan sporcular toplamın %17,5’ini oluşturmaktadır. Ardından, sırasıyla Şubat (%11,7) ve Mart (%13,6) aylarında doğan sporcular gelmektedir. Diğer aylarda doğan sporcuların frekansları daha düşüktür. En düşük frekansa sahip olan ay Kasım’dır, bu ayda doğan sporcular toplamın yalnızca %1,9’unu oluşturmaktadır. Bu bulgulara dayanarak, sporcuların doğdukları aylar arasında belirli bir eşitsizlik olduğu söylenebilir. Ocak, Şubat ve Mart aylarında doğan sporcuların sayısı diğer aylara göre daha yüksektir. Bununla birlikte, Kasım ayında doğan sporcuların sayısı oldukça düşüktür.

Tablo 2: Sporcuların Doğdukları Çeyrek Aylara Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

	f	%
1.Çeyrek	44	42,7
2.Çeyrek	18	17,5
3.Çeyrek	23	22,3
4.Çeyrek	17	16,5

Tablo 2’de, sporcuların doğdukları çeyrek aylara göre frekans dağılımları ve yüzdeleri sunulmaktadır. Analiz sonuçlarına göre, sporcuların %42,7’si 1. Çeyrekte doğmuştur. 2. Çeyrekte doğan sporcuların oranı ise %17,5’tir. 3.

Çeyrekte doğan sporcuların oranı ise %22,3'tür. Son olarak, sporcuların %16,5'i 4. Çeyrekte doğmuştur. Bu bulgulara dayanarak, sporcuların doğdukları çeyrek aylar arasında belirli bir eşitsizlik olduğu söylenebilir. 1. Çeyrekte doğan sporcuların oranı diğer çeyrek aylara göre daha yüksektir. 4. Çeyrekte doğan sporcuların oranı ise en düşük seviyededir

Tablo 3: Sporcuların Oynadıkları Maçlara Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Maç sayısı	F	%
1-10 maç	52	50,5
11-20 maç	14	13,6
21-30 maç	12	11,7
31-40 maç	9	8,7
41-50 maç	5	4,9
50 üzeri maç	11	10,7

Bu çalışmada, sporcuların oynadıkları maç sayısına göre frekans dağılımları incelenmiştir. Tablo 3'te, sporcuların oynadıkları maç sayısına göre frekans dağılımları ve yüzdeleri sunulmaktadır. Analiz sonuçlarına göre, sporcuların %50,5'i 1-10 maç aralığında yer almaktadır. 11-20 maç oynayan sporcuların oranı %13,6 iken, 21-30 maç oynayan sporcuların oranı %11,7'dir. 31-40 maç oynayan sporcuların oranı ise %8,7'dir. 41-50 maç oynayan sporcuların oranı %4,9 iken, 50 maç üzeri oynayan sporcuların oranı %10,7'dir. Bu bulgulara dayanarak, sporcuların oynadıkları maç sayısı açısından da belirli bir eşitsizlik olduğu söylenebilir. Çoğunlukla sporcuların 1-10 maç aralığında yer aldığı görülmektedir. Oynadıkları maç sayısı arttıkça sporcuların oranı azalmaktadır.

Tablo 4: Sporcuların Doğdukları Çeyreklere Göre Maç Sayısı

	1-10 Maç	11-20 Maç	21-30 Maç	31-40 Maç	41-50 Maç	50 Maç	+	Toplam %
1. çeyrek	21 47,7%	4 9,1%	5 11,4%	7 15,9%	1 2,3%	6 13,6%		44 100 %
2. çeyrek	10 55,6%	3 16,7%	3 16,7%	0 0,0%	2 11,1%	0 0,0%		18 100 %
3. çeyrek	12 52,2%	2 8,7%	4 17,4%	0 0,0%	2 8,7%	3 13,0%		23 100 %
4. çeyrek	9 52,9%	5 29,4%	0 0,0%	1 5,9%	0 0,0%	2 11,8%		17 100%
Total	52 50,5%	14 13,6%	12 11,7%	9 8,7%	5 4,9%	11 10,7%		103 100 %

Tablo 4'de, sporcuların doğdukları çeyreklere göre maç sayılarının dağılımı verilmiştir. Bu veriler, çeyrekler arasındaki maç sayısı farklılıklarını

göstermektedir. Analiz sonuçlarına göre, 1. Çeyrekte doğan sporcuların çoğunlukla 1-10 maç oynadığı görülmektedir. Bu çeyrekteki sporcuların maç sayılarına göre yüzdeleri sırasıyla %47,7, %9,1, %11,4, %15,9, %2,3 ve %13,6 olarak dağılmıştır. 2. Çeyrekte doğan sporcuların maç sayılarına göre dağılımı ise farklıdır. Bu çeyrekteki sporcuların çoğunluğu 1-10 maç oynamıştır ve maç sayılarına göre yüzdeleri %55,6, %16,7, %16,7, %0,0, %11,1 ve %0,0 şeklindedir. Çeyrekte doğan sporcuların maç sayılarına göre dağılımı da farklılık göstermektedir. Bu çeyrekteki sporcuların çoğunluğu yine 1-10 maç oynamıştır ve maç sayılarına göre yüzdeleri %52,2, %8,7, %17,4, %0,0, %8,7 ve %13,0 olarak dağılmıştır. Son olarak, 4. Çeyrekte doğan sporcuların maç sayılarına göre dağılımı da incelendiğinde, maç sayılarının daha dengeli bir şekilde dağıldığı görülmektedir. Bu çeyrekteki sporcuların maç sayılarına göre yüzdeleri %52,9, %29,4, %0,0, %5,9, %0,0 ve %11,8 şeklindedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışma, A milli erkek futbol takımında bağıl yaşın performansa ve milli takıma çağırılmasına olan etkisini araştırmayı hedeflemiştir. Tablolar üzerinde yapılan analizler, bağıl yaşın futbolculardaki performans değerlendirmeleri ve milli takıma çağırılma süreci üzerinde önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Tablo 1'de, sporcuların doğdukları aylara göre frekans dağılımları incelenmiştir. Bu tablodan elde edilen sonuçlar, belirli aylarda doğan sporcuların milli takıma çağırılma olasılığının diğer aylara göre farklılık gösterebileceğini göstermektedir. Örneğin, Ocak ve Şubat aylarında doğan sporcuların milli takıma daha sık çağırıldığı, buna karşılık Kasım ve Ağustos aylarında doğan sporcuların daha az çağırıldığı görülmektedir. Bu durum, doğum aylarının milli takıma seçilme sürecinde önemli bir etkiye sahip olabileceğini düşündürmektedir. Bununla birlikte, doğum aylarının performans üzerindeki etkisi daha ayrıntılı olarak araştırılması gereken bir konudur. Tablo 2'de, sporcuların doğdukları çeyrek aylara göre dağılımları incelenmiştir. Bu tablodan elde edilen bulgular, doğum çeyreklerinin milli takıma çağırılma sürecinde önemli bir faktör olduğunu göstermektedir.

Literatürde ki çalışmalara bakıldığında bağıl yaşın etkisini yılın ilk aylarında doğan kişiler açısından daha avantajlı olduğunu görebiliriz.

Şahin, 2017 yapmış olduğu çalışmada, Sporcuların bağıl yaş etkisine göre futbol takımı seçimlerine 14 yaş altı futbolcular da dahil olmak üzere toplam 259 sporcu katıldı. Çalışmaya katılım sağlayan sporculardan İlk üç ayda 158 sporcu dünyaya geldi, son 3 ayda 18 sporcu doğduğu biliniyor. Yüzde olarak alındığında %6,9'unun en fazla ilk 3 ayda (birinci. Çeyrek), en az son 3 ayda (dördüncü. Çeyrek) doğduğu görülmüştür.

Nakata ve Sakamoto (2011) Bağıl Yaşın Japon Erkek sporcular Üzerindeki Etkileri adlı çalışmalarında, Bağıl yaş etkisinin 12 farklı spor dalında meydana geldiğini ve anlamlı olduğunu bildirdiler. Bağıl yaş etkisinin futbol, basketbol, voleybol, beyzbol ve sumo güreşinde etkili olduğunu bildirmişlerdir.

Werneck ve ark. (2016) Bağıl yaşın Londra Olimpiyatlarına katılan basketbolcular üzerindeki etkisini inceledikleri çalışmada, yılın son 2 çeyreğinde doğan sporcu sayısının, yılın ilk çeyreğinde doğan sporcu sayısından istatistiksel olarak daha az olduğunu ve böylelikle Bağıl yaş etkisinin varlığı söz konusu olduğu görülmüştür.

Mülazımoğlu ve ark. (2013) üst düzey bazı Türk kulüplerin alt yapı kategorilerindeki 780 erkek futbolcu üzerinde Bağıl yaş etkisinin varlığını inceledikleri çalışmalarında “A” takımları hariç bütün kategorilerdeki futbolcularda yılın ilk çeyreğinde özellikle de ocak ayında doğanların sayısının daha yüksek olduğunu ve Türkiye’de alt yapıda futbolcuların takımlara seçilme sürecinde çalışmaya dâhil edilen tüm takımlarda Bağıl yaş etkisinin varlığını bildirmektedirler

Genç vd., (2019) ortaokul öğrencilerinde bağıl yaş etkisi ve performans ilişkisinin incelenmesi isimli çalışmasında Bingöl ilinde ortaokula devam eden toplam 263 erkek öğrencinin katıldığı çalışmada yılın ilk 2 çeyreklik döneminde doğan çocukların genel olarak tüm performans parametrelerinde yılın son iki yarısında doğan çocuklardan daha iyi oldukları tespit edilmiştir. Buna Bakılarak yılın ilk 2 çeyrek aylarında doğanların Bağıl yaş etkisinin ile diğer aylarda doğan çocuklara göre daha avantajlı olduklarını aktarmaktadır.

Bağıl yaşın fiziksel performansa etkisinin yanı sıra Özelliklerle ergenlik döneminde zihinsel gelişime etkisi ile yılın ilk aylarında doğan çocukları

avantajlı hale getirmiştir (Akkoç ve Göksu, 2020). zihinsel gelişimi yüksek olan bireylerin denge, koordinasyon, esneklik, hız ve güç gibi fiziksel performans parametrelerinin yanında dokunsak nitelikteki bazı becerileri

öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarını etkilediği düşünülmektedir (Cimilli, 2017). Yine bedensel (kinestetik) zekâ düzeyleri ve spora yönelik tutum (Baykan vd., 2023) ve sporun yaşam biçimleri arasında pozitif yönde, bir ilişki olduğunu vurgulamaktadır (Bozdağ ve Sarı, 2021). Yapılan araştırmalar ve yaptığımız çalışmalara göre Bağıl yaşın etkisi sporcularda kariyerleri için oldukça önem taşıdığı görülmektedir. Bu çalışmayla birlikte bahsi geçen kriterlerdeki oyuncuların bağıl yaşa göre değerlendirilmesi yapılarak, bunların kısa ve uzun vadede performans değerlendirmeleri yapılabileceği düşünülmektedir. Futbol erkek A milli takımına oyuncu seçmeleri yapılırken, seçim döneminde oyuncu performansları ve antrenörün taktiksel ihtiyaçları dahilinde yapıldığı düşünülmektedir.

REFERANSLAR

- Akarçeşme, C., Aka, H., Özden, S., ve Aktuğ, Z. B. (2020). Yapay sinir ağları ve doğrusal model ile 2016 Rio Olimpiyatlarındaki voleybol takım sıralamasının tahmin edilmesi. *Journal of Human Sciences*, 17(4), 10691078.
- Akkoç, O., & Göksu, Ö. C. (2020). 15 yaş altı futbolcuların yetenek ve fiziksel performans seviyelerine bağlı yaş etkisi. *Sportmetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 18(4), 203-212.
- Akkoyun, B. (2015). Teknoloji Yönetiminin Başarısında Örgütsel Yapı ve İnsan Kaynakları Yönetimi Unsurlarının Etkisi Üzerine Bir Araştırma. İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Malatya.
- Armstrong, N. (2007). Paediatric Exercise Physiology [Electronic Resource] / Edited by Neil Armstrong ; foreword by N.C. Craig Sharp. Edinburgh ; New York : Churchill Livingstone.
- Barnsley, R. H., Thompson, A. H. & Barnsley, P. E. (1985). Hockey success and birthdate: The relative age effect. Canadian Association for Health, *Physical Education, and Recreation Journal*, 51, 23–28.
- Barnsley, R. H., Thompson, A. H., & Legault, P. (1992). Family planning: Football style. The relative age effect in football. *Int Rev Sociol Sport*, 27(1), 77-87.
- Baykan E., Yazan F. Ş., Kızılay S.(2023) Spor Bilimleri Temelinde güncel tartışmalar. Duvar Yayinlari, İzmir, SS.1-5.
- Bozdağ, B., & Sari, H. G. (2021). Lise öğrencilerinin çoklu zekâ alanları ve sporda yaşam becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi*, 4(1), 130-144.
- Carling, C., Williams, A. M., ve Reilly, T. (2005). Handbook of soccer match analysis. Routledge Printing House. 1nd Ed. Usa and Canada.
- Cimilli, V. (2017). Spor lisesi öğrencilerinde bedensel/kinestetik zekâ ile beden eğitimi dersine yönelik tutum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: İstanbul ili örneği. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Çoban, O., ve Marangoz, İ. (2018). Grand Slam tenis turnuvaları final maçlarının bazı değişkenlere göre analizi. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 9(3), 184-191
- Cote, J., Macdonald, D. J., Baker, J. & Abernethy, B. (2006). When “where” is more important Than “when”: Birthplace and birthdate effects on the achievement of sporting expertise. *Journal Of Sports Sciences*, 24(10), 1065-1073.

- Delorme, N., Boiche, J., and Raspaud, M. (2009). The relative age effect in elite sport: The French case. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 80(2), 336-344.
- Den Hollander, S., Jones, B., Lambert, M., ve Hendricks, S. (2018). The what and how of video analysis research in rugby union: a critical review. *Sports Medicine -Open*, 4(1), 27
- Diker, G., Zileli, R., Özkamçı, H., ve Ön, S. (2018). Futbol Ve Tenis Oyuncularının Bazı Fiziksel Özelliklerinin Karşılaştırılması. İnönü Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 5(2), 16-24.
- Ertetik G., ve Müniroğlu, R. S. (2021). Avrupa kupalarına katılan Türk futbol takımlarının maçlarının teknik ve taktik açıdan analizi. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 19(1), 156-163.
- Genç, H., Kızar, O., Kayantaş, İ., Dalkılıç, M. (2019). Ortaokul Öğrencilerinde Bağlı Yaş Etkisi ve Performans İlişkisinin İncelenmesi. Spor Bilimleri Alanında Araştırma ve değerlendirmeler-2019/ Haziran içinde (ss 17-34), Ankara: Gece Kitaplığı.
- Gençoğlu, C., ve Gümüş, H. (2020). Hentbolda performans bileşenleri: fizyolojik gereksinimler ve top atış hızı. *Türkiye Klinikleri Spor Bilimleri Dergisi*, 12(1), 94-104
- Gülü, M., ve Durmuş, T. (2021). Basketbolda koşu mesafesi ve teknik parametrelerin ilişkisi. *Spormetre The Journal of Physical Education and Sport Sciences*, 19(4), 184-191.
- Gürol, B., ve Yılmaz, İ. (2016). Basketbolda serbest atışın kinematik analizi. *İstanbul Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 6(4), 28-34
- Helsen, W. F., Van Winckel, J., & Williams, A. M. (2005). The relative age effect in youth soccer across Europe. *J Sports Sci*, 23(6), 629-636.
- İmamoğlu, O., Kızılcı, F., Kışalı, N. F., ve Baş, M. (2009). Dünya bayanlar güreş şampiyonası müsabaka teknik analizi. *Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 11(2), 9-20
- McLellan, C. P., Lovell, D. I., ve Gass, G. C. (2011). Performance analysis of elite rugby league match play using global positioning systems. *The Journal of Strength & Conditioning Research*, 25(6), 1703-1710.
- Mülazımoğlu, O., Cihan, H., Erdoğan, M., Şirin, E.F. (2013). Türkiye'deki Bazı Futbol Kulüplerinin Profesyonel ve Alt Yapı Takımlarında Bağlı Yaş Etkisi. *Ankara Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi*, 11 (2), 105-111.
- Musch, J., & Hay, R. (1999). The relative age effect in soccer: Cross-cultural evidence for a systematic discrimination against children born late in the competition year. *Sociol Sport J*, 16(1), 54-64.

- Musch, J., and Grondin, S., (2001). Unequal Competition as an Impediment to Personal Development: *A Review of the Relative Age Effect in Sport. Developmental Review, 21*, 147-167.
- Nakata, H., Sakamoto, K. (2011). Relative age effect in japanese male athletes. *Perceptual and Motor Skills, 113*(2), 570-574.
- Şahin, L. (2017). Futbol milli takım seçmelerinde bağıl yaş etkisi ve fiziksel performans. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Ankara.
- Salman, K. ve Saygın, Ö. (2021). Basketbolcuların seçilmiş performans parametrelerinin oynadıkları pozisyonlara göre incelenmesi. *Eurasian Research in Sport Science, 6*(2), 105-120.
- Thompson, A., Barnsley, R., and Stebelsky, G., (1991). Born to Play Ball: The Relative Age Effect and Major League Baseball. *Sociology of Sport Journal, 8*, 146–151.
- Werneck, E.F. Coelho, H.Z. de Oliveira, D.B. Ribeiro Júnior, S.P. Almas, J.R.P. de Lima, M.O. Mattab, A.J. Figueiredo (2016). Relative age effect in Olympic basketball athletes. *Science & Sports, 31*, 158—161. Doi: 10.1016/j.scispo.

BÖLÜM 5

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMEN ADAYLARININ EĞİTSEL OYUNLARA YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ

Yaşar KÖROĞLU¹
Ceren ÖZDEMİR²
Bilal ÇİFTÇİ³
Oktay ÇOBAN⁴

GİRİŞ

Beden eğitimi dersinin okullarda işlenmesinin amacı derste hoş bir vakit geçirip spor yapmakla birlikte sağlıklı birey, milli kültür bilincinin oluşturularak hayata daha hızlı adaptasyon sürecinin sağlanmasıdır (Dalaman, 2010). Gelişen teknolojiyle birlikte bilgisayar, tablet ve cep telefonu gibi bilgisayar tabanlı oyunlar (Atasoy vd., 2018) beden eğitimine ayrılan zamanın kısıtlanmasına sedanter yaşam tarzının benimsenmesine ve Bu sonuca bağlı olarak psikolojik ve fiziksel sorunlara daha çok rastlanılmaktadır (Bozdağ ve Özbek, 2020). Okul kademelerinin genelinde beden eğitimi ve spor dersleriyle aslında bilişsel, fiziksel ve duygusal yönden yönden gelişim sağlanarak bireylerin yetiştirilmesi sağlanmaktadır. Beden eğitimi dersi çocuklara ders stresinden uzaklaşmasını sağlayarak birikmiş olan enerjilerini oyun ile dışarı atarak bir sonraki derse hazır olmasına katkı sağlamaktadır. Okul kurallarının öğrenilmesine yardımcı olarak istenmeyen kötü alışkanlıklarında engellenmesine imkan sağlamaktadır (Akgün ve İnan, 2010).

Beden eğitimi derslerinde eğitsel oyunlar oynatılarak doğru zamanda doğru karar verme olay esnasında pratik düşünme yeteneklerinin gelişimine imkan sağlamaktadır (Yiğit, 2007). Beden eğitimi derslerinde eğitsel oyunların eğlenceli ve verimli olabilmesi için öğretmenlerin eğitsel oyun konusunda bilgi ve birikimlerini artırmalıdır (Kılıç, 2007) Çünkü çocukların saldırgan

¹ Dr.; Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, korogluyasar38@gmail.com ORCID No: 0000-0003-4662-3353

² Yozgat Bozok Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, cerenzddmrr@gmail.com ORCID No: 0000-0002-0693-4862

³ Yozgat Bozok Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, bciftci932@gmail.com ORCID No: 0000-0002-3491-8122

⁴ Doç. Dr.; Yozgat Bozok Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, oktay.coban@bozok.edu.tr ORCID No: 0000-0002-0442-1158

davranışlarının azaltmasında ve fazla enerjilerinin boşaltmasında oyun kullanılabilir. Ayrıca oyun ile çok şey öğrenilebilir (Ergin, 2017). Tutum bireyin herhangi bir olay ya da nesneye karşı o anda göstermiş olduğu duygu ve düşünceler bütünü olarak tanımlanmaktadır (Erkuş, 2003). Burada tutum bazen olumlu bazen de olumsuz bir şekilde karşımıza çıkabilmektedir (Beyer vd., 2015). Öğretmenlik mesleği sadece uzman olduğu konuda gerekli olan bilgi birikimine sahip olmakla bitmiyor aynı zamanda tutum, davranış ve duygusal yeterliliklere bir o kadar sahip olunması gerekmektedir. Öğretmenin tutumunun iyi veya kötü olması öğrenciye olumlu ve olumsuz bir şekilde yansımaktadır. Öğrenci anlatılan konuyu öğrenemeyebilir ama derste öğrenciye, sınıfa ve dersine olan saygı ve tutumu öğrencinin aklında kalmasına ve öğrencinin o derse olan ilgisinin artmasına neden olabilmektedir (Varış, 1998). Ergin, ve Bozdağ, (2021) lisans döneminde alınan derslerin öğretmen tutumlarını olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir.

Öğretmen mesleğini ne kadar çok sevse de ama yaşanan bazı olumsuz durumlar öğretmenin tutumunu olumsuz etkileyebilmektedir. Örneğin velinin öğretmene saygı duymaması, elde edilen gelirin yaptığı işin karşılığında alamaması, idareci arasında yaşanan olumsuzluklar ve idarenin öğretmene bakış açısı ve en önemlisi eğitim sisteminin istasyon şeklinde kademeli üzerine koyarak ilerlemesi yerine kişilere bağlı olarak sürekli değişmesi öğretmenlerin tutumlarını olumsuz bir şekilde etkilemektedir (Ünişen ve Polat, 2016). Öğretmenliğin ilk yıllarında elde edilen tutum yıllar geçtikçe tutumlarını da olumsuz şekilde azalmasına neden olmaktadır (Tye ve O'brien, 2002). Öğretmen adaylarının öğretmen olmadan önceki tutum ve düşünceleri farklı olduğu gibi öğretmen olup mesleğini icra ettiğinde de olumlu ya da olumsuz bir şekilde tutumlarını etkileyecektir.

Öğretmenin çalıştığı yıl, bulunduğu ortam, öğrenci seviyesi, medeni durumu ve okulun bulunduğu çevre öğretmen tutumunu etkilemektedir. Öğretmen tutumlarını belirlemek için gerekli ölçekler geliştirilmektedir (Özgür, 1986).

Çalışmamızın amacı; beden eğitimi öğretmenlik bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının eğitsel oyunlara yönelik tutumlarının incelenmesidir

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Beden eğitimi öğretmenlik bölümü öğrencilerinin eğitsel oyununa karşı var olan tutumlarının belirlenmesi için tarama modeli kullanılarak gerekli bilgiler elde edilmiştir. Tarama yönteminde asıl amaç bireyin herhangi bir durumu olduğu şekliyle açıklamayı amaçlamaktır (Karasar, 2012).

Araştırma Grubu

Çalışma spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören 239 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırma evrenini Spor bilimleri fakültesinde okuyan öğretmen adayları oluştururken, araştırmanın evrenini çalışmaya gönüllü olarak katılan 18-25 yaş aralığındaki 239 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Kullanılan Araçları

Öğretmen adaylarının eğitsel oyuna yönelik tutumlarının belirlenmesi için eğitsel oyuna yönelik tutum ölçeği kullanılmıştır. Ölçekte sorular 5'li likert tipi olacak şekilde belirlenmiştir. Eğitsel oyun tutum ölçeği iki alt boyut olmak üzere toplam 20 soru sorulmaktadır. Anket sorusu “kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, kararsızım, katılıyorum, kesinlikle katılıyorum olacak şekilde planlanmıştır. Ölçek güvenilirliği Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı. 92 iken, birinci alt faktör için belirlenen Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı. 95, ikinci alt faktör için belirlenen Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı. 82 olarak belirlenerek hesaplanmıştır (Altuner Çoban vd., 2019)

Verilerin Analizi

Spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerden elde edilen veriler Spss 21.0 paket program ile elde edilmiştir. Verilerin incelendiğinde verilerin normal dağılmadığı belirlendi. Verilerin elde edilmesinde cinsiyet ve spor geçmişini belirlemek için Mann Whitney u Testi kullanılırken, öğrencilerin lisans seviyeleri ve branş türlerinin belirlenmesinde Kruskal Wallis-h Testi kullanılarak gerekli olan bilgiler elde edilmiştir.

BULGULAR

Tablo 1: Verilere göre kolmogorov-smirnov normallik testi

Bağımlı Değişken	\bar{x}	Mode	Skewness	Kurtosis	Statistic	n	p
Genel Tutum	,72821	3,30	,513	-,952	,141	239	.000
Olumlu Tutum	1,10954	1,00	,921	-,682	,177	239	.000
Olumsuz Tutum	,89525	2,00	1,473	,981	,250	239	.000

Tablo 1'deki verileri incelediğimizde verilerin normal bir dağılım göstermediği ve değişkenler arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek

için Kruskal Wallis H ve Mann Whitney U testi kullanılarak veriler elde edilmiştir.

