

# SPOR, EĞİTİM VE PSİKOSOSYAL İNCELEMELER

## SPORTS, EDUCATION AND PSYCHOSOCIAL INVESTIGATIONS

Editörler

Dr. Mahmut ULUKAN, Dr. Yunus ŞAHİNLER

Doç. Dr. Duygu SEVİNÇ YILMAZ



# **SPOR, EĞİTİM VE PSİKOSOSYAL İNCELEMELER**

## **SPORTS, EDUCATION AND PSYCHOSOCIAL INVESTIGATIONS**

### **Editörler**

**Dr. Mahmut ULUKAN**  
0000-0003-3623-395X

**Dr. Yunus ŞAHİNLER**  
0000-0002-5268-020X

**Doç. Dr. Duygu SEVİNÇ YILMAZ**  
ORCID iD: 0000-0002-7737-564X



*Spor, Eğitim ve Psikososyal İncelemeler*  
*Sports, Education and Psychosocial Investigations*  
**Editörler: Dr. Mahmut ULUKAN, Dr. Yunus ŞAHİNLER**  
**Doç. Dr. Duygu SEVİNÇ YILMAZ**

**Genel Yayın Yönetmeni:** Berkan Balpetek

**Kapak ve Sayfa Tasarımı:** Duvar Design

**Yayın Tarihi:** Aralık 2023

**Yayıncı Sertifika No:** 49837

**ISBN:** 978-625-6585-64-5

© Duvar Yayınları

853 Sokak No:13 P.10 Kemeraltı-Konak/İzmir

Tel: 0 232 484 88 68

## ÖNSÖZ

Spor, eğitim ve psikososyal incelemeler alanında derinleşmek ve bu konuları çeşitli perspektiflerden ele almak, günümüzde bilim dünyasında önemli bir yer tutmaktadır. Bu kitap, alanındaki uzmanların ve araştırmacıların katkılarıyla zenginleşmiş, zihinsel engelli çocuklardan başlayarak sporcu lise öğrencilerine kadar geniş bir yelpazedeki konulara odaklanmaktadır.

Beden eğitimi ve eğitsel oyunların zihinsel engelli çocuklar için önemi, çocuklarda beden eğitimi ve aktivite programlarının etkileri, spor ve eğitim alanında epistemolojik inançlar, sporcu lise öğrencilerinin temel psikolojik ihtiyaçları, spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı ve sporcuların beslenme ve karar verme süreçleri gibi konular, bu kitapta detaylı bir şekilde ele alınmaktadır.

Bilim dünyasının hızla geliştiği bir dönemde, bu kitap, spor, eğitim ve psikososyal incelemeler konularında güncel araştırmalar ve bilimsel yaklaşımlar sunarak okuyuculara farklı bakış açıları kazandırmayı amaçlamaktadır. Her bir bölüm, konularına derinlemesine inen ve yeni araştırma alanlarını ortaya koyan özgün bir bakış açısı sunmaktadır.

Bu eser, yazarların titiz çalışmalarının bir ürünü olarak ortaya çıkmıştır. Yazarlar, kendi alanlarında uzmanlıkla kaleme aldıkları makalelerle, okuyuculara hem teorik hem de pratik bakış açıları sunmaktadır. Bu kitap, spordan eğitime, psikososyal faktörlerden beslenmeye kadar geniş bir yelpazedeki konuları kapsayarak, alanında uzman ve öğrenci okuyucular için değerli bir kaynak olmayı hedeflemektedir.

Kitabın hazırlanmasında emeği geçen tüm yazarlara teşekkür eder, bu eserin spor, eğitim ve psikososyal incelemeler alanındaki literatüre önemli bir katkı sunmasını dileriz.

*Editörler*

*Dr. Mahmut ULUKAN*

*Dr. Yunus ŞAHİNLER*

*Doç. Dr. Duygu SEVİNÇ YILMAZ*



## İÇİNDEKİLER

### **Bölüm 1.....7**

Zihinsel Engelli Çocuklar için Beden Eğitimi ve Eğitsel Oyunların Önemi  
*Özlem EKİZOĞLU, Mehmet ACET*

### **Bölüm 2.....25**

Çocuklarda Beden Eğitiminin ve Aktivite Programlarının Önemi  
*Ömer ZAMBAK*

### **Bölüm 3.....39**

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Öğrenmeye Yönelik Epistemolojik  
İnançları  
*Aslı ESENKAYA, Rezzan KARACA, Bilal OKUDAN*

### **Bölüm 4.....53**

Sporcu Lise Öğrencilerinde Temel Psikolojik İhtiyaçlar  
*Aslı ESENKAYA, Rezzan KARACA, Ömür Fatih KARAKULLUKÇU*

### **Bölüm 5.....66**

Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Sosyal Medya Bağımlılığı  
*Engin ÇİNİBULAK, Ömer AKYÜZ, Yasin SEPİL*

### **Bölüm 6.....83**

Sporcularda Beslenme ve Karar Verme  
*Serkan KIZILCA, İhsan YAĞCI, İrfan KARA*



## Bölüm 1

# Zihinsel Engelli Çocuklar için Beden Eğitimi ve Eğitsel Oyunların Önemi

**Özlem EKİZOĞLU<sup>1</sup>**

*Dr. Öğr. Üyesi.; Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi,  
ozlem.ekizoglu@erzincan.edu.tr ORCID No: 0000-0002-5705-7134*

**Mehmet ACET<sup>2</sup>**

*Prof. Dr.; Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi,  
mehmet.acet@dpu.edu.tr ORCID: 0000-0003-3601-1601*

## GİRİŞ

Eğitim kavramı, insanların bilgi ve deneyimlerini aktarma, birbirlerine öğretme ve toplumun ilerlemesine katkı sağlama amacını taşır. İnsanlık tarihinde bilgi ve beceri aktarımı, nesilden nesile ilk öğretmenler olan anne babalar tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte, keşiflerin gelişimini etkileyen önemli bir faktör, yeni öğrenilen bilgilerin etkisidir. Eğitim süreci, zamanla evrim geçirmiş ve çeşitli öğretim yöntemleri, kurumlar ve disiplinler ortaya çıkmıştır. Bugün eğitim, sadece akademik bilgilerin aktarımıyla sınırlı kalmayıp, kişisel, sosyal ve duygusal gelişime de odaklanmaktadır. Öğretmenler, öğrencilerin potansiyellerini keşfetmelerine yardımcı olmak, bilgi ve becerilerini geliştirmek ve onları topluma hazırlamak gibi önemli sorumluluklar üstlenmektedir.

Günümüzde eğitim, disiplinler arası bir yaklaşımı benimsemektedir. Öğrenciler, reşit oldukça disiplinler arası bağlantılar kurmayı ve öğrendiklerini değişen dünya koşullarına uygulamayı öğrenirken, eğitim sistemleri de disiplinler arası bir planlama yapmalıdır. Eğitimin bir plan geliştirmesi gerekmektedir. Eğitimin birden çok tanımı olabilir ve en basit şekliyle "bireylerin davranışlarında gönüllü ve planlı değişiklikler yaparak olumlu kişilik yapıları oluşturma" sürecidir. Bireyin eğitim süreci, aile yapısı, çevresi ve fizyolojik ihtiyaçları gibi birçok faktörden etkilenebilir. Bu nedenle, ulusal eğitim sistemleri fırsat eşitsizliklerini azaltmak için planlamalar yapmalıdır. Ayrıca, teknoloji ve bilimin hızla ilerlemesi, eğitimde değişikliklere yol açmakta ve öğretme ve öğrenme stratejilerinin sürekli olarak güncellenmesini gerektirmektedir.

Bu bağlamda, beden eğitimi ve oyun uygulamaları, eğitimin önemli bir bileşeni haline gelmiştir. Beden eğitimi dersleri, öğrencilerin fiziksel uygunluklarını artırırken oyun uygulamaları ise eğlenceli bir şekilde öğrenmeyi



teşvik etmektedir. Bu etkinlikler, öğrencilerin eğitsel performanslarını geliştirmelerine ve okul sosyal davranışlarını olumlu yönde etkilemelerine yardımcı olabilir. Beden eğitimi öğretmenlerinin, bu özel çocuklarla birebir ilgilenme ve onlara uygun fiziksel aktiviteler sağlama konusunda önemli bir rol oynadığı vurgulanmaktadır. Yasal zorunluluk olmasa da kaynaştırma okullarında bu çocuklara özel dersler ve programlar sunulması, motor becerilerinin eksikliğini gidermeye ve entegrasyonlarını desteklemeye yardımcı olabilir. Ergenlerin sokakta ve spor sahalarında oynamak yerine evde, internet kafalarda veya dijital oyun salonlarında oyun oynamaları fiziksel aktivite oranının azalmasına sebep olmaktadır (Karaca, Karaca).

### ***Beden Eğitimi ve Spor***

Sağlıklı yaşamın en önemli bileşenlerinden biri olan beden eğitimi ve beden eğitimi, hemen hemen her eğitim sisteminin ve her düzeyde müfredatın bir parçasıdır. Beden eğitimi ve beden eğitimi müfredatının amacı; öğrenciler, yaşamları boyunca kullanacakları öz yönetim, sosyal ve düşünme becerileri, motor beceriler, aktif ve sağlıklı yaşam becerileri, kavramlar ve stratejiler geliştirerek bir sonraki eğitim düzeyine hazırlanırlar. Bu amaçla beden eğitimi ve spor programlarına devam eden öğrencilerin aşağıdaki öğrenme çıktılarına ulaşmaları beklenmektedir:

- Farklı fiziksel aktiviteleri ve spor türlerine göre yapılan hareket beceri yönlerini geliştirir.
- Hareket kavram yapısını ve ilkelerini ya da kurallarını, çeşitli fiziksel etkinliklerinde ve spor türlerinde kullanır.
- Hareketin taktiklerini ve stratejilerini kullanır, değerlendirir.
- Sağlıklı hayat ile açıklamaları yapar.
- Kültürel birikimlerimizi ve değerlerimizi beden eğitimi sporla kavramayı sağlar.
- Kişilerde özyönetim, özgüven becerilerini kazandırır.
- İnsanlar arasında saygınlığı, iletişim ve sosyal yönden gelişmeyi, fiziksel gelişime, lider konumda yönetmeyi, takım ve grup oyunları ile başarıyı artırma, gibi özellikleri geliştirir.

Hareket, canlı organizmaların sağlıklı bir şekilde gelişmesi için temel bir ihtiyaçtır. Ancak, günümüzde yaşam ve çevre koşullarının değişmesi, insanların hareket etme alışkanlıklarının azalmasına ve daha sedanter bir yaşam tarzı benimsemelerine neden olmaktadır. Bu durum, sağlık sorunlarının artmasına ve obezite gibi kronik hastalıkların yaygınlaşmasına sebep olmaktadır. Beden

eğitimi ve spor, bu sorunlara çözüm sunan önemli araçlardır. Sağlıklı bir nesil yetiştirmek ve bireylerin hem bedenem hem de ruhen sağlıklı olmalarını sağlamak için beden eğitimi ve spor faaliyetleri büyük bir öneme sahiptir. Beden eğitimi, müfredatın ayrılmaz bir parçası olarak, bireylerin sağlıklı büyüme, gelişme ve zihinsel-fiziksel bütünlüklerini korumak ve desteklemek amacıyla tasarlanmıştır. Gelişmiş ülkeler, beden eğitimini sadece bir boş zaman etkinliği olarak değil, eğitim sisteminin önemli bir unsuru olarak görmüşlerdir. Bu ülkelerde beden eğitimi derslerinin süresi ve yoğunluğu artırılmış, çeşitli spor etkinlikleri ve fiziksel aktivitelerin düzenlenmesi teşvik edilmiştir. Bu sayede genç nesillerin düzenli olarak spor yapmaları, sağlıklı bir yaşam tarzı benimsemeleri ve spor becerilerini geliştirmeleri hedeflenmektedir (Kılıç vd., 2012).

Beden eğitimi insanların bedensel, zihinsel ve ruhsal yönden etkinliklerini artırmak için önemli bir rol oynamaktadır. Beden eğitimi, bireylerin sağlıklı bir yaşam sürdürmeleri ve bedensel becerilerini geliştirmeleri için tasarlanmış bir etkinliktir. Ayrıca, sosyalleşmelerini ve kişilik karakterlerini bulmalarını destekler. Beden eğitimi, çevresel koşullara ve katılımcıların özelliklerine göre uyarlanabilen esnek kurallara dayalı bir etkinlik olarak tanımlanır. Oyun, jimnastik ve spor gibi çeşitli araştırma ve çalışmaları kapsar. Bu etkinlikler, bireylerin bedensel becerilerini geliştirmelerine yardımcı olurken aynı zamanda eğlence, rekabet, işbirliği ve özgüven gibi değerleri de destekler.

Beden eğitimi sayesinde bireylerin beden sağlığı korunur, dayanıklılık, güç, esneklik gibi fiziksel özellikleri geliştirilir. Aynı zamanda, düzenli egzersiz yapmanın zihinsel sağlık üzerinde olumlu etkileri vardır. Beden eğitimi, stresi azaltır, enerji seviyesini yükseltir, konsantrasyonu artırır ve genel zihinsel refahı destekler. Sosyal açıdan, beden eğitimi bireylerin sosyal becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Takım sporları veya grup aktiviteleri aracılığıyla işbirliği, liderlik, iletişim ve takım çalışması gibi sosyal yetenekler kazanılır. Aynı zamanda, beden eğitimi sınıflarında ve spor etkinliklerinde bireyler farklı insanlarla etkileşimde bulunma ve sosyal ilişkiler kurma fırsatı bulurlar (Ağbuğa ve Aslan, 2010). Bu durumda gençlerin spora yönlendirilmesiyle onların kötü bağımlılıklar edinmesine engel olacağı gibi yaşam kalite seviyelerini de artıran önemli bir faktör olduğu söylenebilir (Esenkaya ve Dülger, 2022).

Beden eğitimi ve spor, sadece fiziksel uygunluk için değil aynı zamanda öğrencilerin genel gelişimi için önemli araç ve etkinliklerdir. Bu dersler, öğrencilere çeşitli becerilerin öğrenilmesi ve geliştirilmesi fırsatı sunar. Motor beceriler, koordinasyon, denge, esneklik gibi fiziksel becerilerin yanı sıra iletişim, liderlik, takım çalışması gibi sosyal becerilerin gelişimine katkı sağlar.

Beden eğitimi ve spor etkinlikleri, öğrencilerin sağlıklı bir yaşam tarzı benimsemelerini teşvik eder. Düzenli fiziksel aktivite yapmak, obezite, kalp hastalıkları, diyabet gibi sağlık sorunlarının riskini azaltır. Aynı zamanda, fiziksel aktivite yapmak, stresi azaltır, enerji seviyesini artırır, konsantrasyonu ve öğrenme yeteneğini iyileştirir.

Beden eğitimi dersleri, öğrencilere özgüven kazandırır. Kendi bedenlerini tanımak, sınırlarını keşfetmek, başarılar elde etmek ve zorluklarla başa çıkmak, öğrencilerin kendilerine olan güvenlerini artırır. Bu da genel özsaygılarını ve özgüvenlerini geliştirir. Öğrencilerin beden eğitimi derslerine ve spor etkinliklerine yönelik olumlu tutumları, beden eğitimi derslerinin etkinliğini ve öğrenme potansiyelini artırır. Öğrencilerin beden eğitimine katılımı ve fiziksel aktivite yapma alışkanlığı, sağlıklı bir yaşam tarzı benimsemelerine, bedensel, zihinsel ve sosyal gelişimlerini desteklemelerine ve yaşam boyu fiziksel aktivite yapma alışkanlığı kazanmalarına yardımcı olur (Demirhan, 2003).

Beden eğitimi derslerinde olumlu tutumların geliştirilmesi, öğrencilerin düzenli fiziksel aktivite yapma alışkanlığını sürdürmeleri ve sağlıklı bir yaşam tarzı benimsemeleri açısından önemlidir. Bu nedenle, beden eğitimi derslerinin erken yaşlardan itibaren olumlu bir şekilde sunulması ve öğrencilerin katılımını teşvik eden etkili uygulamaların yapılması gerekmektedir.

Beden eğitimi derslerinde çeşitlilik, öğrencilerin ilgisini canlı tutmak için önemlidir. Farklı sporlar, oyunlar ve etkinliklerin sunulması, öğrencilerin ilgi alanlarına ve becerilerine uygun seçenekler sunar. Ayrıca, beden eğitimi öğretmenlerinin öğrencilerle olumlu bir iletişim kurması, öğrencilerin başarılarını ve çabalarını takdir etmesi de olumlu tutumların gelişmesine katkı sağlar (Çoşkun, 2009). Beden eğitimi dersi öğrencinin tüm yönleri ile gelişmesi konusunda öğrenciye belki de hiçbir derste bulunmayan çok yönlü önemli fırsatlar barındıran yaşam deneyimi sunmaktadır (Esenkaya vd., 2023).

Beden eğitimi ve spor benzer görünse de birbirlerinden farklı ifadeler taşımaktadırlar. “Spor beden eğitimi faaliyetlerinin özelleştirilerek çeşitli branşlarda somutlaşmış, üst düzeyde yapıldığında fizyolojik, psikolojik, estetik ve teknik özellikleri gerekli kılan yarışmaya dayalı ve katı kurallar ile çevrili bir etkinliktir. En çarpıcı amacı ise; beden eğitimiyle taşıdığı eş amaçlar dışında, yarışmak ve kazanmaktır” şeklinde ifade edilmiştir (Arıcı, 2001).

Şahin, (2012) sporu ifade ederken; “beden eğitimi etkinlikleri altında insanların yalnız ya da toplu olarak fiziksel, psikolojik ve zihinsel yeteneklerini, önceden saptanmış bir düzen ve belli kurallar içinde geliştirip ortaya koymaya yönelik eylemlerinin tümüdür” olarak açıklama yapmıştır. Beden eğitimine karşı olumlu bir tutum sergileyen öğrencilerin beden eğitimi hedeflerine ulaşma olasılıkları daha yüksektir (Gündüz ve Acar, 2014).

### ***Beden Eğitiminin Amaç ve Yararı***

Beden eğitimi ve sporun amacı, öğrencilerin veya bireylerin kişisel, fiziksel ve sosyal yönden gelişimlerini desteklemektir. Avrupa Beden Eğitimi Birliği (ABEB) tarafından belirlenen "Birinci Nitelikli Beden Eğitimi Avrupa Sempozyumu"nda, beden eğitimi ile edinilebilecek özellikler Tablo 3'te açıklanmıştır.

### ***Beden Eğitiminin Bireye Kazandırabileceği Etkiler***

*Fiziksel Beceriler:* Oyunlar, dans, yüzme, jimnastik, atletizm, açık hava aktiviteleri, fitness (uygunluk) programları, vb.,

*Fiziksel Uygunluk:* Kas-iskelet sistemi kuvvet ve dayanıklılık kazandırma, kalp, solunum ve sindirim sistemi sağlıkla işlevi, motor becerileri gelişimi, çeviklik, aktif olma, koordinasyon sağlama, vb.,

*Bilgi ve Anlama:* Sosyal beceri ve deneyim elde etme, vücut sistemleri ve kas türlerini öğrenme, çevre sorunlarına çözüm bulma, hareketin bilimsel açıdan yönü, egzersizlerdeki hesaplamalar, vb.,

*Sosyal Beceriler:* Liderlik, kaptanlık ile takım ya da grup yönetme, yarışma, iletişim dinleme ve performans gösterimleri, iş birliği içinde olma, vb.,

*Davranışlar ve Değerlendirme:* Egzersizler ve sağlık arasında bağıntı kurma, fiziksel olarak aktif ve istekli olma, takıma ve rakip sporculara saygılı olma, niteliğini değerlendirme, pozitif kişisel kavram türlerine merak uyanma ve değerlendirme, vb.