Tablo 2: Öğretmen adaylarının cinsiyete göre eğitsel oyunlara yönelik tutumlarının incelenmesi

Bağımlı Değişken	Cinsiyet	n	Sıra ort.	Sıra top.	u	p
Olumlu tutum	Kadın	104	110,57	11499,50	6039,50	,062
	Erkek	135	127,26	17180,50		
Olumsuz tutum	Kadın	104	115,39	12000,50	6540,50	,340
	Erkek	135	123,55	16679,50		
Genel tutum	Kadın	104	109,00	11336,50	5876,50	,030*
	Erkek	135	128,47	17343,50		

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre eğitsel oyunlara yönelik tutum düzeylerinin belirlenmesi için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Çalışmada cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı farkın olduğu ve bu farkın erkekler lehine olduğu ($U=5876,50$, $p<0.05$), görülmüştür. Cinsiyet değişkenine göre olumlu tutum değerlerinin ($U=6039,50$, $p>0.05$) ve olumsuz tutum değerleri ise ($U=6540,50$, $p>0.05$) alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farkın olmadığını söyleyebiliriz

Tablo 3. Öğretmen adaylarının spor geçmişlerine göre eğitsel oyunlara yönelik tutumlarının incelenmesi

Bağımlı Değişken	Sporcu geçmişi	n	Sıra ort.	Sıra top.	u	p
Olumlu tutum	Var	165	121,19	19996,50	5908,50	,688
	Yok	74	117,34	8683,50		
Olumsuz tutum	Var	165	118,02	19473,00	5778,00	,485
	Yok	74	124,42	9207,00		
Genel tutum	Var	165	120,37	19860,50	6044,50	,902
	Yok	74	119,18	8819,50		

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının spor geçişine göre eğitsel oyunlarına karşı tutumlarını incelediğimizde spor değişkeni ile olumlu tutum arasında ($U=6044,50$, $p>0.05$) iken, olumsuz tutum arasında ($U=5778,00$, $p>0.05$) ve genel tutum değerlerine baktığımızda ($U=6044,50$, $p>0.05$) alt boyutlarında herhangi bir anlamlı farkın olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 4.:Öğretmen adaylarının lisans seviyesi göre eğitsel oyunlara yönelik tutumlarının incelenmesi

Bağımlı Değişken	Lisans seviyesi	n	Sıra Ort.	Sd.	χ^2	p
Olumlu Tutum	1	50	131,39	3	3,801	,284
	2	52	128,59			
	3	57	112,32			
	4	80	112,78			
Olumsuz Tutum	1	50	113,94	3	4,230	,238
	2	52	136,16			
	3	57	113,53			
	4	80	117,89			
Genel Tutum	1	50	133,66	3	6,426	,093
	2	52	131,50			
	3	57	105,84			
	4	80	114,08			

1= 1. sınıf / 2= 2.sınıf/ 3= 3.sınıf / 4= 4. sınıf

Çalışmaya katılan beden eğitimi öğretmen adaylarının lisans değişkeninin eğitsel oyunlara yönelik tutumlarını incelediğimizde olumlu tutum χ^2 (sd=3, n=239) = 3,801, p<0.05), olumsuz tutum χ^2 (sd=3, n=239) = 4,230, p<0.05) ve genel tutum χ^2 (sd=3, n=239) = 6,426, p<0.05) olduğu ve alt boyutları arasında anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 5: Öğretmen adaylarının ilgilendiği branşa göre eğitsel oyunlara yönelik tutumlarının incelenmesi

Bağımlı Değişken	İlgilendiği branş	n	Sıra Ort.	Sd.	χ^2	p
Olumlu Tutum	1	117	114,24	2	1,862	,394
	2	30	120,13			
	3	92	127,28			
Olumsuz Tutum	1	117	123,24	2	1,238	,539
	2	30	108,33			
	3	92	119,69			
Genel Tutum	1	117	116,61	2	1,326	,515
	2	30	113,68			
	3	92	126,38			

1= bireysel spor/ 2= ilgilendiğim branş yok / 3= takım sporları

Çalışmaya katılan beden eğitimi öğretmeni adaylarının branş değişkeninin eğitsel oyunlara yönelik tutumları incelendiğinde kıdem yaş değişkeni ile olumlu tutum χ^2 (sd=2, n=239) = 1,862, p<0.05), olumsuz tutum χ^2 (sd=2, n=239) =1,238, p<0.05) ve genel tutum χ^2 (sd=2, n=239) = 1,326, p<0.05), alt boyutları arasında herhangi bir anlamlı farkın olmadığı görülmüştür

TARTIŞMA SONUÇ

Çalışmamızda spor bilimleri fakültesinde okumakta olan öğrencilerin eğitsel oyun etkinliklerine karşı tutumlarının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Beden eğitimi derslerinde eğitsel oyun etkinliklerinin yapılması öğrencilerin bir sonraki derse hazır olmasında dersleri daha sağlıklı dinlemesi ve dersleri daha hızlı ve kolay anlaması bakımından kolaylıklar sağlayacaktır. Beden eğitimi öğretmen adaylarının eğitsel oyunlara karşı tutumunun yüksek olması ilerde görev yapacak öğretmenlerin eğitsel oyunun önemini kavrayarak ders etkinliklerinde eğitsel oyun etkinliklerine daha fazla zaman ayırabilecektir.

Bulgularımızda cinsiyet değişkenine göre tutum değerlerini incelediğimizde genel tutum ve alt boyutlarında erkekler lehine anlamlı olduğu görülmüştür. Benzer araştırma sonucunda Alemdağ ve Ark., çalışma bulgularında cinsiyet değişkenine göre erkekler lehine anlamlı olduğunu açıklamışlardır (Alemdağ, Öncü ve Sakallı oğlu, 2014). Baykan ve ark.(2023) çalışmalarında cinsiyet değişkenine göre erkekler lehine anlamlı sonuç bulduklarını bildirmişlerdir. Bu çalışma bizim çalışmamızla benzer olduğu görülmektedir.

Bir diğer araştırma sonucunda ise öğretmen adaylarının beden eğitimi dersine yönelik tutumlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı olmadığı görülmüştür (Dalaman, 2015). Bu araştırma çalışmamızdan farklıdır. Çalışmamızda erkekler lehine anlamlı çıkmasının nedeninin erkeklerin spora ve eğitsel oyunlara bakış açılarının farklı olması ve erkeklerin eğitsel oyunun öneminin farkında olmalarından kaynaklandığını düşünmekteyiz.

Çalışmamız da beden eğitimi öğretmen adaylarının spor geçmişlerine göre eğitsel oyunlara yönelik tutum değerlerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Beden eğitimi öğretmen adaylarının çoğunun geçmişte spor yapmış olması ve spor geçmişi olmayan öğretmen adaylarının da okulu kazandıktan sonra spor derslerine katılması ve sporun ve eğitsel oyunun bireylere faydasının neler olduğunu teorik olarak öğrenmesi anlamlı farklılığın çıkmamasında etkili olabileceğini düşünmekteyiz. Bu alanda yapılmış olan çalışmalar incelendiğinde sınıf öğretmen adaylarının spor geçmişine göre tutum değerlerinde farklılığın olmadığını söylemişlerdir (Güvendi ve Serin, 2019). Farklı bir araştırmada geçmişte spor yapmış öğretmen adaylarının beden eğitimi dersine karşı tutumlarında istatistiksel olarak anlamlı farkın olduğunu açıklamışlardır (Tekkurşun Demir ve Cicioğlu, 2018). Dalaman ise yapmış olduğu çalışmada geçmişte spor yapmış öğretmen adayların beden eğitimi dersine karşı tutumlarının olumlu olduğunu ifade etmiştir (Dalaman, 2015). Yapılmış olan benzer çalışmaların çalışmamızda benzer olmakla birlikte farklı sonuçlarında çıktığını görmekteyiz.

Araştırma verilerimizde lisans seviyesinde okumakta olan öğrencilerin eğitsel oyunlara karşı olan tutumlarında herhangi bir farkın olmadığı söylenmiştir. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının çoğunun spor yapması ve spor geçmişine sahip olması ve okulda beden eğitimi dersinin öneminin anlatılması farklılığın çıkmamasında etkili olabileceğini söyleyebiliriz. Çalışmamıza benzer şekilde öğretmen adaylarının lisan sınıf seviyelerine göre istatistiksel olarak anlamlı farkın olmadığını ifade etmişlerdir (Dalaman, 2015). Çalışmamızdan farklı olarak Tekkurşun ,Demir ve Ark., yapmış oldukları araştırmasında lisans 2. Sınıf öğrencilerinin diğer sınıf seviyelerine göre tutum değerlerinin yüksek olduğunu rapor etmişlerdir (Tekkurşun Demir ve Cicioğlu, 2018). Benzer araştırma sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının lisans sınıf seviyeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğunu belirtmişlerdir (Alemdağ, Öncü ve Sakallıoğlu, 2014). Bu farklılığın nedeninin sporu yapan ve spor geçmişi düzeyleri ve beden eğitiminin önemini daha iyi öğrenmiş olmalarından kaynaklanmış olabileceğini söyleyebiliriz.

Elde ettiğimiz verilerde öğretmen adaylarının kıdem ve yaş değişkenine göre eğitsel oyunlara yönelik tutum değerlerinde anlamlı farklılığın olmadığı görülmüştür. Öğretmen adaylarının sporu sevmesi ve birçok öğretmen adayının lisanslı olması ve alt yaş grup seviyelerinde yapmış olduğu branşın gereği olarak eğitsel oyunu oynamış ve öneminin farkına varmış olmaları ve beden eğitimi bölümünde okuyan öğrencilerin lisansı olmasa da birçok sporu amatör olarak yapmış olmaları anlamlı farkın çıkmamasında etkili olabilir. Benzer araştırma sonucuna baktığımızda Çoban ve Ark., beden eğitimi öğretmenlerinin eğitsel oyunlara yönelik tutumlarını incelemiş ve kıdem yaş değişkeni ile tutum değişkenleri arasında herhangi bir anlamlı farkın olmadığını açıklamışlardır (Çoban, Mart ve Köseoğlu, 2022). Bizim çalışmamızdan farklı olarak kıdem yılı ile eğitsel oyunlara tutum arasında anlamlı farkın olduğu ve kıdem yılı arttıkça oyun oynatma becerilerinde artışların olduğu söylemiştir (Turhan, 2021). Akçınar da benzer şekilde çalışmış olduğu yıl arttıkça eğitsel oyunlara yönelik oyunu daha güzel ve eğlenceli oynatabildiğinin ve anlamlı farkın oluştuğunu ifade edebiliriz (Akçınar, 2018).

Sonuç olarak çalışma bulgularımızda Spor bilimleri fakültesinde okumakta olan öğretmen adaylarının eğitsel oyuna yönelik tutumlarının anlamlı olduğunu söyleyebiliriz. Öğretmen adaylarının sporun ve eğitsel oyunun öneminin farkında olması ve çalışmaya katılan çoğu öğretmen adayının lisansa sahip olması eğitsel oyunun önemini kavraması bakımından etkili olmaktadır. Spor Bilimleri Fakültesinin eğitim müfredatında eğitsel oyuna yönelik teorik ve uygulama derslerinin olması da öğretmen adaylarının eğitsel oyuna karşı olan tutumlarının artmasında etkili olabilmektedir. Özellikle anaokulu ve ilkokul

kademesinde öğrenim gören öğrencilere daha fazla fiziksel etkinlik ve eğitsel oyun formatında derslerin işlenmesi ve bu eğitimleri de bu alandan mezun olan beden eğitimi bölümü öğrencilerinin işleme çocuk yaşta öğrencilerin hareket becerilerine katkı sağlayabilecektir. Belediye ve gençlik spor müdürlüğü koordinesinde bütün okul kademesinde eğitsel oyun formatında etkinlikler ve yarışmaların düzenlenmesi eğitsel oyunların önemini kavranması bakımından önemli olabileceğini söyleyebiliriz

REFERANSLAR

- Akçınar, S. (2018). Beden eğitimi öğretmenlerinin eğitsel oyun oynatma becerilerinin incelenmesi (Master's thesis, İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü)
- Akgün, İ. B. ve İnan, M. (2010). İlköğretim Okulları Seçmeli Spor Etkinlikleri Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitim Sempozyumu, 20-22 Mayıs, Elâzığ, Tübitak, 406-411
- Alemdağ, S., Öncü, E., & Sakallıoğlu, F. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının beden eğitimi dersine yönelik tutum ve öz-yeterlikleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 45-60
- Altuner Çoban, G.Ş., Bozkurt, E., Kan, A. (2019). The Development Of An Attitude Scale For Educational Games: The Study Of Validity And Reliability. *Turkish Studies Educational Sciences*, 14(3), 287-302.
- Baykan E., Yazan F. Ş., Kızılay S.(2023) Spor Bilimleri Temelinde güncel tartışmalar. Duvar Yayinlari, İzmir, SS.1-5.
- Beyer. K., Bizub. J., Szabo. A. Heller. B., Kistner. A. Shawgo. E., And Zetts. C. (2015) Development And Validation Of The Attitudes Toward Outdoor Play Scales For Children. *Social Sciance And Medicine*. 133.253-260
- Bozdağ, B., & Özbek, S. (2020). Lise Öğrencilerinin Fiziksel Aktiviteye Katılım Motivasyonlarının İncelenmesi. *Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi*, 3(2), 395-406.
- Çoban, O., Mart,M. F., Köseoğlu,O.(2022). Beden Eğitimi Ve Spor Öğretmenlerinin Eğitsel Oyunlara Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi* 6/2
- Dalaman, O. (2010). İlköğretim Birinci Kademedede Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Gerçekleşme Durumuna İlişkin Öğretmen Görüşleri. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programı ve Öğretim Bilim Dalı, Konya).
- Dalaman, O. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının “Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi” dersine yönelik tutumlarının değişik faktörlerce incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 59-71
- Ergin, M. (2017). Özel eğitime gereksinim duyan öğrenciler için oyunun yeri ve önemi. (2. Baskı). Editör S. Ayan, Oyunla renklendir hayatı. (pp. 119-168). Ankara: Vizetek Yayıncılık.
- Ergin, M., & Bozdağ, B. (2021). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilere İlişkin Tutumları. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 22(2), 1286-1310.

- Erkuş. A. (2003) Psikometri Üzerine Yazılar. Ankara: *Türk Psikologlar Dergisi*
- Güvendi, B, Serin, H. (2019) Sınıf Öğretmenliği Adaylarının Oyun Ve Fiziksel Etkinlikler Dersine Yönelik Tutumları İle Fiziksel Aktiviteye Katılım Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* 18 – 72
- Karasar, N. (2012). Bilimsel Araştırma Yöntemleri (24. Baskı). Ankara: Nobel Yayınevi
- Kılıç. A. (2007) Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programında Yer Alan Derslerin Öğrenilme Düzeyleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 6(19). 136-145
- Özgür, F. N. (1986). Tutum ölçeği öğretmenlik mesleğine karşı tutumu ölçmeye yarayan araştırma, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Tekkurşun Demir, G., & Cicioğlu, H. İ. (2018). Fiziksel aktiviteye katılım motivasyonu ölçeği (FAKMÖ): Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Journal of Human Sciences*, 15(4), 2479-2492
- Turhan, C. (2021). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Eğitsel Oyun Oynatma, Öz Yeterlilik ve Risk Alma Davranışları Arasında İlişkinin İncelenmesi. Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor ABD. Yüksek Lisans Tezi
- Tye, B. B., ve O'brien, L. (2002). Why are experienced teachers leaving the profession? *Phi Delta Kappan*, 84(1), 24-32
- Ünişen, A., ve Polat, H. (2016). From the pulpits to the boards: A study on prospective second career teachers in Turkey. *International Education Studies*, 9(9), 170
- Varış, F. (1998). Eğitim Bilimine Giriş. (3.b.). İstanbul: Alkım Yayınları
- Yiğit, A. (2007). İlköğretim 2. Sınıf Seviyesinde Bilgisayar Destekli Eğitici Matematik Oyunlarının Başarıya ve Kalıcılığa Etkisi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çukurova Üniversitesi, Adana

BÖLÜM 6

ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI DERSİNE İLİŞKİN ADAY ÖĞRETMENLERİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Murat ERGİN¹
Ekrem BOYALI²

GİRİŞ

Öğretmenlerin mesleki yeterlikleri eğitim ve öğretimin niteliğini belirler. Eğitimin kalitesini ve öğrenci başarısını etkileyen en önemli unsurun öğretmen olduğu yapılan araştırmalarda belirlenmiştir (Özdaş ve Çakmak, 2018; Saratlı, 2007; Yeşilyurt, 2010). Aday öğretmenler, kazandıkları teorik bilgiyi uygulamaya aktarmak için (Dayı, 2011) Öğretmenlik Uygulaması dersleri ile öğrencilerle temas etmekte ve öğrenci-öğretmen etkileşimini yaşamaktadırlar. Öğretmenlik Uygulaması dersi; öğretmen adaylarının mesleki yönden yeterli bilgi, beceri ve tutum kazandıkları (Sılay ve Gök, 2004; Ülger, 2021), mesleklerine yönelik olumlu bakış açısı geliştirdikleri (Tonga ve Tantekin Erden, 2021) ayrıca aday öğretmenlerin sınıf içinde öğretmenlik deneyimi fırsatı sağlama ve dersleri planlı şekilde işleme imkanı buldukları ve uygulama sürecinin değerlendirilerek tartışıldığı süreç olarak tanımlanabilir (Karadüz vd., 2009; Kavcar vd., 1999).

Öğretmenlerin eğitim sürecinde aday öğretmenlerin üniversitelerde aldıkları teorik eğitimin yanı sıra uygulama okullarında edindikleri deneyimler önemli bir yer tutmaktadır (Gökçe ve Demirhan, 2005). Öğretmen yetiştirme süreci ile mesleki yetkinlik arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmada, iyi eğitim alan öğretmenlerin daha az disiplin problemi yaşadıkları ve daha etkili öğretmenlik becerileri sergiledikleri bildirilmiştir (Kubilay ve Sipahioğlu, 2022).

Öğretmenlik uygulamaları, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği tüm görev ve sorumluluk alanlarını kapsayacak şekilde ve çeşitlilikte planlanmalı ve yürütülmelidir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Konu ile ilgili paydaşların görev ve sorumluluklarına bakıldığında; Uygulama Öğretmeninin uygulama sonunda uygulama öğrencisinin çalışmalarını değerlendirme, Uygulama Öğretim Elemanının uygulama öğrencisine, uygulamanın hemen sonrasında uygulamaya

¹ Doç. Dr.; Aksaray Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Antrenörlük Eğitimi Bölümü.
muratergin@aksaray.edu.tr. ORCID No: 0000-0001-6188-0492

² Prof. Dr.; Selçuk Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Rekreasyon Bölümü. eboyali@selcuk.edu.tr ORCID No: 0000-0002-6559-7640

yönelik geri bildirimleri Uygulama Öğretmeni ile birlikte ayrıntılı olarak verme gibi görev ve sorumlukları bulunmaktadır (MEB, 2018).

Öğretmen adaylarının bilgi ve becerilerini sergiledikleri Öğretmenlik Uygulaması dersinin verimli ve etkili bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için uygulama öğrencisi, uygulama öğretim elemanı, uygulama öğretmeni ve okul idarecilerinin koordinasyon içinde olması önem arz etmektedir (Şimşek, Alkan ve Erdem, 2013).

Konu ile ilgili yapılan araştırmalarda, öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması dersinde yani mesleğe başlamadan önce birçok sorun yaşadığı bildirilmiştir. Öğretmenlik Uygulaması dersinde karşılaşılan sorunlarla ilgili farklı branşlarda yapılan çalışmalar incelendiğinde; uygulama sürecinin verimsizliği (Akdemir, 2013), kurumlar arası koordinasyon eksikliği (Ergün, 1987), öğretmen adaylarının okul ve öğrencilerle temaslarının sınırlı olması (Kubilay ve Sipahioğlu, 2022), ilgili paydaşların birbirlerine karşı birçok noktada görev ve sorumluluklarını tam olarak yerine getiremedikleri (Yıldırım Yakar, Uzun ve Tekerek, 2021) sorunlar olarak rapor edilmiştir.

Konu ile ilgili yapılmış çalışmalarda sınıf yönetimini kolaylaştırmak adına ilgi çekici yöntemlerin kullanılması önerilmiştir (Tonga ve Erden, 2021). Ayrıca akademisyenlerin kendi arasında tutarlı davranmalarının gerekliliği bildirilmiştir (Yıldırım Yakar, Uzun ve Tekerek, 2021),

Öğretmenlik Uygulaması dersinin etkili, verimli ve nitelikli işlenmesine katkıda bulunmak için bu sürece katılan paydaşlardan biri olan öğretmen adaylarının görüş ve önerilerinin alınması önem arz etmektedir. Öğretmenlik Uygulama dersinin olumlu yönlerinin yanında olumsuz taraflarının belirlenmesi, bu dersin kazanımlarına ulaşılmasını kolaylaştıracaktır. Ayrıca elde edilecek bilgilerin Öğretmenlik Uygulamasını planlayan kurumlara katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Böylece nitelikli öğretmen yetiştirilmesi ile alanda karşılaşılan sorunların çözülmesi ile kaliteli bir eğitim-öğretim ortamı yaratılmasına katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın amacı Öğretmenlik Uygulaması dersine yönelik aday öğretmenlerin görüş ve önerilerini belirlemektir.

YÖNTEM

Araştırma Deseni:

Bu araştırma, Öğretmenlik Uygulaması dersine ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerini ve önerilerini saptamayı amaçlayan betimsel tarama niteliğindedir. Bu amaçla araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma modeli, doğal ortamlarda, uzun bir süre içinde o ortam hakkında derinlemesine veri toplanmasını içerir (Bogdan ve Biklen, 2007).

Katılımcılar:

Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde “Amaçlı Örneklem” yöntemlerinden “Kartopu Örneklem yöntemi” kullanılmıştır (Patton, 2014). Araştırmaya altısı erkek, beşi kadın olmak üzere toplam 11 aday öğretmen katılmıştır. Katılımcıların yaşları 23 ile 27 arasındadır. Katılımcıların yedisi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği lisans programından, dördü Antrenörlük Eğitimi lisans programından mezun olmuştur. Katılımcıların yedisi ortaokul, ikisi ortaöğretim, ikisi hem ortaokulda hem de ortaöğretimde Öğretmenlik Uygulaması dersini gerçekleştirmiştir.

Tablo 1: Katılımcılara ait tanımlayıcı özellikler

KOD	Cinsiyet	Yaş	Mezun Olunan Program	Okul Düzeyi
K1	Erkek	24	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	Ortaokul
K2	Erkek	23	Antrenörlük Eğitimi	Ortaokul-Ortaöğretim
K3	Erkek	23	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	Ortaokul
K4	Erkek	25	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	Ortaokul
K5	Erkek	27	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	Ortaokul-Ortaöğretim
K6	Erkek	23	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	Ortaokul
K7	Kadın	23	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	Ortaöğretim
K8	Kadın	24	Antrenörlük Eğitimi	Ortaokul
K9	Kadın	26	Antrenörlük Eğitimi	Ortaokul
K10	Kadın	23	Antrenörlük Eğitimi	Ortaöğretim
K11	Kadın	24	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	Ortaokul

Veri Toplama Aracı:

Görüşme sorularını hazırlamak amacıyla konu ile ilgili literatür taraması yapılmıştır (Aktağ, 2011; Alıncak ve Şahin, 2020; Aslan ve Sağlam, 2018; Bay, Şeker ve Alisinanoğlu, 2020; Bulca vd., 2012; Çiçek ve İnce, 2005; Kandemir, 2022; Kasap vd., 2022; Kubilay ve Sipahioğlu, 2022; Paker, 2008; Polat, Eyceyurt Türk ve Özgül, 2020; Taşdere, 2014; Yıldırım Yakar, Uzun ve Tekerek, 2021; Yücesoy Özkan vd., 2019). Literatür taraması sonucunda kavramsal çerçeve oluşturulmuştur. Daha sonra görüşme sorularının hazırlanması ve kapsam geçerliği için beden eğitimi pedagojisi alanında uzman iki öğretim üyesinin görüşlerine başvurulmuştur. Hazırlanan görüşme sorularının anlaşılabilirliğini denetlemek için iki aday öğretmenle pilot görüşme yapılmıştır. Aday öğretmenler görüşme sorularının anlaşılmasının kolay ve açık olduğunu ifade etmiştir. Görüşme soruları daha sonra araştırmacılar ve beden eğitimi pedagojisi alanında uzman bir öğretim üyesi tarafından incelenerek, görüşme formu hazırlanmıştır.

Görüşme Soruları:

- Öğretmenlik Uygulaması dersinde karşılaşılan sorunlar nelerdir?
- Öğretmenlik Uygulaması dersinde karşılaşılan sorunların çözümü için öneriler nelerdir?
- Beden eğitimi ve spor öğretmen adayları Öğretmenlik Uygulaması dersi sürecinde kendilerini nasıl değerlendirmektedir?

Verilerin Toplanması:

Araştırma Aksaray Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan 28.08.2023 tarihinde 2023/05-13 karar numarası ile etik kurallara uygun olduğu onaylanmıştır. Araştırma verileri araştırmacılar tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde, yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşme beraber kullanılmaktadır (Batu, 2000). Bu görüşme yaklaşımı ile hem nesnelliğin hem de derinliğin sağlanması amaçlanır. Görüşmeler öğretmen adayları ile bireysel olarak ZOOM uygulaması ile gerçekleştirilmiş ve yaklaşık olarak görüşmeler 20-30 dakika sürmüştür ve on bir öğretmen adayı ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler 02 Ekim 2023 ve 31 Ekim 2023 tarihleri arasında gerçekleştirilmiş ve kaydedilmiştir. Görüşmenin başında katılımcılara araştırmanın amacı açıklanmış ve görüşme kaydının araştırmacılar dışında üçüncü kişiler tarafından dinlenmeyeceği vurgulanmıştır. Araştırmacılar katılımcılardan daha detaylı bilgi almak için gerekli gördüğü durumlarda öğretmen adaylarına “açıklar mısınız”, “niçin”, “nasıl”, “eklemek istediğiniz başka konu var mı” gibi sorular yöneltmiştir. Araştırmacılar yönlendirme yapmadan gerekli gördüğünde daha detaylı bilgilere ulaşmak için açıklamalarda bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Katılımcıların sorulara verdikleri cevaplarda hiçbir değişiklik yapılmadan, tümevarım yöntemiyle analiz edilmek üzere araştırmacılar tarafından olduğu şekliyle Word programına aktarılmış ve katılımcılar K1, K2, K3 şeklinde kodlanmıştır. Rastgele seçilen iki görüşme formu beden eğitimi pedagojisi alanında çalışan bir öğretim üyesi tarafından kontrol edilerek verilerin eksiksiz bir şekilde yazıya aktarıldığı teyit edilmiştir.

Görüşmeden elde edilen verilerin analizinde içerik analiz tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi; birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize ederek yorumlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmada içerik analizi, araştırmacılar ve alan uzmanı bir öğretim üyesi tarafından bağımsız olarak yapılmıştır. Araştırmacılar ve alan uzmanı öğretim

üyesi tarafından tüm görüşme verileri kodlanmış ve daha sonra kategoriler ve temalar ayrılmıştır. Araştırmacılar ve alan uzmanı beraber kodları, temaları ve kategorileri inceleyerek görüş farklılığı olan konularda tartışarak görüş birliğine varmış ve daha sonra kodlar, kategoriler ve temalar tekrar düzenlenmiştir. Araştırmaya katılan iki aday öğretmenden bulguları incelemeleri istenmiş ve bulguların görüşlerini yansıttığı belirlenmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde bulgular üç tema ile aktarılmıştır.

Öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulamasında karşılaştıkları sorunlar (Tema 1) Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2: Öğretmen adaylarının karşılaştıkları sorunlar ile ilgili bulgular:

Kategoriler	Kod	f
Çevre	Araç gereç eksikliği	7
	Fiziki ortamın yetersizliği	5
	Öğrencilerin olumsuz tutumu	2
	Ailenin olumsuz tutumu	2
	Okul başlama saatlerinin çok erken olması	1
	Okul idaresi ve diğer öğretmenlerle işbirliği yapılmaması	1
	Devamsızlık hakkının olmaması	1
	TOPLAM	19
Uygulama öğretmeni	Geribildirim vermemek	6
	Öğretmenlik Uygulamasını dersini önemsememek	4
	Rehberlik yapmamak	4
	Model olmamak	3
	Mesleki yetersizlik	3
	Yıllık planın uygulanmaması	2
	TOPLAM	22
Uygulama öğretim elemanı	Uygulama okuluna gelmemek	4
	Rehberlik yapmamak	2
	TOPLAM	6
Aday öğretmen	Sınıf yönetiminde yetersizlik	3
	TOPLAM	3
Sorun yok		2

Öğretmenlik Uygulaması dersinde öğretmen adaylarının karşılaştıkları sorunlar dört kategoride toplanmıştır. Bunlar: Çevre, uygulama öğretmeni, uygulama öğretim elemanı ve aday öğretmendir.

Öğretmenlik Uygulaması dersinde Çevre kategorisinde araştırmaya katılan yedi öğretmen adayı araç gereç eksikliğini, beş öğretmen adayı fiziki ortamın yetersizliğini karşılaştıkları sorunlar olarak belirtmiştir. Altı aday öğretmen uygulama öğretmenin adaylara geri bildirim vermemesini, dört aday öğretmen uygulama öğretmenin Öğretmenlik Uygulaması dersini önemsemediğini ve

rehberlik yapmadığını belirtmiştir. Uygulama öğretim elemanı kategorisinde dört aday öğretmen öğretim elemanının okula hiç gelmediğini belirtmiştir. Aday öğretmen kategorisinde üç aday öğretmen sınıf yönetiminde yetersizlik konusunu karşılaştıkları sorun olarak bildirmiştir.

Öğretmenlik Uygulaması dersinde karşılaşılan sorunlarla ilgili aday öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

K1: “Derslerin belli bir yıllık plan doğrultusunda işlenmemesi derslerde verimin düşmesine sebep olmaktadır. Okul öncesinde öğrencilerin aileden temel ve etik değerler eğitimini yanlış veya eksik alması sebebiyle öğrencilerin okullarda bize olumsuz davranışları olmakta. Yapılan bu yanlışların karşısında ise ailelerin çocuklarını düzeltmek yerine desteklediğini görüyorum”.

K3: “Uygulama öğretmenin mesleki yeterliliğe sahip olmadığını düşünüyorum, bize model olma açısından yetersizdi. Bize beden eğitimi ve spor öğretmenin görevleri hakkında gerekli rehberliği yapmadı. Örneğin bayrak törenleri hakkında bilgilendirme yapmadı. Okul idaresi ve diğer branş öğretmenleriyle iletişimimiz olmadı. Üniversite açısından plan hazırlama, öğretim yöntem ve teknikleri gibi konularda uzaktan eğitim nedeniyle verimli bir eğitim alamadık”.

K4: “Staja eksik gidiyoruz yani derse hazırlık yapmıyoruz. Uygulama öğretmeni olmazsa 6 saat benim için çok zor geçecek”.

K5: “Öğrencilerin bizi tanımaması, kabullenmemesi, dikkate almaması ve uygulama öğretmenin bu konuda eksikliklerinin olması genel olarak karşılaştığım sorunlardır”.

K7: “Uygulama öğretmeni dersi geçiştirdi, bize anlattığımız dersle ilgili geribildirimde bulunmadı. Bundan dolayı ders sonrası dersle ilgili doğru veya yanlış yaptığımız konular hakkında herhangi bir fikrimiz olmadı. Öğretmenlik uygulamasında devamsızlık hakkımızın olmaması büyük bir sorun. Hastalanıyoruz fakat devamsızlık hakkımız yok”.

K8: “Okul sabah 7.00’de başlıyordu. Malzeme yetersizdi, okul bahçesi bakımsız ve birçok tehlikeli nesne ile doluydu. Ders sırasında çocukların başına bir şey gelmemesi için çok sınırlı alanda ders işleniyordu. Staj öğretmeni dersi bize bırakıp diğer işleriyle meşgul oluyordu. Hatalarımızı görmek açısından bu durum bizi olumsuz etkiliyordu. Öğrenciler bize saygı göstermiyordu. Bize de öğrenci gözüyle bakıyorlar, bize hiçbir şey söylemekten çekinmiyorlardı çünkü bizim bir yaptırımımız olmayacağını biliyorlardı”.

K9: “Uygulama öğretmeni bize, stajda öğrendiklerimiz, kazandıklarımız vb. konular hakkında soru sormadı. Sadece bir dersi hoca anlattı sonra dersi tamamen bana bıraktı. Odasına gidiyordu, dersin tüm kontrolü bendeydi. Devamsızlığı hiç problem etmedi. İster gel ister gelme çok önemli değil derdi.

Hava yağmurlu olduğu için dersin yapılmasını etkiliyordu. Okulda saha, pota eksikti, istediğimiz gibi dersi yapamıyorduk ve farklı spor branşlarını çalıştıramıyorduk. Üniversitedeki danışman hocamız uygulama boyunca okula hiç gelmedi. Okul müdürü bizle tanışmadı resmi evrak bile vermedi”.

K10: “Hocamız bir plan dahilinde ders işlemiyordu çünkü planları çok saçma buluyordu. Çocukların planda yer alan konuları uygulayamayacağını düşünüyordu. Sadece ısınma hareketleri yaptırıp daha sonra öğrencileri serbest bırakıyordu. Öğretmen 2-3 ders işledikten sonra bizi 10 dakika öğrencilerle tanıştırdıktan sınıfta bize bıraktı. Okulda ayrıca birer basketbol, futbol ve voleybol topu vardı. Okul idaresi ile tanışmadık. Üniversitedeki hocamız okula hiç gelmedi hatta Staj Uygulama Defterini doldurttu fakat teslim almadı. Staja gelmeyen birçok öğrenci oldu”.

K11: “Okulda spor salonu yoktu. Üç hoca aynı anda derse girmek zorunda kalıyordu. Alan yeterli değildi bu nedenle sorun oluyordu. İstenmeyen öğrenci davranışlarıyla çok sık karşılaştım. Bazı öğrenciler bize öğretmen değil de abi gözüyle bakıyordu. Staj günü tek gündü ve dokuz, on stajyer aynı anda derse giriyordu. Derste otorite eksikliği oluyordu, ders anlatımı için yeterli süre kalmıyordu. Malzeme yetersizliği, hava şartları, deneme sınavları gibi nedenlerle ders müfredata uygun işlenmiyordu”.

K2: “Genellikle herhangi bir sorunla karşılaşmadım”.

K4: “Hiçbir sorunla karşılaşmadım”.

Öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulamasında karşılaştığı sorunların çözümü için önerileri (Tema 2) Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3: Öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulamasında karşılaştığı sorunların çözümüne ilişkin bulgular

Kategoriler	Kodlar	f
Çevre	Araç gereç desteği vermek	7
	Uygulama süresinin artırılması	3
	Öğretmenlik Uygulamasının ortaokul ve ortaöğretim kurumlarında yapılması	3
	Özel gereksinimli öğrencilerin bulunduğu okulda da staj	1
	Aile ile işbirliği	1
	Değerler eğitimi	1
	Okulların seçimi	1
	Okul idaresi ve diğer öğretmenlerle işbirliği	1
	TOPLAM	18
Uygulama öğretmeni	Nitelikli uygulama öğretmenlerin seçimi	5
	Derse karşı olumlu tutum göstermek	3
	Yıllık plana uygun ders işlemek	3
	Geribildirim vermek	3
	Aday öğretmenin ders işleyişini izlemek	2
	Aile ile işbirliği yapmak	2
	Öğrencilere aday öğretmenin tanıtılması	1
	Derse uygun spor kıyafeti giymek	1
	Öğrencilerle doğru iletişim kurmak	1
	TOPLAM	21
Uygulama öğretim elemanı	Planlar hakkında bilgi vermek	3
	Uygulama öğretmeni ile işbirliği yapmak	3
	Öğretmenlik Uygulaması boyunca okulda bulunmak	1
	TOPLAM	7
Aday öğretmen	Derse hazırlık yapmak	1
	TOPLAM	1

Öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulamasında karşılaştığı sorunların çözümü için önerileri dört kategoride toplanmıştır. Bunlar: Çevre, uygulama öğretmeni, uygulama öğretim elemanı ve aday öğretmendir.

Çevre kategorisinde yedi öğretmen adayı araç gereç desteği verilmesini, üç öğretmen adayı uygulama süresinin artırılmasını ve Öğretmenlik Uygulamasını ortaokul ve ortaöğretim kurumlarında yapılmasını önermiştir. Uygulama öğretmeni kategorisinde beş öğretmen adayı nitelikli uygulama öğretmenlerinin seçilmesini, üç öğretmen adayı uygulama öğretmenlerinin derse karşı olumlu tutum göstermesini, yıllık plana uygun ders işlenmesini ve geribildirim verilmesini önermiştir. Uygulama öğretim elemanı kategorisinde üç aday öğretmen öğretim elemanlarının planlar hakkında bilgi vermesini ve uygulama öğretmeni ile işbirliği yapılmasını önermiştir. Aday öğretmen kategorisinde bir aday derse hazırlık yaparak gelinmesini önermiştir. Aday öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

K1: “Okullarda işlenecek olan dersler önceden hazırlanmış bir plan program doğrultusunda işlenmeli. Her bir ders için kazanımlar yazılmalıdır. Bu plan ve

program sonucunda dersler daha etkili ve verimli geçecektir. Öğrencilerin birbirlerine karşı olan dışlayıcı, olumsuz davranışlarında devreye değerler eğitimi girmelidir. Bu eğitimin tam anlamıyla verilmesi olumlu karakterli bireylerin yetişmesini sağlayacaktır”.

K3: “Staj okulları salonlu ve tüm ders araç gerecine sahip okullardan seçilmeli çünkü stajı çok verimli geçirirsek atandığımız okullarda daha başarılı olabiliriz. Okul idaresi bizimle iletişim kurmalı ve diğer öğretmenlerle de işbirliği içinde olmalıyız. Örneğin Milli Bayramlarda beraber çalışacağımız Türkçe, Tarih ve Görsel Sanatlar öğretmeni gibi”.

K5: “Stajlar bir dönem ortaokul düzeyinde bir dönem lise düzeyinde olursa bütün yaş gruplarıyla uygulama yapmış oluruz. Staja hazırlık yaparak gitmeliyiz. Engelli öğrencilerin bulunduğu okullarda da staj yapmamızın faydalı olacağını düşünüyorum. Çünkü bu okullara da atanabiliriz”.

K6: “Staj öğretmeni dersi izlemeli. Böylelikle öğretime dönütler alarak kendimizi geliştirebiliriz. Staj öğretmeni bizi izlediği zaman öğrencilerin de derse katılımı artmakta. Ayrıca üniversitede hocalarımız planlar üzerinde daha fazla durmalı”.

K7: “Danışman öğretmenin bizleri öğrencilere uygun bir şekilde tanıtması gerekir. Örneğin “stajyer öğretmeniniz Ali” yerine “bugün Ali öğretmenimiz dersinizi işleyecek” şeklinde yapabilir. Böylelikle öğrenciler bizi ciddiye alır ve sınıf yönetiminde sorunlar yaşamayız. Uygulama öğretmeni ve öğretim elemanlarının iletişim halinde olması bu dersin daha verimli ve etkili geçmesini sağlar. Öğretim elemanları staj boyunca uygulama okulunda bulunmaları daha iyi olur”.

K8: “Uygulama öğretmeni seçilirken bazı kriterler olmalı ve daha seçici olunmalıdır. Kazanımların derste işlenmesi ve öğrenciye aktarılmasında yetkin olmalılar. Uygulama öğretmeni planlar hakkında bizi daha çok bilgilendirmelidir. Üniversitedeki hocalarımız daha sık uygulama okuluna gelmelidir. En az 6-7 kere okula gelmelidir.”.

K9: “Bizi kontrol eden birisi olmalı. Öğretmenin derste izleyip, konuyu öncesinden bana söyleyip, derse hazır gelmemi isteyebilir. Beden eğitimi öğretmenin okul idaresi ile bizi tanıştırmalı. Okuldaki öğretim üyesinin stajda neler yaptığımızı, hazırlıklarımızı, devam-devamsızlık konularını takip etmeli. Beden eğitimi öğretmeni ve üniversitedeki danışman hocamız iletişim içinde olmalı”.

K10: “Akademisyenin okula gelerek stajı denetlemesi gerekir. Akademisyen uygulama öğretmeni, uygulama öğretmeni de bizi denetlemeli. Böylelikle işlediğimiz ders hakkında geribildirim alabiliriz. Öğretmenler öğrencilerle güzel

iletişim kurmalı. Beden eğitimi ve spor öğretmenleri derse uygun kıyafet giymeli”.

K11: “Stajyer öğrencilerin öğretmenlik uygulaması farklı günlere yayılabilir. Öğrencilere kendimizi öğretmen olarak kabullendirmemiz gerekir. İstenmeyen öğrenci davranışları ile ilgili olarak rehber öğretmeni ile işbirliği yapılabilir. Müfredata uygun ders işlenmeli”.

Öğretmenlik Uygulaması dersi sürecinde öğretmen adaylarının kendilerini değerlendirmelerine ilişkin bulgular (TEMA 3) Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4: Öğretmenlik Uygulaması dersi sürecinde öğretmen adaylarının kendilerini değerlendirmelerine ilişkin bulgular

Kategoriler	f
Yeterli	4
Kısmen yeterli	5
Yetersiz	2

Öğretmen adaylarının kendilerini değerlendirme kategorisinde dört aday kendini yeterli, beş aday kısmen yeterli, iki aday yetersiz olarak değerlendirmiştir. Öğretmen adaylarının görüşleri şu şekildedir:

K1: “Kendimi yeterli görüyorum. Derste otoritem, hakimiyetim var. Derste işlenecek konu, kullanacağım materyalleri seçme, öğrenci yaşına uygun konuyu basitleştirme, anlatım teknikleri gibi konularda kendimi yeterli hissediyorum”.

K8: “Öğretim yöntem ve teknikleri konusunda teorik bilgiye sahibim fakat ders işlerken bu yöntemleri kullanmada bazen zorluk yaşıyorum. Genel olarak öğretmen olarak kendimin yeterli olduğumu düşünüyorum”.

K10: “Öğretmenlik için kendimi yeterli hissetmiyorum. Stajın verimli geçtiğini düşünmüyorum. Bu nedenle stajda yaptığım hataları görme şansım olmadı”.

K6: “Uygulamada tüm branşlarda yeterliyim. Tüm temel becerileri yapabiliyorum. Yıllık plan, günlük plan gibi konularda eksiklerim var. Bu nedenle kendimi tam olarak yeterli görmüyorum”.

K4: “Staj hocamızı göz önünde bulundurursak benim tecrübe kazanmam gerekiyor. Öğrencilere temel becerileri model olarak gösterme konusunda biraz çalışmam gerek. Çocuk psikolojisi, eğitim yöntemleri, ölçme değerlendirme alanlarında kendimi çok eksik hissediyorum. Kendimi tamamen yeterli görmüyorum fakat zamanla eksiklerimi gidereceğimi düşünüyorum”.

K11: “Beden eğitimi ve spor öğretmeni olarak kendimi yeterli görüyorum. Yıllardır spor yapıyorum. Derste işlediğimiz konuları yıllardır yapmaktayım

zaten. Fakat günlük ders planı hazırlama konusunda kendimi yetersiz görüyorum”.

K9: “Staja kendimi hiç hazır hissetmedim. Stajda kendimi çok eksik, yetersiz olarak değerlendiriyorum. Müfredat, driller, sınıf yönetimi konusunda, istenmeyen öğrenci davranışlarını nasıl tutum sergileyeceğimizi bilmiyorduk”.

TARTIŞMA

Bu araştırma Öğretmenlik Uygulaması dersine ilişkin öğretmen adaylarının görüş ve önerilerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Çalışmada dört tema belirlenmiştir.

Çalışmaya katılan iki öğretmen adayı Öğretmenlik Uygulaması dersinde sorunla karşılaşmadığını belirtmiştir. Çalışmada öğretmen adaylarının karşılaştıkları sorunlar ile ilgili tema dört kategoride toplanmıştır. Bunlar çevre, aday öğretmen, uygulama öğretmeni ve uygulama öğretmenine ait kategorilerdir. Çevre kategorisi altında araç gereç eksikliği ve fiziki ortam yetersizliği en sık karşılaşılan sorunlar olarak öğretmen adayları tarafından ifade edilmiştir. Bu bulguya benzer olarak Alıncak ve Şahin’in (2020) beden eğitimi öğretmenlerinin, Öğretmenlik Uygulaması dersi ile ilgili görüşlerini incelediği çalışmada, araştırmaya katılan aday öğretmenler uygulama okullarında araç-gereç eksikliği ve fiziki şartların yetersizliğini sorun olarak bildirmişlerdir. Yine Aktaş’ın (2011) beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması ders süresince öğretmen yeterliklerindeki değişimleri incelediği çalışmasında malzeme eksikliği sorun olarak belirtilmiştir. Aslan ve Sağlam’ın (2018) çalışmasında da uygulama okullarının uygun koşullara sahip olmadığı saptanmıştır. Bu sonuçlar çalışmamız ile örtüşmektedir.

Çalışmada sadece bir öğretmen adayı da okul idaresi ve diğer öğretmenlerle işbirliği yapılmamasını sorun olarak ifade etmiştir. Aktaş’ın (2011) çalışmasında okul idaresinin ve okuldaki öğretmenlerin öğretmen adaylarına karşı olumsuz tutum gösterdiği belirlenmiştir. Polat, Eyceyurt Türk ve Özgül’ün (2020) Sınıf Öğretmenliği ve Fen Bilgisi öğretmenliği öğretmen adayları, okul idaresi, akademisyen ve uygulama öğretmeni ile yaptıkları çalışmada; okul idarecilerinin stajyer öğretmenlere olumsuz davranışlarda bulunduğu, okul idarecilerinin eğitim döneminin başında aday öğretmenlerin görevleri hakkında bilgilendirme yapmadıkları, paydaşlar arasında iletişim eksikliği sorun olarak tespit edilmiştir. Yücesoy Özkan vd.’nin (2019) özel eğitim öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada, aday öğretmenlerin uygulama öğretmenleri ve okul idarecileri tarafından meslektaş olarak görülme istedikleri saptanmıştır. Kasap, Demir ve Ünsal’ın (2022) İngilizce öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmada uygulama öğretmenlerinin öğretmen adayları ile yeterince işbirliği yapmadığı

belirlenmiştir. Taşdere'nin (2014) çalışmasında da uygulama öğretmen elemanı, uygulama öğretmeni ve okul idaresi arasındaki iletişim azlığı sorun olarak bildirilmiştir. Tonga ve Erden'in (2021) okul öncesi öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmada, öğretmen adayı ve uygulama öğretmeni arasında yaşanan anlaşmazlıklar sorun olarak rapor edilmiştir. Bu bulgular mevcut çalışma bulgusu ile kısmen örtüşmektedir.

Çalışmada iki öğretmen adayı olumsuz öğrenci tutumunu sorun olarak belirtmiştir. Bu bulguya benzer olarak Aktağ'ın (2011) çalışmasında öğretmen adaylarının öğrencilerin tutumunu sorun olarak gördükleri ifade edilmiştir.

Çalışmada altı öğretmen adayı; uygulama öğretmenlerinin öğretmen adayına geribildirim vermemesini sorun olarak belirtmiştir. Aslan ve Sağlam (2018) çalışmasında öğretim uygulaması sürecinin başında öğretmen adaylarının yeterince bilgilendirilmediklerini belirtmiştir. Baştürk'ün (2009) öğretmen adaylarının ders işlemeden önce ders planları hakkında uygulama öğretmeniyle hiçbir fikir alışverişinde bulunmadığını belirtmiştir. Paker'in (2008) İngiliz dili eğitimi bölümü öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada öğretmen adayları işledikleri dersin iyi bir şekilde planlanması ve sunumuna yönelik kendilerine yeterince geribildirim sağlanmadığını sorun olarak belirtmişlerdir.

Çalışmada öğretmen adayları uygulama öğretmenin kendilerine model olmadığını ve mesleki açıdan yetersiz olduklarını sorun olarak ifade etmiştir. Taşdere'nin (2014) sınıf öğretmenliği aday öğretmenlerinin Öğretmenlik Uygulaması dersine yönelik sorunları ve çözüm önerilerini incelediği araştırmada; öğretim strateji, yöntem ve teknik, değerlendirme ve sınıf yönetimi becerilerinde öğretmen adayları kendilerini ve uygulama öğretmenlerini yetersiz gördükleri saptanmıştır. Kasap, Demir ve Ünsal'ın (2022) çalışmasında uygulama öğretmenlerinin kendilerine örnek olabilecek niteliklere sahip olmadıkları belirtilmiştir. Aslan ve Sağlam'ın (2018) çalışmasında genel olarak paydaşların gerekli yeterliklere sahip olmadıkları saptanmıştır.

Çalışmada uygulama öğretim elemanlarının öğretmen adaylarına rehberlik yapmadığı belirtilmiştir. Aktağ'ın (2011) çalışmasında öğretmen adaylarının öğrencilere nasıl yaklaşacağını bilmedikleri belirtilmiştir. Yıldırım Yakar, Uzun ve Tekerek (2021) yaptıkları çalışmada, öğretmen adaylarının derslere hazırlıksız gelmelerini sorun olarak belirtmişlerdir. Belirtilen bu sorunların aşılması için öğretim elemanlarını öğrencilerine rehberlik yapması ve formasyon derslerinin daha verimli işlenmesi için önlemlerin alınmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Öğretmenlik Uygulaması dersinde öğretmen adaylarının karşılaştıkları sorunlara karşı çözüm önerilerine bakıldığında öğretmen adaylarının okullara

araç gereç desteği verilmesini önermiştir. Bu bulguya benzer şekilde Baştürk (2009) okullardaki koşulların düzeltilmesini önermektedirler.

Çalışmada katılımcılar aile, uygulama öğretmeni, okul idaresi ve uygulama öğretim elemanının işbirliği yapmasını önermiştir. Benzer şekilde Alıncak ve Şahin'in (2020) çalışmasında Öğretmenlik Uygulaması dersinin biraz daha verimli olması için üniversite ve uygulama okullarının ortak çalışma yapması gerektiği vurgulanmıştır. Taşdere'nin (2014) çalışmasında da tüm paydaşlar arasında iletişimin üst düzeyde olması önerilmiştir. Yine Tonga ve Erden'in (2021) çalışmasında da öğretmen adayları ve uygulama öğretmenin sürekli iletişim içinde olması önerilmiştir.

Çalışmada nitelikli uygulama öğretmenlerinin seçilmesi önerilmiştir. Bu bulguyu destekler nitelikte Kasap, Demir ve Ünsal'ın (2022) İngilizce öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmada öğretmen adayları, uygulama öğretim elemanının, uygulama öğretmenin ve okul idaresinin etkin ve nitelikli olması önerisinde bulunulmuştur. Paker'in (2008) çalışmasında da öğretmen adayları; uygulama öğretmenlerinin deneyimli ve öğretmen yetiştirmeye gönüllü öğretmenler arasından seçilmesi gerektiğini önermişlerdir. Polat, Eyceyurt Türk ve Özgül'ün (2020) çalışmasına katılan öğretmen adayları uygulama öğretmenlerinin; yeterli, kendine güvenen ve öğretmen adayına rehberlik etmek isteyen, gönüllü öğretmenlerden seçilmesini önermişlerdir. Yine Yıldırım Yakar, Uzun ve Tekerek'in (2021) çalışmasında Öğretmenlik Uygulaması dersi için uygulama öğretmenin yeterli deneyime ve bilgiye sahip olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmada katılımcılar öğretmen adaylarına Öğretmenlik Uygulamasına dair kendilerine geribildirim verilmesini önermişlerdir. Baştürk'ün (2009) çalışmasında öğretmen adayları; akademisyenlerin adayları sıkı takip etmesini, iyi danışmanlık yapmasını ve uygulama öğretmenlerinin yapılan uygulamalar hakkında bilgi sahibi olmalarını, Yıldırım Yakar, Uzun ve Tekerek'in (2021) çalışmasında öğretmen adayları; öğretim elemanlarının işbirliği ve rehberlik yapmalarını, çalışmalarını takip etmelerini, öğretmen adayları sayısının azaltılmasını önermişlerdir. Kendirli vd., (2022) Çalışmalarında öğrencilerin karşılaştıkları sorunların, ve çözüm önerilerinin tespit edilmesi, yürütülmekte olan metotların etkililik derecesinin belirlenmesinde, öğrenci durumunun değerlendirilmesinde ve öğrencilerin mevcut potansiyelleri dikkate alınarak başarılı olabilecekleri düşünülen alanlara doğru yönlendirilmelerini önermişlerdir. Taşdere'nin (2014), Batmaz ve Ergen'in (2020) ve Bay, Şeker ve Alisinanoğlu'nun (2020) çalışmalarında Öğretmenlik Uygulaması ders saatinin artırılması önerilmiştir. Ayrıca Taşdere'nin (2014) aday sınıf öğretmenleri ile yaptığı çalışmada adayların Öğretmenlik Uygulaması dersinde az uygulama yapıldığı sorun olarak

görülmüştür. Parker'in (2008) uygulama öğretmenleriyle, Öğretmenlik Uygulaması dersinin amacı, içeriği, işleyişi, tarafların rolleri ve değerlendirmesi ile ilgili uygulamalı anlatımlı toplantı yapılmasını belirtmişlerdir. Uygulama okullarında bir dönüt saati belirlenmesini önermişlerdir.

Bulca vd. (2012) beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmen yetiştirme programının yeterliliğine yönelik görüşlerini incelemek amacıyla yaptıkları çalışmada; öğretmenlerin kuramsal alan bilgisi derslerinin uygulamaya nasıl aktarılacağı konusunda yetersiz oldukları için bu ders içeriklerinin gözden geçirilmesini, MEB öğretim programı ile üniversitedeki öğretim programının paralellik göstermesi durumunda beden eğitimi öğretmen yetiştirme programındaki derslerin öğretmenlik yaşantılarında kendilerine daha faydalı olacağını bildirmişlerdir. Batmaz ve Ergen (2020) ders programının/içeriğinin güncellenmesini önermişlerdir. Bir öğretmen adayı özel gereksinimli öğrencilerin bulunduğu okulda da Öğretmenlik Uygulaması dersinin yapılmasını önermiştir. Alanda beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan çalışmada, lisans düzeyinde Engellilerde Beden Eğitimi ve Spor ders içeriğinin düzenlenmesi gerekliliği vurgulanmıştır (Ergin, 2022).

Çalışmada üç aday öğretmen sınıf yönetimi konusunda sorun yaşadığını belirtmiştir. Çiçek ve İnce (2005) tarafından Öğretmenlik Uygulaması dersinin beden eğitimi öğretmenliği öğrenci algısına göre değerlendirildiği çalışmada; sınıf disiplini ve kontrol ile sınıf yönetimine ilişkin sorunlar yaşandığı rapor edilmiştir. Ayrıca bu zorlukların dönem sonunda daha az yaşandığı ifade edilmiştir. Tonga ve Erden'in (2021) okul öncesi öğretmen adaylarının ve uygulama öğretmenlerinin, öğretmenlik uygulaması dersine yönelik görüşlerini inceledikleri çalışmada; sınıf yönetiminde yaşanan zorluklar sorun olarak bildirilmiştir. Bu sonuçlar mevcut çalışmayı desteklemektedir. Ayrıca Aktağ'ın (2011) Eğitim Fakültesi ve Beden Eğitimi Öğretmenliği Bölümünde öğrencilerinin Öğretmenlik Uygulaması dersinde öğretmen yeterliklerindeki değişimlerini incelediği çalışmada, Öğretmenlik Uygulaması dersinin aday öğretmenler üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamıştır.

Çalışmada öğretmen adaylarının yaklaşık yarısının Öğretmenlik Uygulama dersi süresince kendilerini yeterli olarak değerlendirdikleri belirlenmiştir. Alıncak ve Şahin (2020) bu ders kapsamında aday öğretmenlerin kendilerini olumlu bir biçimde geliştirdiklerini ve öğrenci ile etkili iletişim kurabildiklerini ifade etmişlerdir.