### ***Oyun Nedir?***

Oyun, çok yönlü gelişime katkı sağlayan bileşenleri içermesi ve her yaş grubuna hitap etme potansiyeline sahip olması nedeniyle farklı disiplinlerin ilgi alanına girmiştir. Bu sebeple, her disiplin kendi içeriği ve perspektifi doğrultusunda oyunu tanımlamıştır. Oyun, psikoloji, pedagoji, sosyoloji, antropoloji, beden eğitimi, oyun terapisi gibi disiplinlerin çalışma alanına girmiştir. Her bir disiplin, kendi perspektifinden oyunun önemini ve etkilerini vurgulayarak tanımlamalar yapmıştır (Çelebi ve Özbay, 2014).

Psikoloji, oyunun bilişsel, duygusal ve sosyal gelişime etkisine odaklanarak, çocukların problem çözme becerilerini, duygusal deneyimlerini ve sosyal etkileşimlerini desteklediğini belirtir. Pedagoji ise oyunun öğrenme sürecindeki rolünü inceler ve çocukların öğrenme motivasyonunu artırdığını, aktif katılım sağlayarak öğrenme deneyimlerini daha etkili hale getirdiğini vurgular.

Sosyoloji, oyunun toplumsal ilişkilere etkisini araştırarak, çocukların sosyal normları, rolleri ve ilişkileri deneyimleyerek sosyal becerilerini geliştirdiğini ifade eder. Antropoloji ise oyunun kültürel ve tarihsel bağlamdaki rolünü ele

alır ve farklı kültürlerde oyunun ritüeller, gelenekler ve değerlerle ilişkili olduğunu gösterir.

Beden eğitimi alanı ise oyunun fiziksel becerilerin gelişiminde önemli bir rol oynadığını vurgular. Oyun, çocukların hareket etme, koordinasyon geliştirme, denge sağlama gibi motor becerilerini güçlendirmelerine yardımcı olur. Beden eğitimi dersleri, oyun ve spor aktiviteleri aracılığıyla çocukların fiziksel uygunluk düzeyini artırırken aynı zamanda sağlıklı yaşam alışkanlıkları kazanmalarına da katkı sağlar. (Çelebi ve Özbay, 2014). Oyunun çok yönlü ve değişken yapısı, farklı disiplinlerin ilgisini çekmiş ve her disiplin kendi perspektifine göre oyunu tanımlamıştır. Bu farklı tanımlamalar, oyunun karmaşıklığını ve çok yönlü etkilerini yansıtmaktadır. Oyun, gelişimsel süreçte birlikte değişkenlik gösterir ve farklı yaş gruplarına uygun şekilde şekillenir. Bu da oyunun içeriği ve kapsamının disiplinlere göre farklılık gösterebileceği anlamına gelir. Örneğin, psikoloji alanında oyun, bilişsel, duygusal ve sosyal gelişim üzerindeki etkilerine odaklanırken, pedagoji oyunun öğrenme sürecindeki rolünü inceler. Sosyoloji oyunun toplumsal ilişkilere etkisini araştırırken, antropoloji ise oyunun kültürel ve tarihsel bağlamdaki rolünü ele alır. Beden eğitimi alanı ise oyunun fiziksel becerilerin gelişimindeki önemini vurgular. Bu disiplinler arası yaklaşımlar, oyunun çok boyutlu ve kompleks bir fenomen olduğunu gösterir. Her bir disiplin, kendi perspektifi doğrultusunda oyunun önemini vurgular ve farklı yönlerini araştırır. Bu disiplinler arası çalışmalar, oyunun etkilerini daha kapsamlı bir şekilde anlamamıza ve oyunu kullanarak insanların gelişimini desteklemek için daha iyi stratejiler geliştirmemize yardımcı olur (Uluğ, 1997).

Bu tanımlamalar, oyunun maddi çıkar sağlama amacı gütmeyen bir etkinlik olduğunu vurgular. Oyunun kendine özgü kuralları vardır ve genellikle gönüllü katılım gerektirir. Gruplar oluşturularak oynanır ve sosyal uyumun gelişimine katkıda bulunur. Oyun, izleyicileri de etkileyebilir ve gerilim duygusuyla birlikte gelir. Çocuklar ve yetişkinler için oyun, günlük yaşamın rutininden ayrılabildikleri, sadece eğlenme ve dinlenme amacıyla gerçekleştirdikleri bir etkinlik olarak tanımlanır. Oyunun bu yönü, insanlara stressiz bir ortamda kendilerini ifade etme ve iç dünyalarını keşfetme fırsatı sunar. Aynı zamanda, oyun insanlar arasındaki bağları güçlendirir ve sosyal ilişkilerin gelişimine katkıda bulunur.

Bu tanımlamalar, oyunun zamanın iyi değerlendirilmesine katkı sağladığını ve insanlara keyifli bir deneyim yaşattığını gösterir. Oyunun maddi çıkarlarla ilişkili olmaması, insanların gerçekleştirdiği oyunlara özgürce katılabilme ve kendilerini ifade etme imkânı sunar. Oyun, insanların ruh halini iyileştirir, enerji

depolarını yeniler ve zihinsel ferahlık sağlar. Bu nedenle, oyunun hayatımızdaki önemi ve zamanı iyi değerlendirme potansiyeli oldukça büyüktür.

### ***Oyun Kuramları***

Oyun kuramları, oyunun doğasını, işleyişini ve etkilerini anlamak için geliştirilen teorilerdir. Oyun kuramları üzerine bazı bilim adamları oyunun neden oynandığına dair araştırmalar ve kuramlar ortaya çıkarmıştır. Bu oyun kuramları üzerine yapılmış araştırmalar aşağıda verilmiştir.

- **Piaget'in Oyun Kuramı:** Jean Piaget, bilişsel gelişim kuramının bir parçası olarak oyunun önemli bir rol oynadığını savunur. Oyunun çocukların düşünce süreçlerini, problem çözme becerilerini ve sosyal ilişkilerini geliştirmede kritik bir rolü olduğunu öne sürmüştür (Piaget, 1962).
- **Vygotsky'nin Sosyal Gelişim Kuramı:** Lev Vygotsky, oyunun sosyal etkileşim ve öğrenme üzerindeki etkilerine odaklanır. Oyun, çocukların dil becerilerini, sosyal ilişkilerini ve kavramsal düşünme yeteneklerini geliştirmede önemli bir araç olarak görülmüştür (Vygotsky, 1978).
- **Csikszentmihalyi'nin Akış Kuramı:** Mihaly Csikszentmihalyi, oyunu bir akış deneyimi olarak tanımlar. Akış, kişinin tamamen meşgul olduğu, zamanın unutulduğu ve zevkli bir deneyim yaşadığı durumu ifade eder. Oyun, kişilerin akış durumunu deneyimlemelerine ve kendilerini geliştirmelerine olanak sağlamıştır (Csikszentmihalyi, 1990).
- **Bateson'un Oyun Kuramı:** Gregory Bateson, oyunun iletişim ve ilişkilerin karmaşıklığını anlamak için bir araç olarak kullanılması gerektiğini savunur. Oyun, sosyal ilişkilerin kurulduğu, kuralların takip edildiği ve kişiler arasındaki iletişimin geliştiği bir alan olarak değerlendirilmiştir (Bateson, 1972).
- **Huizinga'nın Oyun Kuramı:** Johan Huizinga, oyunun insan toplumlarının kültürel bir fenomeni olduğunu belirtir. Oyun, toplumların değerleri, normları ve sosyal düzeni içinde önemli bir rol oynar. Oyunun içerdiği belirlenmiş kurallar ve sınırlamalar, toplumun genel norm ve değerlerini yansıtır (Huizinga, 1950).

Bu sadece birkaç örnek olup, oyun kuramları oldukça geniş bir alandır ve farklı disiplinlerde çeşitli kuramlar geliştirilmiştir. Oyun kuramları, oyunun önemini ve işleyişini daha iyi anlamak, eğitim ve gelişim süreçlerine katkıda bulunmak ve oyun temelli stratejiler geliştirmek için kullanılmaktadır.

**Tablo 1: Konterin Oyun Kuramları Üzerine Genel Tasarımı**

<b>Teorisi</b>	<b>Öncüsü</b>	<b>Açıklama</b>
Fazla enerji	H. Spencer	Fazla enerjinin dışarıya çıkartılması oyunla sağlanır.
Ön hazırlık	K. Gross	Oyun gelecek ile ilgili bilgi ve beceri kazandırır.
Rahatlama ve yenilenme	M. Lazans	Oyun vücut yapısının yenilenmesi, rahatlama ve sıkıntıdan kurtarmak olarak görülür.
Yinelenme ve tekrarlama	G.S. Hall	Oyun bireye özgü deneyim tekrarlamayı ve yineleme olarak görülür.
<b>Modern Oyun Teorileri</b>		
<b>i- Psiko-analitik Yaklaşım ve Oyun</b>		
Gerginliği giderme	S. Freud	Ölüm ve yaşam temel içgüdüsünün çatışmasından doğan gerginliği gidermede oyun önemli rol üstlenir.
Kişilik – ego gelişimi	S. Freud	Oyun yasak hislerin kabul edilmiş şekli, yaşantıda kontrolü sağlama, kaygı azaltma olarak görülür.
Psiko-sosyal gelişim	E. Erikson	Çevre ile etkileşim süreçlerindeki kazanım becerilerin içsel ve dışsal çatışmaların çözüme kavuşması oyun ile edilir.
<b>ii-Davranışsal Yaklaşım ve Oyun</b>		
İkincil pekiştireç	C.I. Hull	Oyun uyaran tepki ilişkisi ile ikincil pekiştirici olarak görülür.
Taklitte öğrenme	Miller, Dollard	Oyun bireyin taklit algısının gelişmesine ve davranış durumlarını etkileyen bir olgu olarak görür.
Araştırılma, uyarılma ve heyecan uyandırma	Hull, Berlyne	Oyun bir merak olarak öğrenme, araştırma, inceleme girişimleri, sıkıntı ve belirsizliği giderme, vücut yapısındaki uyarılmalı tetikleme olarak görülür.
Beceriksel özellik kazanma	White	Oyun bireyde beceri kazanma ve bu kazanımla çocukların geleceğe hazırlanması olarak görülür.
Yenilik bulma	Heckhausen	Oyun yenilik, karmaşıklık ve belirsizliği arama olarak görülür.

---

### iii-Bilişsel Yaklaşım ve Oyun

---

Rol oynama	Herbert, Dewey, Thomas, Zinanski	Oyun sosyal bir olgu olarak insan ilişkilerin paydaşları olarak görülür.
Özümseme ve uyum	J-Piaget	Oyun, bilişsel gelişime yardımcı olan, dış dünyayı içe alan ve uyum sağlayan bir yapılanma olarak görülür.
Sosyal-kültürel gelişim	Vygostsky	Çevre üzerinde direk ve dolaylı etki, sosyal-kültürel bir etki olarak irdelenir.
Sosyal öğrenme	A. Bandura	Sosyal öğrenmenin önemli fonksiyonu oyundur. Oyun ile izleme, imgeleme, model alma ve yeterlilik gibi kavram ve konularla ilişkili olarak ele alınır.
Bilişsel ahlak gelişimi	L. Kohlberg	Oyun, zihinsel gelişime paralel olarak bir ahlak gelişimiyle ilişkili olarak ele alınır.
Bağlanma	J. Bowlby	Oyun, güvenli bağlanma süreci olarak ele alınır. (özellikle çocuğun annesiyle.)
Zihin kuramı	Premack ve Woodruff	Oyun sosyal etkileşim, empati, başkalarının duygularını ve niyetini anlama olarak ele alınır.
Sistem kuramı	R. Helanko	Oyun, nesne ve öznenin bir sistemi oluşturarak, özgür ve rahatsızlığı gidermek için birinden diğerine geçebilen bir aktivite olarak görülür.

---

**Kaynak:** (Akçınar, 2018).

#### ***Eğitsel Oyun Nedir?***

Araştırmalar incelendiğinde, oyun ve eğitsel oyun kavramları arasındaki ayrımın ve değerlendirmenin sınırlı olduğu görülmektedir. Oyunlar hakkında birçok tanım bulunmasına rağmen, eğitsel oyun tanımları daha sınırlıdır. Oyun tanımlarının yapıldığı açıklamalarda genellikle eğitsel oyun tanımlarına da yer verilmiştir (Hazar, 2000). Oyun, bireylerin vakit geçirmesine ve kişisel-duygusal gelişimlerini sağlamasına yönelik kurallı ya da kuralsız bir rol içeren bir olgudur. Eğitsel oyun ise bu tanımın genişletilmiş hali olarak ifade edildiğinde, belirli bir amacı olan, oyuncu sayısı, oyun alanı, oyuncu düzeyleri, oyun süresi, tekrar sayısı, kullanılacak araç-gereçlere göre şekillenen ve planlanan oyunlardır. Hazar, eğitsel oyunları mücadele-yarışma oyunları kategorisi altında sınıflandırmıştır.

Eğitsel oyunların genellikle motor becerilere dayandığını ve değişen çevre koşullarında her mevsimde yapılabilme imkânı sağladığından, fiziksel, zihinsel ve sağlık açısından gelişim sağlamada önemli bir araç olduğunu belirtmektedir.



Eğitsel oyunlar, çocukların ve yetişkinlerin fiziksel, zihinsel ve sağlık açısından gelişimini sağlamada etkili bir araç olabilir ve değişen çevre koşullarında her zaman uygulanabilirliğiyle avantaj sağlar (Özen vd., 2014).

Eğitsel oyunlar, genel oyun sınıflandırmasında mücadele-yarışma oyunları kategorisine dahil edilen oyunlardır. Bu oyunlar genellikle motor becerilere dayandığı için, değişen çevre koşullarında her mevsimde uygulanabilme imkânı sunar. Bu özelliği sayesinde eğitsel oyunlar, fiziksel, zihinsel ve sağlık açısından gelişimin sağlanması ve pekiştirilmesi için önemli bir araç olarak kabul edilir. Bunun yanı sıra eğitsel oyunlar beden eğitimi derslerinde kullanılan bir eğitim aracı olarak da tanımlanabilir. Bu bağlamda, eğitim-öğretim müfredatına uygun olarak planlanan oyunlar, istenen kazanımların, davranışların, becerilerin ve değerlerin edinilmesini amaçlayan oyunlardır. Bu oyunlar, öğrencilerin hem eğlenerek zaman geçirmelerini sağlar hem de müfredat hedeflerine ulaşmalarını destekler. Öğrencilerin aktif katılımını teşvik eder, öğrenme deneyimlerini etkili bir şekilde destekler ve öğrenme sürecini daha keyifli hale getirir. Bu oyunlar, öğrencilere hem motor becerileri geliştirme hem de kazanımları öğrenme fırsatı sunar. Beden eğitimi derslerinde kullanılan eğitsel oyunlar, öğrencilerin fiziksel, zihinsel ve sosyal becerilerini geliştirmelerine katkıda bulunurken, aynı zamanda sağlık ve spor bilincini oluşturmayı hedefler.

### ***Eğitsel Oyunların Sınıflandırılması***

Eğitsel oyunların sınıflandırılması, farklı uzmanların kendi kriterlerine göre değişik tasvirler yapmalarına yol açmıştır. Bu çeşitlilik, eğitsel oyunların ele aldığı ölçütlerin farklı olmasından kaynaklanır. Oyunun oynandığı alana, oyunun karakteristik yapısına, uygulanma özelliklerine, etkili özelliklerine ve nitelik yapısına göre sınıflandırmalar yapılmıştır.

Hazar (2000) tarafından yapılan kapsamlı sınıflandırmaya göre eğitsel oyunlar, Tablo 2' de ayrıntılı bir şekilde kategorize edilmiştir. Bu sınıflandırmada, oyunların özellikleri ve amaçları dikkate alınarak farklı türlerde gruplandırma yapılmıştır.

**Tablo 2: Eğitsel Oyunları Sınıflandırma Tablosu**

EĞİTSEL OYUNLAR					
Taklit Oyunları		Mücadele Oyunları		Sportif oyunlar	
Yaş gruplarına göre	Oyun alanlarına göre	Oyuncu sayılarına göre	Oyu düzenlerine göre	Oyun araç-gereçlerine göre	Oyunun amacına göre
-Okul öncesi (0-6 yaş)	- Sınıf oyunları - Salon oyunları	- Bireysel	- Çizgide - Çemberde	- Araçlı -Araçsız	- Eğlence amaçlı - Eğitim amaçlı
-Temel eğitim (6-14 yaş)	- Bahçe oyunları	- İkili	-Dağınık düzende		- Beden eğitimi dersinde
- Yetişkinlik (18-45 yaş)	- Kış oyunları	- Takım			- Spor eğitiminde
- Yaşlılık (45 yaş ve üzeri)	- Su oyunları				- Sağlık amaçlı - Duygusal - Fiziksel

**Kaynak:** (Hazar, 2000).

Takım veya grup oyunları ile bireysel oyunlar ayrı kategorilerde ele alınabilir. Ayrıca, oyunların kullanıldığı alanlara göre sınıflandırma yapılabilir, örneğin, spor salonunda yapılan oyunlar, açık havada yapılan oyunlar gibi. Oyunun karakteristik yapısı da bir kriter olabilir, bu durumda strateji oyunları, motor beceri odaklı oyunlar, bilgi ve zekâ oyunları gibi farklı kategorilere ayrılabilir.

Eğitsel oyunların uygulanma özellikleri de sınıflandırmada dikkate alınabilir. Örneğin, bireysel performansı değerlendiren oyunlar, iş birliği ve iletişimi teşvik eden oyunlar, problem çözme becerilerini geliştiren oyunlar gibi farklı türler bulunabilir. Eğitsel oyunların etkili özellikleri ve nitelik yapısı da sınıflandırmada rol oynar. Bu kapsamda, motivasyonu artıran oyunlar, öğrenmeyi destekleyen oyunlar, sosyal etkileşimi teşvik eden oyunlar gibi çeşitli kategoriler oluşturulabilir.

Eğitsel oyunların bu çeşitliliği, farklı öğrenme hedefleri ve ihtiyaçlara cevap verme potansiyeline sahip olduklarını gösterir. Sınıflandırmalar, eğitsel oyunların çeşitliliğini anlamamıza yardımcı olurken, bu oyunların öğrenme süreçlerindeki etkinliğini artırmak için de bir rehberlik sağlar. Eğitsel oyunların sınıflandırılması ile ilgili yapılan başka bir sınıflandırmada araştırmacı oyunun

büyük bir amaç içerdiğini söylemiştir. Bu sınıflandırmada oyunun amaçlarını; sportif uygulamaları, eğitsel oyunlar, denge oyunları ve kelime dağarcığını geliştiren oyunlar gibi olduğunu göstermiştir. Araştırmacı eğitsel oyunun amacı olduğunu ve bu doğrultuda oynatıldığını savunmuştur (Mengütay, 2005).

### **Zihinsel Yetersizliği Olan Çocukların Özellikleri**

Zihinsel gelişimde bireysel çeşitlilikler olmakla birlikte sosyal, bilişsel, duygusal, dil konuşma, motor becerileri gibi gelişim göstermesi gereken yönlerde olumsuz yönde geri kalmış ya da gelişimi yavaş bireyler zihinsel ve bedensel yetersizliği olan bireyler engelli olarak bilinir. Zihinsel engelli olan bireylerin özellikleri alt başlıklarda açıklanmıştır.

**Tablo 3.** Türkiye'deki Engelli Birey Sayısının Türlerine Göre Oranı

<b>ENGEL TÜRÜ</b>	<b>Toplam Sayı</b>	<b>Toplam Oran</b>
Ortopedik (Bedensel) Engelli	311.131	13,78
Dil ve Konuşma Engelli	33.686	1,49
İşitme Engelli	179.867	7,97
Görme Engelli	215.076	9,53
Zihinsel Engelli	385.313	17,07
Süreğen Hastalık Engelli	1.132.434	50,16

**Kaynak:** Özdoğan ve Erdoğan, 2023.

### **Zihinsel Yetersizliği Olan Çocukta Bilişsel Özellik**

Dikkat etme ya da fokuslanma problemi bulunmaktadır. Ayırt etme becerisi, dikkatini belirli bir uyaran hedefe odaklanma sorunu yanında kendilerinin gerekli bilgiyi alma ve kullanmada problemler yaşarlar (Avcı, 1999).