SONUÇ

Bu çalışma ile Öğretmenlik Uygulaması dersinde öğretmen adaylarının önemli sorunlarla karşılaştığı sonucuna varılmıştır. Bunlar araç gereç eksikliği, fiziki ortamın yetersizliği, uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarına geribildirim vermemesi ve uygulama öğretim elemanlarının uygulama okuluna gelmemesi olarak saptanmıştır. Öğretmenlik Uygulaması dersinde öğretmen adaylarının karşılaştıkları sorunlara yönelik çözüm önerileri; araç gereç desteği verilmesi, uygulama süresinin artırılması, uygulamaların hem ortaokul hem de ortaöğretim kurumlarında yapılması, nitelikli uygulama öğretmenlerinin seçilmesi, uygulama öğretim elemanlarının planlar hakkında bilgi vermesi olarak özetlenebilir. Bu çalışmada veriler öğretmen adaylarının görüşleri ile sınırlıdır. Beden Eğitimi ve Spor dersinde Öğretmenlik Uygulama paydaşları olan uygulama öğretmenleri, okul yöneticileri, uygulama öğretim elemanları ve diğer öğretmenlerin yapılacak çalışmalarda görüş ve önerilerinin belirlenmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

REFERANSLAR

- Akdemir, A. S. (2013). Türkiye'de öğretmen yetiştirme programlarının tarihçesi ve sorunları. *Electronic Turkish Studies*, 8(12)15-28.
- Aktağ, I. (2011). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen yeterliği üzerine etkisi. *Spor Bilimleri Dergisi*, 22(1), 13-23.
- Alıncak, F., ve Şahin, B. (2020). Pedagojik formasyon eğitimi alan beden eğitimi öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *International Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 6(22), 97-103.
- Aslan, M., ve Sağlam, M. (2018). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 144-162.
- Baştürk, S. (2009). Investigating teaching practice course according to student teachers' opinions. *Elementary Education Online*, 8(2), 439-456.
- Batmaz, O., ve Ergen, Y. (2020). İlkokul öğretmenleri ve öğretim üyelerinin öğretmenlik uygulaması dersine yönelik görüşleri. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 53(2), 549-576.
- Batu, S. (2000). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(24), 35-45.
- Bay, D. N., Şeker, P. T., ve Alisinanoğlu, F. (2020). Öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 4(1), 1-20.
- Bogdan, R. C., ve Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theory methods*. Allyn and Bacon.
- Bulca, Y., Saçlı, F., Kangalgil, M., ve Demirhan, G. (2012). Beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmen yetiştirme programına ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 37(165), 81-92.
- Çiçek, Ş., ve İnce, M. L. (2005). Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecine ilişkin görüşleri. *Spor Bilimleri Dergisi*, 16(3), 146-155.
- Dayı, E. (2011). Öğretmenlik uygulaması yaklaşımları. *Ekev Akademi Dergisi*, 15(48), 281-292.
- Ergin, M. (2022). Beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik görüşleri. *Turkish Studies - Education*, 17(1), 73-90.
- Ergün, M. (1987). Türkiye'de öğretmen yetiştirme çalışmalarının gelişmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 10-18.
- Gökçe, E., ve Demirhan, C. (2005). Öğretmen adaylarının ve ilköğretim okullarında görev yapan uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması etkinliklerine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(1), 43-71.

- Gökyer, N. (2012). Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimleri sürecinde derslerin işlenişine ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 41(196), 124-141.
- İlyas, İ. E., Coşkun, İ., ve Toklucu, D. (2017). Türkiye’de aday öğretmen yetiştirme modeli: İzleme ve değerlendirme. *SETA Yayınları*:78.
- Kandemir, A. (2022). Öğretmen adaylarının gözünden öğretmenlik uygulaması: Bir durum çalışması. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (31), 419-438.
- Karadüz, A., Eser, Y., Şahin, C., ve İlbay, A.B. (2009). Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin görüşlerine göre öğretmenlik uygulaması dersinin etkililik düzeyi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 442-455.
- Kasap, S., Demir, M. Ş., ve Ünsal, F. (2022). İngilizce öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulama sürecine ilişkin düşünceleri. *Journal of Computer and Education Research*, 10(20), 656-671.
- Kavcar, N., Silay, İ., Çakır, M., ve Aygün, M. (1999). Okul deneyimi dersi üzerine bir inceleme. III. Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu Bildiriler Kitabı. Ankara: Milli Eğitim.
- Kendirli, S., Yalçınkaya, A., Bozdağ, B ve Soysal, S. (2022). Beden eğitimi ve spor öğretiminde ölçme ve değerlendirme, *Spor Bilimlerinde Akademik Çalışmalar* 20, 138-152
- Kubilay, S., ve Sipahioglu, M. (2022). Aday öğretmen yetiştirme programına ilişkin aday öğretmen görüşleri. *Öğretmen Eğitimi ve Öğretim*, 3(2), 106-119.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). Öğretmenlik uygulamasın ilişkin yönerge. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_06/25172143_YYnerge.pdf
- Özdaş, F., ve Çakmak, M. (2018). Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin metaforik algıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2747-2766.
- Paker, T. (2008). Öğretmenlik uygulamasında öğretmen adaylarının uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanının yönlendirmesiyle ilgili karşılaştıkları sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 132-139.
- Patton, M. Q. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri. (Çev. Editörleri. Bütün, M. ve Demir, S. B.).Ankara: Pegem Akademi.
- Polat, K., Eyceyurt Türk, G., ve Altaylı Özgül, D. (2020). Investigation of teaching practice course in school, faculty and pre-service teacher dimensions. *Eurasian Journal of Teacher Education*, 1(2), 129-147.

- Saratlı, E. (2007). Okul Deneyimi- I dersi uygulamasında ilköğretim fen bilgisi öğretmen adaylarına sunulan danışmanlık (mentoring) hizmetinin yeterliliği (Siirt İli Örneği), (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Sılay, İ., ve Gök, T. (2004). Öğretmen adaylarının uygulama okullarında karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunları gidermek amacıyla hazırlanan öneriler üzerine bir çalışma. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayında sunulan sözlü bildiri, İnönü Üniversitesi.
- Şimşek, S., Alkan, V., ve Erdem, A. R. (2013). Öğretmenlik uygulamasına ilişkin nitel bir çalışma. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34(34), 63-73.
- Taşdere, A. (2014). Sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine yönelik yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. Electronic Turkish Studies, 9(2), 1477-1497.
- Tonga, F. E., Tantekin Erden, F. (2021). Okul öncesi öğretmen adaylarının ve uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. Yaşadıkça Eğitim, 35(1), 20-37.
- Ülger, K. (2021). Öğretmenlik uygulamasında karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin bir araştırma. Millî Eğitim, 50(232), 71-87.
- Yeşilyurt, E. (2010). Öğretmenlik uygulaması öğretim programının standart temelli ve ihtiyaca cevap verici modeller ışığında değerlendirilmesi. (Doktora tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Yıldırım Yakar, Z., Uzun, E. ve Tekerek, B. (2021). Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 18(1), 220-245.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayıncılık.
- Yücesoy Özkan, Ş., Öncül, N., Çolak, A., Acar, Ç., Aksoy, F., Bozkuş-Genç, G., ve Çelik, S. (2019). Zihin engelliler öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine ve uygulama okullarına ilişkin beklentilerinin belirlenmesi. İlköğretim Online, 18(2), 808-836.

BÖLÜM 7

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLERİNİN BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ EĞİTİM PROGRAMI (BEP) HAZIRLAMA VE UYGULAMAYA İLİŞKİN GÖRÜŞ VE ÖNERİLERİ

Murat ERGİN¹
Ekrem BOYALI²

GİRİŞ

Özel gereksinimli çocuklar ile çalışan uzmanlar için, bu çocuklara uygun programlarla bu çocukların fiziksel, sosyal ve duyuşsal özelliklerinin gelişmesi sağlanabilir (Ayan vd., 2019). Etkili öğretim için öğrencilerin nasıl öğrendiklerine ve neleri yapabildiklerine göre eğitim ve öğretim programının geliştirilmesi gerekir (Avcıoğlu, 2009). Özel gereksinimli öğrencilerin eğitsel ihtiyaçlarını planlamak ve karşılamak sadece bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) ile mümkün olabilir (Fisscuss ve Mandell, 1997).

BEP; özel gereksinimli öğrencinin ayrıntılı değerlendirme sonuçlarına dayalı olarak müdahaleye yönelik uzmanların hazırladığı ve öğrencinin ebeveyni tarafından desteklenen yazılı bir belgedir (Yanardağ, 2021). BEP'te; öğrencinin eğitim hizmetlerinden yararlanmasını sağlamak için gerekli kaynakların belirlenmesi, öğrencinin özel ihtiyaçlarına uygun eğitim hizmetleri oluşturmaya yönelik özel yönergelerin sağlanması ve bu eğitim hizmetleri için öğretmenlerin sorumluluğunun sağlanması yer almalıdır (Dunn, 1997). BEP'lerin planlanmasında, özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaç duyduğu konular, öğrenme hızları, öğretim yöntem-tekniklerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. BEP hazırlanırken açık, net ve eksiksiz bir şekilde yazılmalı ve BEP eğitim-öğretim süresi boyunca sunulacak tüm programları ve hizmetleri içermelidir. BEP'de kavram veya kısaltmaların ebeveynler ve diğer paydaşlar tarafından anlaşılabilir olmasına özen gösterilmelidir (Handman, 2017).

Beden eğitimi ve spor dersi planlamasında özel gereksinimli çocukların bireysel farklılıkları göz önünde bulundurulmalıdır. Bu nedenle öğrencinin mevcut performans düzeyi (MPD) ya da başka bir ifade ile eğitsel performansı BEP hazırlama aşamasında öncelikli olarak belirlenmelidir. Daha sonra

¹ Doç. Dr.; Aksaray Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Antrenörlük Eğitimi Bölümü.
muratergin@aksaray.edu.tr. ORCID No: 0000-0001-6188-0492

² Prof. Dr.; Selçuk Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Rekreasyon Bölümü. eboyali@selcuk.edu.tr ORCID No: 0000-0002-6559-7640

öğrencinin MPD'ye göre amaçların belirlenmesi ve daha sonra bu amaçlara uygun bir şekilde öğretimin planlanması gerekmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2020). BEP'e alınan uzun dönemli amaçlar, MPD'nin iyileştirilmesi/geliştirilmesi gereken alanları belirten uzun dönemli ifadelerdir. Uzun dönemli amaçlar öğretmenin üzerinde çalışacağı en önemli alanlara öncelik vermesine yardımcı olacak ve öğrencinin program amaçlarına daha kolay ulaşmasını sağlayacaktır. Uzun dönemli amaç ifadeleri, kısa dönemli amaçlar aracılığıyla öğrencinin ihtiyaçlarına ve yeteneklerine odaklanmalıdır (Kowalski, Lieberman, Daggett, 2006).

BEP'de belirlenen uzun dönemli amaçlar doğası gereği geniş kapsamlı olsa da, kısa dönemli amaçlar daha spesifiktir ve uzun dönemli amaçlara ulaşmak için kullanılır. Kısa dönemli öğretim amaçlar, MPD ile belirlenen yıllık amaçların (geliştirilmesi hedeflenen alanlar) ölçülebilir ara adımlarıdır. Yıllık amaçları ulaşılabilir kılmak için bunların belirli ve ölçülebilir amaçlara bölünmesi gerekir (Sherrill, 2004). Kısa dönemli amaçlar uzun dönemli amaçlar ile MPD arasında somut bir bağlantı kurmakla kalmaz, aynı zamanda günlük öğretim ve aktivite seçimine de yardımcı olur. Bireysel amaç belirlemede olduğu gibi, amaçların doğru belirlenerek yazılması, öğretmenlerin mevcut oyun ve aktivitelerde küçük değişiklikler ve uyarlamalar yaparak beden eğitimi müfredatında bu amaçlara ulaşmaya odaklanmasına yardımcı olur (Kowalski vd., 2006).

1997 yılında ülkemizde yayımlanan 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararnamede "Özel eğitim gerektiren bireyler için BEP geliştirilmesi ve eğitim programlarının bireyselleştirilerek uygulanması esastır" ifadesi yer almıştır ve özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler için BEP hazırlanması yasal zorunluluk haline gelmiştir (MEB, 1997). Genel olarak yasal düzenlemeler olumlu ve yeterli olmasına rağmen, BEP'i uygulamada bazı problemler rapor edilmiştir (Yılmaz, 2015). Bunlar: Öğrenciye uygun öğretim yönteminin ve tekniğinin seçilmemesi (Bilen, 2007; Sanır, 2009; Şekercioğlu, 2010), ders ortamının yetersizlikleri, özel eğitime uygun ekipmanın yetersizliği ya da olmaması (Kartal, 2016), öğrenci ebeveynlerinin eğitim sürecine katılmaması (Avcıoğlu, 2011; Öztürk ve Eratay, 2010) olarak sıralanabilir.

Konu ile ilgili birçok branş öğretmeni ile yapılan çalışmada BEP'in hazırlanmasında ve uygulanmasında önemli eksiklikler bildirilmiştir. Zihinsel engelliler sınıf öğretmenleri (Avcıoğlu, 2011; Öztürk ve Eratay, 2010), sınıf öğretmenleri ve idarecileri (Bilen, 2007; Çuhadar, 2006; Gündüz, 2015; Kartal, 2016; Sadioğlu vd., 2013; Sanır, 2009; Saraç ve Çolak, 2012; Söğüt ve Deniz, 2018; Yılmaz, 2015), rehber öğretmenler (Kuyumcu, 2011; Özengi, 2009), okul öncesi öğretmenleri (Altun ve Gülben, 2009; Çerezci, 2015; Ersan ve Seda, 2016;

Kale vd., 2016; Yüksel, Oğur, İşbilir, 2020) bu branşlara örnek verilebilir. Fakat ülkemizde BEÖ ile bu konuda gerçekleştirilmiş bir araştırma bulunmamaktadır.

Bu araştırmanın amacı BEÖ'nün BEP hazırlama ve uygulamasına ilişkin görüş ve önerilerinin incelenmesidir. BEÖ ile gerçekleştirilen bu çalışmayla mevcut durum ortaya konarak problemlerin çözümüne yönelik önerilerde bulunmak amaçlanmaktadır.

YÖNTEM

Araştırma Deseni:

Bu çalışmada betimsel araştırma deseni kullanılmış ve BEÖ'nün BEP'i hazırlama ve uygulamalarına yönelik görüş ve önerileri incelenmiştir. Bu amaçla araştırma verilerinin toplanmasında nitel veri toplama metodlarından yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Nitel araştırma metodu, doğal ortamlarda, uzun bir süre içinde o ortam hakkında derinlemesine veri toplanmasını sağlar (Bogdan ve Biklen, 2007).

Katılımcılar:

Çalışma grubu Amaçlı Örneklem yöntemlerinden Kartopu Örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırmada seçilen referans öğretmene “Bu konu hakkında kim daha çok şey bilir?, Kiminle mülakat yapmalıyım?” soruları sorularak araştırmacıları yönlendirmesi ile diğer öğretmenlere ulaşılmıştır (Patton, 2014).

Tablo 1: Katılımcılara ait bilgiler

KOD	Cinsiyet	Yaş	Kıdem Yılı	Eğitim Düzeyi	Mezun Olunan Prog.	Görev Yap. Okul	Öğr. Engel Türü	Eğitim Alma Dr.	BEP Uyg. Dr.
Ö1	Erkek	30	8	Lisans	BEÖ	Ort.	Zihinsel	Hayır	Evet
Ö2	Erkek	27	5	Lisans	BEÖ	Ort.	İşitme	Evet	Evet
Ö3	Erkek	51	24	Lisans	BEÖ	Ort.	Zihinsel	Hayır	Evet
Ö4	Erkek	29	8	Y. L.	BEÖ	Ortaöğ.	Bedensel	Hayır	Evet
Ö5	Erkek	30	6	Y. L.	BEÖ	Ort.	Zihinsel Bedensel	Hayır	Hayır
Ö6	Erkek	50	18	Lisans	BEÖ	Ortaöğ.	Zihinsel	Evet	Evet
Ö7	Erkek	39	13	Doktora	BEÖ	Ort.	Zihinsel Bedensel	Hayır	Evet
Ö8	Erkek	27	3	Y. L.	Ant. E.	Ort.	Zihinsel	Hayır	Evet
Ö9	Erkek	59	32	Lisans	BESYO	Ortaöğ.	Zihinsel Bedensel Otizm	Hayır	Evet
Ö10	Kadın	31	7	Lisans	BEÖ	Ort.	Zihinsel	Hayır	Evet
Ö11	Kadın	39	15	Lisans	BEÖ	Ort.	Otizm	Hayır	Evet
Ö12	Kadın	26	3	Lisans	Ant. E.	Ort.	Zihinsel	Evet	Evet
Ö13	Kadın	51	27	Lisans	BESYO	Ortaöğ.	Zihinsel Bedensel Otizm	Hayır	Evet
Ö14	Kadın	32	6	Lisans	BEÖ	Ort.	Zihinsel Otizm	Hayır	Evet
Ö15	Kadın	28	2	Lisans	Rekr.	Ort.	Zihinsel	Hayır	Evet

Prog.: Program; Öğr.: Öğrenci; Dr.: Durumu; Y. L.: Yüksek Lisans; Ant. E.: Antrenörlük Eğitimi; Rekr.: Rekreasyon; Ort.: Ortaokul; Ortaöğ.: Ortaöğretim.

Tablo1'e göre araştırmaya altısı kadın, dokuzu erkek olmak üzere toplam 15 BEÖ katılmıştır. Katılımcılar farklı illerde görev yapan, yaşları ve kıdem yılları sırasıyla 26-59 yıl ve 2-32 yıl arasında değişen öğretmenlerden oluşmaktadır. Katılımcıların 11'i lisans, 3'ü yüksek lisans, biri doktora mezunudur. Katılımcıların 11'i ortaokulda, 4'ü ortaöğretimde görev yapmaktadır. 12 öğretmenin BEP hazırlama ile ilgili eğitim almadığı, 3 öğretmenin ise eğitim aldığı, 14 beden eğitimi öğretmenin BEP'i uyguladığı, bir öğretmenin uygulamadığı görülmektedir.

Veri Toplama Aracı:

Araştırmanın amacına hizmet eden görüşme sorularını hazırlamak amacıyla öncelikle konu ile ilgili alanyazın taranmış ve kavramsal çerçeve oluşturulmuştur (Avcıoğlu, 2011; Bilen, 2007; Çuhadar, 2006; Ersan ve Seda, 2016; Gündüz, 2015; Kartal, 2016; Kuyumcu, 2011; Öztürk ve Eratay, 2010; Sadioğlu vd., 2013; Sanders, 2010; Sanır, 2009; Saraç ve Çolak, 2012; Şekercioğlu, 2010). Daha

sonra beden eğitimi pedagojisi ve engellilerde beden eğitimi ve spor alanında çalışan iki akademisyen ve özel gereksinimli öğrencilerle daha önce çalışmış iki BEÖ ile pilot görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler sonucunda araştırmacılar ve bir alan uzmanı tarafından görüşme soruları hazırlanmıştır. Görüşme sorularının anlaşılır ve amaca yönelik olup olmadığını saptamak için özel gereksinimli öğrencilerle çalışmış iki BEÖ ile ön görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşme sonunda öğretmenler soruların anlaşılır olduğunu ifade etmiş ve görüşme sorularında bir değişiklik yapılmayarak yarı-yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur.

Görüşme soruları:

- BEP hazırlama sürecinde hangi ön hazırlıkları yapıyorsunuz?
- BEP hazırlama sürecinde önemli olduğunu düşündüğünüz öğeleri sıralar mısınız?
- BEP uygulama sürecinde karşılaştığınız sorunlar/güçlükler nelerdir?
- BEP hazırlama sürecinde kimlerin görüşlerini alıyorsunuz?
- Hazırlamış olduğunuz BEP’i hangi sıklıkla değerlendiriyorsunuz?
- BEP hazırlama ve uygulama aşamaları için önerileriniz nelerdir?

Verilerin Toplanması:

Aksaray Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan 28/08/2023 tarihinde 2023/05-12 karar numarası ile araştırmanın etik kurallara uygun olduğuna karar verilmiştir. Veriler yarı-yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme; yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşme yaklaşımlarının birlikte kullanılmasıdır (Batu, 2000). Görüşmeler, öğretmenlerin farklı illerde ikamet etmesinden dolayı bireysel olarak ZOOM uygulaması ile gerçekleştirilmiş ve yaklaşık olarak görüşmeler 20-40 dakika sürmüştür. Görüşmeler 29 Ağustos 2023 ve 30 Eylül 2023 tarihleri arasında gerçekleştirilmiş ve görüşmeler kaydedilmiştir. Görüşmenin başında katılımcılara araştırmanın amacı açıklanmış ve görüşme kaydının araştırmacı dışında üçüncü kişilerle paylaşılmayacağı vurgulanmıştır. Katılımcılardan daha detaylı bilgi almak için gerekli görüldüğü durumlarda katılımcılara “açıklar mısınız”, “neden”, “nasıl”, “eklemek istediğiniz başka husus var mı”, “detaylandırır mısınız” gibi sorular yöneltilmiştir. Araştırmacılar yönlendirme yapmadan gerekli gördüğünde açıklamalarda bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Görüşme kayıtları araştırmacılar tarafından hiçbir değişiklik yapılmadan olduğu gibi yazıya aktarılmıştır. Öğretmenler Ö1, Ö2, Ö3 şeklinde kodlanmıştır.

Rastgele seçilen iki görüşme formu Engellilerde Beden Eğitimi ve Spor ve Beden Eğitimi Pedagojisi alanında uzman bir akademisyen tarafından kontrol edilerek verilerin eksiksiz bir şekilde tümüyle yazıya aktarıldığı belirlenmiştir.

Görüşmeden elde edilen verilerin analizi “içerik analiz” yöntemi ile yapılmıştır. İçerik analizi; birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize ederek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Katılımcılardan ikisine görüşme sorularına verdikleri cevaplar gösterilerek teyitleri alınmıştır. Araştırmacılar ve bir akademisyen tarafından bağımsız olarak verilerin içerik analizi yapılmıştır. Araştırmacılar ve alan uzmanı akademisyen tüm görüşme verilerini bağımsız olarak önce kodlamış, daha sonra kategorilere ve temalara ayırmışlardır. Araştırmacılar ve akademisyen birlikte kodları, kategorileri ve temaları incelemiş ve görüş farklılığı olan konularda tartışarak görüş birliğine varmış ve kodları, kategorileri ve temaları tekrar düzenlemişlerdir. Katılımcıların görüşme sorularına verdikleri cevaplar frekans (f) değerleri ve doğrudan alıntılarla sunulmuştur.

BULGULAR

Bu bölümde bulgular altı tema ile aktarılmıştır.

BEÖ'nün BEP hazırlama sürecinde yapılan ön hazırlıklar (Tema 1) Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2: BEÖ'nün BEP hazırlama sürecinde yaptıkları ön hazırlıklarla ilgili bulgular:

Kodlar	f
Okul rehber öğretmeni ile görüşme	6
Mevcut performans düzeyinin (MPD) belirlenmesi	5
Veli ile görüşme	2
Literatür taraması	1
Doktor raporunun değerlendirilmesi	1
Ön hazırlık yapmıyorum	1

BEÖ'nin BEP hazırlama sürecinde yaptıkları ön hazırlıklar temasında; on dört öğretmen BEP için ön hazırlık yaptığını belirtirken, bir öğretmen hazırlık yapmadığını belirtmiştir. Altı öğretmen okul rehber öğretmeni ile görüşme yaptığını, beş öğretmen özel öğrencilerin MPD'ni belirlediklerini ifade etmişlerdir (Tablo 2). Öğretmen görüşleri şöyledir:

Ö1: "Okul Rehber Öğretmeni ile beraber öğrencinin durumuna göre, yıllık plan, ders planı ve ders programı için ön hazırlık yapılmaktadır".

Ö5: “Okulumuzdaki rehber öğretmen sene başında özel gereksinimli öğrencileri bize bildiriyor. Özel gereksinimli çocukların durumunu öğrendikten sonra bu çocukların BEP’e neden ihtiyaç duydukları sorusuna cevap arıyoruz. O soruya göre neler yapacağımız ile ilgili birtakım ön hazırlıklar yapıyorum”.

Ö7: “BEP planını çıkarmadan önce BEP hazırlama komisyonu, Rehberlik hocamızla beraber Rehabilitasyon Merkezinden aldığımız rapor ve veli ile yan yana geliyoruz, raporu veliye okuyoruz, çocuğa yapılan iş ve işlemler, neler yapılmış, neler yapılacak şekliyle, planlamalar yapıyoruz ve BEP planlarımızı indirdiğimiz hazır matbu planları o görüş ve öneriler üzerinden planlıyoruz”.

Ö8: “BEP’i bulunan öğrencilerimizin yetersizliklerine yönelik aile ve doktor raporlarını da göz önüne alarak kişisel olarak ön hazırlık yapıyorum”.

Ö9: “BEP hazırlama aşamasında kazanımlar ile ilgili literatür taraması yapıyorum”.

Ö14: “Özel gereksinimli öğrencinin mevcut performans düzeyini belirledikten sonra BEP Kurulu ve aile ile görüşerek Bireyselleştirilmiş Eğitim Planını hazırlıyorum”.

Ö4: “Ön hazırlık yapmıyorum. Planları internet üzerinden hazırlıyorum”.

BEÖ’nün BEP hazırlamada en önemli olduğunu düşündükleri öğeler (Tema 2) Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3: BEÖ’nin BEP hazırlamada önemli olduğunu düşündükleri öğelere ilişkin bulgular

Kodlar	f
MPD	7
Ders araç gereci	5
Okul Rehber öğretmeni ile işbirliği yapma	4
Aile ile işbirliği yapma	3
Doktor raporu	1

Yedi öğretmen “öğrencinin mevcut performans düzeyinin”, beş öğretmen “ders araç gerecinin”, dört öğretmen “okul rehber öğretmeni ile iş birliği yapmanın”, üç öğretmen “aile ile iş birliği yapmanın”, bir öğretmen “doktor raporu almanın” BEP hazırlarken önemli olduğunu ifade etmiştir (Tablo 3). Öğretmen görüşleri şöyledir:

Ö1: “Benim için en önemlisi özel gereksinimli öğrencinin mevcut performans düzeyi yani, yapabildikleri ve yapamadıklarıdır”.

Ö3: “Çocuğu en iyi ailesi tanyor. Aile ile görüşerek; çocuğun keyif aldığı etkinlikler, kolaylıkla yapabildiği hareketler, sağlığı için zararlı durumlar hakkında bilgi alarak BEP hazırlayarak uyguluyorum”.

Ö5: “BEP hazırlamada en önemli olduğunu düşündüğüm faktör; öğrencinin yetersizlik durumunun tespiti için okul rehber öğretmeni ile görüşmektir”.

Ö7: “Çocuk Rehabilitasyon Merkezine gidiyorsa doktor raporları bizim için kıymetli. Yani bu raporlar kesinlikle verilmeli. Önceliğimiz rapor almak olmalı. Çünkü bizim yaptıracağımız fiziksel etkinlikler çocuğa zarar da verebilir. Ama o raporu elimize aldığımızda çocuğa yapılan iş ve işlemler, çocuğun hangi bedensel yönünün eksik olduğu ya da hangi yönleri geliştirmek için çalışma yaptıracağımızı görür isek biz BEP hazırlama sürecimizde ona göre materyal seçimi yapılır, ona göre eğitim süreleri belirlenir”.

Ö8: “Özel öğrenciye uygun ekipman örneğin pilates topu, lastik bant, müzik sistemi olmadığı zaman bu çocuklarla ders işlemek mümkün olmuyor. Bu nedenle benim için en önemlisi ders ekipmanı”.

BEÖ'nün BEP uygulaması sırasında karşılaştığı sorunlar ve güçlükler (Tema 3) Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4: BEP uygulama sırasında karşılaşılan sorunlarla ilgili bulgular

Kodlar	f
Ekipman eksikliği	11
Uygun ders sahası/ortamının olmaması	7
Okul idaresinin olumsuz tutumu	3
Öğrencilerin öğrenme hızlarının çok yavaş olması	2
Öğrenci ailesinin olumsuz tutumu	1
Öğrencilerin hazırbulunuşluğunun yetersiz olması	1
Öğrencilerin derse karşı isteksizliği	1
Öğrencilerin öğrendiklerini çabuk unutmaları	1
Sorun veya güçlük yok	4

Dört öğretmenin BEP uygulaması sırasında sorun veya güçlükle karşılaşmadığı görülmektedir. On bir öğretmen “ekipman eksikliği”, yedi öğretmen “uygun ders sahası/ortamının olmaması”, üç öğretmen “okul idaresinin olumsuz tutumu”, iki öğretmen “öğrencilerin öğrenme hızlarının çok yavaş olması”, bir öğretmen “öğrenci ailesinin olumsuz tutumu”, “öğrencilerin hazırbulunuşluğunun yetersiz olması”, “öğrencilerin derse karşı isteksizliği”, “öğrencilerin öğrendiklerini çabuk unutmalarını” karşılaştıkları sorun ve güçlükler olarak belirtmiştir (Tablo 4). Öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ö1: “Özel öğrencilerin yavaş öğrenmelerinden dolayı öğrenmenin uzun sürmesi ve yavaş olması motivasyonumu bazen düşürüyor. Diğer öğrencilerde öğrettiğim becerileri hızlı şekilde geribildirimlerini alıyorum ve bu beni mutlu ediyor”.

Ö2: *Özel gereksinimli çocuğa uygun eğitim materyali eksikliği ve öğrencinin yetersiz hazırbulunuşluk düzeyi gibi problemlerle karşılaşmaktayım”.*

Ö7: *“BEP yaptığımız çocuğumuza ayrı materyaller kullanmak zorunda kalıyoruz, büyük kaslarını kullanması gerekiyor, pilates topu, direnç lastiği alacağım, okulda bunu söylediğimiz zaman yanlış anlaşılıyor. Bu çocuğun eğitimine katkı sağlayacak bu malzemeler lazım fakat idare ise hocam bir şekilde edinir diyor. Mesela öğrencilerin derste denge kayıpları oluyor, etrafın düzenlenmesi, minderle, halıyla bir şekilde sağlıklı ve tehlikesiz bir alan haline getirmemiz lazım ama dersi sınıf içinde işliyoruz, sıra var, masa var, cam var, kırılabilir bir çok materyal var, bu koşullar net bir şekilde oluşturulamıyor. Aileler genelde, hocam çocuğum sorunsuz gelsin gitsin diplomasını alsın yeter diyor”.*

Ö10: *“Eğitim döneminin çoğunda havalar soğuk. Okulumuzda salon olmadığı için birkaç ay dışında sınıfta ders yapmak zorundayım. Sınıfta hem normal gelişim gösteren öğrenciler hem de engelli öğrencilerle ders yapmak çok zor hatta imkansız”.*

Ö11: *“Özel gereksinimli öğrenciler başarısız olma korkusundan dolayı derse katılmak istemiyorlar”.*

Ö13: *“Aile verdiğimiz eğitime karışıyor örneğin; gerek yok hocam çok zorlamayın, morali bozuluyor gibi tepkileri oluyor”.*

Ö14: *“Kaynaştırma öğrencileri yapısını çok çabuk unutuyorlar. Bu nedenle yeni bir kazanıma geçmek mümkün olmuyor. Bu da beni olumsuz etkiliyor çünkü çocuğa yararlı olamadığım kanısına kapılıyorum”.*

BEÖ'nün BEP hazırlarken diğer paydaşların görüşüne başvurma durumu (Tema 4) Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5: BEÖ'nün BEP hazırlarken diğer paydaşların görüşüne başvurmalarına ilişkin bulgular

Kodlar	f
Okul Rehber Öğretmen	8
Şube Rehber Öğretmen	6
BEP Kurulu	5
Ebeveyn	2
Öğrenci	1
Özel öğrencinin akrabası	1
Diğer paydaşların görüşlerine başvurmama	1

BEP hazırlarken sekiz öğretmen “Okul Rehber Öğretmeninin”, altı öğretmenin “Şube Rehber Öğretmeninin”, beş öğretmen “BEP Kurulu üyelerinin”, iki öğretmen “öğrenci ailesinin”, bir öğretmen “özel gereksinimli öğrencinin” ve

“özel gereksinimli öğrencinin akranlarının” görüşünü aldığını belirtmiştir. Sadece bir öğretmen diğer paydaşlardan görüş almadığını ifade etmiştir (Tablo 5). Öğretmen görüşleri şöyledir:

Ö3: “Aile ile görüşme yapıyorum çünkü çocuğu en iyi tanıyan ailesi”.

Ö5: *BEP hazırlarken sınıf rehber öğretmenleri bu çocukları iyi tanıdıkları için değerlendirme açısından desteklerini alıyorum. Aileler genelde sadece veli toplantılarına geliyorlar. Geldikleri zaman dersteki durumunu, katılımını vb. sorular soruyorlar. Ama hepsinin ailesi sormuyor tabi iki”.*

Ö6: “BEP hazırlarken mutlaka Okul Rehber Öğretmeniyle, Şube Rehber Öğretmenleri ile ve aileyle görüşme yapıyorum”.

Ö7: “Şube Rehber Öğretmeninin görüşlerini alıyorum. Ama çocuğu ve ailesini ne kadar tanıyor, çocuğa bilişsel ve psikomotor olarak ne kadar vakıf bu ilk senelerde oluşmuyor. Örneğin eğitim öğretimin başında şube rehber öğretmen bana olabilecek en kötü, en olumsuz senaryoları çizdi, öğrenciyle tanıştık dersleri işlemeye başladık ve öğrenciyi mezun ederken sarılıp ağladı, bu beni çok etkiledi çünkü öğrenci hep başarısızlıkla geçirdiği için öğretmenler onu hep başaramaz, yapamaz tarzında değerlendirmiş”.

Ö12: “BEP Kurulu, öğrenci, aile ve özel öğrencinin akranları yani iyi iletişim kurduğu arkadaşları ile görüşme yaptıktan sonra öğrenciye uygun araç-gereci, öğretim yöntem-teknikliğini, ipucunu, pekiştireçleri ve süreyi belirledikten sonra planları hazırlıyorum”.

BEÖ'nün BEP'leri değerlendirme sıklığı (Tema 5) Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6: Hazırlanan BEP'lerin değerlendirme sıklığına ilişkin bulgular

Kodlar	f
Hiç	1
Nadiren	1
Ayda bir	1
Haftada iki	3
Haftada bir	6
Eğitim Dönemi	3

Altı öğretmen “haftada bir”, üç öğretmen “haftada iki” ve “eğitim döneminde bir defa”, bir öğretmen “nadiren”, “ayda bir” BEP'i değerlendirdiklerini ifade etmişlerdir. Bir öğretmen ise “BEP'i gözden geçirmedğini” belirtmiştir (Tablo 6). Öğretmen görüşleri şöyledir:

Ö2: “Öğrenci gelişimine göre belli periyotlarda değerlendirme yapıyorum. Genellikle haftalık olarak değerlendirme yapıyorum”.

Ö4: “Zaman, branş ve hava şartlarından dolayı sene başı, sene sonu ve gerekli gördüğümde hazırladığım planı gözden geçiriyorum ve değerlendirme yapıyorum”.

Ö5: Genellikle her hafta değerlendirme yapıyorum. Müfredata uygun kazanımlara ulaşım ulaşmadığını ölçebiliyoruz, değerlendirebiliyoruz. Öğrencinin ders içerisindeki gelişim durumunu gözlemsel olarak değerlendiriyorum ayrıca sınavlarda değerlendiriyorum”.

Ö6: “Dönem başında öğrencinin durumuna göre hazırladığım BEP plan ve programlarının her ay değerlendiriyorum”.

Ö8: “Objektif motorik testler kullanarak ve gözlemler yaparak haftada bir değerlendirme yapıyorum. Örneğin şınav, mekik sayma vb. değerlendirmeler yaparak not alarak takip ediyorum”.

Ö14: “BEP’ i dönem sonlarında inceliyorum ve kazanımlara ulaşıp ulaşılmadığını not alıyorum”.

BEÖ’nün BEP hazırlama ve uygulama aşamaları için önerileri (Tema 6) Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7: BEÖ’nün BEP hazırlama ve uygulama aşamaları ile ilgili önerilerine ait bulgular

Kodlar	f
Hizmet içi eğitim alınması	14
Merkezi kurulların kurulması	1
Destek eğitiminde beden eğitimi ve spor derslerinin verilmesi	1
BEP Kurul üyelerinin aktif şekilde çalışması	1
Öğrenci velilerinin BEP hazırlama sürecine dahil edilmesi	1
Beden eğitimi ders sürelerinin uzatılması	1
Denetleme	1

BEÖ’nün hazırlama ve uygulama aşamaları için on dört öğretmen “Hizmet içi Eğitim alınması gerektiğini”, bir öğretmen “merkezi kurulların kurulması”, “destek eğitiminde beden eğitimi ve spor derslerinin verilmesini”, “BEP Kurul üyelerinin aktif şekilde çalışmasını”, “öğrenci velisinin BEP hazırlama sürecine dahil edilmesi”, “beden eğitimi ders sürelerinin uzatılması” ve “denetleme” önermiştir (Tablo 7). Öğretmen görüşleri şöyledir:

Ö1: “BEP ve kaynaştırma eğitimi ile ilgili hizmet içi kursların planlanması bu alanda eksikliğimin giderilmesi için zaruridir. Üniversite eğitiminde engellilerle ilgili ders ve stajın olmaması, bizlerin özel öğrencilere zarar verme korkusu ile daha mesafeli davranmasına neden olmaktadır”.

Ö2: BEP yazma ve uygulama konusunda MEB tarafından hizmet içi eğitim verilmesinin faydalı olacağı kanısındayım. BEP’li bireylerin gelişiminde ve

hayata hazırlanmasında bütün kurul üyelerinin görevini aktif şekilde yapması çok önemlidir”.

Ö3: “BEP’i aile ile birlikte planlamanın ve değerlendirmenin önemli olduğunu düşünüyorum. Çünkü öğrenciyi en iyi tanıyan kişilerin ailesi olduğu bir gerçek. Bu nedenle planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarına ailenin dahil edilmesi önemli. Ayrıca öğrencinin okul dışı fiziksel aktiviteye katılımı ailenin takibi ile mümkündür”.

Ö6: “Seminer dönemlerinde hizmet içi kursların verilmesi ile daha kaliteli BEP hazırlanabilir ve uygulanabilir”.

Ö7: “Bu planlar okullarda değil illerde ve ilçelerde komisyon oluşturulup öğrencinin sağlık durumu, yetersizliği gözden geçirilip o komisyondaki uzmanlar tarafından kişiye özel olarak hazırlanmalı ve bu planların o okuldaki öğretmenlere bir eğitim şeklinde verilerek takibi yapılmalı. Bu planlar bu kadar önemli iken eğitim almamış bir okul idaresine ve öğretmene bırakılması profesyonelce değil. Destek eğitiminde devamlı okuma yazma, matematik öğreniliyor. Destek eğitime yetenek gerektiren bir ders konulabilir. Çünkü çocuklar 3-4 ders destek eğitimin içinde 1 ders beden eğitim işlemesi çocuğa çok büyük katkılar sağlar ve aldığı destek eğitiminin kalitesini artırır”.

Ö11: “Beden eğitimi derslerinin süresinin kısa olduğu kanısındayım. Ders süresi uzatılmalıdır”.

Ö15: “Bir düzeltme ya da dönüt alıp yaptığımız planla ilgili neler gerçekleştiğine dair bir denetleme yapılmıyor. Biz ne yazdıysak öyle kalıyor. İşin özü resmiyette evrak üzerinde her şey doğru fakat işleyiş öyle değil. Öğretmenin tamamen özverisine bırakılmış durumda. Öğretmen haricinde dışarıdan bir denetleme olmalı”.

TARTIŞMA

Bu araştırmada, BEÖ’nün BEP’in hazırlanmasına ve uygulamasına ilişkin görüş ve önerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada beden eğitimi öğretmenlerinin çoğunluğunun (12/15) BEP yazma ile ilgili eğitim almadığı sadece üç öğretmenin eğitim aldığı belirlenmiştir. Katılımcılardan biri hariç tümünün BEP hazırladığı saptanmıştır. Fakat sınıf öğretmenleri ile yapılan çalışmalarda öğretmenlerin BEP hazırlamadıkları (Bilen, 2007; Sanır, 2009) belirlenmiştir. Ayrıca BEP’in yasal zorunluluk olarak hazırlanmaması, eğitim-öğretimin verimli ve faydalı olması açısından önem taşıdığı düşünülmektedir.

Orhan, Uzunçayır ve İlhan’ın (2021) BEÖ’nün kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüş ve önerilerinin değerlendirildiği nitel çalışmada katılımcıların BEP’in hazırlanması konusunda fikirleri olmadığı ve BEP hazırlamada desteğe ihtiyaç duydukları sonucuna varılmıştır. Katılımcıların neredeyse tamamı (14/15)

hizmet içi eğitim kurslarına ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. BEP'in özel gereksinimli öğrenciye, velilere ve öğretmenlere faydalı olduğu açıktır.

BEP hazırlama sürecinde amaçların gerçekçi ve doğru belirlenmesi olası sorunların engellenmesi açısından da hayatidir. Öğretim amaçları genellikle üç bileşeni içermektedir. Bunlar: Geliştirilecek veya değiştirilecek performans veya davranış, davranışın gerçekleştirileceği koşullar ve başarı kriteri veya ulaşılabilecek amaçlardır (Sherrill, 2004; Winnick, 2000). Bu bileşenler için ön hazırlık yapılmasının zorunluluğu açıktır. Bu nedenle BEP hazırlarken MPD'nin göz önünde bulundurulması önem arz etmektedir. Bu bağlamda katılımcıların yaklaşık yarısının (7/15) MPD'nin belirlenmesinin önemli olduğunu ifade ederken diğer öğretmenlerin ifade etmemesi hazırlanan planların gerçekçi ve verimli olmasına engel olabilir. MPD, öğrencinin güçlü ve zayıf olduğu alanların açık bir tanımını da içeren, öğrencinin mevcut eğitim performans düzeyinin bir ifadesidir. Zayıf alanların tanımı öğrencinin bireysel ihtiyaçlarını belirtir ve uzun dönemli uygun amaçların belirlendiği açık bir gerekçe sağlar (Kowalski vd., 2006).

MPD'nin belirlenmesinin amacı; çocuğun akranları ile beraber beden eğitimi ve spor programlarından yararlanıp yararlanamayacağı ve programlarda uyarlamaya/bireyselleştirmeye gereksinim olup/olmadığının belirlenmesidir (Yanardağ, 2021). BEP Geliştirme Ekibi amaçları belirlerken; öğrencinin eğitimi için neyin önemli olduğuna ilişkin kararını yansıtmalı ve öğrencinin MPD ile gereksinimleri arasındaki doğrudan korelasyona dayalı olarak belirlemelidir (Kowalski vd., 2009). Mevcut çalışmanın aksine Arslantaş vd. (2010) tarafından öğretmenlerin BEP'e ilişkin görüşlerinin değerlendirildiği çalışmada; BEP hazırlarken öğretmenlerin öğrenci düzeyine, kaba değerlendirme formlarındaki bilgilere dikkat ettikleri, ailelerle görüşmeler yaptıkları, aile, okul ve bireyin gereksinimlerini, öğrenme ortamını, okulun ve öğrencinin amaçlarını ve planlamanın hukuki boyutunu da dikkate aldıkları bildirilmiştir.

Araştırmaya katılan dört öğretmenin BEP uygulaması sırasında sorun veya güçlüklerle karşılaşmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin yaklaşık yarısı (7/15) ders araç gereç eksikliğini sorun olarak bildirmiştir. Konu ile ilgili diğer branş öğretmenleriyle yapılan çalışmalarda da ders araç gereç eksikliğinin uygulamada sorun yarattığı belirtilmiştir (Altun ve Gülben, 2009; Gök ve Erbaş, 2011; Kartal, 2016; Öztürk ve Eratay, 2010). Fakat katılımcıların planlama ve uygulama safhasında uyarlama (araç-gereç-ipucu-pekiştireç vb.) ile ilgili bir ifadede bulunmadıkları belirlenmiştir. BEP hazırlama ve uygulama sırasında sorunla karşılaşmamak için özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin özel eğitim ihtiyaçlarının farklılık gösterdiği göz önünde bulundurulmalıdır. Bu nedenle eğitim ortamlarında çok yönlü uyarlamalara gereksinim duyulmaktadır (MEB,

2020). Araç-gereç, süre, tekrar, ders alanında yapılacak uyarlamaların özel gereksinimli öğrencilerle eğitim-öğretiminde önemli bir faktör olduğu ve üzerinde durulması gerektiği düşünülmektedir.

Ayrıca yapılan çalışmalarda sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinin başarılarını değerlendirmek amacıyla öğrenciye uygun yöntem, teknik ve ders araç-gerecini hazırlamada ve kullanmada yetersiz oldukları (Sanır, 2009), öğretmenlerin bilgilerinin eksik olduğu ve uzmanların desteğine ihtiyaç duydukları (Sanır, 2009; Sadioğlu vd., 2013; Gündüz, 2015) belirtilmiştir.

Araştırmaya katılan yedi öğretmen uygun ders ortamının olmamasını sorun olarak bildirmiştir. Kartal (2016) tarafından yapılan çalışmada da okulların fiziki ortamlarının yetersiz olduğu belirtilmiştir. Araştırmaya katılan iki öğretmen okul idaresinin olumsuz tutumunu sorun olarak belirtmiştir. Bu bulguya benzer olarak yapılan çalışmalarda okul müdürü ve okul rehber öğretmenlerinden yeterli destek alınmadığı belirtilmiştir (Bilen, 2007; Sadioğlu vd., 2013).

Mevcut çalışmada genel olarak BEP Kurulu üyelerinin görüşlerinin alınmadığı görülmektedir. Bunun nedeni BEP birimlerinin çoğu okulda aktif çalışmaması (Güzel, 2014) veya bu birimlerin kurulmaması (Can, 2015; Çuhadar, 2006) olabilir. BEP Geliştirme ekibi oluşturulmasında gerekli özenin gösterilmediği bir çalışmada rapor edilmiştir (Arslantaş vd., 2010). Sanders (2010) tarafından engelli öğrencilere yönelik geçiş planlarının geliştirildiği BEP toplantılarına veli ve öğrencilerin katılım şekillerini incelediği çalışmada, özel gereksinimli öğrencilerinin BEP Geliştirme Ekibine kendilerinin istekleri ve ihtiyaçları konusunda önemli bilgiler verdiğini fakat ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin bilişsel ve fiziksel kısıtlılıkları nedeniyle BEP toplantılarına sağlayabilecekleri katkının sınırlı olduğu belirtilmiştir.

Katılımcıların çoğunlukla (8/15) rehber öğretmenlerle iletişimde olduğu görülmektedir. Okul rehber öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde önemli rol ve sorumluluklara sahip oldukları belirtilmiştir (Özengi, 2009) Öğretmenlerin bir kısmının ise okul rehber öğretmenleri ile iletişim kurmadığı görülmektedir. Yapılan bir çalışmada okul rehber öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin gerekli yeterliklere sahip olmadıkları rapor edilmiştir (Akalin, 2014). Etkili bir BEP için öğrenci merkezli, öğrencinin bireysel ihtiyaçlarını gözetken, kapsayıcı, erişilebilir, bütüncül ve işbirliğiyle hazırlanması önerilmektedir (MEB, 2020).

Okullarda oluşturulan BEP geliştirme birimi Okul Müdürü-Müdür Yardımcısı (Birim Başkanı), rehber öğretmen, sınıf öğretmeni, branş öğretmenleri, öğrenci velisi, öğrenciden oluşmaktadır (MEB, 2022a). BEP'lerin öğrenciye en uygun şekilde hazırlanabilmesi için tüm ekip üyelerinin bu sürece katılımı önem arz etmektedir. Ayrıca öğrenci ile iletişim kurulabiliyorsa öğrencinin ilgi, istek ve görüşlerinin alınmasının hayati öneme sahip olduğu açıktır. Fakat BEP hazırlama

sürecinde çalışmaya katılan öğretmenlerin genellikle Okul Rehber Öğretmeni ve Sınıf Rehber Öğretmeni ile görüş alışverişinde bulunduğu belirlenmiştir. Sadece bir öğretmenin özel gereksinimli öğrenci ve öğrencinin akranlarıyla görüştüğü görülmektedir.

BEP Geliştirme Ekibi bir öğrencinin bir yıl içinde belirli alanlarda neler başarabileceğini planlar. Polat (2016) kaynaştırma öğrencilerinin beden eğitimi dersine karşı tutumlarını incelediği araştırmada, beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerinin fiziksel gelişim özelliklerini göz önünde bulundurmadan dersi işledikleri sonucuna varılmıştır. Fakat Ergin ve Bozdağ (2021) tarafından yapılan çalışmada zihinsel yetersizliği olan öğrencilerle deneyimleri olan BEÖ'nün tutum puanları deneyimi olmayan öğretmenlere oranla daha yüksek bulunmuştur.

Kapsayıcı eğitim sürecinin daha verimli ve başarılı olması için BEP toplantılarına aile katılımı önem arz etmektedir. Katılımcıların BEP hazırlarken ailelerin bu sürece yeterince katılmadığı ya da katılmadığı görülmektedir. Bu durum benzer çalışmalarda da belirtilmiştir (Avcıoğlu, 2011; Öztürk ve Eratay, 2010). Katılımcıların çoğunluğunun BEP hazırlama sürecinde veli toplantısı yapmadıkları görülmüştür. Sadece özel gereksinimli çocuklar değil tüm çocukların tutumlarını olumlu yönde değiştirmek için ailelerin kaynaştırma süreci hakkında bilgilendirilmesi önem arz etmektedir (Başal, 2003). Fakat çalışmada genellikle ailelerle sadece veli toplantılarında iletişim kurulduğu görülmektedir. Veli toplantılarında yapılan görüşmelerin BEP hazırlama sürecine bir katkısı bulunmamaktadır. Bu bulguya benzer şekilde Öztürk ve Eratay (2010) zihin engelliler sınıf öğretmenlerinin BEP hazırlarken öğrencilerin anne ve babaların görüşlerine başvurmadıklarını ve anne-babaları ilgisiz bulduklarını saptamışlardır. Fakat bu sonuçlar Sanders (2010) tarafından yapılan çalışmada öğrenci ailelerinin BEP'e yoğun katılımını bildirildiği çalışmayla farklılık arz etmektedir.

Çalışmaya katılan BEÖ'nün neredeyse tamamının hazırladıkları BEP'in değerlendirmesini yaptığı görülmektedir. Uzun dönemli amaçların öğrencinin eğitimi üzerinde sürdürülebilir bir etki yaratabilmesi için ölçülebilir, işlevsel, gözlemlenebilir, anlamlı ve kapsamlı olması gerekir. Ayrıca, BEP amaçları bölgesel ve ulusal standartlarla bağlantılı olmalıdır (Kowalski vd., 2009). Graham, Holt-Hale ve Parker (1998) iyi bir planın geliştirilmesinde ele alınması gereken faktörler arasında; sınıf büyüklüğü, ekipman, tesis ve öğrenci beceri düzeyleri ile ilgilerinin yer aldığını ifade etmişlerdir. Kısa dönemli amaçlar gözlemlenebilir ve ölçülebilir olduğundan, yıllık bir amaca ulaşma yolunda ilerleme sağlanıp sağlanmadığının belirlenmesinde etkili bir araçtır (Kowalski vd., 2006). Kısa dönemli amaçların gerçekleşme durumunun sıklıkla izlenmesi,

öğretimin verimliliği açısından önemlidir. Fakat Sabah vd. (2020) tarafından yapılan araştırmada BEÖ'nün kaynaştırma öğrencilerini ders içinde normal gelişim gösteren akranlarıyla aynı şekilde değerlendirildiğini belirtmiştir.

Katılımcıların hazırladığı planları tekrar değişiklik veya düzenlemeye tabii tutmadıkları görülmektedir. MEB (2022b) BEP Geliştirme Biriminin; özel eğitime ihtiyacı olan öğrencileri için BEP'lerin hazırlanması, uygulanması, izlenmesi ve değerlendirmesi ile ilgili çalışmalara koordinasyonunun yanı sıra öğrencinin tüm gelişim alanındaki özellikleri ile akademik disiplin alanlarında yeterlilikler ve eğitim ihtiyaçları doğrultusunda, gerektiğinde BEP'te değişiklik ve düzenlemeler yapılmasını ya da yeniden BEP hazırlanmasını sağlaması gerektiğini belirtmiştir. Mutlu ve Korkmaz (2022) öğrencinin gelişimine uygun olarak gerekli görülen durumlarda BEP'te bulunan uzun ve kısa dönemli amaçların revize edilmesini önermektedir. Fakat katılımcılar uzun ve kısa dönemli amaçların değiştirilmesine veya revize edilmesine yönelik bir ifade de bulunmamışlardır.

Katılımcıların neredeyse tamamı (14/15) hizmet içi eğitim alınması gerektiğini belirtmişlerdir. Çalışmada BEP hazırlama sürecinde öğretmenlerin desteğe ihtiyaç duydukları ortaya konmuştur. Öğretmenlere bu konuda uzman desteğinin önemi literatürde bildirilmiştir (Sucuoğlu, Ünsal ve Özokçu, 2004).

Çalışmaya katılan öğretmenlerin BEP hazırlarken öğrenci aileleri ile görüşme yapmadıkları dolayısıyla öğrenciyi en iyi tanıyan kişiler olan öğrenci ailelerinin görüşlerinden faydalanmadıkları ortaya çıkmaktadır. Katılımcıların BEP'te bulunan kazanımlara ulaşma durumunun objektif olarak değerlendirilmediği sonucuna ulaşılmıştır.

SONUÇ

Sonuç olarak katılımcıların bir bölümünün BEP'i hazırlama ve uygulama safhasında problemler ve güçlükler yaşadıkları belirlenmiştir. BEÖ'nin BEP için ön hazırlık yapmadıkları ve yaklaşık BEÖ'nin yarısının BEP hazırlamada en önemli öge olarak mevcut performans düzeyini gördüğü tespit edilmiştir. BEÖ, BEP hazırlama, uygulama, izleme ve değerlendirme için hizmet içi eğitim ihtiyacını ortaya koymuşlardır.

REFERANSLAR

- Akalın, S. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan rehber öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin gereksinimleri. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 6(1), 115 – 142.
- Altun, T., ve Gülben, A. (2009). Okul öncesinde özel gereksinim duyan çocukların eğitimindeki uygulamalar ve karşılaşılan sorunların öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 253-272
- Arslantaş, S., Kurnaz, A., Koçak, F., Çalıkçı, N. M., ve Durdal, İ. (2010). 18. Ulusal özel eğitim kongresi'nden yansımalar. Bugünden geleceğe özel eğitim. Editör H. Sarı, *Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerle çalışan öğretmenlerinin bireysel eğitim planlarının hazırlanması ve uygulanması ile ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi* (pp. 167-178). Konya: Master Fotokopi.
- Avcıoğlu, H. (2009). Bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP). Editör H. Avcıoğlu, *İlköğretimde özel eğitim* (pp. 64-144). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Avcıoğlu, H. (2011). Zihin engelliler sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlamaya ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 12(1), 39-56.
- Ayan, S., Boyalı, E., Ergin, M., ve Ulaş, M. (2019). Özel gereksinimli öğrencilerin seçili fiziksel ve temel motor parametrelerinin yaş ve cinsiyet değişkenleri açısından incelenmesi. *Journal of International Social Research*, 12(62), 968-978.
- Başal, M. (2003). *Okul öncesi dönemde özel eğitim*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını.
- Batu, S. (2000). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(24), 35-45.
- Bilen, E. (2007). Sınıf Öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunlarla ilgili görüşleri ve çözüm önerileri, (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Bogdan, R. C., ve Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theory methods (5th ed.)*. London: Allyn and Bacon.
- Can, B. (2015). Bireyselleştirilmiş eğitim programı ile ilgili özel eğitim öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri (KKTC örneği), (Yüksek Lisans Tezi). Yakın Doğu Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Kıbrıs.
- Çerezci, Ö. (2015). Okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan kaynaştırma eğitimi uygulamalarının kaynaştırma kriterleri açısından değerlendirilmesi.

(Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

- Çuhadar, Y. (2006). İlköğretim okulu 1-5. sınıflarda kaynaştırma eğitimine tabi olan öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanması, uygulanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili olarak sınıf öğretmenleri ve yöneticilerin görüşlerinin belirlenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Zonguldak.
- Dunn, J. M. (1997). *Special physical education* (7th ed.). Madison, WI: Brown & Benchmark.
- Ergin, M., ve Bozdağ, B. (2021). Beden eğitimi öğretmenlerinin zihinsel yetersizliği olan öğrencilere ilişkin tutumları. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 22(2), 1286-1310.
- Ersan, D. T., ve Seda, A. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlanmasına ilişkin görüşleri. Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(1), 162-177.
- Fisscuss, D. E., ve Mandell, J. C. (1997). *Bireyselleştirilmiş eğitim programının geliştirilmesi*. Editör G. Akçamete, Çev: H. Günayer & Şenel, E. Tekin. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gök, G., ve Erbaş, D. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve önerileri. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3(1), 66-87.
- Graham, G., Holt-Hale, S. A., ve Parker, M. (1998). *Children moving: A reflective approach to teaching physical education* (4th ed.). Mountainview, CA: Mayfield
- Gündüz, A. (2015). Özel ve devlet ilkokullarındaki birinci sınıf kaynaştırma öğrencilerinin akademik başarılarına ilişkin öğretmen görüşleri. (Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Çanakkale.
- Güzel, N. (2014). Kaynaştırma öğrencisi olan ilköğretim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yaşadıkları sorunlar (Beykoz İlçesi Örneği). (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Handman, B. D. (2017). *Individual education programs for children with disabilities*. (2nd ed.) James, M. Kauffman, Daniel, P. Hallahan, Paige, Cullen Pullen (Eds.), *Handbook of special education*. New York: Routledge.
- Kale, M., Sığırtmaç, A. D., Nur, İ., ve Abbak, B. S. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşlerinin

- incelenmesi. Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi, 1(2), 35-45.
- Kartal, M. (2016). İlkokullardaki kaynaştırma uygulamalarının niteliğinin artırılmasıyla ilgili öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya.
- Kowalski, E. M., Aiello, R., McCall, R., ve Lieberman, L. L. (2009). Effectively using IEP goal banks. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 80(1), 44-56.
- Kowalski, E., Lieberman, L. J., ve Daggett, S. (2006). Getting Involved in the IEP Process. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance (JOPERD)*, 77(7), 35-39.
- Kuyumcu, Z. (2011). Bireyselleştirilmiş eğitim planı (BEP) geliştirilmesi ve uygulanması sürecinde öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı. MEB (1997). Özel eğitim hakkında kanun hükmünde kararname. <http://orgm.meb.gov.tr/Mevzuat/573.htm> adresinden 20 Kasım 2023 tarihinde alınmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı. MEB (2020). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_06/24163215_ozel_eYitim_yonetmeliYi_son_hali.pdf. adresinden 15 Kasım 2023 tarihinde alınmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı. MEB (2022a). Kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamaları kılavuz kitapçığı. <https://orgm.meb.gov.tr/www/kaynastirma-yoluyla-egitim-uygulamaları-kilavuz-kitapçigi-yayimlandi/icerik/561> adresinden 15 Kasım 2023 tarihinde alınmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı. MEB (2022b). Bireyselleştirilmiş eğitim programı: Tüm öğretmenler için yol haritası. <https://orgm.meb.gov.tr/www/bireysellestirilmis-egitim-programi-tum-ogretmenler-icin-yol-haritasi-kilavuzu-yayimlandi/icerik/2095> adresinden 20 Eylül 2023 tarihinde alınmıştır.
- Mutlu, S. U., ve Korkmaz, N. H. (2022). Özel gereksinimli öğrenciler için beden eğitimi ve sporda kapsayıcı eğitim ve bireyselleştirilmiş eğitim programı. Y. Z. Birinci (Ed.) Spor bilimleri alanında uluslararası araştırmalar IV. Eğitim Yayınevi.
- Orhan, B. E., Uzunçayır, D., ve İlhan, L. (2021). Kaynaştırma eğitimi sürecinde beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüş ve önerileri. *ASUJSHR*, 2(1), 28-49.

- Özengi, S. (2009). Eskişehir ilinde kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü ilköğretim okullarındaki rehber öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri. (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.
- Öztürk, C. Ç., ve Eratay, E. (2010). Eğitim uygulama okuluna devam eden zihin engelli öğrencilerin öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi, 10(2), 145-159.
- Patton, M. Q. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri. (Çev. Editörleri. Bütün, M. ve Demir, S. B.). Ankara: Pegem Akademi.
- Polat, R. (2016). Ortaokul öğrencisi olan kaynaştırma öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik görüşleri. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi. İstanbul.
- Sabah, S., Taşmektepligil, M., Tunç, T., Ermiş, A., ve Çavuşoğlu, G. (2020). Kaynaştırma öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik görüş ve gereksinimlerinin incelenmesi. Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 18(1), 81-95.
- Sadioğlu, Ö., Batu, S., Bilgin, A., ve Oksal, A. (2013). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin sorunları, beklentileri ve önerileri. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13(3), 1743- 1765.
- Sanders, M. A. R. (2010). A comparative investigation of parent and student attendance at IEP/transition meetings for students with disabilities. (Doctoral thesis). Texas Woman's University.
- Sanır, H. (2009). Kaynaştırma eğitimine devam eden öğrencilerin akademik öğrenme ile ilgili karşılaştıkları sorunların öğretmen ve aile görüşleri açısından değerlendirilmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Konya.
- Saraç, T., ve Çolak, A.(2012). Kaynaştırma uygulamaları sürecinde ilköğretim sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüş ve önerileri. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(1), 13-28
- Sherrill, C. (2004). Adapted physical activity, recreation, and sport: Crossdisciplinary and lifespan (6th ed.). McGraw-Hill.
- Söğüt, D. A., ve Deniz, S. (2018). Sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlamada karşılaştıkları güçlükler ve kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20(2), 423-443.
- Sucuoğlu, B., Ünsal, P., ve Özokçu, O. (2004). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin önleyici sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 5(2), 51-64.

- Şekercioğlu, B. (2010). İlköğretim II. kademe branş öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar ile ilgili görüşleri. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara
- Winnick, I. (Ed.). (2000). *Adapted physical education and sport* (3rd ed.). Human Kinetics.
- Yanardağ, M. (2021). Öğretimin bireyselleştirilmesi (Özel eğitimde fiziksel aktivite ve sporla ilgili bireysel eğitim programları ve uygulamaları). Editör Gonca İnce-Ebru Deretarla Gül. *Spor bilimlerinde özel eğitim ve kaynaştırma*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, E. (2015). Bir ilkokuldaki öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları hakkındaki görüşleri. (Yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.
- Yüksel, B., Oğur, Ö., ve İşbilir, A. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) yeterlikleri: Bir karma yöntem çalışması. *Asya Studies*, 4(14), 1-17.

BÖLÜM 8

FABRİKA ÇALIŞANLARINDA FİZİKSEL AKTİVİTE STRESLE BAŞA ÇIKMA VE İŞ-AİLE ÇATIŞMASI İLİŞKİSİ

Zeynep SALMAN¹
Çalık Veli KOÇAK²

ÖZET

Fiziksel aktivitenin bireylerde stresle başa çıkma ve iş-aile çatışması üzerinde olumlu etkileri olduğu bilinmektedir. Buradan hareketle bu çalışmada, fabrika çalışanlarında fiziksel aktivite, stresle başa çıkma ve iş- aile çatışması arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Aksaray ilinde, 18-60 yaşları arasındaki (200 kadın, 200 erkek) 400 fabrika çalışanı katılımcı oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Stresle Başa Çıkma Yöntemleri Ölçeği ve İş-Aile Çatışması Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma verilerinin normal dağılım varsayımını karşıladığı belirlenmiştir. Araştırmanın istatistiksel analizlerinde parametrik testler kullanılmış ve anlamlılık düzeyi $p<0,05$ olarak kabul edilmiştir. Araştırma sonucunda düzenli fiziksel aktivite yapan fabrika çalışanlarının stresle başa çıkma düzeylerinin yüksek olduğu, öte yandan iş-aile çatışma düzeylerinin ise düşük olduğu belirlenmiştir. Fabrika çalışanlarında stresle başa çıkma ve iş-aile çatışması arasında düşük düzeyde, olumsuz yönde bir ilişki olduğu, stresle başa çıkma düzeyi azaldığında iş-aile çatışma düzeyinin yükseldiği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Fabrika, fiziksel aktivite, stresle başa çıkma, iş-aile çatışması

GİRİŞ

Yaşadığımız bu çağda, iş hayatı ve serbest zaman etkinlikleri içerisinde teknolojinin gelişmesiyle beraber hareketsizlik giderek artmaya başlamıştır. Yaşanılan bu gelişmeler hayatın büyük bir bölümünü kolaylaştırırken, öteki taraftan fiziksel hareketsizlik toplumun sağlığını kötü yönde etkilemekte ve ciddi sağlık sorunlarına sebep olmaktadır (Türkiye Halk Sağlığı Kurumu, 2014). Çalışan kişiler yaşamlarının çoğunu işlerini, görevlerini,

¹ Yüksek Lisans Öğrencisi, Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü zynpslmm4455@gmail.com; ORCID No: 0009-0006-3853-1941

² Doç. Dr., Aksaray Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi velikocak@aksaray.edu.tr; ORCID No: 0000-0002-1403-0812

sorumluluklarını yapmak için harcar. Bu durumda bireyin iş aile hayatı etkilenebilir. Stres durumları ortaya çıkıp birey etkilenebilir. Bu durumu en aza indirgeyebilmek amacı ile fiziksel aktivitenin önemi göz ardı edilmemelidir. Fiziksel aktivite; iskelet kaslarının üretmiş olduğu, dinlenme enerjisi harcamasına ek olarak vücut hareketlerinde enerji harcanmasında önemli artış sağlar (Vural, 2010). Kişilerin aile içerisindeki rollerinin işin gerektirdiği durumları engellemesi olarak bilinen aile – iş çatışması, kişilerin ailede almış oldukları sorumluluklarının onların iş hayatı ile performansı etkilemesi sonucunda oluşan olumsuzlukları gösterir (Arslan, 2012).

Stres

Stres çağdaş insanların gündelik hayatının bir parçasını meydana getirir. Sabahlar uyandığımız andan itibaren günlük yaşamın içerisindeki pek çok deneyim bizlere birer stres kaynağı olarak dönüş yapabilir ve bizi etkiler (Bayhan, Su gözü ve Özkurt, 2017). Bahsi geçen bu günlük streslere hastalıklar, ölümler, ayrılıklar vb. gibi diğer etmenler de eklenince, artık daha fazla dayanılmayacak bir hale gelir ve ciddi rahatsızlıklar hastalıklar kendilerini gösterir. Stresli durumları önlemek genellikle mümkün olmamaktadır. Bundan dolayı stresle başa çıkabilme yöntemlerini öğrenip, günlük yaşamımızda uygulamanın büyük faydası olmaktadır (Demirezen ve Şenol, 2020).

Her ne kadar yaşamı yaşanılır kılmak ve zinde kalmak için bireysel gayretleri asla elden bırakmamak gerekse de, iş yaşamından bireye yansıyan stresler oldukça geniş bir yelpazeyi kapsar ve bu stresi bireyin sağlığını tehdit etmeyecek seviyeye indirebilmek esasen bireysel bir çabayı aşar. Stres problemlerini meydana getiren çalışma hayatı koşulları, işçiler üzerinde zorlanma ve baskı oluşturur. Bu durum ise uzun vadede sağlıkla alakalı ciddi sonuçlar doğurur (Erdoğan ve ark., 2009).

İş Stresi

Bireyin alışlagelmiş durumlarından sapmasına sebep olan, fiziksel veya psikolojik davranışlarında değişiklik yapan, çalışma hayatındaki bazı olumsuz etkenler sonucunda ortaya çıkan duruma iş stresi denir (Demiriz, 2021).

İş stresi bakımından günümüzde tanımlanmış olan 4 model vardır:

a) İş gerilimi: Yüksek psikolojik iş ihtiyacıyla beraber iş kontrolünün düşük oluşu

b) Ödül-Çaba: İş yükünün uzun vadedeki ödülle uyumsuz oluşu

c) Birtakım felaketlerden kaçınma amacıyla devamlı olarak aşırı dikkat gerektiren durum

d) Uzun çalışma saatleri veya vardiyalar (Demiriz, 2021).

İş stresi çoğunlukla mesleki yetersizliklere, başka bir ifadeyle psikolojik sakatlıklara yol açmaktadır. Söz konusu olay da iş veriminin düşüşü ve ekonomik kayıplara sebep olur (Bayhan ve Diğerleri, 2017).

Stres Yönetimi

“Stres Yönetimi” ve “Stres ile Mücadele” aynı şey değildir ve aralarında büyük farklar bulunmaktadır. İçerisinde bulunduğunuz stresi yönetebilir ve kendi çıkarınız doğrultusunda onu kullanabilirsiniz; bu duruma “olumlu stres” denir. Burada bahsedilecek yöntemlerden faydalanarak stresinizi kontrol altında tutup, “olumsuz stres” haline gelmesinin önüne geçebilirsiniz. Bu yöntemlerle, birey üzerinde stres oluşturan durumlara müdahalede bulunmayı ve benzeri durumlarda takınacağını tavrı belirlemeyi öğrenebilmektedir. Stres yönetimine ilişkin tekniklerin çoğu, strese neden olan etmenlere yönelik uzun vadede çözüm üreten yöntemlerdir (Tavlı ve Ünsal, 2016).

İş-Aile Çatışması

İş-aile çatışması, bireyin işi ve ailesel sorumluluklarının birbiriyle çatışmasıyla ortaya çıkan rol karmaşası olarak ifade edilmektedir (Greenhaus & Buetell, 1985). İş – aile çatışması, bireyin çalıştığı kurumun üyesi olması sonucunda benimsediği rol ile ailesinde üye olduğu rol arasındaki uyumsuzluğun oluşturduğu sonuç olarak görülmektedir.

Yaşadığımız çağda küreselleşme, ekonomik, siyasi, teknolojik ve kültürel gibi alanlarda yaşanan değişimler sonucunda kişilerin de rolleriyle ilgili düşünceleri değişmektedir. Şimdilerde kadınların kariyerlerini önemsemesi ve iş ve aile rollerini değiştirmesi yeni rol isteklerinin ortaya çıkmasına yol açmaktadır. İş ve aile rollerini dengede tutabilmek önemli bir durum haline gelmiştir (Çarıkcı ve Çelikkol, 2009).

İş-Aile Çatışma Türleri

Bu çatışma türleri; zaman esaslı, gerginlik esaslı, davranış esaslı olmak üzere üç grupta toplanmaktadır (Elloy & Smith, 2004).

Zaman Esaslı Çatışma

Bu çatışma türü, bir role çok zaman verilip diğer rolün zamanından alınması anlamına gelmektedir. Zaman esaslı çatışma iki şekilde gerçekleşmektedir. Birincisi; yapılan rolün fazla zaman alması söz konusu olduğunda diğerinin fiziksel olarak yapılmasının zor olmasıdır. İkinci olarak ise; yapılması gereken rolü fiziksel olarak yapacak gücü olsa bile zihin olarak kendini yorgun ve yetersiz hissetmesidir (Çoban, 2014).

Gerginlik Esaslı Çatışma

Gerginlik esaslı çatışmanın temelini psikolojik sebeplerin oluşturduğu görülmektedir (Demir, 2015). Bu çatışma, birey bir rolü gereği iş ya da ailesinde yaşadığı olumsuz bir psikolojik durumun bireyin diğer rolünü gerçekleştirmesinde tam anlamıyla verememesinden kaynaklanmaktadır. Gerginlik esaslı çatışma durumu aşırı yorgunluk hissi, sinirlilik hali, yüksek ya da düşük tansiyon, depresyon gibi farklı belirtilerle birey üzerinde etkili olmaktadır (Özen ve Uzun, 2005).

Davranış Esaslı Çatışma

Demirbulat (2014) 'a göre birey rolüne özgün davranışlar sergilerken diğer rolüne dair davranışlara uyum gösterememesidir. Diğer bir ifadeyle birey bir role ilişkin davranışını gerçekleştirirken gösterdiği tutumlar diğer rolünde farklılık göstermesiyle davranış esaslı çatışma ortaya çıkmaktadır.

Bireyin Çalışma Yaşamı ve Fiziksel Aktivite

İş hayatı, toplumun vazgeçilmezi olarak insanlığın doğuşundan itibaren yer edinmiş bir olgudur. Çalışma hayatının etrafındaki ofisler, yönetim işlerinin yapıldığı yerlerdir. Bu tarz yerlerde görev alan bireyler ofis veya masa başı çalışanları olarak nitelendirilmektedir. İlk başlarda mal veya hizmet üretmek için uygulanan çabalar yaşam kalitesini yükseltmeye yönlendirmiş, bireyleri yoğun bir rekabet ve stresli bir yaşama sürüklemiş, bundan dolayı ruhsal ve fiziksel anlamda ihtiyaçların artmasına sebep olmuştur. Fakat iş hayatının yoğunluğu ve stresi bu ihtiyaçların göz ardı edilmesine sebep olmuştur.

Teknolojinin hayatımıza girmesiyle beraber bizlere sunduğu kolaylıklar sonucunda bireylerin fiziksel aktivite düzeyleri gitgide azalmakta, bunun sonucunda ise sağlık sorunları ortaya çıkmaktadır. Fakat teknolojinin dönüştürdüğü ve küreselleştirdiği dünyamızda giderek artan rekabet koşullarında ayakta durabilmek ve başarılı olabilmek için yüksek performanslı bireylere ihtiyacı vardır (Tunçer, 2013).

Bilim ve teknolojideki gelişmeler çalışanlar ve gördükleri işler açısından önemli imkânlar sağlamış, fakat fiziksel hareketliliği kısıtlamış ve harcadıkları enerjiyi önemli miktarda azaltmıştır. Günümüz koşullarında özellikle endüstriyel toplumlarda aktif olmayan yaşam biçimi, rahat olmayan iş hayatı ve stresin yaratmış olduğu aşırı yüklenme bireylerin fiziksel, psikolojik ve sosyal olarak sağlıklarının bozulmasına sebep olmuş bu durumda bireylerin verimliliklerinin düşmesine sebep olmuştur (Özer ve Baltacı, 2008). Bu durum sebebiyle çalışan kişilerin sağlığı ve iş verimliliği gibi konular önem kazanmış,

geniş ve ayrıntılı yasalar çıkarılmaya ve söz konusu sektörler tarafından eğitimler verilmeye başlanmıştır.

Düzenli olarak yapılan fiziksel aktivite ile sağlıklı, verimli ve başarılı çalışanların yüksek performansları ve pozitif olarak iyileşen iş tatminleri ile çalıştıkları kurumlardaki performanslarına önemli katkı sağlayacakları düşünülmektedir (Bulut, 2013).

Araştırma konusu ile ilgili alan yazında yeterli çalışma olmaması, araştırmanın alan yazına sağlayacağı katkı bakımından önemini artırmaktadır. Bu araştırma sonucunda elde edilecek bilgiler, fabrika çalışanlarında fiziksel aktivitenin stresle başa çıkma ve iş-aile çatışması üzerine etkisi olup olmadığı konusunda fikir verebilir. Söz konusu amaçlar doğrultusunda belirlenen araştırma problemlerine aşağıda yer verilmiştir.

Fabrika çalışanlarında fiziksel aktivitenin stresle başa çıkma ve iş-aile çatışma düzeyi ile ilişkisi var mıdır?

Fabrika çalışanlarında stresle başa çıkma ve iş-aile çatışma düzeyi yaşa göre farklılık göstermekte midir?

Fabrika çalışanlarında stresle başa çıkma ve iş-aile çatışma düzeyi eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?

Fabrika çalışanlarında stresle başa çıkma ve iş-aile çatışma düzeyi iş memnuniyetine göre farklılık göstermekte midir?

Fabrika çalışanlarında stresle başa çıkma ve iş-aile çatışma düzeyi çalışma alanına göre farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırmada keşfedici ilişkisel model kullanılmıştır. İlişkisel araştırmalar, değişkenler arasındaki olası ilişkiyi ortaya koyan ve ilişkinin düzeyinin belirlenmesinde kullanılan araştırmalardır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012).

Araştırma Grubu

Araştırma grubunu, 2020-2021 yılında Aksaray ilinde bulunan 18-60 yaş arasında 200'ü kadın, 200'ü erkek toplam 400 fabrika çalışanı oluşturmaktadır. Araştırma grubu, kolayda örnekleme yöntemi ile (Cohen ve Manion,1998) belirlenmiştir. Bu araştırmanın bağımsız değişkenleri; cinsiyet, yaş, eğitim durumu, çalıştıkları alan, işlerinden memnuniyet dereceleri ve fiziksel aktivite durumlarıdır. Katılımcıların kişisel bilgilerine ilişkin bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların kişisel bilgileri

Cinsiyet	f	%
Kadın	200	50,0
Erkek	200	50,0
Toplam	400	100,0
Yaş	f	%
18-25	99	24,8
26-30	112	28,0
31-39	105	26,3
40 ve üzeri	84	21,0
Toplam	400	100,0
Eğitim durumu	f	%
İlkokul	31	7,8
Ortaokul	20	5,0
Lise	119	29,8
Lisans	173	43,3
Lisansüstü	57	14,2
Toplam	400	100
Çalışılan Alan	f	%
Saha Çalışanı Mavi Yaka	235	58,8
Ofis Çalışanı Beyaz Yaka	165	41,3
Toplam	400	100
İş Memnuniyeti	f	%
Çok Düşük	16	4,0
Düşük	71	17,8
Orta	198	49,5
Yüksek	95	23,8
Çok Yüksek	20	5,0
Toplam	400	100
Düzenli Fiziksel Aktivite	f	%
Evet	121	30,3
Hayır	150	37,5
Düzensiz (Sıklığı Belli Değil)	129	32,3
Toplam	400	100

Tablo 1’de araştırmanın katılımcılarının, 200 kadın %50,0, 200 erkek, %50,0 toplam 400 fabrika çalışanından oluştuğu görülmektedir. Katılımcıların yaş ortalaması $\pm 14,24$ ’tür. Yaş gruplarının dağılımı; 18-25 yaş %24,8, 26-30 yaş %28,0, 31-39 %26,3, 40 ve üzeri yaş %21,0’dır. Katılımcıların eğitim durumu ilkokul %7,8, ortaokul %5,0, lise %29,8, lisans 43,3, lisansüstü %14,2’dir. Katılımcıların çalıştığı alan, saha çalışanı mavi yaka %58,8, ofis çalışanı beyaz yaka %41,3’tür. Katılımcıların işyerinden memnuniyet dereceleri çok düşük %4,0, düşük %17,8, orta %49,5, yüksek %23,8, çok yüksek %5,0’dır. Çalışmaya katılanların düzenli fiziksel aktivite yapma durumları evet %30,3, hayır %37,5, düzensiz (sıklığı belli değil) %32,3’tür.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri Kişisel Bilgi Formu, “Stresle Başa Çıkma Ölçeği” ve “İş-Aile Çatışması Ölçeği” ile toplanmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Katılımcıların düzenli fiziksel aktivite durumları yaş, eğitim, iş memnuniyeti ve çalıştığı alanlara ilişkin verileri toplamak için araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur.

Stresle Başa Çıkma Ölçeği: Moos (1993) tarafından geliştirilmiş olup Stresle Başa Çıkma Yöntemleri Ölçeği ve dört alt boyutu (mantıksal analiz, pozitif değerlendirme, destek arama ve problem (çözme) kullanılmıştır. 24 ifadeden oluşan ölçek 5’li Likert tipinde derecelendirilmiştir. Cevap seçenekleri; 1-Hiçbir zaman, 2-Nadiren, 3-Bazen, 4-Çoğunlukla, 5-Her zaman şeklinde puanlandırılmıştır. Moss (1993) tarafından geliştirilmiş olan bu ölçeğin geçerlilik, güvenilirlik çalışmasını 2016 yılında Ayşe İpek Koca Ballı ve arkadaşları yapmıştır (Koca Ballı ve ark., 2016).

İş-Aile Çatışması Ölçeği: Netenmeyer, Boles ve McMurrian (1996) tarafından tasarlanan bu ölçeğin 10 maddesi ve 2 farklı boyutu (aile-iş çatışması ve iş-aile çatışması) vardır. Ölçeğin orijinal formunun iç tutarlılık katsayı değerleri aile-iş çatışması için .86 ve iş-aile çatışması için .88 olarak bulunmuştur. Öz-bildirime dayalı İş-Aile Çatışması Ölçeğinde, bireylerin iş ve ailesel sorumlulukları arasındaki dengeyi ne derece sağlayabildiklerine dair sorular sorulmakta ve 5’li Likert Skalası üzerinden 1 (kesinlikle katılmıyorum) ve 5 (kesinlikle katılıyorum) arasında değerlendirilmesi istenmektedir. Ölçeğin ters puanlanan sorusu yoktur. Katılımcıların her alt boyuttan alabileceği en yüksek puan 25’tir ve kişinin aldığı puan arttıkça deneyimlediği iş-aile çatışmasının arttığı anlamına gelmektedir. Ölçeğin Türkiye uyarlaması Aycan ve Eskin (2005) tarafından yapılmış ve bu çalışmada iç tutarlılık katsayı değerleri aile-iş çatışması için .89 ve iş-aile çatışması için .90 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizi SPSS 22 programı ile yapılmıştır. Verilerin normal dağılım varsayımını karşılayıp karşılamadığı Kolmogorov-Smirnov Testi ve çarpıklık-basıklık analizleri ile değerlendirilmiştir. Normal dağılım varsayımını karşıladığı belirlenen verilerin analizinde parametrik testlerden One Way Anova, t Testi ve Pearson Correlation testi kullanılmıştır.

Araştırma bulgularının analizinde anlamlılık düzeyi $p<0,05$ ve $p<0,01$ olarak kabul edilmiştir.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde fabrika çalışanlarında fiziksel aktivitenin stresle başa çıkma ve iş-aile çatışması ilişkisini incelemeye yönelik yapılan istatistiksel analiz sonuçları tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 2. Fiziksel aktivite durumu açısından fabrika çalışanlarının stresle başa çıkma ve iş-aile çatışması düzeyleri

Ölçekler	Fiziksel Aktivite	n	X	SS	F	sd	p	Tukey
Stresle Başa Çıkma	Evet	121	3,92	0,57	16,497	2	0.000	1>3,2.
	Hayır	150	3,48	0,69		397		
	Düzensiz	129	3,64	0,59		399		
	Toplam	400	3,67	0,65				
İş-Aile Çatışması	Evet	121	2,89	0,94	7,307	2	0.001	2>3,1
	Hayır	150	3,28	0,79		397		
	Düzensiz	129	3,06	0,79		399		
	Toplam	400	3,09	0,85				

* $p<0.05$

Tablo 2.'de araştırma grubunda yer alan fabrika çalışanlarının stresle başa çıkma ve iş-aile çatışmasına yönelik algıları fiziksel aktivite açısından farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (Anova) uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre fabrika çalışanlarının stresle başa çıkma düzeylerinin fiziksel aktivite durumuna göre anlamlı bir farklılık taşıdığı görülmektedir ($p<0.05$). Ortalama puanlara göre düzenli fiziksel aktivite yaptığını belirten katılımcıların stresle başa çıkma düzeylerinin sırasıyla düzensiz fiziksel aktivite yapanlara ve hiç yapmayanlara göre yüksek olduğu belirlenmiştir.