Bu tarz çocuklarda hatırlama problemi yaşar ve bilgiyi uzun süre hafızada tutma ve kullanımlarında sorunlar yaşar. Akademik olarak beceri gösteremez, yetersiz kalmalarından dolayı akademik başarı gösteremez. Genelleme yapma problemi ortaya çıkar. Aktarım yapmada sorunlar ile karşılaşır (Konuker vd., 2014).

### **Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklarda Duygusal, Sosyal ve Davranış Özellikleri**

Bu tarz çocuklarda toplumsal bağlar zayıf ancak anne – baba bağları kuvvetli olmasında dışlanma problemin önüne geçmektir. Yaşadıkları bazı problemler ise;

- Arkadaşlık kurma ve devam ettirme problemi yaşarlar,
- Sosyal bağlar, ipuçları algılama anlama da zorlanır,

- Güvendikleri kişilerden onay ve destek almayı beklerler,
- Oyun kurallarını uymada sorun yaşarlar,
- Liderlik sorumluluğu almaya korkar,
- Toplumsal görgü ve sınıf kurallarını uymada güçlük çeker veya sorun çıkartabilir.

Yaşanılan bu sorunlar çevreden ve toplumdaki dışlanma arkadaş kurma zorluklarından topluma karşı kendilerini soyutlamaktadır. Bu tarz çocuklar içe kapanma, düşük benlik algıları ortaya çıkar (Tekinarslan, 2013).

### ***Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklarda Dil-Konuşma Özellikleri***

Dil-konuşma yetisi çocukların gelişim özelliklerinde bir etki olarak gösterilmektedir. Zihinsel yetersizliği olan çocuklarda kelimeleri bir araya getirip cümle kurmada, yeni sözcükleri algılamada, ifade etmede zorluk yaşarlar. Konuşmalarda kendilerinde kısımla, ses üretimi bozukluğu yaşar (Metin ve Işıtan, 2011).

### ***Zihinsel Engelli Çocuklarda Eğitsel Oyun***

Oyun, bedensel ve ruhsal gelişimin bir arada sağlanabileceği fonksiyonel ve doğal bir eğitim aracıdır. Özellikle zihinsel engelli çocukların okul ve beden eğitimi derslerinde oyunların kullanılması, gelişimlerine olumlu etkiler sağlayabilir. Bu bağlamda, oyunların belirli evreler halinde planlanması ve oyunların eğitsel bir değer kazanması önemlidir. Zihinsel engelli çocuklar için eğitsel oyunlar, belirlenen amaçlar doğrultusunda planlanan oyun alanı, oyuncu sayısı, oyuncu seviyesi, oyun süresi, tekrar sayısı ve kullanılacak araç gereç gibi faktörlerin önceden belirlendiği oyunlardan oluşmaktadır. Bu şekilde, çocukların gelişimsel seviyelerine ve özel ihtiyaçlarına uygun oyunlar tasarlanabilir. Örneğin, zihinsel engelli çocuklar için motor becerilerini geliştirmeye yönelik oyunlar, denge, koordinasyon ve güç gibi alanlarda destek sağlayabilir (Erden, 2016).

Eğitsel oyunlar, zihinsel engelli çocukların okul ortamında ve beden eğitimi derslerinde farklı becerileri geliştirmelerine yardımcı olabilir. Bu oyunlar, çocukların sosyal becerilerini, iletişim yeteneklerini, takım çalışması becerilerini ve problem çözme becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayabilir. Ayrıca, oyunlar aracılığıyla zihinsel engelli çocuklar kendilerini ifade etme, duygularını kontrol etme ve özgüvenlerini artırma fırsatı bulabilirler. Beden eğitimi derslerinde düzenlenen eğitsel oyunlar, zihinsel engelli çocukların fiziksel uygunluklarını artırabilir, motor becerilerini geliştirebilir ve koordinasyonlarını sağlayabilir. Bu oyunlar, çocukların hareket etme

becerilerini ve bedensel farkındalıklarını artırarak sağlıklı bir yaşam tarzı edinmelerine katkı sağlayabilir.

Eğitsel oyunlar, hafif zihinsel engeli olan bireylere de yönelik olarak kullanılabilir. Bu oyunlar, zihinsel engeli olan öğrencilerin öğrenme süreçlerine uygun olarak düzenlenebilir ve bireysel ihtiyaçlarına göre uyarlanabilir.

Hafif zihinsel engeli olan bireyler için eğitsel oyunlar, öğrenme hedeflerine ulaşmayı desteklerken aynı zamanda motivasyonlarını yükseltir. Oyunlar, zihinsel engeli olan bireylerin aktif bir şekilde düşünmelerini, problem çözmelerini, iletişim kurmalarını ve iş birliği yapmalarını teşvik eder. Eğitsel oyunlar, hafif zihinsel engeli olan bireylerin yaratıcılıklarını ve hayal güçlerini geliştirirken aynı zamanda bedensel becerilerini ve koordinasyonlarını da destekler. Örneğin, el-göz koordinasyonunu gerektiren bir oyun veya takım çalışması gerektiren bir oyun, bu bireylerin bedensel ve sosyal becerilerini güçlendirebilir. Bu tür oyunlar, hafif zihinsel engeli olan bireylerin kendilerine olan güvenlerini artırır. Başarıya ulaşma ve görevleri tamamlama deneyimleri, bu bireylerin özgüvenlerini güçlendirir. Aynı zamanda, hafif zihinsel engeli olan bireylerin öğrenmeye karşı ilgilerini ve motivasyonlarını artırarak öğrenme süreçlerini daha etkili hale getirir.

Eğitsel oyunlar, hafif zihinsel engeli olan bireylerin öğrenme sürecini daha keyifli hale getirir. Oyunlar aracılığıyla öğrenme daha interaktif, dinamik ve ilgi çekici bir hal alır. Bu da bu bireylerin dikkatlerini ve ilgilerini yükselterek öğrenmeye daha istekli olmalarını sağlar.

Beden eğitimi ve oyunlar hafif zihinsel engeli olan bireylerin öğrenme sürecine uygun olarak düzenlenebilir ve onların katılımını artırarak motivasyonlarını yükseltir. Bu oyunlar, düşünme becerilerini, iletişim yeteneklerini, iş birliği yapma becerilerini geliştirirken aynı zamanda yaratıcılıklarını, hayal güçlerini, bedensel becerilerini ve özgüvenlerini destekler (Özen vd., 2014). Beden eğitimi ve oyun dersinin zihinsel engelli çocuklar üzerindeki etkilerine odaklanan çalışmalar, eğitsel oyunların motor becerilerin gelişimine katkı sağladığını ve beceri öğrenimi üzerinde olumlu etkileri olduğunu vurgulamaktadır. Zihinsel engelli çocuklar da beden eğitimi ve oyun dersleri aracılığıyla motor becerilerini geliştirme fırsatı bulurlar. Oyun sırasında denge, koordinasyon, hareket kontrolü gibi motor becerileri kullanırken, zihinsel engelli çocuklar da bu becerileri geliştirebilirler. Beden eğitimi ve oyun dersleri, çocuklara çeşitli aktiviteler ve oyunlar aracılığıyla motor becerilerini güçlendirme imkânı sunar. Ayrıca, eğitsel oyunlar zihinsel engelli çocukların beceri öğrenimi sürecine de olumlu etkiler sağlar. El-göz koordinasyonu, problem çözme becerileri, stratejik düşünme gibi beceriler oyunlar sayesinde geliştirilebilir. Zihinsel engelli çocuklar, beden eğitimi ve

oyun dersleri aracılığıyla yeni becerileri öğrenirken aynı zamanda keyifli bir deneyim yaşarlar (Westendorp vd., 2011).

Beden eğitimi ve oyun dersleri, zihinsel engelli çocukların fiziksel aktiviteye katılımını artırırken, motor becerilerini geliştirmelerini ve beceri öğrenimini desteklemektedir. Bu dersler, zihinsel engelli çocukların bedensel yeteneklerini keşfetmelerine ve geliştirmelerine olanak tanırken, aynı zamanda sosyal etkileşim, iletişim becerileri ve özgüvenin artması gibi alanlarda da olumlu etkilere sahiptir.

## **SONUÇ**

Zihinsel engelli öğrencilerin eğitim sürecinde sosyal becerileri geliştirmek, bireyin kendini ifade etme, ilişki kurma ve toplumsal etkileşim becerilerini kazanması açısından büyük önem taşır. Bu nedenle, beden eğitimi ve oyun dersleri gibi pratik etkinlikler, zihinsel engelli öğrencilerin sosyal becerilerini güçlendirmede etkili bir araç olabilir. Hafif zihinsel yeteneği olan öğrencilere destek verilerek diğer öğrenci gruplarına kaynaştırılabilir. Kaynaştırmada katkı sağlayabilecek durumlar sıralanmıştır.

### ***Beden Eğitimi ve Oyun Derslerinin Sosyal Becerilere Katkısı***

Beden eğitimi dersleri, öğrencilerin bedensel hareket becerilerini geliştirirken aynı zamanda sosyal etkileşimlerini artırmalarını sağlar. Zihinsel engelli öğrenciler için, beden eğitimi dersleri, takım çalışması, iletişim becerileri ve özgüven gibi sosyal becerilerin geliştirilmesine yardımcı olabilir. Örneğin, bir futbol maçı sırasında öğrenciler, takım arkadaşlarıyla iş birliği yaparak strateji geliştirme, liderlik becerileri ve empati gibi sosyal becerileri kullanabilirler. Bu tür etkinlikler, zihinsel engelli öğrencilerin sosyal etkileşimlerini teşvik ederken aynı zamanda bedensel koordinasyonlarını da geliştirir.

### ***Oyun Derslerinin Sosyal Becerilere Katkısı***

Oyun dersleri, zihinsel engelli öğrenciler için sosyal becerilerin kazanılmasına uygun bir ortam sunabilir. Eğitici oyunlar, öğrencilerin işbirliği yapma, problem çözme, iletişim kurma ve takım çalışması gibi sosyal becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Oyunlar aracılığıyla öğrencilere, kurallara uyma, haksızlıklarla başa çıkma ve sorumluluk alma gibi sosyal değerlerin öğretilmesi mümkündür. Örneğin, bir takım oyunu sırasında öğrenciler, ekip arkadaşlarına destek olma, farklı yeteneklere sahip kişilerle çalışabilme ve iletişim becerilerini kullanma fırsatı bulurlar.

### ***Eğitici Oyunların Entegrasyonu***

Beden eğitimi ve oyun dersleri, eğitici oyunlarla entegre edilerek zihinsel engelli öğrencilerin sosyal becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir araç haline getirilebilir. Öğretmenler, bu derslerde öğrencilerin sosyal becerilerini hedefleyen eğitici oyunlar seçerek öğrenme ortamını zenginleştirebilirler. Örneğin, bir takım oyunu sırasında öğrencilere takım çalışması, liderlik ve iletişim becerilerini kullanma fırsatı veren görevler verilebilir. Bu şekilde, öğrenciler hem bedensel hareket becerilerini geliştirirken hem de sosyal becerilerini pratiğe dkebilirler.

### **Öneriler**

Beden eğitimi ve oyun derslerinin özel gereksinimli öğrencilerin fiziksel ve sosyal gelişimlerine katkı sağlamanı ve bu alanda yapılan çalışmaların çeşitlendirilerek genişletilmesini hedeflenmelidir. Oyun, zihinsel engelli çocuklar için birçok fayda sağlayabilir. Çocukların fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimlerine katkıda bulunan farklı oyun türleri geliştirilmelidir.

Oyun, çocukların duygusal dünyalarını ifade etmelerine ve duygusal tepkileri anlamalarına yardımcı olurken, sosyal becerilerini geliştirme ve diğer çocuklarla etkileşime geçme fırsatı sunar. Çocuklara temel becerileri öğretirken, problem çözmeye, mantıksal düşünmeye ve matematiksel kavramları anlama gibi zihinsel yetenekleri geliştirme fırsatı sunar. Motor becerilerin geliştirilmesi, çocukların günlük yaşam aktivitelerine katılımını ve bağımsızlığını artırabilir.

Zihinsel engelli çocukların oyunla daha fazla etkileşim içinde oldukları ve doğru materyallerin seçilmesinin önemli olduğu, oyun materyallerinin çocukların ilgi ve tercihlerine uygun olması, onların katılımını ve motivasyonunu artırabilir.

Öğretmenler, bu derslerde uygun eğitici oyunları seçerek ve planlayarak öğrencilerin sosyal becerilerini etkin bir şekilde geliştirebilirler. Bu şekilde, zihinsel engelli öğrencilerin toplumsal etkileşim becerilerini güçlendirmek ve yaşamlarının farklı alanlarında başarı elde etmelerini desteklemek mümkün olacaktır.

## REFERANSLAR

- Ağbuğa, B. ve Aslan, Ş. (2010). *İlköğretim için oyunlarla beden eğitimi*. 1. Baskı, Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.
- Akçınar, S. (2018). *Beden eğitimi öğretmenlerinin eğitsel oyun oynatma becerilerinin incelenmesi*. Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Malatya.
- Arıcı, H. (2001). *Okullarda beden eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın ve Dağıtım.
- Avcı N. (1999). *Normal sınıf öğretmenlerinin zihinsel engelli çocukların kaynaştırılmalarına ilişkin tutumlarını ve yeterliliklerini değiştirmede farklı eğitim tekniklerinin etkisinin karşılaştırılması*. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Bateson, G. (1972). Steps to an ecology of mind: Collected essays in anthropology, psychiatry, evolution, and epistemology. *University of Chicago Press*.
- Coşkun, S. B. (2009). *İlköğretim 8. sınıf matematik dersinin disiplinler arası yaklaşımla işlenmesinin öğrencilerin matematik başarıları ve eleştirel düşünme eğilimleri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). Flow: The psychology of optimal experience. Harper & Row.
- Çelebi, Ö. E. ve Özbay, E. (2014). *Erken çocukluk dönemindeki çocuklar için oyun*. Kök Yayıncılık, Ankara.
- Demirhan, G. (2003). Beden eğitimi öğretmenlerinin beden eğitimi ve spora ilişkin felsefi görüşleri. *Spor Bilimleri Dergisi*, 14(2), 38-66.
- Erden F. (2016). *Çocuk ve oyun* (Ünite 2). (1.Baskı) Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayını. Eskişehir, s. 24-45. E-ISBN 978-975-06-3107-8.
- Esenkaya, A., Özdemir N., Dülger B.,(2023). Beden Eğitimi ve Spor Dersinin Öğrencilerin Sosyalleşmesine Etkisinin Ebeveyn Görüşleriyle Değerlendirilmesi Spor Bilimlerinde Yenilikçi Çalışmalar. Duvar yayınları,(333-365).
- Esenkaya, A., & Dülger, F. (2022). Spor Lisesi Öğrencilerinin Akıllı Telefon Bağımlılıkları ile Yaşam Kaliteleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *INSAC New Trends in Sport Sciences*. Gece Kitaplığı Yayınları. s.116-135.
- Gündüz, N., ve Acar, Z. (2014). Beden eğitimi ve fen ve teknoloji dersinde doğa yürüyüşü konulu performans ödevinin değerlendirilmesi. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 12(2), 81-87.
- Hazar, M. (2000). *Beden eğitimi ve sporda oyunla eğitim*. Tutibay Yayınları. Ankara.
- Huizinga, J. (1950). Homo Ludens: A study of the play-element in culture. *Beacon Press*.



- Karaca, S., & Karaca, R. (2022). Ergenlerde bağımlılık ve spora yönelik tutum. In M. Ulukan & H. Ulukan (Eds.), *INSAC Scientific Researches in Social, Humanities and Sport Sciences* (s. 213-232). Duvar Yayınları.
- Konter, E. (2013). *İnsan neden oynar*, (2. Baskı). Kanyılmaz Matbaası, İzmir.
- Konuker, R., Alakoç Pirpir, D., Yıldız Çiçekler, C., Girgin Büyükbayraktar, Ç., ve Uslu, B. (2014). Özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde uygulanan zihinsel engelli birey destek eğitim programının hafif düzeyde zihinsel engelli çocukların görsel algı düzeylerine etkisi. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 36.
- Mengütay, S. (2005). *Çocuklarda hareket gelişimi ve spor* (1. Baskı), Morpa Kültür Yayınları Ltd. Şti. İstanbul.
- Metin, N. ve Iştan, S. (2011). *Zihinsel engelli çocuklar ve eğitimleri. Necate baykoç (ed.). Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim içinde* Ankara: Eğiten Kitabevi.
- Özdoğan, M., ve Erdoğan, N.Ş. (2023). *Teknolojik Gelişmeler Işığında Evrensel Tasarım (Akıllı Ev Sistemlerinin Engelli Hastalığının Kullanımı Açısından İncelenmesi- Bölüm 6)*. Serüven Yayınevi. Ankara.
- Özen, G., Timurkaan, S., Güllü, M., Timurkaan, H.S., Meriç, F., Uğraş, S. ve Çelik Çoban, D. (2014). *Eğitsel oyunlar* (5.Baskı). Korza Yayıncılık, Ankara.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams, and imitation in childhood*. Norton.
- Şahin, N. (2012). Elit düzeyde takım sporu ve bireysel spor yapan iki grubun iletişim becerilerinin karşılaştırılması. *Sportmetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 10(1), 13-16.
- Tekinarslan, Ç. İ. (2013). *Zihinsel yetersizliği olan öğrenciler. özel eğitim gereksinimli olan öğrenciler ve özel eğitim*. İ.H. Diken (editör), (yedinci baskı). Pegem Yayınları. Ankara.
- Uluğ, M. O. (1997). *Niçin oyun?* Göçebe Yayınları. İstanbul.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The Development of Higher Psychological Processes*, ed. M. Cole, V. John- Steiner, S. Scribner and E. Souberman, Cambridge, MA. And London: Harvard University Press.
- Westendorp, M., Houwen, S., Hartman, E., & Visscher, C. (2011). The relationship between gross motor skills and academic achievement in children with learning disabilities. *Research in developmental disabilities*, 32(6), 2773-2779.

## Bölüm 2

# Çocuklarda Beden Eğitiminin ve Aktivite Programlarının Önemi

**Ömer ZAMBAK**

*Doç. Dr.; Gümüşhane Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu,  
omer\_zambak@yahoo.com ORCID No: 0000-0001-7301-3935*

### GİRİŞ

Beden Eğitimi, kişinin yarışmaya ve müsabakaya yönelik olmayan kuralların belirlenmediği fiziksel gelişim olarak açıklanır. Fiziksel aktivitelere katılım sağlık ve refahta önemli bir rol oynar ve olumlu yönde etkiler (Bucher, 1979). Beden eğitimde hareket etmenin yanında, bilindiği üzere toplumda kabul görülen kurallara göre hareket edebilmek, insanlar saygılı davranmak, dürüst ve aklen, düşünce olarak ve vücut olarak sağlıklı olmaktır (Biddle ve Asare, 2011). Bu aşamada, Beden Eğitimi beden gelişimini, ruhen sağlıklı olmasını ayrıca sosyalleşmenin de etkisinin olduğu bulunduğu ortama ve kişilere ve çevresel koşullara göre değişilebildiği için sıralanan konularda hedef olarak ortaya çıkarır (Biddle, Mutrie ve Gorely, 2015).