Fabrika çalışanlarının fiziksel aktivite durumuna göre iş- aile çatışması ölçeğine yönelik algıları incelendiğinde anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($p<0.05$). Buna göre, fiziksel aktivite yapmadığını belirtenlerin sırasıyla, düzensiz fiziksel aktivite yapanlara ve düzenli fiziksel aktivite yapanlara göre iş aile çatışma düzeyleri daha yüksektir.

Tablo 3. Katılımcıların stresle başa çıkma ve iş-aile çatışması ilişkisi düzeyleri

Ölçekler		Stresle Başa Çıkma		İş-Aile Çatışması
Stresle Çıkma	Baş	r	-	-0,138
		p		0,006**
İş-Aile Çatışması		r	-0,138	
		p	0,006**	-

**p<0.01

Tablo 3'e göre, fabrika çalışanlarında stresle başa çıkma ile iş-aile çatışması arasında negatif yönlü düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu da Stresle başa çıkma düzeyi azaldıkça iş aile çatışmasının yükseldiğini göstermektedir.

Tablo 4. Yaş açısından fabrika çalışanlarının stresle başa çıkma ve iş-aile çatışması düzeyleri

Ölçekler		Yaş	n	X	SS	F	sd	p	Tukey
Stresle Çıkma	Baş	18-25	99	3,64	0,70				
		26-30	112	3,74	0,63				
		31-39	105	3,60	0,59	0,882	396	0.450	-
		40 +	84	3,68	0,66		399		
		Toplam	400	3,67	0,65				
İş-Aile Çatışması		18-25	99	3,21	0,87				
		26-30	112	3,01	0,89				
		31-39	105	3,08	0,72	1,054	396	0.368	-
		40 +	84	3,06	0,92		399		
		Toplam	400	3,09	0,85				

*p<0.05

Tablo 4'de araştırma grubunda yer alan fabrika çalışanlarının stresle başa çıkma ve iş-aile çatışmasına yönelik algıları yaş değişkeni açısından farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (Anova) uygulanmıştır. Bu sonuca göre fabrika çalışanlarının stresle başa çıkma düzeylerinde yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir (p>0,05).

Aynı şekilde fabrika çalışanlarının iş-aile çatışma düzeylerinde yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir (p>0,05).

Tablo 5. Eğitim durumu açısından fabrika çalışanlarının stresle başa çıkma ve iş-aile çatışması düzeyleri

Ölçekler	Eğitim	n	X	SS	F	sd	p	Tukey
Stresle Başa Çıkma	İlkokul	31	3,43	0,73	5,188	4 395 399	0.000	4>5 4>3 4>2 4>1
	Ortaokul	20	3,57	0,90				
	Lise	119	3,51	0,65				
	Lisans	173	3,81	0,58				
	Lisansüstü	57	3,73	0,61				
	Toplam	400	3,67	0,65				
İş-Aile Çatışması	İlkokul	31	3,31	0,81	2,695	4 395 399	0.031	2>1 2>3 2>5 2>4
	Ortaokul	20	3,48	0,92				
	Lise	119	3,17	0,83				
	Lisans	173	2,98	0,88				
	Lisansüstü	57	3,00	0,75				
	Toplam	400	3,09	0,85				

*p<0.05

Tablo 5’de araştırma grubunda yer alan fabrika çalışanlarının stresle başa çıkma ve iş-aile çatışmasına yönelik algıları eğitim durumu açısından farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (Anova) uygulanmıştır. Bu bulgulara göre fabrika çalışanlarının stresle başa çıkabilme düzeylerinin eğitim durumuna göre anlamlı farklılaştığı görülmektedir (p<0.05). Ortalama puanlar göz önünde bulundurulduğunda lisans mezunu fabrika çalışanlarının stresle başa çıkma düzeylerinin sırasıyla lisansüstü, lise, ortaokul ve ilkokul mezunlarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Fabrika çalışanlarının iş-aile çatışma düzeylerinin eğitim durumuna göre anlamlı farklılaştığı görülmektedir (p>0.05). Ortalama puanlar göz önünde bulundurulduğunda iş aile çatışması yaşama durumunun sırasıyla ortaokul, ilkokul, lise, lisansüstü ve lise mezunu çalışanlarda görüldüğü belirlenmiştir.

Tablo 6. İş memnuniyeti açısından fabrika çalışanlarının stresle başa çıkma ve iş-aile çatışması düzeyleri

Ölçekler	Memnuniyet	n	X	SS	F	sd	p	Tukey
Stresle Başa Çıkma	Çok Düşük	16	3,35	0,90	12,68	4 395 399	0.000	2>1 2>3 2>4 2>5
	Düşük	71	3,40	0,73				
	Orta	198	3,10	0,60				
	Yüksek	95	2,89	0,49				
	Çok Yüksek	20	2,67	0,49				
	Toplam	400	3,09	0,65				
İş-Aile Çatışma	Çok Düşük	16	3,67	0,73	5,45	4 395 399	0.000	5>4 5>1 5>3 5>2
	Düşük	71	3,30	0,71				
	Orta	198	3,64	0,87				
	Yüksek	95	3,88	0,83				
	Çok Yüksek	20	4,18	0,91				
	Toplam	400	3,67	0,85				

*p<0.05

Tablo 6 incelendiğinde fabrika çalışanlarının stresle başa çıkma düzeylerinin iş memnuniyetine göre anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($F=12,680$; $p<0.05$). Ortalama puanlar göz önünde bulundurulduğunda iş memnuniyeti çok düşük olanların, düşük, orta, yüksek ve çok yüksek memnuniyet durumu olanlara göre stresle başa çıkma düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Fabrika çalışanlarının iş-aile çatışma durumlarında iş memnuniyetine göre anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($F=5,418$; $p<0.05$). Ortalama puanlara göre iş memnuniyeti çok yüksek olanların sırasıyla yüksek, çok düşük, orta ve düşük olanlara göre iş aile çatışma düzeyinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 7. Çalışılan alan açısından fabrika çalışanlarının stresle başa çıkma ve iş-aile çatışması düzeyleri

Ölçekler	Alan	n	X	SS	t	sd	p
Stresle Başa Çıkma	Saha Çalışanı	235	3,55	0,68	-4,671	39	0.000
	Ofis Çalışanı	165	3,84	0,55			
İş-Aile Çatışması	Saha Çalışanı	235	3,13	0,85	1,136	39	0.972
	Ofis Çalışanı	165	3,03	0,86			

* $p<0.05$

Tablo 7’de fabrika çalışanlarının stresle başa çıkma ve iş-aile çatışma düzeylerinde çalışılan alan açısından farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacıyla t testi uygulanmıştır. Buna göre fabrika çalışanlarının stresle başa çıkma düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu gözlemlenmiştir ($p<0,05$). Ofis çalışanlarının (beyaz yaka) stresle başa çıkma düzeyleri, saha çalışanlarına (mavi yaka) göre daha yüksektir.

Fabrika çalışanlarında iş-aile çatışması düzeyi çalışma alanına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

SONUÇ

Bu bölümde, araştırma bulgularının daha önce yapılan benzer çalışmalardan elde edilen sonuçlar ile karşılaştırılmasına yer verilmiştir.

Bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre fabrika çalışanlarının stresle başa çıkma düzeylerinin fiziksel aktivite durumuna göre anlamlı bir farklılık vardır. Düzenli fiziksel aktivite yaptığını belirten katılımcıların stresle başa çıkma düzeyleri sırasıyla düzensiz fiziksel aktivite yapanlara ve hiç yapmayanlara göre daha yüksektir. Alan yazın incelendiğinde, fabrika çalışanlarında fiziksel aktivite ile stresle başa çıkma arasında istatistiksel olarak pozitif yönlü orta

düzyde bir ilişki bulunduğu başka araştırmalarca da (Piepiora ve ark. 2019) bildirilmiştir.

Fabrika alışanlarının iş- aile çatışma düzeylerinin fiziksel aktivite durumuna göre anlamlı bir farklılık söz konusudur. Fiziksel aktivite yapmadığını belirtenlerin düzensiz fiziksel aktivite yapanlara ve düzenli fiziksel aktivite yapanlara göre iş aile çatışma düzeyleri daha yüksektir.

Bu araştırmada fabrika alışanlarında stresle başa çıkma ile iş-aile atışması arasında negatif yönlü düşük dzyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu da stresle başa çıkma düzeyi azaldıkça iş aile çatışmasının yükseldiğini göstermektedir.

Araştırmanın bağımsız değişkenlerine yönelik sonuçlar incelendiğinde fabrika çalışanlarının stresle başa çıkma ve iş-aile çatışma düzeylerinde yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık yoktur.

Fabrika alışanlarının stresle başa çıkabilme düzeylerinin eğitim durumuna göre anlamlı farklılaştığı; lisans mezunu fabrika çalışanlarının stresle başa çıkma düzeylerinin sırasıyla lisansüstü, lise, ortaokul ve ilkokul mezunlarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öte yandan fabrika çalışanlarının iş-aile çatışma düzeylerinin eğitim durumuna göre anlamlı farklılaştığı; iş aile atışması yaşama durumunun sırasıyla ortaokul, ilkokul, lise, lisansüstü ve lise mezunu çalışanlarda daha çok görüldüğü belirlenmiştir. Alan yazında bu sonuçlarıyla karşılaştırılabilecek çalışma sayısı oldukça azdır. Buna rağmen eğitim düzeyine ilişkin bu sonuçları destekleyen araştırma sonuçları (Tavlı, 2016) raporlanmıştır.

Fabrika alışanlarının stresle başa çıkma düzeylerinde iş memnuniyetine göre anlamlı bir farklılığın olduğu; iş memnuniyeti çok düşük olanların, düşük, orta, yüksek ve çok yüksek memnuniyet durumu olanlara göre stresle başa çıkma düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Diğer taraftan fabrika çalışanlarının iş-aile çatışma durumlarında iş memnuniyetine göre anlamlı bir farklılığın olduğu; iş memnuniyeti çok yüksek olanların sırasıyla yüksek, çok düşük, orta ve düşük olanlara göre iş aile çatışma düzeyinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Fabrika alışanlarının stresle başa çıkma ve iş-aile çatışma düzeylerinde çalışılan alan açısından anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Buna göre ofis çalışanlarının (beyaz yaka) stresle başa çıkma düzeyleri, saha çalışanlarına (mavi yaka) göre daha yüksektir. Bu araştırmada fabrika çalışanlarının iş-aile atışması düzeyi çalışma alanına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Literatürde bu araştırma sonuçlarının karşılaştırılabileceği araştırma sonuçlarına ulaşılamamıştır.

Son yıllarda işletmelerde fiziksel aktiviteye verilen önemin gittikçe arttığı görülmektedir. Bununla beraber işletme içi fiziksel aktivite çalışmaları yurt dışında birçok işletmede uygulanmasına karşın ülkemizde henüz istenilen düzeyde değildir. Bunun en büyük sebeplerinden biri fiziksel aktivite ve yararlarının yeterince bilinmemesi olabilir. Yurt dışında ve Türkiye’de fiziksel aktivitenin olumlu etkilerini ortaya çıkaracak birçok çalışma yapılırken, fabrika çalışanları ve işçilerde fiziksel aktivitenin stresle başa çıkabilme ve iş aile çatışması ile ilişkisini inceleyen araştırmaların yok denecek kadar az olduğu görülmektedir.

Bu araştırma sonuçları da göstermiştir ki fiziksel aktivitenin fabrika çalışanlarında stresle başa çıkma ve iş-aile çatışması yaşama düzeylerini oldukça düşürebilmektedir. Buradan yola çıkarak ilerleyen süreçte benzer araştırmaların sayısı artırılmalıdır. Bunun yanında fiziksel aktivitenin çalışma performansı, iş motivasyonu, kurum içi çatışma, örgüt kültürü, örgütsel bağlılık ile ilişkisi gibi konularda yeni araştırmalar tasarlanabilir ve nitel araştırma yöntemleri ile daha derinlemesine bilgi elde edilebilir.

Öte yandan işletmelerde fiziksel aktivitenin yararlarının anlatıldığı bilgilendirme çalışmaları düzenlenmelidir. İşletmelerin çalışanları için spor alanları oluşturmaları ve fiziksel aktivite için zaman vermeleri önerilebilir. Çalışma saatleri dışına fiziksel aktiviteyi özendirici uygulamalar ile çalışanların motive olması, sosyalleşmesi ve iş stresinden uzaklaşmaları sağlanabilir.

REFERANSLAR

- Başıoğlu, B., Şekeroğlu, M. Ö., ve Altun, E. (2016). Ankara Gençlik Hizmetleri Ve Spor İl Müdürlüğü Çalışanlarının İş-aile Çatışması, Aile-iş Çatışması ve Yaşam Doyumlarının Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Journal of Physical Education & Sports Science/Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 10(1).
- Bayhan, B., Sugözü, İ. ve Özkurt, B. (2017). İş Yaşamında Stres. Uluslararası Akdeniz Bilim ve Mühendisliği Kongresi, *Çukurova Üniversitesi*, ss, 1683-1685.
- Bulut S. (2013). Sağlıkta Sosyal Bir Belirleyici. Fiziksel aktivite, *Türk Hijyen ve Deneysel Biyoloji Dergisi*, 70 (4).
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, K. Ş., ve Karadeniz, Ş. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: *Pegem Akademi Yayıncılık Enstitüsü Dergisi*, 18(2), 195-207.
- Çarıkçı, İ., ve Çelikkol, Ö. (2009). İş-Aile Çatışmasının Örgütsel Bağlılık ve İşten Ayrılma Niyetine Etkisi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 153-170.
- Çimli, S., ve Çelik, M. (2019). Çalışanların Duygusal Zekâ Düzeylerinin Stresle Başa Çıkma Tarrzları Üzerine Etkisi. *Türk Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 4 (1), 80-92 *Deneysel Biyoloji Dergisi*, 70 (4).
- Çoban, H. (2014). İş-Aile Çatışması ve Tükenmişlik Arasındaki İlişki: Bankacılık Sektöründe Bir Araştırma. Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Denizli.
- Demir-Harputluoğlu, D. (2015). İşe Tutkunluk ve İş-Aile Çatışmasının İşten Ayrılma Niyetine Etkisi: Konaklama İşletmelerinde Bir Uygulama. (Yüksek Lisans Tezi). Onsekiz Mart Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Çanakkale.
- Demirezen, M. ve Şenol, Y. (2020). Mermer Sektöründe Çalışan İşçilerde Stres Düzeyi ve Tükenmişliği Etkileyen Faktörler: Bir Fabrika Örneği. *Kocatepe Tıp Dergisi*, 21(2), 157-161.
- Demirbulat, Ö. G. (2014). Profesyonel Turist Rehberliği Mesleğinin Aile Yaşantısı Üzerindeki Etkisini Belirlemeye Yönelik Bir İnceleme. *Turar Turizm ve Araştırma Dergisi*, 3(2), 18-33.
- Demiriz, O. (2021). Tekstil fabrikası çalışanlarında egzersizin kas iskelet sistemi sağlığına etkisinin incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Denizli.
- Elloy, D. F., ve Smith, C. (2004). Antecedents of work-family conflict among dual-career couples: an Australian study. *Cross Cultural Management: An International Journal*, 11(4), 17-27.

- Erdoğan, T., Ünsar, A. ve Süt, N. (2009). Stresin çalışanlar üzerindeki etkileri. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(2), 447-461.
- Giray, D. ve Ergin, C. (2006). Çift-kariyerli Ailelerde Bireylerin Yaşadıkları İş-aile Ve Aile-iş Çatışmalarının Kendini Kurgulama Davranışı ve Yaşam Olayları İle İlişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 21(57), 83-107.
- Greenhaus, J. H., & Beutell, N. J. (1985). Sources of Conflict between Work and Family Roles. *The Academy of Management Review*, 10(1), 76.
- Kayasandık, A. (2013). İş-Aile Çatışması ve Duygusal Bağlılık İlişkisinde Algılanan Örgütsel Adaletin Düzenleyici Rolü. (Yüksek Lisans Tezi). Nevşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.
- Kaya, E. Ü. (2008). İş-Ev Etkileşiminin İş Koşulları İle İlişkisi: Postacılık Hizmetinde Bir Çalışma. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(2), 253-275.
- Kolaç, N., Balcı, A., Şişman, F., Ataçer, B. ve Dinçer, S. (2018). Fabrika Çalışanlarında Sağlıklı Yaşam Biçimi Davranışı ve Sağlık Algısı. *Bakırköy Tıp Dergisi*, 14(3), 267-274.
- Moos, R. (1993). *Coping Responses Inventory: Professional Manual* (2nd Ed.). New York: Par Assessment Resources.
- Netemeyer, R.G., Boles J. S. & Mcmurrion, R. (1996). Development Anvalidation of Work-family Conflict and Family-work Conflict Scales, *Journal of Applied Psychology*, 81, 400-410. <https://doi.org/10.1037/0321-9010.81.4.400>.
- Özer, D., Baltacı, G., ve Tedavi, F. (2008). İş Yerinde Fiziksel Aktivite. Ankara: Klasmat Matbaacılık.
- Özen S. ve Uzun, T. (2005). İşyerinde Çalışanın Yaşadığı Çatışmanın Azaltılmasında Örgütün ve Ailenin Rolü: Polis Memurlarına Yönelik Bir Uygulama. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (3) s.128-147.
- Özkanlı, Ö., ve Korkmaz, A. (2000). Kadın Akademisyenler. A.Ü. Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayını.
- Piepiora, P., Jagoda, A., & Urban, J. (2019). 18-30 Yaş Arası Kişilerin Fiziksel Aktivite ve Stresle Başa Çıkma Tarzları. *Eğitim, Sağlık ve Spor Dergisi*, 9 (7), 36-40.
- Tavlı, F. ve Ünsal, G. (2016). Fabrika Çalışanlarının Stres Kaynakları ve Stresle Başa Çıkma Tutumlarının Değerlendirilmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Tunçer, P. (2013). Örgütlerde Performans Değerlendirme ve Motivasyon, *Sayıştay Dergisi*, 88, 87-108.

- Turunç, Y. (2009). Fabrika İşçilerinde Stres Kaynakları ve Stresle Başa Çıkma Yöntemleri. (Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Edirne.
- Türkiye Fiziksel Aktivite Rehberi (2014). Türkiye Halk Sağlığı Kurumu, Sağlık Bakanlığı Yayın No: 940, Ankara.
- Yalınpala, N. (2021). Düzenli Egzersizin Bireylerin Öz-yeterlik Düzeyleri İle Stresle Başa Çıkma Tarzlarına Etkisi. (Yüksek Lisans Tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Aydın.
- Yüşün T, Tunalı N, Çetinkaya A, ve Yavuzer MG. (2019). Farklı Alanlarda Görevli Fabrika Çalışanlarında Ağrı Şiddeti ve Kas Kuvvetinin Yaşam Kalitesine Etkisi. *Haliç Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*. 2(1):1-16.

BÖLÜM 9

KADINLARDA DÜZENLİ EGZERSİZ ÖZ GÜVEN VE YAŞAM DOYUMU İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ

Esmâ Ece DEMİR¹
Çalık Veli KOÇAK²

ÖZET

Düzenli egzersizin kadınların gündelik yaşamlarında kendilerine ait bir zaman dilimi yaratma, hayata daha olumlu bakabilme ve öz değerlerini yükseltme açısından önemli olduğu bilinmektedir. Buradan hareketle bu çalışmada, kadınlarda düzenli egzersiz öz güven ve yaşam doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Aksaray ilinde yaşayan 409 kadın katılımcı oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Kadın Öz Güven Ölçeği (KÖGÖ), Yetişkin Yaşam Doyumu Ölçeği (YYDÖ) kullanılmıştır. Araştırmanın istatistiksel analizlerinde parametrik testler kullanılmış ve anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak kabul edilmiştir. Araştırma sonucunda düzenli egzersiz yapan kadınların öz güven ve yaşam doyumu düzeyleri, düzensiz egzersiz yapanlara ve egzersiz yapmayanlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda kadınlarda öz güven ve yaşam doyumu arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü bir ilişki vardır. Öz güven artarken yaşam doyumunun da arttığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kadın, fiziksel aktivite, öz güven, yaşam doyumu

GİRİŞ

Egzersiz plan ve program temelli, gönüllülüğe dayalı, sürekliliği olan ve fiziksel uygunluğun bir veya birkaç unsurunun geliştirilmesini amaçlayan hareketlerdir (Koçak, 2019). Fiziksel özelliklerinde azalma ve yetersizlik hisseden bireyler bunu tekrar kazanmak için egzersiz yaparlar (Çelik ve Şahin, 2013).

Egzersiz düzenli yapıldığı takdirde bireyin sağlığına olumlu etki etmektedir. Bireyin bu aktiviteleri belli bir sıraya koyması ve düzenli yapması sonucunda vücudunda ve ruhsal olarak değişikliğin ortaya çıkması muhtemeldir (Bulut,

¹ Yüksek Lisans Öğrencisi, Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü esmaecedemir@gmail.com; ORCID No: 0009-0006-6200-1166

² Doç. Dr., Aksaray Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi velikocak@aksaray.edu.tr; ORCID No: 0000-0002-1403-0812

2013). Düzenli egzersizin hem fiziksel, hem de ruhsal olarak sağlık üzerine olumlu etkileri bilinmektedir (Bauman, 2004; Szabo, Griffiths, Demetrovics, 2013). Araştırmalar, fiziksel aktivite ve sporun fiziksel uygunluğu artıracağını, fizyolojik, psiko-sosyal yarar sağlayabileceğini ve yaşam kalitesini artırabileceğini ortaya koymuştur (Perez-Cruzado ve diğ., 2018; Dishman ve diğ., 2006). Alan yazında yetişkin bireyler için 150 dk./hafta orta veya 75 dk./hafta yüksek yoğunluklu fiziksel egzersiz önerilmektedir (Gómez ve Bravo, 2018). Düzenli yapılan egzersizin yaşam kalitesinin artmasını sağlamaktadır. Yaşamı düzene sokmada da etkilidir (Özkan, 2018).

Kişinin yeteneklerini, duygularını tanıma, kendini sevme ve kendine güvenme duygusu öz güven olarak açıklanabilir (Özbey, 2004). Öz güven, olumlu yaşantılara sahip olma, yetenekler doğrultusunda kendini besleyebilme ve başarı için güçlü yanlarını kullanabilme adına çok önemli bir etkidir. Öz güven *“organize edilebilen, hiyerarşik yapıda, çok yönlü olan, gelişimsel özellik gösterebilen ve ayırt edilebilen”* bir özelliktir (Shavelson, Hubner ve Stanton, 1976). Öz güven, karşılaşılan problemlerle başa çıkabilmeyi sağlayan önemli bir yetenektir. Doğuştan gelmez, deneyimler yoluyla gelişir (Koç ve Gün, 2007).

Yaşamda sahip olunanlar ile istekler arasındaki fark sonucu (Özer ve Karabulut, 2003), yaşamın belli bir döneminde ya da tamamındaki memnuniyete ilişkin yapılan bilişsel değerlendirmeler sonucu ortaya çıkan bir duygudur (Çivitçi, 2009). Yaşam doyumu, yaşam kalitesinin bir özet çıkarımı olarak da açıklanabilir (Pavot ve Diener, 1993). Yaşama yüklenen anlam, kişilik yapısı, ilişkiler, beklentiler (Recepoglu, 2013), bilişsel ve fiziksel sağlık (Segrin, 2006) vb. pek çok faktör tarafından etkilendiği ifade edilmektedir.

Özellikle kadınların gündelik yaşamlarında pek çok yapmaları gereken sorumlulukları olduğu için kendilerine ayırdıkları zaman dilimi çok azdır. Birçok araştırmacı tarafından kadının ev-içi görevlerinin zaman kullanımını sınırladığı ve kadını gündelik yaşamında eşitlikçi olmayan bir konuma indirgediği ileri sürülmektedir (Deem, 1982; Green ve diğ., 1990). Kişi kendi gün akışına göre zaman ayırıp düşük seviyede olsa dahi düzenli fiziksel aktivite yapmalıdır. Çünkü Fiziksel aktivitenin bedensel sağlık üzerindeki olumlu etkileri yanında, psikolojik ve sosyal sağlık üzerinde de olumlu etkileri bulunmaktadır. Fiziksel aktivitenin artırılması veya yeterli düzeyde fiziksel aktivite yapmak her yaş grubu için önemlidir. Bireyin kendisini çok zorlamadan gerçekleştirdiği fiziksel aktivitenin, özellikle orta yaş ve sonrası dönemde erken ölümlerin ve ciddi hastalıkların önlenmesinde iki kat daha etkili olduğu, yaşam kalitesinin arttığı gösterilmiştir (Akyol, Bilgiç ve Ersoy, 2008).

Düzenli egzersiz, kadınların gündelik yaşamlarında kendilerine ait bir zaman dilimi yaratma ve dolayısıyla rutinin dışına çıkarak farklı bir yaşam biçimiyle

tanışması; fiziksel aktivite yapmak için gündelik yaşamı planlama becerisi edinme, hayata daha olumlu bakabilme ve öz değerlerini yükseltme açısından çok önemlidir. Son yıllarda, kadın ve serbest zaman alanında direnme yaklaşımına olan ilginin de yoğunlaştığı gözlenmektedir. Bu ilgi, serbest zaman etkinliklerinin kadınlara bağımsızlıkla nitelenen kendini tanımlama, kendini ifade edebilme fırsatı vermesinden kaynaklanmaktadır (Green ve diğ., 1990). Kadınların bu doğrultuda kendilerini önemsemeye ve de önemsetmeye, kendilerine ait bir zaman yaratmalarına ihtiyaçları olduğu öngörülmüştür.

Yapılan araştırmalar düzenli egzersiz ve fiziksel aktivitenin öz güven (Köroğlu, Çelik ve Tüt, 2023; Yılmaz ve Ağgön, 2023; Üney ve Erım, 2019) ve yaşam doyumu (Saka, Gümüşgül ve Gümüşgül, 2023; Ardahan ve Öz, 2023; Barut, Demir, Ballıkaya ve Çifçi, 2019) üzerine önemli etkileri olduğunu ortaya koymaktadır.

Son yıllarda, Türkiye’de ve dünyada kadınların düzenli egzersize katılımlarında önemli bir artış gözlenmektedir. Buna karşın kadınların düzenli egzersize katılımlarını araştıran çalışma sayısı çok kısıtlıdır. Buradan hareketle bu araştırmada kadınlarda düzenli egzersiz, öz güven ve yaşam doyumu ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma konusu ile ilgili kadınlar örnekleminde yeterli çalışma olmaması, araştırmanın alan yazına sağlayacağı katkı bakımından önemini artırmaktadır. Bu araştırma sonucunda elde edilecek bilgiler, kadınlarda egzersizin öz güven ve yaşam doyumu üzerine etkisi olup olmadığı konusunda fikir verebilecektir. Söz konusu amaçlar doğrultusunda belirlenen araştırma problemlerine aşağıda yer verilmiştir.

Kadınlarda düzenli egzersiz öz güven ve yaşam doyumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?