Çocuklar, gelişimin hassas dönemlerinin varoluş başlangıcı okulun ilk yıllarına giderler ve beden eğitiminin müfredata dahil edilmesi, disiplinli gelişime onay vererek motor ve temel gelişim becerilerinin artırılmasına fırsat verir (Rus, Talaghir, Iconomescu ve Petrea, 2019).

Beden Eğitimi disiplini okula özgü hazırlanan programa bağlı ayrılmaz ve mecburi bir parçasının yanında hedeflerinden biri sağlıklı yaşama hazırlığı hedefler (Gallahue ve Donnelly, 2007) Beden eğitimi çocukların fiziksel, sosyal (örneğin işbirliği, dayanışma), duygusal ve bilişsel gelişimine olumlu fayda sağlayabilir. Bu alanlar, çocuk ve çacukluttan sonraki evrede sağlıklı gelişimin ana sebep olmasının yanı sıra, bedensel aktiviteye katılımı olarakta kabul görür (Bailey, Hillman, Arent ve Petitpas 2013)

Beden eğitimi yarışma ve mücadeleden uzak bedensel eğitimi hedeflediğinden bahisle çocuk ve öğrenciler için monotonlaşıyordu. Geleneksel öğretim genellikle aynı çalışma becerilerin gösterilmesini amaçlar. Bu çeşit öğretim yöntemi öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılık veremeyebilir. Çocuk bilimi olarak bilinen düşünce, ilerdeki gelişimin hedefinin öğretim ile toplum faaliyetleri ile birlikte ahenkli bir biçimde olması gerektiğini hedeflenmiştir (Syrmpas, Digelidis, Watt ve Vicars, 2017). Bu sebeple beden eğitimi belli hedeflere, kazanma, başarmayı hedefleyerek ortaya çıkacak beden eğitimi

derslerinin geliştirilerek akabinde farklı branşların müsabakası olarak belirir. Spor müsabakaları sayesinde öğrenciler bir hedefe odaklanacakları için hem heyecan vericiliğin yanında başarıya veya kazanmanın vermiş olduğu duygulardan mutlu olabılır ve müsabak ortamından dolayı kişiler arası iletişimle beraber hem güven hem kendışleşne güven ortaya çıkarak farklı branşların potansiyel değerlerinin yanında kendi değerlerinde farkına varırlar (Metzler, 2017).

### ***Formal Alaanlarda Eğitim ve Spor***

Okul çevresi, bedensel ve spor egzersizleri heyecan ve mükafatlandırıcı bir katılım için motor becerilerin gelişimine yönlendiren ve kaliteli beden eğitimi dersleri ile öğrencilerin hareketli bir yaşam tarzını hedeflenmesinde ön ayak olur (Corbin, 2002).

Sporu tanımlamak gerekirse; kurallara uygun bireysel yahut takım olarak özellikle mücadeleyle dayalı yarışma ve kişisel eğlenmek amacıyla için yapılan bedensel veya zihinsel egzersiz olarak ifade edilir. Spor, kişilerin her anlamda fizyolojik ve psikolojik olarak uyum göstermesinin yanında dış sebepler karşı mücadele ederek sonunda istenilen hedeflenen başarıyı ve kazanmayı hedef haline gelmektir. Spor, toplum olarak sosyalleşmeyi, birlik ve beraberliği geliştiren bir olgu olarak ifade edilir (Spence, 2006).

Bedensel aktivite, çocukların motor becerilerini, psikolojik davranışlarını düzenlemek geliştirmek sebebiyle hareketi çocuk bilimi bir malzeme olarak kullanan bir eğitim modeli olup bu anlamda, çocukluktan ergenliğe geçişin bağlamını ve fiziksel aktivitenin engellerinin ve kolaylaştırıcılarının, çocuklar ve gençler arasında farklı motor ve bilişsel gelişim düzeylerinin varlığı için koşullar ve belirleyiciler tarafından nasıl şekillendirilebileceğini anlamak önemli olup yaşam kalitesine, büyümeye ve genel olarak sağlığa olan katkısı nedeniyle fiziksel aktivite sağlıklı bir yaşam tarzının temel bileşenidir ve bunun geliştirilmesini sağlar. (Neto, C.,2015)

Beden eğitimi öğrencileri hareketli bir yaşama yönlendirmesinden ötürü dolayı olarak spora iter. Bu sebeple çocukların, mücadelecı bir ruh, hedefe yönelmesi, çocukların kendilerine olan saygılarının artmasıyla birlikte disiplinli yaşamayı hedefine alır (Naylor ve McKay, 2009). Kişilerin sosyalleşmesinde ki birinci faktör spor olarak kabul edilir. Bu yüzden spor yaparak fiziken gelişimi ile birlikte ruhen gelişimde sağlanabilir (Demetriou ve Höner, 2012). Spora katılım ve fiziksel aktivite, iletişim becerileri, sosyalleşme ve kimlik gelişiminde etkilemektedir (Ulukan ve ark., 2021).

Eğitimin her safhasında ortaokuldan başlayarak liseden sonraki yükseköğrenim yaşantısında bedenlen ve ruhsal olarak sağlıklı olan kişiler spor

yaşam kalitesini artırdığından dolayı derslere kendilerini daha çok verirler. Bu sayede ise öğrenim hayatının başlangıcından yüksek öğrenime kadar de etkisi devam ederek sonraki akademik hayata olumlu etkisi sağlanır (Nixdorf, Frank, ve Beckmann, 2016).

Düzenli olarak aktif egzersiz, sağlıklı olarak, vücut kilosuna yönlendirir ve hatta iyi bir uyku sağlar. Düzenli bir beden eğitimi dersi, vücutlarının doğal olarak aktif yaşama yönlendirilmesinden dolayı daha fazla enerjiye ihtiyaç duyması nedeniyle bireyleri sağlıklı beslenmeye yönlendirir (Janssen ve LeBlanc, 2010).

Aerobik aktivite aynı zamanda kan damarlarına ve kalp sağlığına da yardımcı olacaktır. (Andersen, Riddoch, Kriemler ve Hills, 2011). Çocuklar her yönden gelişiyor ve fiziksel gelişim inanılmaz derecede önemlidir. Ergenlerin sokakta ve spor sahalarında oynamak yerine evde, internet kafalarda veya dijital oyun salonlarında oyun oynamaları fiziksel aktivite oranının azalmasına sebep olmaktadır (Karaca ve Karaca, 2022). Aktif çocukların tansiyon değerleri ve kolesterol ile ilgili sorunları en aza indirgenip ve tip 2 diyabet riskide düşecektir (Kelishadi, Haghdoost, Jamshidi, Aliramezany ve Moosazadeh, 2015). Düzgün ve çeşitli egzersiz çocukların kemik gelişimine, motorik özelliklerin gelişimine destek olur. Bedensel aktivitelerin alışkanlık haline getirilmesi, ilerleyen zamanlarda sağlıklı bir hayat tarzının oluşturulmasına yardımcı olur. Çocuklara eğitim ve öğrenme yaşantıları vasıtasıyla gelişim fırsatlarını sunar (Becker vd., 2018).

### ***Aktivite ve Eğitim***

Bedensel aktivitelere katılan çocuklar başka çocuklarla oyun oynamak için daha fazla olanağa sahip olma eğilimindedir. Ortak bir amaca gidebilmek başka bireylerle ortak çalışmaya teşvik eder. Başkalarıyla birlikteyken, oyun oynarken, parkta oyun bahçesinde oynarken mücadele ederek, oynayarak arkadaşça çözümler üreterek enerji harcamak, sorunların çözümüne de cevaplar bulmaya yardım eder (Weiss, 2000).

Çocuklar duygularını farklı şekillerde çözebildikleri zaman daha az sinirlenir ve daha az hayal kırıklığına uğurlarlar, Bazen dışarıda bir yürüyüşe çıkmak, ruh halinizi düzeltmeye veya çocuklara duygularını çözmeleri için ihtiyaç duydukları alanı sağlamaya yardımcı olabilir. Bazen çocukların bir topu sektirirken veya bir balona ileri geri vururken bir akranlarıyla yaşadıkları çatışmaları konuşmalarını sağlamak, sabit bir sohbetten daha iyi sonuçlar verebilir. (Weiss, 2000). Fiziksel aktiviteler çocukların oyun alanının ötesine geçen yaşam becerileri geliştirmelerine yardımcı olacaktır (Verburgh, Scherder, Van Lange ve Oosterlaan, 2016).

Çocuklar bedensel olarak sağlıklı olduklarında veya devamlı olarak bedensel aktivite içinde olduklarında, kendi vücutları hakkında daha fazla bilgi sahibi sahibi olarak, yeteklerinin keşfetmesinde olanak sağlar. Çocuklar atalama, zıplama vb. hareketlerin yanında takım sporları gibi farklı branşlara yönlendirdiğimizde çocukların yeni şeyleri deneme olasılıkları yükselir. Yeni deneyimlere açıklık geliştirecekler (Young ve Hoffmann, 2004).

Çocuklar özgüvenli, skarşlarına çıkan her bir sorun karşısında strese girmeden çözüm odaklı olma konusunda gelişeceklerdir. Çocuklar beden eğitimi ile kendi bedenlerinin başarma gücünde olduğunu farkedince, öğrenmeye genç yaşta başlayabilir. Bu durum sağlıklı çocukluktan geçiş döneminde sonrasında genç yetişkinlere yol açabilir (Young ve Hoffmann, 2004; Dereli vd., 2023).

Fiziksel faaliyet, oksijen ve nörotransmitterlerdeki artışa sadık kalarak gelişmiş beyin fonksiyonuyla ilişkilidir. Ayrıca vücut olarak aktif olan çocuklar dil yeteneklerini gelişimini kolayca artırır (Jarvis ve Gajdzińska, 2003). Tepkilere karşı daha hızlı hareket eder ve sıklıkla güçlü okuryazarlık yeteneklerini geliştirirler. Çocuğun odaklanma ve öğrenme yeteneği, olumsuzluklara karşı mücadelenin yanında beden eğitimi ile de ilişkilidir (Alesi, Bianco, Luppina, Palma ve Pepi, 2016). Fiziksel aktiviteleri güne dahil etmenin çocukların dikkatini dağıtmayacağı anlamına gelir. Bunun yerine, bu egzersizler çocuğun öğrenme deneyimini geliştirecektir (Scudder vd., 2014).

Çocuklara tutarlı fiziksel aktivitelerle meşgul olduklarında daha kapsamlı ve faydalı bir deneyim sunulacaktır. Beden eğitimi çocuğun gelişimi rolünde önemli bir yer alır uzun bir vadede birçok yararı vardır. Çocukları spor yapmaya teşvik etmek akabinde daha sağlıklı, pozitif bir bakış her yönüyle birlikte mutlu bireyler olacaktır (Weinberg, 2009).

Bazı yapılan deneyler, beden eğitimin çocukların topluma olan saygısının artmasına olanak sağladığı iddia ediyor. Hem bireyin hemde başaklarının bedensel ve zihinsel bütün olarak gelişiminin yanında, aerobik ve anaerobik bedensel hareketteki rolüne ilişkin bir anlayış geliştirir (De Greeff vd, 2018).

### ***Sağlık, Sosyalleşme ve Sosyal Alanlarda Eğitim***

Sağlıkta aktivite, benlik sosyalleşme, bilişsel gelişimi ve akademik başarıyı olumlu yönde yükseltir Avrupa Konseyi'nin raporunda, spaorun olumlu yönlerinden bahsedildiğinde, sporun bireylerle kolay iletişim kurma olanakları sağladığını ortaya koymuştur. Bireylerin değişik sosyal roller içinde olması, öğrenmeleri sosyal beceriler toplu bir şekilde, aynı ahenk içinde hareket ederek ve duyguların deneyimlenmesini sağlar (Young ve Hoffmann, 2004).

Bunlar hayatın geri kalanında mevcut değildir. Sporun yaşam aşamalarına önemli etkisini vurgulamak. Ampirik temeller ve kafa karıştırıcı politika retorığı nedeniyle Bilimsel kanıtlarla desteklenmektedir. Olgunlaşma ve gelişim için gün içinde bedensel olarak aktif olan yetişkinler ve anne ve babalar, çocukları oyunla ilgilenirken hareketli olmaya yönlendirmelidir (Spence, 2006). Ayrıca 6-17 yaş arası çocuklar ve ergenlere yönelik olarak egzersiz önerileri olarak her gün altmış dakika ya da daha fazla orta şiddetli bedensel egzersiz yapmalıdır.

*Aerobik egzersiz:* Günde altmış dakikanın çoğu, yürüme, koşma veya kalp atım hızının fazla atmasını sağlayacak aktivite yer almalıdır (Frischenschlager ve Gosch, 2012). Haftanın en az üç günü yüksek yoğunluklu aktiviteler içermelidir.

*Kas güçlendirici:* Haftanın en az 3 günü tırmanma veya şnav çekme gibi aktiviteleri içerir.

*Kemik güçlendirici:* Haftada en az 3 gün atlama, koşma gibi aktiviteleri içerir. Ayrıca okul temelli fiziksel aktivite, çocukların önerilen 60 dakikalık günlük fiziksel aktiviteyi karşılamalarına yardımcı olabilir. 3 ila 5 yaş arası çocukların hareketli olmalıdır (Frischenschlager ve Gosch, 2012). 6 ila 17 yaş arasındaki çocuk ve ergenlerin her gün altmış dakika aktif olmaları gerekir. Çocuklar kendilerine önerilen bedensel egzersiz seviyelerini karşılayabilir. Ayrıca çocukların yaşlarına uygun, eğlenceli ve çeşitlilik sunan etkinliklere katılmaya yönlendirmeninyollarını görebilirsiniz (Weinberg, 2009). 3-5 Yaş Arası yaş arası çocuk ve ergenlere göre planlanan aktivite önerileri olarak gün içinde bedensel olarak hareketlilik büyüme ve gelişme için sağlar. Yetişkin bakıcılar çocukları oyun oynarken aktif olmaya teşvik etmelidir (Weinberg, 2009). Ayrıca okulda bedensel hareketlilik çocukların önerilen altmış dakikalık fiziksel aktiviteyi karşılamalarına yardım eder (Frischenschlager ve Gosch, 2012).

Yapılan bir araştırmada ortaokul yaşındaki çocukların serbest zamanlarını değerlendirme tarzlarına göre sosyal becerileri incelenmiş ve arkadaşlarıyla oyun oynayanlar en yüksek puanı alırken dijital oyunlar oynayanların düşük puan alması çocukların aktif hayat yaşamalarının sosyalleşmesindeki etkisi ortaya koyulmuştur (Aydoğandemir vd., 2023).

### ***Aktivitelerin Düzeyi***

Çocuğun aerobik aktivitesinin orta yoğunlukta mı yoksa yüksek yoğunlukta mı olduğunu nasıl anlaram? Oturmanın 0 ve en yüksek aktivite seviyesinin 10 olduğu 0 ila 10 arası bir ölçekte, orta yoğunlukta aktivite 5 veya 6'dır. Çocuklar orta yoğunlukta aktivite yaptıklarında kalpleri daha hızlı atar ve daha fazla nefes alırlar. Dinlenirken veya otururken olduğundan daha zordur. Şiddetli

aktivite düzeyi 7 veya 8' dir (Myer vd, 2015). Çocuklar şiddetli aktivite yaptıklarında kalpleri normalden çok daha hızlı atar ve normalden çok daha zor nefes alırlar. Başka bir örnek ise, çocukların her sabah arkadaşlarıyla birlikte okula yürürken muhtemelen orta yoğunlukta aerobik aktivite yapıyorlar olmasıdır. Ancak çocuklar tenefüs sırasında kovalamaca oynarken koşarken veya başkalarını kovalarken muhtemelen şiddetli yoğunlukta bir aktivite yapıyorlardır (Myer vd, 2015). Bazı fiziksel aktiviteler ergenlere göre çocuklar için daha uygundur. Örneğin, küçük çocuklar genellikle jimnastik yaparken, spor salonunda oynarken veya ağaçlara tırmanırken kaslarını güçlendirirler. Çocuklar genellikle ağırlık kaldırmak gibi resmi kas güçlendirme programlarına ihtiyaç duymazlar (Graf, 2016).

Çocuklar büyüyüp ergenlik çağına girdikçe yapılandırılmış ağırlık kaldırma programlarına başlayabilirler. Spor takımı antrenmanlarının yanı sıra bu tür programları da yapabilirler (Myer vd, 2015). Bunun içinde okullarda verilen spor eğitimleri oldukça önemlidir. Sağlıklı çocuklar yetiştirmek için spor etkinlikleri ve aktiviteleri çocuklarda psikolojik, sosyal ve fiziksel değişimlerde olumlu katkı sağlar (Yılmaz, Acet ve Ekizoğlu, 2023).

Haftada 120 dakika beden eğitimi dersine katılan ve bedensel oranda gelişim noktalarına ulaşmak için planlı ve programlı olarak özel etkinlik planlayan eğitim kurumların fiziksel farkındalık ve özgüvenli, bireysel seviyede sağlığı, refahı ve sağlıklı yaşantılarına yönlendirilebileceği dikkat çekmiştir (Vella vd., 2017). Kişileri bedensel becerilerinin yanında genel bir boluk ve rahatlık içinde var olma hissi, daha fazla korunaklı ve sorumluluk duygusu, sabır, korkusuzca ve toplumla beraber olma, yardımlaşma, sosyal etkileşimler de dahil olmak üzere sosyal düzeyde ruhsal denge, adaletli oyun ve nizama uyum ve saygılı olmanın yanında insani değerler (Ahadi vd., 2011).

### ***Aktivite Programlama Önemi***

Bedensel aktivite programları, tehdit altındaki genç bireylerde sosyal ve duygusal refahı düzeltmeye yönelik ortaya çıkmaya hazırlanan yüksek bir strateji olarak ifade edilir. Çocukların duygularını fark etmesi, duygularını kontrol edebilesi, çatışmalara olumlu ve gerçekçi olarak bakabilmesi, çocukların hayatları boyunca tüm yönlerine işlenir, ruhsal ve zeka sağlığının ve tedirginliğin düşürülmesin de ana unsur olarak gözlemlenmiştir (Vella vd., 2017)

Okulların çocukların duygusal gelişimi üzerinde güçlü bir etkisi vardır ve çocukların duygusal öğrenimini ve refahına yönlendirmek için ideal bir ortam yaratıldığından, bunu yapma şansını iyi şekilde gidememek, toplulukları negatif olarak etkileyebilir.

Bedensel faaliyete ve performansın ruhsal ve tedirgin olma durumun üzerinde olumsuz etkileri ile birlikte fazla çalışma fiziksel etkinlik ile genel iyilik, ruhsal ve tedirgin olma arasındaki bağı açıklamıştır (Pluhar vd., 2019). Fiziksel hareket azlığı ayrıca zeka bozukluklarının gelişimi ile bağlantılı olma ihtimali vardır, bazı araştırmalar, kesitsel ve ileriye yönelik deneylerde fiziksel faaliyet ile ruhsal bozukluk sebepleri arasında bağlantılı olduğunu belirtmiştir.

Fiziksel hareket oranının az olması ayrıca artan tedirginlik oranları ile de birleştirilmiştir. Dünya Sağlık Örgütü tarafından teklif edilenin altındaki bedensel faaliyet oranları, bedensel faaliyet azlığı veya bedensel hareketsizlik olarak çeşitlendirilir. 5-17 yaş arası çocuklar ve buluş çağıdaki bireyler için bedensel faaliyete ilişkin mevcut rehberler genel olarak günde en az 60 dakika orta şiddette bedensel faaliyet yapılmasını öngörmektedir. (Frischenschlager ve Gosch, 2012).

Fiziksel faaliyet çocukluktan yüksek öğrenime kadar geçen sürede (ve tüm hayat boyunca) beden ve ruhen faydaları ile birlikte refah seviyelerinin gelişiminde faydası bulunmaktadır. Eğitim zamanında yapılan fiziksel aktivite, dengeli beslenme, ruhsal ve sosyal ve refah seviyesiyle ilgilidir. Fakat çocuk ve genç bireyin sağlığını pozitif etkileyecek bir çok yerden faydalanmamaktadır. Diğer konularından hariç düzenli fiziksel faaliyet, sosyal yetenek ve öz benliğin gelişmesine fayda sağlayabilmesi, ikincisi genellikle pozitif refahın temel göstergesi olarak görülür. (Biddle ve Asare, 2011). Fakat bazı genç ve çocuk pozitif olarak sergilenen olaylardan yeteri kadar faydalanmayacak kadar olaylar ortaya koyuyor (Landry ve Driscoll, 2012).

Son yıllarda kapsamlı karma çocuk dağılımında fiziksel olayı yükseltme çabası içinde bir sırabüyük eğitim kurumu temelli el atmanın yanında çocukların ruh ve beden sağlığını ve refah seviyesini hedefleyen müdahaleler de yürütülmüştür (Jago vd., 2015). Okulda geçen sürede yükselen fiziksel aktivitelerin sosyal, ruhsal ve vucüt sağlıkları ve refah seviyeleri ile bağlantılı olduğudur (Landry ve Driscoll, 2012; Acet vd., 2023).

Eğitim kurumları temeli fiziksel aktivite müdahalelerinin tesiri üzerine yapılan bir çalışmada, kişilik farkındalığı ve başarıya yönelik davranışlar üzerinde farklı da olsa anlamlı etkiler bulmuştur Bedensel faaliyetin ruhen ve refah seviyesi üzerine genel anlamda pozitif bir tesiri tarafından sebep olduğu belirtilmektedir. Fiziksel aktivitenin refah seviyesine etkisi bağlama ve önemlisi eğitimci kişilerin ortaya çıkan sosyal iklime bağlantılıdır. Fiziksel faaliyetle ilgili olarak pozitif yaşantılar, opozitif etkileşmenin ve kişilik kavramlarını ve genel anlamda refah seviyesini büyütürken, olumlu olmayan tecrübeler, kişilerin ilişkileriyle ilgili etkilenme olasılığı azalmakta bu sebepten ötürü geline yer



sonuç alınmayan, çözümlü bulunmayan bir düşünce vyada ardıardına sıralanan olaylara gider (Demetriou ve Höner, 2012).

### ***Spora Düşünsel Yaklaşım***

Sporu çocuklar niçin yapar? soruna; Birleşik devletlerde sekizbin katılımcının olduğu araştırmada katılımcı çocuklara spora dahil olma sebeplerinin önem verdiklerine sıralamaları istenmiştir.Katılımcı çocukların spora dahil olma sebeplerinin başında eğlenmeye yönelik spoara katılım sağladıklarını.Diğer taraftan spoara katılım sebepleri sıralandığında ise; sosyalleşmek, yarışma etmek, vücut formlarını korumak,yeni arkadaşlık ortamlarını sağlayabilmek,becerileri ile birlikte yeteneklerini keşfetmek göstermek olarak sıralanması görülmüştür.Netice olarak çocuğun spora katılımı eğlenme güzel vakit geçirme ihtiyacı karşılarken gelişim sorumluluğunuda ortaya koyuyor ayrıca spora katılım itiyatlarını iyice pekiştirir (Global, 2010).

Diğer taraftan, çocuklar niçin spora katılım sağlamz sorularına cevap bulmak adına yapılan çalışmada, çocukların spora eğilimi on ile onüç yaş arasında tepe noktaya ulaştığı ve akabinde sadece az bir oranda organize gerektiren sporda kaldığı 17 yaşından sonraki yaşına doğru ciddiye alınacak bir yüzde düşmektedir. Netice olarak spora katılım sağlayan her on çocuktan üç veya dört tanesi sonraki zamanlarda spora katılımı sağlayarak devam ettiğidir. Yapılan bir araştırmada, erkek çocukların kız çocuklarına göre beden eğitimi derslerine daha ilgili olduğu ve 11-12 yaş ortaokul öğrencilerinin tutum puanları daha yüksek bulunmuştur (Ergin, Acet ve Ekizoğlu, 2023).

On-onsekiz yaş arası yüzme bransşına devam etmeyen elli yüzücü sporcusuna yapılan deneyde, yapılacak başka şeyler, ilgi alanının değişmesi gibi faktörler çocukların büyük çoğunluğunun sporu bırakma sebepleri arasında gösterdiği başlıca gerekçelerdir (Merkel, 2013). bırakmanın betimleyici nedenlerinin -örneğin dikkat çekti alanın farklılaşması veya çocuğun sporla ilgilendiği zaman güzel vakit geçimemesinin sebebi çocuğun kendisini önemlivve mükemmelliyet olarak eksik hissetme anlamasıdır. Genç sporcular fiziksel faaliyette kendilerini önemli ve olgun hissettiğinde, spora katılım sağlandığı zaman spaora ilgileride yükselir. Yeteneklerini ortaya koyarken rahatlamış olarak hissetmiyorlarsa sporu devam etmeme olasılığı ortaya çıkar. Son yapılan araştırmalar, gençlerin spor ortamında ilişki ihtiyaçları karşılanıyorsa spor yapma ihtimallerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir (Bulut, 2021).

Duygusal olarak bağ kurulan dostluk ve arkadaşlık ilikileir çocuk ve gençlerin spora katılım oranları tetikleyen başlıca nedenlerden birkaçından biridir. Bu sebeple genç ve çocukların sporun ortam saptadığı dostluk ve

arkadaşlık ilişkilerinin zaman geçirdiği ve yeni arkadaşlık ilişkilerinin başlamasına ortam sağlayan ve bir çok olanak ve fırsatlar sebebiyle spora katılımdan haz almaya ortam sağlamaktadır. Arkadaş ve aynı yaştaki çocukların ruhsal gelişimlerinde önemli etki sağladığını anlatmak çok şaşılacak bir durum olarak görülmeyecektir (Bean, 2014).

## REFERANSLAR

- Acet, M., Ekizoğlu, Ö., Tezcan, E. ve Sarı, O. (2023). *Beden Eğitimi Öğretmenlerine Ve Dersineyönelik Diğer Öğretmenlerin Algılarınınmetaforik Analizi*. 8th International New York Academic Research Congress on Humanities And Socialsciencesdate And Venuejune 24-26, 2023/ New York, Albany.
- Ahadi, H. K. H., Heidarie, AR, Askari, P., & Enayati, M.(2011). Difference between team and individual sports with respect to psychological skills, overall emotional intelligence and athletic success motivation in Shiraz city athletes. *Journal of Basic and Applied Scientific Research*, 1(11), 1904-1909.
- Alesi, M., Bianco, A., Luppina, G., Palma, A., & Pepi, A. (2016). Improving children's coordinative skills and executive functions: the effects of a football exercise program. *Perceptual and motor skills*, 122(1), 27-46.
- Andersen, L. B., Riddoch, C., Kriemler, S., & Hills, A. (2011). Physical activity and cardiovascular risk factors in children. *British journal of sports medicine*, 45(11), 871-876.
- Aydoğandemir, F., Acet, M., Ekizoğlu, Ö. ve Şahinler, Y. (2023). *Aktif Spor Yapan Ortaokul Öğrencilerinin Serbest Zamanlarını Değerlendirme Tarzlarına Göre Sosyal Becerinin İncelenmesi*. 5. International Antalya scientific Research Andinnovative Studies Congressjuly 26-28, 2023 / Antalya, Türkiye.
- Bailey R, Hillman C, Arent S, Petitpas A. Physical activity: an underestimated investment in human capital? *J Phys Act Health*. 2013;**10**(3):289–308. doi: 10.1123/jpah.10.3.289
- Bean, C. N., Fortier, M., Post, C., ve Chima, K. (2014). Understanding how organized youth sport may be harming individual players within the family unit: A literature review. *International journal of environmental research and public health*, 11(10), 10226-10268.
- Becker, D.R., McClelland, M.M., Geldhof, G.J., Gunter, K.B. ve MacDonald, M. (2018). Open ability sports, sports intensity, executive function, and academic achievement in primary school children. *Early Education and Development*, 29 (7), 939-955.
- Biddle SJ, Mutrie N, Gorely T. *Psychology of Physical Activity: Determinants, Well-Being and Interventions*. 3rd ed. Abingdon: Routledge; 2015.
- Biddle, S. J., & Asare, M. (2011). Physical activity and mental health in children and adolescents: a review of reviews. *British journal of sports medicine*, 45(11), 886-895.

- Biddle, SJ ve Asare, M. (2011). Çocuklarda ve ergenlerde fiziksel aktivite ve zihinsel sağlık: incelemelerin gözden geçirilmesi. *İngiliz spor hekimliği dergisi* , 45 (11), 886-895.
- Bucher, C. A.(1987). Foundations of Physical Education and Sport, Mosby Collage Publishing, USA
- Bulut, U. (2021). *Genç boksörlerin ebeveynlerinin çocuklarının spora katılımı hakkındaki düşünceleri* (Master's thesis, Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi).
- Corbin, C. B. (2002). Physical education as an agent of change. *Quest*, 54(3), 181-195.
- De Greeff, J. W., Bosker, R. J., Oosterlaan, J., Visscher, C., & Hartman, E. (2018). Effects of physical activity on executive functions, attention and academic performance in preadolescent children: a meta-analysis. *Journal of science and medicine in sport*, 21(5), 501-507.
- Demetriou, Y., ve Höner, O. (2012). Physical activity interventions in the school setting: A systematic review. *Psychology of sport and exercise*, 13(2), 186-196.
- Dereli, F., Acet, M., Ekizoğlu, Ö. ve Şahinler, Y. (2023). *Lise Öğrencilerinin Beden Eğitimi Ve Spora İlişkin Tutumlarının Araştırılması*. 5. International Antalyascientific Research Andinnovative Studies Congressjuly 26-28, 2023 / Antalya, Türkiye.
- Ergin, M., Acer, M. ve Ekizoğlu, Ö. (2023). *İmamhatip Ortaokul Öğrencilerinin Beden Eğitimi Ve Spor Dersine Karşı Tutumları*. Uluslararası Marmara Sosyal Bilimler Kongresi (imascon Bahar 2023) 09 – 10 Haziran 2023 Kocaeli.
- Frischenschlager, E., & Gosch, J. (2012). *Active Learning-Leichter lernen durch Bewegung*. na.
- Gallahue, D. L., ve Donnelly, F. C. (2007). *Developmental physical education for all children*. Human Kinetics.
- Gapin, J., & Etnier, J. L. (2010). The relationship between physical activity and executive function performance in children with attention-deficit hyperactivity disorder. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 32(6), 753-763.
- Global, A. (2010). Investments that work for physical activity. *Health Promotion*, 17(2), 5-15.
- Graf, C. (2016). Aktiv in jedem Alter–Sport und Ernährung in den verschiedenen Lebensphasen: Kinder. *Aktuelle Ernährungsmedizin*, 41(S 01), S32-S34.

- Jago, R., Rawlins, E., Kipping, R. R., Wells, S., Chittleborough, C., Peters, T. J., ve Campbell, R. (2015). Lessons learned from the AFL5 RCT process evaluation: implications for the design of physical activity and nutrition interventions in schools. *BMC public health*, 15(1), 1-10.
- Janssen, I., ve LeBlanc, A. G. (2010). Systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school-aged children and youth. *International journal of behavioral nutrition and physical activity*, 7(1), 1-16.
- Karaca, S., & Karaca, R. (2022). Ergenlerde bağımlılık ve spora yönelik tutum. In M. Ulukan & H. Ulukan (Eds.), *INSAC Scientific Researches in Social, Humanities and Sport Sciences* (s. 213-232). Duvar Yayınları.
- Kelishadi, R., Haghdoost, A. A., Jamshidi, F., Aliramezany, M., & Moosazadeh, M. (2015). Low birthweight or rapid catch-up growth: which is more associated with cardiovascular disease and its risk factors in later life? A systematic review and cryptanalysis. *Paediatrics and international child health*, 35(2), 110-123.
- Klein, R. G., Mannuzza, S., Olazagasti, M. A. R., Roizen, E., Hutchison, J. A., Lashua, E. C., & Castellanos, F. X. (2012). Clinical and functional outcome of childhood attention-deficit/hyperactivity disorder 33 years later. *Archives of general psychiatry*, 69(12), 1295-1303.
- Landry, B. W., & Driscoll, S. W. (2012). Physical activity in children and adolescents. *PM&R*, 4(11), 826-832.
- Mehren, A., Reichert, M., Coghill, D., Müller, H. H. O., Braun, N., & Philipsen, A. (2020). Physical exercise in attention deficit hyperactivity disorder - evidence and implications for the treatment of borderline personality disorder. *Borderline personality disorder and emotion dysregulation*, 7, 1. doi: 10.1186/s40479-019-0115-2
- Merkel D. L. (2013). Youth sport: positive and negative impact on young athletes. *Open access journal of sports medicine*, 4, 151–160.
- Metzler, M. (2017). *Instructional models in physical education*. Taylor & Francis.
- Myer, G. D., Faigenbaum, A. D., Edwards, N. M., Clark, J. F., Best, T. M., & Sallis, R. E. (2015). Sixty minutes of what? A developing brain perspective for activating children with an integrative exercise approach. *British journal of sports medicine*, 49(23), 1510-1516.
- Naylor, P. J., ve McKay, H. A. (2009). Prevention in the first place: schools a setting for action on physical inactivity. *British Journal of Sports Medicine*, 43(1), 10-13.

- Neto, C. (2015). Child Motorcycle and Initial Training of Physical Education Teachers. *E-BALONMANO COM*, 11, 215-216.
- Ng, Q. X., Ho, C. Y. X., Chan, H. W., Yong, B. Z. J., & Yeo, W. S. (2017). Managing childhood and adolescent attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) with exercise: A systematic review. *Complementary therapies in medicine*, 34, 123-128.
- Nixdorf, I., Frank, R., ve Beckmann, J. (2016). Comparison of athletes' proneness to depressive symptoms in individual and team sports: Research on psychological mediators in junior elite athletes. *Frontiers in psychology*, 7, 893.
- Palma, T., Sepulveda, D. C., Lorca, R. T., Poblete-Aro, C., Cadagan, C., & Castillo-Paredes, A. (2021). Cambios en los síntomas de inatención, hiperactividad e impulsividad en niños y adolescentes con TDAH mediante los Deportes. *Una revisión (Changes in the symptoms of inattention, hyperactivity and impulsivity in children and adolescents with ADHD through. Retos*, 41, 701-707.
- Pluhar, E., McCracken, C., Griffith, K. L., Christino, M. A., Sugimoto, D., ve Meehan III, W. P. (2019). Team sport athletes may be less likely to suffer anxiety or depression than individual sport athletes. *Journal of sports science & medicine*, 18(3), 490.
- Rus, C. M., Talaghir, L. G., Iconomescu, T. M., & Petrea, R. G. (2019). Curriculum changes in secondary school physical education and sport subject in the Romanian education system. *Revista de cercetare si interventie sociala*, 66, 342.
- Scudder, M. R., Lambourne, K., Drollette, E. S., Herrmann, S., Washburn, R., Donnelly, J. E., & Hillman, C. H. (2014). Aerobic capacity and cognitive control in elementary school-age children. *Medicine and science in sports and exercise*, 46(5), 1025.
- Spence, D. (2006). A sporting chance. *Bmj*, 332(7542), 675.
- Syrmpas, I., Digelidis, N., Watt, A., & Vicars, M. (2017). Physical education teachers' experiences and beliefs of production and reproduction teaching approaches. *Teaching and Teacher Education*, 66, 184-194.
- Ulukan, M., Ulukan, H., Esenkaya, A. (2021) Ortaöğretim Öğrencilerinin Sporda Sosyal Kimlik Algılarında ve Spora Yönelik Tutumlarında Demografik Değişkenlerin Rolü. *International Journal of Contemporary Educational Studies (IntJCES)*. 9(2), 748-756.
- Vella, S. A., Swann, C., Allen, M. S., Schweickle, M. J., & Magee, C. A. (2017). Bidirectional associations between sport involvement and mental

health in adolescence. *Medicine and science in sports and exercise*, 49(4), 687-694.

Verburgh, L., Scherder, E. J. A., Van Lange, P. A. M., & Oosterlaan, J. (2016). The key to success in elite athletes? Explicit and implicit motor learning in youth elite and non-elite soccer players. *Journal of sports sciences*, 34(18), 1782-1790.

Weiss, M.R. (2000). Çocukları fiziksel aktiviteye motive etmek. *Başkanın Fiziksel Uygunluk ve Spor Araştırma Özeti Konseyi*.

Yılmaz, İ., Acet, M. ve Ekizoğlu, Ö. (2023). *Lise Öğrencilerinin Sosyalleşmesinde Beden Eğitimi ve Spor Dersinin Etkisi*. Spor & Bilim I. Efe Yayınları, s. 125- 138, İstanbul.

Young, EL ve Hoffmann, LL (2004). Çocuklarda benlik saygısı: Ebeveynler ve eğitimciler için stratejiler. *Ulusal Okul Psikologları Birliği* , 4340 , 657-0270.

### Bölüm 3

## Bedens Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Öğrenmeye Yönelik Epistemolojik İnançları

**Aslı ESENKAYA<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>Öğr. Gör.; Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Aydın Meslek Yüksekokulu  
asli.esenkaya@adu.edu.tr ORCID No: 0000-0001-7574-0618

**Rezzan KARACA<sup>2</sup>**

<sup>2</sup>Öğr. Gör.; Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu  
rezzankaraca@yyu.edu.tr ORCID No:0000-0003-3416-7872

**Bilal OKUDAN<sup>3</sup>**

<sup>3</sup>Doç. Dr.; Spor Yöneticiliği,  
bilalokudan@gmail.com ORCID No:0000-0003-4290-0421

### ÖZET

Bu çalışma, öğretmenlerin epistemolojik inançlarına odaklanarak cinsiyet, yaş ve spor katılımı gibi faktörlerin bu inançlar üzerindeki potansiyel etkilerini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Eğitim alanında gerçekleştirilen bu araştırma, öğretmenlerin bilgiye yaklaşımlarını anlamak ve bu alandaki profesyonel gelişim süreçlerini yönlendirmek amacıyla önemli bir katkı sağlamayı hedeflemektedir. Çalışma, Doğu Anadolu Bölgesi'nde görev yapan beden eğitimi ve spor öğretmenlerini içeren bir örnekleme dayanmaktadır. Toplam 225 katılımcının yer aldığı bu çalışmada, öğrenmeye yönelik epistemolojik inançları değerlendirmek amacıyla "Öğrenmeye Yönelik Epistemolojik İnanç (ÖYEİ) Ölçeği" kullanılmıştır. Çalışmanın bulgularına göre, öğretmenlerin genel olarak epistemolojik inanç düzeyleri yüksektir. Cinsiyet, yaş ve spor katılımı faktörleri incelendiğinde ise belirgin farklılıklar ortaya çıkmamıştır. Her iki cinsiyetin genelde yüksek epistemolojik inançlara sahip olduğu, yaşın epistemolojik inançları etkilemede belirgin bir faktör olmadığı ve spor katılımının öğretmenlerin epistemolojik inançları üzerinde belirgin bir etkisi olmadığı görülmüştür. Çalışmanın sonuçları, öğretmen eğitimi ve profesyonel gelişim süreçlerinin tasarımında dikkate alınacak önemli perspektifler sunmaktadır. Cinsiyet, yaş ve spor katılımının öğretmenlerin epistemolojik inançları üzerindeki etkileri incelenmiş ve elde edilen bulgular, eğitimcilerin bu faktörleri göz önünde bulundurarak öğretmenlere yönelik stratejiler geliştirmelerine katkı sağlayabilir. Bu çalışma belirli bir bağlamda



gerçekleştirilmiş olup, öğretmenlerin epistemolojik inançlarını etkileyen diğer potansiyel faktörleri inceleme fırsatı vermemiştir. Gelecekteki araştırmalar, bu faktörleri de göz önüne alarak daha kapsamlı bir perspektif sunabilir. Ayrıca, öğretmenlerin epistemolojik inançlarını daha derinlemesine anlamak için nitel araştırmalara odaklanmak, öğretmen eğitimi stratejilerini daha etkili bir şekilde geliştirmeye yardımcı olabilir.