Kadınlarda öz güven ve yaşam doyumu yaşa, eğitim durumuna, çalışmaya, medeni duruma ve çocuk sahibi olmaya göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama türünde betimsel bir araştırma olarak tasarlanmıştır. Betimsel yöntemler, ilgilenilen ve araştırılmak istenen problemin mevcut var olan durumunu ortaya koymaya yöneliktir. Bu yöntemlerin en temel özelliği, mevcut hâlihazır durumu kendi koşulları içerisinde ve olduğu gibi çalışmaktır. Betimsel araştırma, çalışılan konunun mevcut durumuna ilişkin hipotezleri test etmek için veya sorulara cevap bulmak için veriler toplamayı gerektirir (Büyüköztürk, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016).

Araştırma Grubu

Araştırma grubunu 2021-2022 yılında Aksaray ilinde yaşayan, 18 yaşından büyük, 409 kadın oluşturmaktadır. Araştırma grubu, kolayda örnekleme yöntemi ile (Cohen ve Manion,1998) belirlenmiştir. Bu araştırmanın bağımsız değişkenleri yaş, düzenli egzersiz durumu, eğitim, çalışma durumu ve çocuk sahibi olma durumlarıdır. Katılımcıların kişisel bilgilerine ilişkin bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur

Tablo 1. Katılımcıların kişisel bilgileri

Yaş	f	%
19-22	92	22,5
23-26	99	24,2
27-35	79	19,3
36-44	68	16,6
45 +	71	17,4
Toplam	409	100
Düzenli Egzersiz Yapma	f	%
Evet	162	39,6
Hayır	105	25,6
Düzensiz	142	34,8
Toplam	409	100
Eğitim Durumu	f	%
İlkokul	34	8,3
Lise	71	17,4
Üniversite	252	61,6
Lisansüstü	52	12,7
Toplam	409	100
Çalışma Durumu	f	%
Evet	226	55,5
Hayır	183	44,5
Toplam	409	100
Medeni Durum	f	%
Evli	180	44
Bekâr	194	47,7
Eşinden ayrılmış	35	8,3
Toplam	409	100
Çocuk Sahibi Olma Durumu	f	%
Evet	175	42,8
Hayır	234	57,2
Toplam	409	100

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların %22,5’inin 19-22 yaş, %24,2’sinin 23-26 yaş, %19,3’ünün 27-35 yaş, %16,6’sının 36-44 yaş ve son olarak %17,4’ünün ise 45 yaş ve üstünde oldukları görülmektedir. Katılımcıların 162 tanesi düzenli egzersiz yaptığını, 105 tanesi yapmadığını ve 142 tanesi ise düzensiz egzersiz yaptığını bildirmiştir. Katılımcıların %57,2’si çocuk sahibi değilken, %42,8’i çocuk sahibidir.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Kadın Öz Güven Ölçeği (KÖGÖ), Yetişkin Yaşam Doyumu Ölçeği (YYDÖ) kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacılar tarafından katılımcıların kişisel bilgilerini elde etmek için oluşturulmuştur. Katılımcıların yaş, eğitim durumu, çalışma durumu, medeni durum ve çocuk sahibi olma durumu ile ilgili soruları içermektedir.

Kadın Öz Güven Ölçeği (KÖGÖ)

KÖGÖ toplam 38 soru ve 5 alt boyuttan oluşan 18 yaş ve üzeri kadınlarda öz güvenin değerlendirilmesini sağlayan bir ölçektir. Ölçek araştırmacı tarafından katılımcıya okunarak ya da öz-bildirime dayalı olarak katılımcı tarafından doldurulmaktadır. Cevaplama süresi katılımcıya göre değişmekle birlikte yaklaşık 10-15 dakikadır. KÖGÖ alt boyutları ve içerdiği maddeler aşağıdaki gibidir:

1. Memnuniyet (1,2)
2. Sosyal ilişkiler (3,4,5,6,7,8,9)
3. İçsel öz güven (10,11,12,13,14,15,16,17,18,19,20)
4. Görünüş (21,22,23,24)
5. Performans (25,26,27,28,29,30,31,32,33,34,35,36,37 38)

Ölçek 5'li likert tipindedir. Ölçeğin derecelendirmesi tamamen katılıyorum=5, katılıyorum=4, kararsızım=3, katılmıyorum=2, kesinlikle katılmıyorum=1 şeklindedir (Yurtçiçek Ergüntop, 2019).

Yetişkin Yaşam Doyumu Ölçeği (YYDÖ)

YYDÖ'de 1 tanesi tersine çevrilmiş olmak üzere toplam 21 madde bulunmaktadır. Ölçek Likert tipi, beşli derecelendirmeli (1=Hiç uygun değil, 2=Uygun değil, 3=Kısmen uygun, 4=Uygun, 5=Tamamen uygun) olarak tasarlanmıştır. Ölçekte 6. madde tersinden puanlanmaktadır. YYDÖ'den alınabilecek puan 21 ile 105 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan yüksek puanlar, bireyin kendi yaşamıyla ilgili olumlu algılara sahip olduğu anlamına gelmektedir. YYDÖ, beş faktörlü bir yapı içermektedir ve birinci faktör, genel yaşam doyumu (1, 2, 3, 4, 5 ve 6. maddeler); ikinci faktör, ilişki doyumu (7, 8, 9, 10 ve 11. maddeler); üçüncü faktör, benlik doyumu (12, 13, 14 ve 15. maddeler); dördüncü faktör, sosyal çevre doyumu (16, 17 ve 18. maddeler); beşinci faktör, iş doyumu (19, 20 ve 21. maddeler) olarak adlandırılmıştır. YYDÖ'nün geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına ilişkin elde edilen sonuçlar, YYDÖ'nün yetişkin

bireylerin yaşam doyumlarını ölçmek amacıyla kullanılabileceğini göstermektedir (Kaba, Erol ve Güç, 2017).

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizi SPSS 22 programı ile yapılmıştır. Verilerin normal dağılım varsayımını karşılayıp karşılamadığı Kolmogorov-Smirnov Testi ve çarpıklık-basıklık analizleri ile değerlendirilmiştir. Normal dağılım varsayımını karşıladığı belirlenen verilerin analizinde parametrik testlerden One Way Anova, t Testi ve Pearson Correlation testi kullanılmıştır. Araştırma bulgularının analizinde anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ ve $p < 0,01$ olarak kabul edilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde araştırma verilerinin istatistiksel analizleri sonucunda elde edilen bulgular tablolar eşliğinde verilmiştir.

Veri toplama araçlarının bu araştırma örneğinde güvenilirliğinin belirlenmesi için Cronbach's Alfa analizi yapılmıştır.

Tablo 2. Ölçeklerin toplamına ve alt boyutlarına ilişkin iç tutarlık katsayıları.

Ölçekler	n	Cr
Kadın Öz Güven (KÖGÖ)	610	,97
Yetişkin Yaşam Doyumu (YYDÖ)	416	,89

Bu araştırma verileri ile yapılan Croanbach Alfa analizi değerleri incelendiğinde, her iki ölçeğin de bu araştırma örneği için kullanılacak bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Tablo 3. Verilerin normal dağılım analizi.

Ölçekler	n	Min.	Max.	Ortalama	Sd	Çarpıklık	Basıklık	p
KÖGÖ	409	1,50	5,00	3,8361	,51107	-1,063	1,916	409
YYDÖ	409	1,51	5,00	3,8893	,62364	-,717	,535	409

Tabachnick, Fidell ve Ullman, J. B. (2013) çarpıklık basıklık değerlerinin -1.5 ve +1.5, George ve Mallery (2010) ise -2 ve +2 aralığında olması halinde verilerin normal dağılım gösterdiğini ifade etmiştir. Buradan hareketle araştırma verilerinin çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ile +2 arasında olduğu belirlenmiş ve normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir.

Tablo 4. Katılımcıların düzenli egzersiz yapma durumu değişkenine göre, öz güven ve yaşam doyumu düzeylerine yönelik One Way Anova testi bulguları.

Ölçekler	Düzenli Egzersiz	n	X	ss	sd	f	p	Tukey
KÖGÖ	Evet	162	4,0673	,51461	2	11,726	,000*	1>3>2
	Hayır	105	3,7567	,61934	406			
	Düzensiz	142	3,8412	,54075	408			
YYDÖ	Evet	162	3,8045	,72245	2	3.388	,001*	1>2>3
	Hayır	105	3,6143	,82603	406			
	Düzensiz	142	3,6068	,68971	408			

*p<0,05

Tablo 4 incelendiğinde kadınların öz güven ve yaşam doyum düzeylerinin düzenli egzersiz yapma durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir.

Kadınların öz güven ve yaşam doyum düzeylerindeki farklılığın kaynağının belirlenmesi için Post Hoc testlerden Tukey testi yapılmıştır. Buna göre, düzenli egzersiz yapan kadınların öz güven düzeylerinin (X=4,06), düzensiz egzersiz yapanlara (X=3,84) ve egzersiz yapmayanlara (X=3,75) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Öte yandan düzenli egzersiz yapan kadınların yaşam doyumu düzeylerinin (X=3,80), düzensiz egzersiz yapanlara (X=3,60) ve egzersiz yapmayanlara göre (X=3,61) daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 5. Katılımcıların öz güven ve yaşam doyumu düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik Pearson Korelasyon Test bulguları.

Ölçekler	YYDÖ		
KÖGÖ	rho	1	,660**
	p		,000
	n		409

**p<0,01

Tablo 5 incelendiğinde kadınlarda öz güven ile yaşam doyumu arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde bir ilişki (r=660, p=,000) olduğu görülmektedir. Bu durum katılımcıların öz güven düzeyleri yükseldikçe yaşam doyum düzeylerinin de doğru orantılı şekilde yükseldiğini gösterebilir.

Tablo 6. Katılımcıların yaşlarına göre, öz güven ve yaşam doyumu düzeylerine yönelik One Way Anova testi bulguları

Ölçekler	Yaş	n	X	ss	sd	f	p	Tukey	
KÖGÖ	19-22	92	3,5679	,55976	4	404	6,636	,000*	2>1>4>3>5
	23-26	99	3,7702	,57773					
	27-35	79	3,3829	,60425					
	36-44	68	3,4779	,59497					
	45-+	71	3,3627	,70304					
YYDÖ	19-22	92	3,4783	,74626	4	404	3,115	,000*	4>5>3>2>1
	23-26	99	3,6936	,78957					
	27-35	79	3,7046	,74294					
	36-44	68	3,8775	,61194					
	45-+	71	3,7465	,74741					

Tablo 6 incelendiğinde kadınların öz güven ve yaşam doyum düzeylerinin yaşa göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir.

Kadınların öz güven ve yaşam doyum düzeylerindeki farklılığın kaynağının belirlenmesi için Post Hoc testlerden Tukey testi yapılmıştır. Buna göre, 23-26 yaş aralığındaki kadınların öz güven düzeylerinin (X=3,77), 19-22 yaş aralığındakilere (X=3,56), 36-44 yaş aralığındakilere (X=3,47), 27-35 yaş aralığındakilere (X=3,38) ve 45 yaş ve üzerindeki yaşlarda olanlara (X=3,36) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Öte yandan 36-44 yaş aralığındaki kadınların yaşam doyumu düzeylerinin (X=3,87), 45 yaş ve üzerindeki yaşlarda olanlara (X=3,74), 27-35 yaş aralığındakilere (X=3,70), 23-26 yaş aralığındakilere (X=3,69) ve 19-22 yaş aralığındakilere (X=3,47) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo7. Katılımcıların eğitimlerine göre, öz güven ve yaşam doyumu düzeylerine yönelik One Way Anova testi bulguları

Ölçekler	Eğitim	n	X	ss	sd	f	p	Tukey	
KÖGÖ	İlkokul	34	3,5214	,70429	3	405	9,922	,000*	4>3>2>1
	Lise	71	3,7055	,67200					
	Lisans	252	3,9881	,49636					
	Lisansüstü	52	4,0808	,41125					
	Lisansüstü	52	4,0808	,41125					
YYDÖ	İlkokul	34	3,4706	,78974	3	405	5,310	,000*	4>3>1>2
	Lise	71	3,3803	,78081					
	Lisans	252	3,7712	,72556					
	Lisansüstü	52	3,8444	,59182					
	Lisansüstü	52	3,8444	,59182					

Tablo 7 incelendiğinde kadınların öz güven ve yaşam doyum düzeylerinin eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir.

Kadınların öz güven ve yaşam doyum düzeylerindeki farklılığın kaynağının belirlenmesi için Post Hoc testlerden Tukey testi yapılmıştır. Buna göre, lisansüstü eğitimi olan kadınların öz güven düzeylerinin (X=4,08), lisans mezunlarına (X=3,98), lise mezunlarına (X=3,70) ve ilkokul mezunu olanlara (X=3,52) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Öte yandan lisansüstü eğitimi olan kadınların yaşam doyumu düzeylerinin (X=3,84), lisans mezunlarına (X=3,77), ilkokul mezunlarına (X=3,47) ve lise mezunu olanlara (X=3,38) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 8. Katılımcıların çalışma durumuna göre öz güven ve yaşam doyum düzeylerine yönelik t- Testi Bulguları

Ölçekler	Çalışma	n	X	ss	sd	t	p
KÖGÖ	Evet	227	3,8910	,52093	407	2,441	,015*
	Hayır	182	3,7676	,49137			
YYDÖ	Evet	227	4,0063	,60599	407	4,329	,014*
	Hayır	182	3,7434	,61612			

*p<0,05

Tablo 8 incelendiğinde kadınların öz güven ve yaşam doyum düzeylerinin çalışma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir.

Çalışan kadınların öz güven düzeyleri (X=3,89) çalışmayan kadınlara (X=3,76) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Öte yandan çalışan kadınların yaşam doyumu düzeylerinin (X=4,00), çalışmayanlara (X=3,74) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 9. Katılımcıların medeni durumlarına göre, öz güven ve yaşam doyum düzeylerine yönelik One Way Anova testi bulguları

Ölçekler	Medeni Durum	n	X	ss	sd	f	p	Tukey
KÖGÖ	Evli	180	3,8495	,58895	3	3,961	,008*	2>1>4>3>5
	Bekar	195	3,9916	,52412				
	Ayrılmış	27	3,8350	,57829				
	Diğer	7	3,4286	,71911				
YYDÖ	Evli	180	3,7787	,73673	3	1,793	,149	
	Bekar	195	3,6085	,73844				
	Ayrılmış	27	3,6914	,81349				
	Diğer	7	3,5000	,66667				

Tablo 9 incelendiğinde kadınların öz güven düzeylerinde medeni durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir.

Kadınların öz güven düzeylerindeki farklılığın kaynağının belirlenmesi için Post Hoc testlerden Tukey testi yapılmıştır. Buna göre, bekâr kadınların öz güven düzeylerinin ($X=3,99$), evli kadınlara ($X=3,84$), ayrılmış olanlara ($X=3,83$) ve medeni durumunu diğer olarak belirtenlere ($X=3,42$) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Öte yandan kadınların yaşam doyumu düzeylerinin medeni duruma göre farklılık taşımadığı görülmektedir.

Tablo 10. Katılımcıların çocuk sahibi olma değişkenine göre öz güven ve yaşam doyumu düzeylerine yönelik, Independent T Testi Bulguları

Ölçekler	Çocuk Sahibi	n	X	SS	Sd	t	p
KÖGÖ	Evet	175	3,7677	,56464	407	-2,351	,019*
	Hayır	234	3,8872	,46169			
YYDÖ	Evet	175	3,9351	,63606	407	1,285	,200
	Hayır	234	3,8551	,61333			

* $p<0,05$

Tablo 10 incelendiğinde kadınların öz güven düzeylerinde çocuk sahibi olma durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Çocuk sahibi olmayan kadınların öz güven düzeylerinin ($X=3,88$) çocuk sahibi kadınlara ($X=3,76$) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Öte yandan kadınların yaşam doyumu düzeylerinin çocuk sahibi olma durumlarına göre farklılık taşımadığı görülmektedir.

Yapılan araştırmalar düzenli egzersiz ve fiziksel aktivitenin öz güven (Köroğlu, Çelik ve Tüt, 2023; Yılmaz ve Ağgön, 2023; Üney ve Erim, 2019) ve yaşam doyumu (Saka, Gümüşgöl ve Gümüşgöl, 2023; Ardahan ve Öz, 2023; Barut, Demir, Ballıkaya ve Çifçi, 2019) üzerine önemli etkileri olduğunu ortaya koymaktadır.

SONUÇ

Bu araştırma bulguları sonucunda düzenli egzersiz yapan kadınların öz güven düzeylerinin düzensiz egzersiz yapanlara ve egzersiz yapmayanlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Literatürde bu araştırma sonuçlarını destekler nitelikte sonuçlar raporlayan araştırmalar (Köroğlu, Çelik ve Tüt, 2023; Yılmaz ve Ağgön, 2023; Üney ve Erim, 2019) bulunmaktadır. Bu araştırma ve alan yazın bilgisi göz önünde bulundurularak düzenli fiziksel aktivitenin kadınların öz güven ve yaşam doyumu düzeylerini artırdığı söylenebilir.

Aynı şekilde düzenli egzersiz yapan kadınların yaşam doyumu düzeylerinin de düzensiz egzersiz yapanlara ve egzersiz yapmayanlara göre daha yüksek

olduğu belirlenmiştir. Literatürde bu araştırma sonuçlarını destekler nitelikte sonuçlar raporlayan araştırmalar (Saka, Gümüşgül ve Gümüşgül, 2023; Ardahan ve Öz, 2023; Barut, Demir, Ballıkaya ve Çifçi, 2019) bulunmaktadır. Bu araştırma ve alan yazın bilgisi göz önünde bulundurularak düzenli fiziksel aktivitenin kadınların öz güven ve yaşam doyumu düzeylerini artırdığı söylenebilir.

Kadınlarda öz güven ile yaşam doyumu arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Kadınların öz güven düzeyleri yükseldikçe yaşam doyum düzeylerinin de doğru orantılı şekilde yükselmektedir.

Kadınların 23-26 yaş aralığında olanlarının öz güven düzeylerinin sırasıyla 19-22 yaş aralığındakilere, 36-44 yaş aralığındakilere, 27-35 yaş aralığındakilere ve 45 yaş ve üzerindeki yaşlarda olanlara ($X=3,36$) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Öte yandan 36-44 yaş aralığındaki kadınların yaşam doyumu düzeylerinin 45 yaş ve üzerindeki yaşlarda olanlara, 27-35 yaş aralığındakilere, 23-26 yaş aralığındakilere ve 19-22 yaş aralığındakilere ($X=3,47$) göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Lisansüstü eğitimi olan kadınların öz güven düzeylerinin lisans mezunlarına, lise mezunlarına ve ilkokul mezunu olanlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Yine lisansüstü eğitimi olan kadınların yaşam doyumu düzeylerinin lisans mezunlarına, ilkokul mezunlarına ve lise mezunu olanlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Çalışan kadınların öz güven düzeylerinin çalışmayan kadınlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Öte yandan çalışan kadınların yaşam doyumu düzeylerinin, çalışmayanlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Bekâr kadınların öz güven düzeylerinin evli kadınlara, ayrılmış olanlara ve medeni durumunu diğer olarak belirtenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Kadınların yaşam doyumu düzeylerinin medeni duruma göre farklılık taşımadığı görülmektedir.

Çocuk sahibi olmayan kadınların öz güven düzeylerinin çocuk sahibi kadınlara göre daha yüksek olduğu görülürken, kadınların yaşam doyumu düzeylerinin çocuk sahibi olma durumlarına göre farklılık taşımadığı görülmektedir.

Bu çalışmanın sonucunda kadınların aile tipi değişkenine göre öz güven düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Buna karşın yaşam doyum düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Kadınların çalışma durumu değişkenine göre öz güven ve yaşam doyumu düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Kadınların çocuk sahibi olma değişkenine göre öz güven düzeylerinde anlamlı bir farklılık vardır. Buna karşın yaşam doyumu düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Bu ve benzer araştırmalar sonuçlarından hareketle kadınların düzenli egzersiz yapmaları önerilebilir. Bunun yanında kadınlarda düzenli egzersizin başka değişkenlerle ilişkisi farklı örneklemlerde, farklı araştırma desenleriyle araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Ainsworth, B. E., Sternfeld, B., Slattery, M. L., Daguisé, V., ve Zahm, S. H. (1998). Physical activity and breast cancer: evaluation of physical activity assessment methods. *Cancer: Interdisciplinary International Journal of the American Cancer Society*, 83(S3), 611-620.
- Akyol, A., Bilgiç, P., ve Ersoy, G. (2008). *Fiziksel aktivite, beslenme ve sağlıklı yaşam*. Ankara: Klasmat Matbaacılık.
- Ardahan, F., ve Öz, N. D. (2023) Kırsalda düzenlenen rekreasyonel aktivitelerin sosyal sermaye ve yaşam doyumuna etkisi. *Journal of Global Sport and Education Research*, 6(2), 72-83.
- Aslan, Ş. (2019). Kadınlarda pilatesin vücut kompozisyonuna etkisi. *İnönü Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 6(1), 24-35.
- Barut, A. İ., Demir, A., Ballıkaya, E., ve Çifçi, F. (2019). Doğa yürüyüşü ve yamaç paraşütü sporu yapan bireylerin yaşam doyumu ve özyeterliklerinin incelenmesi. *Spor Eğitim Dergisi*, 3(2), 137-145.
- Bauman, A.E. (2004). Updating the evidence that physical activity is good for health: An epidemiological review 2000-2003. *J. Sci. Med. Sport*; 7(1):6-19.
- Bulgu, N., Arıtan, C. K., ve Aşçı, F. H. (2007). Gündelik yaşam, kadın ve fiziksel aktivite. *Spor Bilimleri Dergisi*, 18(4), 167-181.
- Bulut, S. (2013). Sağlıkta Sosyal Bir Belirleyici; Fiziksel Aktivite. *Türk Hij. Den. Biyol. Derg.*: 70(4), 205 – 214.
- Bushman, B.A. (2019). Physical Activity Guidelines for Americans: The relationship between physical activity and health. *ACSM's Health ve Fitness Journal*, 23(3) 5-9.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, K. Ş., ve Karadeniz, Ş. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: *Pegem Akademi Yayıncılık Enstitüsü Dergisi*, 18(2), 195-207.
- Caspersen, C. J., Powell, K. E., ve Christenson, G. M. (1985). Physical activity, exercise, and physical fitness: definitions and distinctions for health-related research. *Public health reports*, 100(2), 126.
- Cengiz, Ş. Ş., ve Delen, B. (2019). Gençlerde fiziksel aktivite düzeyi. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 110-122.
- Çelik, A., ve Şahin, M. (2013). Spor ve çocuk gelişimi. *International Journal of Social Science*, 6(1), 467-478.
- Cohen, L.M., ve Manion, L.L. (1998). *Research methods in education*. New York: Routledge.

- Çivitçi, A. (2009). İlköğretim öğrencilerinde yaşam doyumu: Bazı kişisel ve ailesel özelliklerin rolü. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 29-52.
- Deem R. (1982). Women, leisure and inequality. *Leisure Studies*, 1, 29-46.
- Dishman, R.K., Hales, D.P., Pfeiffer, K.A., Felton, G., Saunders, R., Ward, D.S., et al. (2006). Physical self-concept and self-esteem mediate cross sectional relations of physical activity and sport participation with depression symptoms among adolescent girls. *Health Psychol* 25:396-407.
- George, D., ve Mallery, P. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference*, 17.0 update. Boston: Allyn ve Bacon.
- Green E, Hebron S, Woodward D. (1990). *Women's leisure, what leisure?* London: McMillan.
- Gómez Pastor L, Bravo Cucci SD. (2018). Physical activity in prison: Should it be a first-line healthcare intervention? *Rev. Esp. Sanid Penit*; 20(1):32- 34.
- Aka, H., İbiş, S., ve Arıcı, R. (2020). Kadınlara uygulanan 8 haftalık reformer pilates egzersizlerinin vücut kompozisyonuna ve bazı fiziksel uygunluk parametrelerine etkisi. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 5(4), 573-589. <https://doi.org/10.31680/gaunjss.831609>
- Kaba, İ., Erol, M., ve Güç, K. (2018). Yetişkin yaşam doyumu ölçeğinin geliştirilmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 1-14.
- Koçak, Ç. V. (2019). How does regular exercise affect internet addiction level in university students?. *Physical education of students*, 23(4), 186-190.
- Koç, S., ve Gün, N. (2007). Özsaygı: Öncelikler listende kaçınıcı sıradasın? (3.baskı). İstanbul: Kuraldışı Yayıncılık.
- Köroğlu, M., Çelik, S., ve Tüt, E. (2023). Spor Merkezlerinde Egzersiz Yapan Bireylerin Beden İmajı ve Özgüven Düzeylerinin İncelenmesi. *Yalova Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 2(3), 137-160.
- Pavot, W ve E. Diener (1993). Review of the satisfaction with life scale. *Psychological Assessment* 5, pp. 164–172.
- Recepoğlu, H. (2013), Öğretmen adaylarının yaşam doyumları ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (1), 311-326.
- Segrin, C. (2006). Family interactions and well-being: Integrative perspectives. *Journal of Family Communication*, 6, 3–21.
- Sigfúsdóttir ID, Kristjánsson AL, Allegrante JP. (2007). Health behaviour and academic achievement in Icelandic school children. *Health Educ. Res.*, 22(1):70–80.36.
- Szabo, A., Griffiths, M.D., Demetrovics, Z. (2013) Psychology and exercise. D, Bagchi, S. Nair, C.K. Sen (Eds.), *Nutrition and Enhanced Sports*

- Performance: Recommendations for Muscle Building*, Oxford: Elsevier Academic Press, pp.65-72.
- Perez-Cruzado D, Cuesta-Vargas AI, Vera-Garcia E, Mayoral-Cleries F. (2018). The relationship between quality of life and physical fitness in people with severe mental illness. *Health Qual Life Outcomes*, 16(1):82.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., and Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Özbey, Ç. (2004). *Çocuk sorunlarına yapıcı çözümler*. İstanbul: İnkilap Kitabevi.
- Özer, M. ve Karabulut, Ö. Ö . (2003). Yaşlılarda yaşam doyumu. *Geriatry*, 6 (2), 72-74.
- Özkan, A. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin ve adaylarının enerji ve besin ögesi alımları (beslenme alışkanlıkları) ile sağlıklı yaşam biçimi davranışlarının ve fiziksel aktivite düzeylerinin belirlenmesi*. Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi. Bartın.
- Saka, T., Gümüşgöl, C., ve Gümüşgöl, O. (2023). Ev hanımlarının sportif rekreasyon katılımlarının yaşam doyumu ve mutluluk üzerine etkisinin incelenmesi. *Spor Eğitim Dergisi*, 7(2), 131-139. <https://doi.org/10.55238/seder.1291111>
- Üney, R., ve Erım, B. R. (2019). Kapalı cezaevindeki kalan erkek mahkumlarda düzenli fiziksel egzersizin şiddet davranışı, stresle baş etme ve özgüven üzerine etkileri. *Anatolian Journal of Psychiatry/Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 20(6).
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., ve Ullman, J. B. (2013). *Using multivariate statistics* (Vol. 6, pp. 497-516). Boston, MA: pearson.
- Yılmaz, A., ve Ağgön, E. (2023). Aktif spor yapan üniversite öğrencilerinin beden memnuniyeti, mental iyi oluş ve özgüven düzeylerinin incelenmesi. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 14(1), 31-42. <https://doi.org/10.17155/omuspd.1185626>
- Yurtçiçek Ergüntop, S. (2019). Kadın Öz Güven Ölçeği'nin geliştirilmesi. *TC İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Doktora tezi, İstanbul*.