**Anahtar Kelimeler:** Epistemolojik İnançlar, Öğretmenler, Beden Eğitimi ve Spor, Öğrenmeye Yönelik İnançlar

## GİRİŞ

Eğitim alanındaki araştırmalar, öğretmenlerin epistemolojik inançlarının, öğrenme süreçleri ve öğretim stratejileri üzerinde önemli bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır. Epistemolojik inançlar, bireylerin bilgiye yaklaşımını, bilginin doğasına dair temel kavrayışlarını ve öğrenme süreçlerini şekillendiren temel öğrenme paradigmasını ifade eder (Hofer ve Pintrich, 1997; Sandoval, 2009). Bu inançlar, bilginin kaynağı, doğruluğu, sınırları ve elde edilme biçimleri gibi konuları kapsar (Duell & Schommer-Aikins, 2001; Topdemir, 2008). Bu bağlamda, öğretmenlerin epistemolojik inançlarının anlaşılması, eğitimdeki etkileşimleri ve öğrenci başarısını anlamak adına önemli bir adım olarak değerlendirilebilir.

Bu çalışma, öğretmenlerin epistemolojik inançlarına odaklanarak, cinsiyet, yaş ve spor katılımı gibi faktörlerin bu inançlar üzerindeki potansiyel etkilerini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Eğitimcilerin ve politika yapımcılarının, öğretmenlerin epistemolojik inançlarını anlamaları, bu inançları etkileyen faktörleri değerlendirmeleri ve bu bağlamda eğitim stratejilerini geliştirmeleri, öğrenci öğrenimi üzerinde olumlu bir etki yaratabilir.

Bu noktada, literatürde epistemolojik inançlarla ilgili farklı yaklaşımlar geliştirilmiş ve öğrenci ile öğretmenlerin bu inançlarını tanımlama ve ölçme amacını taşıyan birçok çalışma yapılmıştır. Perry'nin (1970) epistemolojik durumlar ağı, bu alandaki erken çalışmalardan biridir ve genellikle erkek öğrencilere odaklanan uygulamalar sonucunda oluşturulmuştur. Cinsiyet değişkeni, epistemolojik inançlar üzerindeki etkileri açısından önemli bir role sahiptir (Akt: Belenky ve ark., 1986). Neber ve Schommer-Aikins (2002), kız ve erkek öğrenciler arasında bilginin yapısıyla ilgili inançlar arasında anlamlı bir farklılık olmadığını, ancak öğrenmeye yönelik inançlarda kızların erkeklere göre daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bunun yanında, yaş değişkeninin epistemolojik inançlar üzerindeki etkisi literatürde sınırlı bir şekilde ele alınmıştır. Güngör ve Yenel'in (2017) çalışmasına göre, yaş aralıklarına göre

epistemolojik inançlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

Bireylerin epistemolojik inançları, çeşitli faktörler tarafından etkilenebilir. Bu faktörler arasında zihinsel gelişim, yaş, aile, eğitim düzeyi, kültür, cinsiyet, öğrenim görülen alan gibi etkenler bulunmaktadır (Deryakulu, 2004). Bu çalışma literatürdeki mevcut bilgileri genişleterek, bu çalışma öğretmenlerin epistemolojik inançlarına dair cinsiyet, yaş ve spor katılımı gibi değişkenlerin rolünü daha iyi anlamayı hedeflemektedir. Bu çalışmanın bulguları, öğretmen eğitimi ve profesyonel gelişim süreçlerinin tasarımında dikkate alınacak önemli perspektifler sunabilir. Ayrıca, öğretmenlerin epistemolojik inançlarını daha derinlemesine anlamak için nitel araştırmalara odaklanmak, eğitim stratejilerini daha etkili bir şekilde geliştirmeye yardımcı olabilir.

## **YÖNTEM**

### ***Araştırma Modeli***

Bu çalışma, öğretmenlerin epistemolojik inançlarını anlamak ve değerlendirmek amacıyla kesitsel bir desen kullanmaktadır. Kesitsel desen, farklı demografik özelliklere sahip öğretmen grupları arasındaki anlamlı farklılıkları belirlemek ve bu farklılıkların epistemolojik inançlara olan etkilerini değerlendirmek için uygun bir yöntemdir. Araştırma, cinsiyet, yaş ve aktif spor katılımı gibi demografik faktörlerle epistemolojik inançlar arasındaki ilişkileri analiz etmek amacıyla katılımcılardan veriler toplanmış ve elde edilen verileri istatistiksel olarak değerlendirilmiştir.

### ***Araştırma Grubu***

Bu çalışmanın evreni, Türkiye'nin Doğu Anadolu Bölgesi'nde faaliyet gösteren beden eğitimi ve spor öğretmenlerinden oluşmaktadır. Doğu Anadolu Bölgesi'ndeki il ve ilçelerde görev yapan tüm beden eğitimi ve spor öğretmenleri, bu araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Bu bölgedeki öğretmenler, çalışmanın odaklandığı konu olan epistemolojik inançları değerlendirmek amacıyla seçilmiştir. Bu araştırmada, örnekleme yöntemi, ulaşması en kolay katılımcılardan başlayarak uygun bir şekilde uygulanmıştır. Bu, kolayda örnekleme yöntemi olarak bilinir ve yeterli sayıda katılımcıya ulaşmak için örnekleme işleminin en kolay başlayabileceği katılımcılardan başlayarak tamamlanmasını içerir (Büyüköztürk vd., 2012; Sönmez ve Alacapınar, 2011). Toplamda 225 katılımcıdan oluşan örneklemin cinsiyet dağılımı, şekil 1'de sunulan pasta grafikte görüldüğü gibi; 159'u erkek (%61) ve 88'i kadın (%39) şeklinde belirlenmiştir. Örneklemin bu şekilde belirlenmesi, elde edilecek sonuçların Doğu Anadolu Bölgesi'ndeki beden eğitimi ve spor

öğretmenleri üzerinde genelleme yapma yeteneğini artırmaktadır. Bu sayede, çalışmanın bulguları daha geniş bir öğretmen popülasyonuna ilişkin anlamlı çıkarımlar sunma potansiyeline sahiptir.

### ***Veri Toplama Araçları***

Bu araştırmada, katılımcıların öğrenmeye yönelik epistemolojik inanç seviyelerini değerlendirmek amacıyla Sing-Chai, Teo ve Beng-Lee (2009) tarafından geliştirilen ve Kutluca, Soysal ve Radmard (2018) tarafından Türkçeye uyarlanmış olan "Öğrenmeye Yönelik Epistemolojik İnanç (ÖYEİ) Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçeğin orijinali Sing-Chai, Teo ve Beng-Lee (2009) tarafından geliştirilmiştir. Türkçeye uyarlaması Kutluca, Soysal ve Radmard (2018) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin toplamda 23 maddesi bulunmaktadır. Katılımcılar, ifadeleri 1-5 arasında puanlayarak epistemolojik inanç seviyelerini değerlendirmişlerdir. Puanlama şu şekildedir: "1: Kesinlikle Katılmıyorum", "2: Katılmıyorum", "3: Kararsızım", "4: Katılıyorum", "5: Kesinlikle Katılıyorum". Alt boyutlar ve ifadeleri şu şekildedir: "Bilgiye Ulaşabilme (1, 3, 4, 7, 9, 10, 11, 13 ve 15. madde)", "Genetik Doğaya Karşı (18, 19, 20, 21, 22 ve 23. Madde)", "Mutlak ve Tek Gerçeklik (2, 5, 6 ve 8. madde) ve Epistemik Çelişki (12, 14, 16 ve 17. madde)". Bu ölçek, katılımcıların epistemolojik inançlarını anlamak ve analiz etmek için kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak ÖYEİ Ölçeği, katılımcıların belirli epistemolojik inanç boyutlarındaki eğilimlerini değerlendirmek adına güvenilir bir araç olarak tercih edilmiştir.

Ölçeğin tutarlılığını değerlendirmek amacıyla Cronbach Alfa katsayısı kullanılmıştır. Cronbach Alfa, bir ölçeğin içsel tutarlılığını ölçen ve güvenilirliği değerlendiren önemli bir istatistiksel ölçüdür. Orijinal Öğrenmeye Yönelik Epistemolojik İnançlar Ölçeği için Cronbach Alfa katsayısı 0,79 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırma için kullanılan Cronbach Alfa katsayısı da 0,80 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırma için kullanılan Cronbach Alfa katsayısı da 0,77 olarak hesaplanmıştır. Bu yüksek Cronbach Alfa değerleri, her iki ölçeğin de güvenilir olduğunu ve iç tutarlılıklarının sağlam olduğunu göstermektedir. Bu da ölçeklerin veri toplamak için güvenilir bir araç olduğunu göstermektedir.

### ***Verilerin Analizi***

Bu araştırmada toplanan veriler, SPSS 25.00 istatistik yazılımı kullanılarak çeşitli istatistiksel yöntemlerle analiz edilmiştir. Analizler, araştırmanın amaçlarına ve hipotezlere uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Verilerin genel özellikleri, frekans (f), yüzde (%) ve ağırlıklı ortalama ( $\bar{x}$ ) gibi tanımlayıcı istatistiklerle belirlenmiştir. Öğrenmeye Yönelik Epistemolojik İnançlar Ölçeği için çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmıştır. Verilerin güvenilirliğini

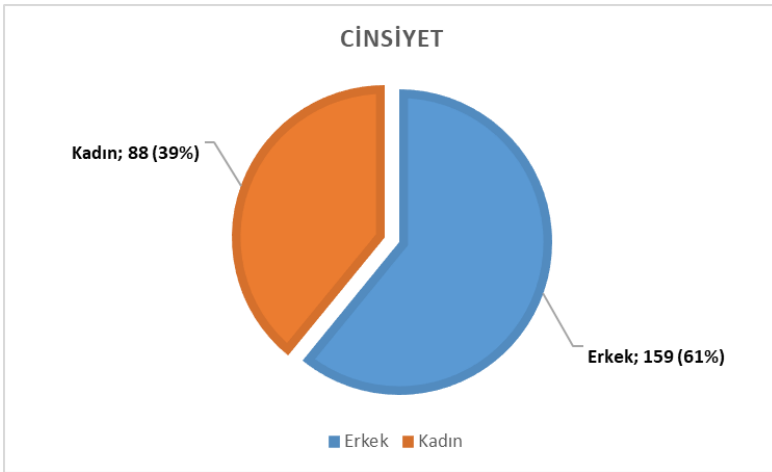
değerlendirmek amacıyla Cronbach Alfa analizi gerçekleştirilmiştir. Normallik testi yapılarak verilerin normal dağılıma uygunluğu kontrol edilmiştir. Demografik faktörler açısından gruplar arasındaki farklılıkları değerlendirmek için t-testi ve ANOVA analizi kullanılmıştır. İlgili ölçekler arasında karşılaştırmalar yapılmıştır. Analizler, anlamlılık düzeyi olarak 0,05 kullanılarak gerçekleştirilmiş ve bulguların istatistiksel olarak anlamlı olduğu durumlar vurgulanmıştır. Elde edilen sonuçlar, araştırmanın temel amacına cevaplar sağlamak amacıyla dikkatlice yorumlanmıştır.

## BULGULAR

### *Katılımcıların Demografik Özellikleri*

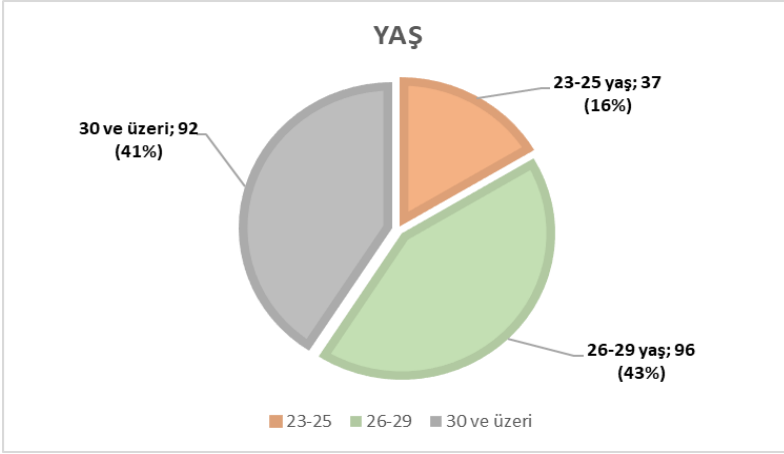
Bu bölüm katılımcılar için tanımlayıcı istatistikler, katılımcıların demografik özelliklerine (kontrollü değişkenler: cinsiyet, yaş ve aktif spor) ilişkin anlatsal ve grafiksel bir genel bakış sağlar.

Şekil 1’de 159’u erkek (%61) ve 88’i kadın (%39) olmak üzere toplam 225 katılımcı sayısı için bir pasta grafik verilmiştir.



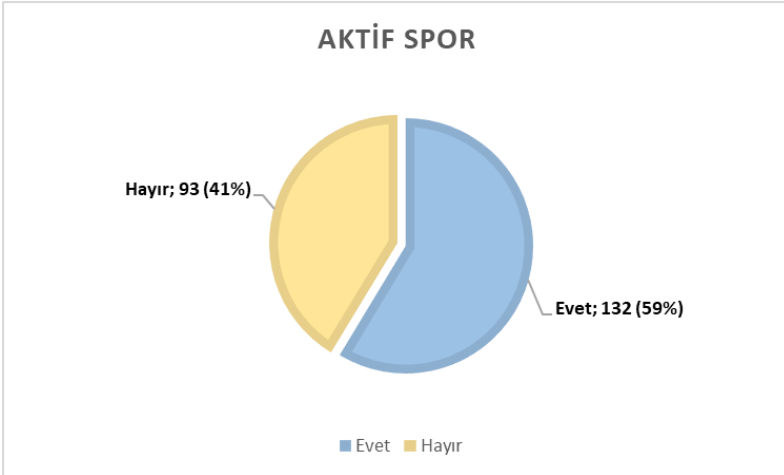
Şekil 1: Cinsiyet Değişkeni Frekans Dağılımı

Şekil 2 araştırmaya katılanların yaşının pasta grafik dağılımını göstermektedir. Otuz yedi öğretmen 23-25 yaş, 96 öğretmen 26-29 yaş ve 92 öğretmen 30 yaş ve üstünde olduğunu bildirmiştir.



**Şekil 2:** Yaş Değişkeni Frekans Dağılımı

Şekil 3’de beden eğitimi ve spor öğretmenlerin aktif spor (futbol, basketbol, tenis, yüzmeye ve kamp yapmak) etkinliklerine katılımlarının pasta grafiğini göstermektedir. Yüz otuz iki öğretmen aktif spor etkinliğine katılım gösterdiğini ifade ederken doksan üç öğretmen düzenli olarak spor yapmadığını bildirmiştir.



**Şekil 3:** Aktif Spor Etkinliğine Katılım Değişkeni Frekans Dağılımı

### ***Araştırmanın Ölçeklerine Ait Bulgular***

Bu bölüm, araştırmanın değişkenlerine yönelik parametrik testlerin sonuçlarını ayrıntılı bir şekilde açıklamaktadır. İkili gruplar arasındaki farklılıkları incelemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır. İki veya daha fazla grup karşılaştırılması gerektiğinde ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yöntemi tercih edilmiştir. ANOVA sonuçlarında istatistiksel olarak anlamlı farklar

bulduğunda, bu farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için varyansların homojen olduğu durumlarda Bonferroni testi, homojenlik sağlanmadığında ise Tamhane testi kullanılmıştır. Ayrıca, verilerin tanımlayıcı istatistikleri ve değişkenler arasındaki ilişkiler Pearson korelasyon katsayısı ile incelenmiştir.

**Tablo 1: Öğretmenlerin Epistemolojik İnanç Düzeyleri**

	<i>N</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>	<i>Ort.</i>	<i>Ss.</i>
<b>Bilgiye Ulaşabilme</b>	225	33.00	40.00	36.546	3.507
<b>Genetik Doğaya Karşı</b>	225	16.00	18.00	16.986	1.002
<b>Mutlak ve Tek Gerçekli</b>	225	8.00	12.00	9.973	2.004
<b>Epistemik Çelişki</b>	225	13.00	16.00	15.493	1.501
<b>ÖYEİÖ</b>	225	72.00	86.00	79.000	7.003

*Not: \*p<0.05, \*\*p<0.01*

Tablo 1, öğretmenlerin epistemolojik inançlarına ilişkin kapsamlı bir bakış sunmaktadır. Öğretmenlerin "Bilgiye Ulaşabilme" konusundaki ortalama puanı 36.546, standart sapması ise 3.507'dir. Bu, öğretmenlerin genel olarak bilgiye ulaşma konusunda orta seviyede bir tutuma sahip olduklarını göstermektedir. "Genetik Doğaya Karşı" ve "Mutlak ve Tek Gerçeklik" boyutlarında ortalama puanlar sırasıyla 16.986 ve 9.973'tir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin genetik konulara ve mutlak gerçeklik anlayışına karşı orta seviyede inançlara sahip olduklarını göstermektedir. "Epistemik Çelişki" boyutunda öğretmenlerin ortalama puanı 15.493 ve standart sapması 1.501'dir. Bu, öğretmenlerin epistemik çelişkiyi tolere etme konusunda orta seviyede bir tutuma sahip olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin "ÖYEİÖ" boyutunda ise ortalama puanları 79.000 ve standart sapması 7.003'tir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin öğrenci yerine eğitim için öğrenmeye yönelik inançlarının genel olarak yüksek olduğunu göstermektedir.

**Tablo 2: Cinsiyet Değişkenine Göre t-testi Sonuçları**

	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	Ss	t	p
<b>Bilgiye Ulaşabilme</b>	Erkek	137	37.854	3.239	5.179	.000**
	Kadın	88	34.511	2.896		
<b>Genetik Doğaya Karşı</b>	Erkek	137	16.613	0.925	3.867	.000**
	Kadın	88	17.568	0.927		
<b>Mutlak ve Tek Gerçeklik</b>	Erkek	137	9.226	1.851	4.745	.000**
	Kadın	88	11.136	1.655		
<b>Epistemik Çelişki</b>	Erkek	137	15.306	0.462	4.160	.000**
	Kadın	88	15.784	0.413		
<b>ÖYEİÖ</b>	Erkek	137	79.217	6.477	7.867	.000**
	Kadın	88	79.897	5.891		

Not: \* $p < 0.05$ , \*\* $p < 0.01$

Tablo 2, öğretmenlerin epistemolojik inançları üzerinde cinsiyetin potansiyel etkisini değerlendirmektedir. İncelenen dört farklı boyut olan "Bilgiye Ulaşabilme", "Genetik Doğaya Karşı", "Mutlak ve Tek Gerçeklik", "Epistemik Çelişki" ve ölçeğin bütünü "ÖYEİÖ" açısından yapılan karşılaştırmalardan çıkan temel bulgular şunlardır: Erkek öğretmenler, bilgiye ulaşma konusunda istatistiksel olarak anlamlı derecede daha yüksek puanlar almaktadır. Kadın öğretmenler, genetik konulara karşı daha olumlu bir tutuma sahip olduklarını gösteren istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya koymaktadır. Kadın öğretmenler, mutlak gerçeklik anlayışına daha yüksek bir düzeyde inanmaktadır; bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Kadın öğretmenler, epistemik çelişkiyi tolere etme konusunda daha yüksek bir düzeyde inanç sergilemektedir. Ölçeğin genelinde iki grup arasındaki puan farkı istatistiksel olarak anlamlıdır ( $t = 7.867$ ,  $p < 0.05$ ). Bu sonuçlar, cinsiyetin öğretmenlerin epistemolojik inançlarını etkileyebileceğini göstermektedir. Ancak, bu farklılık belirgin olmasına rağmen, puanların genel olarak yüksek seviyede olması dikkat çekicidir. "ÖYEİÖ" boyutunda öğretmenlerin, öğrenci yerine eğitim için öğrenmeye yönelik güçlü bir inanç sergiledikleri söylenebilir.

**Tablo 3: Yaş Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları**

	Yaş	N	$\bar{x}$	Ss	F	p
<b>Bilgiye Ulaşabilme</b>	23-25 yaş <sup>a</sup>	37	36.594	3.546	0.187	.877
	26-19 yaş <sup>b</sup>	96	36.500	3.518		
	30 yaş ve üstü <sup>c</sup>	92	36.576	3.518		
<b>Genetik Doğaya Karşı</b>	23-25 yaş <sup>a</sup>	37	16.973	1.013	1.013	.652
	26-19 yaş <sup>b</sup>	96	17.000	1.005		
	30 yaş ve üstü <sup>c</sup>	92	16.978	1.005		
<b>Mutlak ve Tek Gerçeklik</b>	23-25 yaş <sup>a</sup>	37	9.945	2.026	0.004	.998
	26-19 yaş <sup>b</sup>	96	10.000	2.010		
	30 yaş ve üstü <sup>c</sup>	92	9.956	2.010		
<b>Epistemik Çelişki</b>	23-25 yaş <sup>a</sup>	37	15.486	0.506	0.015	.985
	26-19 yaş <sup>b</sup>	96	15.500	0.502		
	30 yaş ve üstü <sup>c</sup>	92	15.489	0.502		
<b>ÖYEİÖ</b>	23-25 yaş <sup>a</sup>	37	79.652	8.091	0.253	.753
	26-19 yaş <sup>b</sup>	96	79.102	7.035		
	30 yaş ve üstü <sup>c</sup>	92	80.012	8.098		

Not: \* $p < 0.05$

Tablo 3, yaş değişkenine göre yapılan ANOVA testi sonuçlarını içermektedir ve "Bilgiye Ulaşabilme", "Genetik Doğaya Karşı", "Mutlak ve Tek Gerçeklik", "Epistemik Çelişki" ve "ÖYEİÖ" boyutlarında farklı yaş grupları arasındaki istatistiksel farklılıkları değerlendirmektedir. 23-25 yaş grubunun ortalama puanı ( $\bar{x}$ ) 36.594, 26-29 yaş grubunun ortalaması 36.500, 30 yaş ve üstü grubunun ortalaması ise 36.576'dır. ANOVA testi sonucunda, yaş grupları arasında "Bilgiye Ulaşabilme" boyutunda anlamlı bir fark bulunmamaktadır ( $F = 0.187$ ,  $p > 0.05$ ). Yaş grupları arasında "Genetik Doğaya Karşı" boyutunda anlamlı bir fark bulunmamaktadır ( $F = 1.013$ ,  $p > 0.05$ ). Mutlak ve Tek Gerçeklik" boyutunda, yaş grupları arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır ( $F = 0.004$ ,  $p > 0.05$ ). Epistemik Çelişki" boyutunda, yaş grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ( $F = 0.015$ ,  $p > 0.05$ ). Ölçeğin bütününde "ÖYEİÖ" boyutunda, yaş grupları arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır ( $F = 0.253$ ,  $p > 0.05$ ). Bu sonuçlar, öğretmenlerin epistemolojik inançları üzerinde yaşın istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olmadığını göstermektedir. Her dört boyutta da yaş grupları arasında benzer düzeyde epistemolojik inançlar gözlemlenmektedir. Yani, yaş değişkeninin incelenen epistemolojik boyutlar üzerinde belirgin bir etkisi olmadığı söylenebilir. Bu bulgular, eğitimde



epistemolojik inançları anlamak ve öğretmen eğitimine yönelik stratejiler geliştirmek açısından önemlidir. Ancak, sonuçların genelleme yapılabilmesi için daha kapsamlı araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

**Tablo 4:** Aktif Spor Değişkenine Göre *t*-testi Sonuçları

	Aktif Spor	N	$\bar{x}$	Ss	t	p
<b>Bilgiye Ulaşabilme</b>	Evet	132	36,553	3,512	0.457	.951
	Hayır	93	36,537	3,518		
<b>Genetik Doğaya Karşı</b>	Evet	132	16,984	1,003	0.564	.874
	Hayır	93	16,989	1,005		
<b>Mutlak ve Tek Gerçeklik</b>	Evet	132	9,969	2,007	0.395	.923
	Hayır	93	9,978	2,010		
<b>Epistemik Çelişki</b>	Evet	132	15,492	,501	0.537	.863
	Hayır	93	15,494	,502		
<b>ÖYEİÖ</b>	Evet	132	79.872	7.023	0.322	.974
	Hayır	93	79.987	7.035		

Not: \* $p < 0.05$

Tablo 4 aktif spor katılımına göre öğretmenlerin epistemolojik inançlarını değerlendiren t-testi sonuçlarını içermektedir. Aktif spor yapan ve yapmayan öğretmenler arasında "Bilgiye Ulaşabilme" boyutunda anlamlı bir fark bulunmamaktadır ( $t = 0.457$ ,  $p > 0.05$ ). "Genetik Doğaya Karşı" boyutunda, aktif spor yapan ve yapmayan öğretmenler arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır ( $t = 0.564$ ,  $p > 0.05$ ). "Mutlak ve Tek Gerçeklik" boyutunda, aktif spor yapan ve yapmayan öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ( $t = 0.395$ ,  $p > 0.05$ ). Aktif spor yapan ve yapmayan öğretmenler arasında "Epistemik Çelişki" boyutunda anlamlı bir fark bulunmamaktadır ( $t = 0.537$ ,  $p > 0.05$ ). "ÖYEİÖ" boyutunda, aktif spor yapan ve yapmayan öğretmenler arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır ( $t = 0.322$ ,  $p > 0.05$ ). Bu sonuçlar, aktif spor katılımının öğretmenlerin epistemolojik inançları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olmadığını göstermektedir. Her beş boyutta da aktif spor yapan ve yapmayan öğretmenler benzer düzeyde epistemolojik inançlar sergilemektedir. Araştırmanın genel bulgularına göre, spor katılımının öğretmenlerin epistemolojik inançları üzerinde belirgin bir etkisi olmadığı söylenebilir.

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırma, eğitim alanındaki önemli bir konu olan öğretmenlerin epistemolojik inançlarına odaklanarak, cinsiyet, yaş ve spor katılımı gibi faktörlerin bu inançlar üzerindeki potansiyel etkilerini değerlendirmeyi

amaçlamıştır. Öğretmenlerin epistemolojik inançları, eğitim sistemimizin temel taşlarından biri olan öğretmenlerin profesyonel gelişim süreçlerindeki rolünü anlamak adına kritik bir öneme sahiptir. Bu bağlamda, yapılan bu çalışma, literatürdeki mevcut bilgileri genişleterek, öğretmenlerin bilgiye yaklaşımlarını anlamak ve bu alandaki profesyonel gelişim süreçlerini daha etkili bir şekilde yönlendirmek adına önemli bir katkı sunmaktadır.

Eğitim alanında gerçekleştirilen araştırmaların vurguladığı gibi, epistemolojik inançlar, bireylerin bilgiye ve öğrenmeye yönelik temel bakış açılarını şekillendiren kilit faktörlerden biridir. Araştırmacılar, epistemolojik inançların, bireylerin bilginin doğasını, kaynağını ve edinilme biçimini anlamalarını içeren temel kavrayışları içerdiğini belirtmişlerdir (Deryakulu, 2004; Sandoval, 2009). Bu noktada, öğretmenlerin epistemolojik inançlarının, öğrenme stratejileri ve öğretim yöntemleri üzerinde doğrudan bir etkiye sahip olduğunu görmekteyiz (Noddings, 2017; Sen, 2022). Bu bağlamda, öğretmenlerin genel olarak yüksek epistemolojik inanç düzeylerine sahip olmaları, öğretim pratiğinin kalitesini artırabilir ve öğrenci başarısını olumlu yönde etkileyebilir.

Öğretmenlerin epistemolojik inançlarına ilişkin genel bir değerlendirme, bu inanç düzeylerinin genellikle yüksek olduğunu göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin öğrenme süreçlerine yönelik olumlu inançlara sahip olduklarını ve bu inançların genel öğretim kalitesini artırıcı bir faktör olabileceğini düşündürmektedir. Ancak, bu konudaki önceki araştırmalardan elde edilen çeşitli bulgular, epistemolojik inanç düzeylerinin disiplin veya öğrenim düzeyine göre değişebileceğini göstermektedir. Örneğin, öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının orta düzeyde/az gelişmiş olduğu belirtilmiştir (Alemdağ, 2015; Biçer ve ark., 2013; Gürol ve ark., 2010). Bu, farklı öğretmen profillerinin epistemolojik inançlar üzerindeki etkilerini daha ayrıntılı bir şekilde anlamak için daha fazla araştırmanın gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Cinsiyet faktörü incelendiğinde, önceki araştırmalardan farklı olarak, çalışmamız her iki cinsiyetin genelde yüksek epistemolojik inançlara sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bu, cinsiyet temelli farklılıkların belirgin olmadığını gösterir. Ancak, literatürdeki diğer çalışmalar, kadın öğretmen adaylarının genellikle daha yüksek epistemolojik inançlara sahip olduğunu öne sürmektedir (Alemdağ, 2015; Buğdaycı, 2019; Demirel, 2014; Kutluca ve ark., 2018). Sporcular üzerine yapılan farklı bir araştırmada ise erkek sporcuların makyavelizm, narsisizm, psikopati düzeylerinin kadın sporculardan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Şahinler ve ark., 2021). Bu çelişkili bulgular, cinsiyetin epistemolojik inançlar üzerindeki etkisinin karmaşıklığını ve bağlamdan bağımsız olarak genelleme yapmanın zorluğunu vurgular.

Yaş faktörü incelendiğinde, önceki araştırmalardan elde edilen çelişkili sonuçlar dikkat çekmektedir. Güngör ve Yenel (2017) tarafından yapılan araştırmada yaş aralıklarına göre öğretmenlerin epistemolojik inançlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak, Alemdağ (2015) tarafından yapılan çalışma, yaşça büyük olan katılımcıların daha gelişmiş/olgunlaşmış epistemolojik inanca sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çelişkili bulgular, yaş faktörünün epistemolojik inançlar üzerindeki etkisinin karmaşıklığını ortaya koyabilir ve bu konuda daha fazla araştırmanın gerekliliğini gösterir.

Spor katılımı faktörü incelendiğinde, önceki araştırmaların da belirttiği gibi, aktif spor yapan ve yapmayan bireyler arasında epistemolojik inançlar açısından belirgin farklılıkların olmadığı görülmüştür. Ancak, bu alandaki sınırlı sayıdaki çalışma nedeniyle spor katılımının etkilerini daha kapsamlı bir şekilde anlamak için gelecekte daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulabilir.

Bu çalışmanın bulguları, öğretmen eğitimi ve profesyonel gelişim süreçlerinin tasarımında dikkate alınacak önemli perspektifler sunmaktadır. Eğitimciler ve politika yapıcılar, öğretmenlerin epistemolojik inançları üzerinde cinsiyet, yaş ve spor katılımı gibi faktörlerin etkilerini anlamak adına bu tür araştırmalardan elde edilen bilgileri değerlendirebilirler.

Bu çalışma, belirli bir bağlamda gerçekleştirilmiş olup, öğretmenlerin epistemolojik inançlarını etkileyen diğer potansiyel faktörleri incelememiştir. Bu nedenle, gelecekteki araştırmalar, bu faktörleri de göz önüne alarak daha kapsamlı bir perspektif sunabilir. Ayrıca, öğretmenlerin epistemolojik inançlarını daha derinlemesine anlamak için nitel araştırmalara odaklanmak, öğretmen eğitimi stratejilerini daha etkili bir şekilde geliştirmeye yardımcı olabilir.

Sonuç olarak, bu araştırma, öğretmenlerin epistemolojik inançları üzerindeki faktörleri anlamak adına önemli bir katkı sunmaktadır. Cinsiyet, yaş ve spor katılımının bu inançlar üzerindeki etkileri incelenmiş ve elde edilen bulgular, öğretmen eğitimi ve profesyonel gelişim stratejilerinin tasarımında dikkate alınabilir. Ancak, bu alandaki bilgiyi daha da genişletmek için daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğunu unutmamak önemlidir. Özellikle, farklı öğretmen profilleri, disiplinler ve öğretim düzeyleri üzerindeki etkileri daha ayrıntılı bir şekilde anlamak için ileri düzeyde çalışmalara ihtiyaç bulunmaktadır. Bu tür çalışmalar, öğretmenlerin profesyonel gelişimine yönelik daha özelleştirilmiş stratejiler geliştirmek adına önemli bir temel oluşturabilir.

## REFERANSLAR

- Alemdağ, C. (2015). *Beden eğitimi öğretmeni adaylarının epistemolojik inançları, akademik öz-yeterlilikleri ve öğrenme yaklaşımları* (Doktora Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Bayrak, E., Çınar, V., Çoban, B., & Çoşkun, Z. (2013). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğretmen adayları ile eğitim fakültesi öğretmen adaylarının bilimsel epistemolojik inançlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of Social Science*, 6(2), 1817-1828.
- Belenky, M. F., Clinchy, B. M., Goldberger, N. R., & Tarule, J. M. (1986). *Women's ways of knowing: The development of self, voice, and mind* (Vol. 15). New York: Basic Books.
- Biçer, B., Er, H. ve Özel, A. (2013). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve benimsedikleri eğitim felsefeleri arasındaki ilişki. *Journal of Theory and Practice in Education*, 9(3), 229-242.
- Buğdayci, S. (2019). Examining the epistemological beliefs of students of sports sciences. *International Journal of Applied Exercise Physiology*, 8(2), 1-7.
- Demirel, A. (2014). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının cinsiyete, akademik başarıya ve sınıf düzeylerine göre incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Deryakulu, D. (2004). Üniversite öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile epistemolojik inançları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 10(38), 230-249.
- Duell, O. K., & Schommer-Aikins, M. (2001). Measures of people's beliefs about knowledge and learning. *Educational Psychology Review*, 13, 419-449.
- Güngör, N. B., & Yenel, F. (2017). Beden Eğitimi Ve Spor Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Epistemolojik İnançları İle Liderlik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 19(2), 39-55.
- Gürol, A., Altunbas, S., & Karaaslan, N. (2010). Öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ve epistemolojik inançları üzerine bir çalışma. *e-Journal of New World Sciences Academy, Education Sciences*, 5(3), 1395-1404.
- Hofer, B. K., & Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67(1), 88-140.

- Kutluca, A.Y., Soysal, Y. ve Radmard, S. (2018). Öğrenmeye yönelik epistemolojik inançlar ölçeğinin uygulamalı olarak uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(2), 129-152.
- Neber, H. ve Schommer-Aikins, M. (2002). Self-regulated science learning with highly gifted students: the role of cognitive, motivational, epistemological, and environmental variables. *High Ability Studies*, 13(1), 59-74.
- Noddings, N. (2017). *Eğitim felsefesi (Çev: Rağit Çelik)*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Sandoval, W.A. (2009). In defense of clarity in the study of personal epistemology. *Journal of the Learning Sciences*, 18(1), 150-161.
- Sen, S. (2022). Devising A Structural Equation Model of Relations Between Teachers' Goal Orientations, Epistemological Beliefs And Self-Efficacy. *MIER Journal of Educational Studies Trends and Practices*, 103-121.
- Şahinler, Y., Ulukan, M., & Ersoy, A. (2021). Sporcularda insan doğasının kötü yönü karanlık üçlü: narsisizm makyavelizm ve psikopatinin incelenmesi. *Sportif Bakis: Spor ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(3), 356-373.
- Topdemir, H. G. (2008). *Felsefe*. Ankara: Pegem Akademi.

## Bölüm 4

# Sporcu Lise Öğrencilerinde Temel Psikolojik İhtiyaçlar

**Aslı ESENKAYA<sup>1</sup>**

<sup>1</sup> Öğr. Gör.; Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Aydın Meslek Yüksekokulu  
asli.esenkaya@adu.edu.tr ORCID No: 0000-0001-7574-0618

**Rezzan KARACA<sup>2</sup>**

<sup>2</sup> Öğr. Gör.; Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu  
rezzankaraca@yyu.edu.tr ORCID:0000-0003-3416-7872

**Ömür Fatih KARAKULLUKÇU<sup>3</sup>**

<sup>3</sup> Doç. Dr.; Milli Eğitim Bakanlığı, omurkarakuulukcu@gmail.com  
ORCID:0000-0003-3343-5740

### ÖZET

Bu çalışma, farklı spor branşlarında (futbol, voleybol, tenis) lisanslı spor yapan lise öğrencilerinin temel psikolojik ihtiyaçlarını incelemeyi amaçlamaktadır. Kesitsel bir tasarıma sahip olan araştırma, betimleyici tarama modeli özellikleri taşımaktadır. Çalışmada toplamda 262 lise öğrencisi yer almıştır, bu öğrencilerin 158'i kız ve 104'ü erkektir. Araştırmada Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği'ni (TPIÖ) kullanılarak veri toplanmıştır. Veri analizi için tanımlayıcı istatistikler kullanılmıştır. Ölçeğin çarpıklık ve basıklık değerleri normallığe uygun olduğunu göstermiştir. İstatistiksel testler arasında bağımsız örneklem t testi ve ANOVA analizi yer almış, bu testler öğrencilerin cinsiyet, yaş, gelir durumu ve spor branşı gibi değişkenlere göre psikolojik ihtiyaçlarında anlamlı farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur. Çalışmanın bulgularına göre, kız öğrencilerin erkeklere göre özerklik, yeterlik, ilişki ihtiyaçları ve toplam TPIÖ puanlarında anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmüştür. Yaş analizinde, 13-14 yaş grubundaki öğrencilerin diğer gruplara göre daha yüksek psikolojik ihtiyaç puanlarına sahip olduğu belirlenmiştir. Gelir durumu analizinde ise iyi gelir durumundaki öğrencilerin orta ve düşük gelir durumundakilere göre daha yüksek psikolojik ihtiyaçlara sahip olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca, futbol branşı öğrencilerinin diğer branşlardaki öğrencilere göre daha yüksek psikolojik ihtiyaçlara sahip olduğu tespit edilmiştir. Çalışma, gençlerin temel psikolojik ihtiyaçlarının genel olarak tatmin edici düzeyde olduğunu ancak bireyler arasında belirgin farklılıklar olduğunu ortaya koymaktadır. Cinsiyet, yaş, gelir durumu ve spor branşı gibi faktörlerin öğrencilerin psikolojik ihtiyaçları üzerinde etkili olduğu bulguları, eğitimciler

ve uzmanlar için öğrencilere daha etkili destek sağlamak adına önemli bir rehber olabilir. Gelecekteki araştırmalara, bu faktörlerin etkileşimini daha detaylı inceleyen çalışmalara ihtiyaç vardır.

**Anahtar Kelimeler:** Temel psikolojik ihtiyaçlar, spor, lise öğrencileri, özerklik, yeterlik

## GİRİŞ

İnsanların temel psikolojik ihtiyaçları, öz belirleme kuramı çerçevesinde önemli bir araştırma konusu olarak öne çıkmaktadır. Deci ve Ryan'ın (2000) vurguladığı üzere, bu ihtiyaçlar yeterlik, özerklik ve ilişkili olma gibi temel unsurları içermektedir. Bu ihtiyaçların doyurulması, bireyin gelişimi, benlik bütünlüğü ve genel sağlığı açısından hayati bir rol oynamaktadır.

Bireylerin temel psikolojik ihtiyaçlarını karşılamaları, öznel iyi olma düzeylerini artırma potansiyeli taşır. "İyi yaşam" psikoloji literatüründe genellikle "öznel iyi olma" olarak adlandırılırken, günlük konuşmalarda "mutluluk" terimi sıkça kullanılmaktadır (Diener, 2000). Bu kavramlar, yaşam doyumu, olumlu duyguların varlığı ve olumsuz duyguların azlığı gibi unsurları içermektedir (Myers ve Diener, 1995; Diener, Suh ve Oishi, 1997).

Temel psikolojik ihtiyaçlar, öz belirleme kuramı çerçevesinde yeterlik, özerklik ve ilişkili olma olarak tanımlanır (Deci ve Ryan, 2000). Bu ihtiyaçların doyurulması, bireyin öznel iyi olma düzeyini olumlu yönde etkileyebilir (Williams ve ark., 2000). Araştırmalarda, öznel iyi olmanın göstergesi olarak yaşam doyumu, kaygı ve özsaygı gibi değişkenler sıkça kullanılmıştır (Elliot ve ark., 1997; Deci ve ark., 2001).

Deci ve arkadaşlarının (1991) belirttiği gibi, ihtiyaçlar, insan doğasının temel içeriğini yansıtmaktadır ve bireyler bu ihtiyaçları karşılamak için çaba gösterirler. Ancak, ihtiyaçların sınırsız olması ve karşılanması sürecinde yeni taleplerin ortaya çıkması, bireylerin sürekli bir gelişim ve adaptasyon içinde olmalarını gerektirir (Kuzgun, 2000). William Glasser'a göre, bireyin mutluluğu veya mutsuzluğu, ihtiyaçlarının ne ölçüde karşılandığına bağlıdır.

Bu bağlamda, sporcu lise öğrencileri üzerinde yapılan çalışmalar, psikolojik ihtiyaçların spor performansı üzerindeki etkilerini anlamak açısından önemlidir. Özellikle, yaş, cinsiyet, gelir durumu ve branş gibi faktörlerin, temel psikolojik ihtiyaçlar ile nasıl ilişkilendiği konusu, spor psikolojisi literatüründe giderek artan bir ilgi çekmektedir. Bu makale, sporcu lise öğrencilerinin psikolojik ihtiyaçları üzerindeki etkilerini ve bu etkilerin yaş, cinsiyet, gelir durumu ve branş gibi değişkenlere bağlı olarak nasıl değişebileceğini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu bağlamda, literatürdeki çeşitli çalışmaların bulguları göz

önüne alınarak, sporcu lise öğrencilerinin psikolojik ihtiyaçlarının anlaşılması ve desteklenmesi için sağlam bir temel sunmayı hedeflemektedir.

## **YÖNTEM**

### ***Araştırma Modeli***

Bu araştırma, farklı branşlarda (futbol, voleybol ve tenis) lisanslı spor yapan lise öğrencilerinin temel psikolojik ihtiyaçlarını incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle çalışma kesitsel bir tasarıma sahiptir. Araştırma betimleyici tarama modelinin özelliklerini taşımaktadır. Araştırmanın temel veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Anketler, genellikle büyük örneklem gruplarının özelliklerini ve tutumlarını açıklamak amacıyla kullanılan bir veri toplama yöntemidir (Büyüköztürk vd., 2012). Ayrıca araştırma, katılımcıların temel psikolojik ihtiyaçlarını anlama ve lisanslı spor yapan öğrenciler arasındaki farkları belirleme amacını taşımaktadır. Bu bağlamda, araştırma tarama ve açıklayıcı özelliklere sahiptir.

### ***Araştırma Grubu***

Araştırmanın evrenini liselerde lisanslı olarak spor yapan öğrenciler oluşturuyor. Ancak, tüm evrene ulaşmak mümkün olmadığı için çalışma grubu örnekleme belirlenmiştir. Örnekleme almanın bazı özel ve genel kuralları vardır ve bu kurallara uyulması, seçilen örneklem grubunun evreni temsil etmesini sağlar (Karasar, 2009). Araştırmanın örnekleme, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemine göre oluşturulmuştur. Kolayda örnekleme yöntemi, yeterli sayıda katılımcıya ulaşmak için örnekleme işleminin en kolay ulaşılabilacağı katılımcılardan başlayarak tamamlandığı bir örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk vd., 2012; Sönmez ve Alacapınar, 2011). Araştırmanın örneklemini, gönüllü olarak katılmayı kabul eden lise öğrencileri oluşturuyor. Toplamda 262 öğrenci, bu örneklemin bir parçasıdır ve bunların 158 (%60.3)'ü kız, 104 (%39.7)'si ise erkektir. Veriler, çevrimiçi anket yöntemi ve anket dağıtımı ile toplanmıştır. Çalışmada 8 katılımcının ölçekleri eksik doldurduğu için bu katılımcılar çalışmaya dahil edilmemiştir.

### ***Veri Toplama Araçları***

#### ***Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği (TPİÖ)***

Veri toplama aracı olarak, Deci ve Ryan (2000) tarafından geliştirilen ve Kesici, Üre, Bozgeyikli ve Sünbül (2003) tarafından Türkçe'ye uyarlanan TPİÖ kullanılmıştır. Ölçek, toplamda 21 madde içermekte olup, beş dereceli Likert tipi bir ölçektir. Katılımcılardan çeşitli alanlara yönelik psikolojik ihtiyaçlarını belirtmeleri istenmiş ve cevaplarını çok doğru (5), doğru (4), biraz doğru (3),



doğru değil (2) ve hiç doğru değil (1) Şeklinde belirtmeleri istenmiştir. Ölçeğin alt boyutları Şu Şekildedir: Özerklik İhtiyacı: 7 madde içerir (1., 4., 8., 11., 14., 17., 20. maddeler). Yeterlik İhtiyacı: 6 madde içerir (3., 5., 10., 13., 15., 19. maddeler). İlişki İhtiyacı: 8 madde içerir (2., 6., 7., 9., 12., 16., 18., 21. maddeler). Ölçeğin 3., 4., 7., 11., 15., 16., 18., 19., ve 20. Maddeleri ters kodlanmaktadır. Kuramsal olarak her bir madde için puanlama 1 ile 5 arasında deđiŐtiđi için ölçeğin özerklik alt boyutundan toplam puan en yđksek 35, en dŐŐuk 7'dir. Yeterlik ihtiyacı alt boyutunda toplam puan en yđksek 30, en dŐŐuk 6'dır. İlişki alt boyutunda toplam puan en yđksek 40, en dŐŐuk 8'dir. Puan artıkça birey daha fazla psikolojik ihtiyacının karŐılandıđını hissetmekte, dŐŐtŐke psikolojik ihtiyaç hissetmektedir. Ölçeğin Cronbach-Alpha iç tutarlılık katsayısı tŐm ölçek için 0.76, özerklik alt boyutu için 0.73, yeterlik alt boyutu için 0.61 ve ilişki alt boyutu için 0.73 olarak bulunmuştur (Kesici ve ark., 2003). Bu araştırma kapsamında toplanan veriler için iç tutarlılık katsayısı tŐm ölçeğin 0.78, özerklik alt boyut için 0.69, yeterlik alt boyutu için 0.74 ve ilişki alt boyutu için 0.68 olarak bulunmuştur.

### ***Verilerin Analizi***

Veri analizi, araştırmanın temel aŐamalarından biridir ve bu aŐama, elde edilen verilerin anlamlı sonuçlara dŐnŐŐtŐrŐlmesini içerir. Bu çalışmada, lise ğrencilerinin temel psikolojik ihtiyaçlarını değerlendirmek amacıyla Kesici ve arkadaşları (2003) tarafından uyarlanan Temel Psikolojik İhtiyaçlar leği (TPIÖ) kullanılmıştır.

### ***Tanımlayıcı İstatistikler***

Tanımlayıcı istatistikler, araştırma verilerinin temel özelliklerini özetleyen önemli bir bۆlumdür. Bu bağlamda, örnekleme yer alan katılımcıların demografik özellikleri incelenecek ve temel istatistiksel değerler (ortalama, standart sapma, medyan, çeyrekler) kullanılarak lŐmlerin merkezi eğilimi ve yayılımı belirlenmiştir.

Ölçeğin arpıklık ve basıklık değerleri de incelenmiştir. Temel Psikolojik İhtiyaçlar leği için arpıklık değer -1.254, basıklık değer ise .857 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar, verilerin normalliğe uygun olduğunu gۆstermektedir (Tabachnick & Fidell, 2013).

### ***İstatistiksel Testler***

İstatistiksel testler, hipotezlerin doğruluğunu değerlendirmek amacıyla kullanılır. Gruplar arasındaki farklılıkları değerlendirmek için eşleştirilmiş gruplarda bağımsız örnekleme t testi ve ANOVA analizi kullanılmıştır. Bağımsız

örneklem t testi, temel psikolojik ihtiyaçlarının öğrencilerin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek için kullanılmıştır. ANOVA analizi ise temel psikolojik ihtiyaçlarının öğrencilerin yaş, gelir ve branş durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini değerlendirmek için uygulanmıştır. Bu istatistiksel analizler, öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçlarının karşılaştırmak için kullanılmış ve sonuçlar anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu ortaya koymuştur.

## BULGULAR

**Tablo 1: Cinsiyet Değişkeni Frekans Dağılımı**

Cinsiyet	f	%
Kız	158	60,3
Erkek	104	39,7
Toplam	262	100,0

Tablo 1, araştırmanın katılımcılarının cinsiyet dağılımını göstermektedir. Toplamda 262 katılımcı bulunmaktadır. Cinsiyet dağılımına bakıldığında, katılımcıların %60,3'ünün kız (N=158) ve %39,7'sinin erkek (N=104) olduğu görülmektedir.

**Tablo 2: Yaş Değişkeni Frekans Dağılımı**

Yaş	f	%
13-14	53	20,1
15-16	131	50,0
17-18	78	19,8
Toplam	262	100,0

Tablo 2, araştırmanın katılımcılarının yaş gruplarına göre frekans dağılımını sunmaktadır. Toplamda 262 katılımcının yer aldığı bu tabloya göre, katılımcıların %20,1'i (N=53) 13-14 yaş grubuna, %50,0'i (N=131) 15-16 yaş grubuna ve %19,8'i (N=78) ise 17-18 yaş grubuna aittir.

**Tablo 3: Gelir Durumu Değişkeni Frekans Dağılımı**

Gelir Durumu	f	%
İyi	80	30,5
Orta	130	49,6
Kötü	52	19,8
Toplam	262	100,0

Tablo 3, araştırmanın katılımcılarının gelir durumuna ilişkin frekans dağılımını göstermektedir. Toplamda 262 katılımcının yer aldığı bu tabloya göre, katılımcıların %30,5'i (N=80) iyi, %49,6'sı (N=130) orta ve %19,8'i (N=52) kötü gelir durumuna sahiptir.

**Tablo 4:** Branş Değişkeni Frekans Dağılımı

Branş	f	%
Futbol	79	30,2
Voleybol	105	40,1
Tenis	78	29,8
Toplam	262	100,0

Tablo 4, katılımcıların spor branşlarına göre dağılımını göstermektedir. Buna göre, futbol branşıyla ilgilenen katılımcıların oranı %30,2 (N=79), voleybol branşıyla ilgilenen katılımcıların oranı %40,1 (N=105), tenis branşıyla ilgilenen katılımcıların oranı %29,8 (N=78) olduğu görülmüştür.

**Tablo 5:** ğrencilerin Temel Psikolojik İhtiyaç Düzeyleri

Alt Boyutlar	N	Minimum	Maximum	$\bar{x}$	Ss.
Özerklik İhtiyacı	262	22,00	28,00	25,00	1,339
Yeterlik İhtiyacı	262	20,00	23,00	22,70	0,898
İlişki İhtiyacı	262	25,00	29,00	28,30	1,416
TPİÖ	262	68,00	77,00	76,00	2,679

Tablo 5, ğrencilerin temel psikolojik ihtiyaç düzeylerini göstermektedir. Tablo, 262 katılımcının özerklik, yeterlik, ilişki ve toplam Temel Psikolojik İhtiyaçlar lçeği (TPİÖ) puanlarını içermektedir. Katılımcıların zerklik ihtiyaçları arasında minimum 22, maksimum 28 puan bulunmakta olup, ortalama puanları 25,00 ve standart sapmaları 1,339'dur. Yeterlik ihtiyaçları arasında minimum 20, maksimum 23 puan bulunmakta olup, ortalama puanları 22,70 ve standart sapmaları 0,898'dir. İlişki ihtiyaçları arasında minimum 25, maksimum 29 puan bulunmakta olup, ortalama puanları 28,30 ve standart sapmaları 1,416'dir. Katılımcıların TPİÖ toplam puanları arasında minimum 68, maksimum 77 puan bulunmakta olup, ortalama puanları 76,00 ve standart sapmaları 2,679'dur. Öğrencilerin genelinde, özerklik, yeterlik ve ilişki ihtiyaçları yüksek düzeyde karşılanmış gibi görünmektedir. Bu sonuçlar, lise ğrencilerinin psikolojik ihtiyaçlarının genel olarak tatmin edici bir seviyede olduğunu dşndrebilir. Ancak, bireyler arasında değişkenlik gösterdiği unutulmamalıdır.

**Tablo 6:** Cinsiyet Değişkenine Göre *t*-testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Kız (N=158)		Erkek (N=104)		<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>Ort.</i>	<i>Ss</i>	<i>Ort.</i>	<i>Ss</i>		
Özerklik İhtiyacı	25.00	0.00	25.00	2.13	5.859	.000
Yeterlik İhtiyacı	23.00	0.00	22.25	1.30	7.229	.000
İlişki İhtiyacı	29.00	0.00	27.25	1.79	9.948	.000
TPIÖ	77.00	0.00	74.50	3.79	6.721	.000

Not: \* $p < 0.05$

Tablo 6, öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre temel psikolojik ihtiyaçlarını değerlendiren *t*-testi sonuçlarını göstermektedir. Cinsiyet arasında yapılan *t*-testi sonucuna göre, kız öğrencilerin özerklik ihtiyaçları ( $M=25.00$ ,  $SD=0.00$ ) erkek öğrencilere ( $M=25.00$ ,  $SD=2.13$ ) göre anlamlı derecede yüksektir ( $t=5.859$ ,  $p=.000$ ). Yeterlik ihtiyacında kız öğrencilerin ( $M=23.00$ ,  $SD=0.00$ ) erkek öğrencilere ( $M=22.25$ ,  $SD=1.30$ ) göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmüştür ( $t=7.229$ ,  $p=.000$ ). İlişki ihtiyacı açısından da kız öğrencilerin ( $M=29.00$ ,  $SD=0.00$ ) erkek öğrencilere ( $M=27.25$ ,  $SD=1.79$ ) göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu bulunmuştur ( $t=9.948$ ,  $p=.000$ ). Toplam TPIÖ puanlarında kız öğrenciler ( $M=77.00$ ,  $SD=0.00$ ), erkek öğrencilere ( $M=74.50$ ,  $SD=3.79$ ) göre anlamlı derecede yüksek çıkmıştır ( $t=6.721$ ,  $p=.000$ ). Bulgular, kız öğrencilerin genel olarak özerklik, yeterlik, ilişki ihtiyaçları ve toplam TPIÖ puanlarında erkek öğrencilere göre daha yüksek olduklarını göstermektedir. Bu durum, cinsiyetin öğrencilerin psikolojik ihtiyaçları üzerinde etkili olabileceğini düşündürülebilir.

**Tablo 7:** Yaş Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	13-14 yaş (N=53)		15-16 yaş (N=131)		17-18 yaş (N=78)		<i>F</i>	<i>p</i>
	<i>Ort.</i>	<i>Ss</i>	<i>Ort.</i>	<i>Ss</i>	<i>Ort.</i>	<i>Ss</i>		
Özerklik İhtiyacı	25.32	1.33	24.40	1.20	26.15	1.42	46.907	.000
Yeterlik İhtiyacı	22.45	0.75	22.44	1.24	23.12	0.95	16.033	.000
İlişki İhtiyacı	29.17	1.89	28.40	1.41	27.24	1.34	16.346	.000
TPIÖ	77.67	3.77	75.22	3.85	76.51	3.71	12.806	.000

Not: \* $p < 0.05$

Tablo 7, öğrencilerin yaş değişkenine göre temel psikolojik ihtiyaçlarını değerlendiren ANOVA testi sonuçlarını göstermektedir. Yaş grupları arasında yapılan ANOVA testi sonucuna göre, özerklik ihtiyacında anlamlı bir farklılık

bulunmuştur ( $F=46.907$ ,  $p=.000$ ). Post-hoc testler sonucunda, 13-14 yaş grubunun ( $M=25.32$ ,  $SD=1.33$ ) 15-16 yaş ( $M=24.40$ ,  $SD=1.20$ ) ve 17-18 yaş ( $M=26.15$ ,  $SD=1.42$ ) gruplarına göre anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir. Yeterlik ihtiyacında da yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ( $F=16.033$ ,  $p=.000$ ). Post-hoc test sonuçlarına göre, 13-14 yaş grubunun ( $M=22.45$ ,  $SD=0.75$ ) diğer yaş gruplarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür. İlişki ihtiyacında yaş grupları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $F=16.346$ ,  $p=.000$ ). Post-hoc testlere göre, 13-14 yaş grubunun ( $M=29.17$ ,  $SD=1.89$ ) diğer yaş gruplarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Toplam TPİÖ puanlarında da yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık vardır ( $F=12.806$ ,  $p=.000$ ). Post-hoc analizlere göre, 13-14 yaş grubunun ( $M=77.67$ ,  $SD=3.77$ ) diğer yaş gruplarına göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlar, öğrencilerin yaşlarına bağlı olarak psikolojik ihtiyaçlarında değişiklikler olduğunu işaret etmektedir.

**Tablo 8:** Gelir Durumu Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	İyi (N=80)		Orta (N=130)		Kötü (N=52)		F	p
	Ort.	Ss	Ort.	Ss	Ort.	Ss		
Özerklik İhtiyacı	25.00	1.21	24.40	1.51	26.50	1.33	<b>69.731</b>	<b>.000</b>
Yeterlik İhtiyacı	23.00	0.55	22.44	1.30	23.00	0.89	<b>16.311</b>	<b>.000</b>
İlişki İhtiyacı	29.00	1.29	28.30	1.63	27.24	2.01	<b>42.065</b>	<b>.000</b>
TPİÖ	77.00	3.17	75.20	3.61	76.50	2.67	<b>13.439</b>	<b>.000</b>

Not: \* $p<0.05$

Tablo 8, öğrencilerin gelir durumu değişkenine göre temel psikolojik ihtiyaçlarını değerlendiren ANOVA testi sonuçlarını göstermektedir. Gelir durumu grupları arasında yapılan ANOVA testi sonucuna göre, özerklik ihtiyacında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ( $F=69.731$ ,  $p=.000$ ). Post-hoc testler, iyi gelir durumundaki öğrencilerin ( $M=25.00$ ,  $SD=1.21$ ) orta ( $M=24.40$ ,  $SD=1.51$ ) ve kötü ( $M=26.50$ ,  $SD=1.33$ ) gelir durumundaki öğrencilere göre anlamlı derecede düşük olduğunu göstermiştir. Yeterlik ihtiyacında gelir durumu grupları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $F=16.311$ ,  $p=.000$ ). Post-hoc analizlere göre, iyi gelir durumundaki öğrencilerin ( $M=23.00$ ,  $SD=0.55$ ) orta ve kötü gelir durumundaki öğrencilere göre anlamlı derecede yüksek olduğu saptanmıştır. İlişki ihtiyacında gelir durumu grupları arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir ( $F=42.065$ ,  $p=.000$ ). Post-hoc test sonuçlarına göre, iyi gelir durumundaki öğrencilerin ( $M=29.00$ ,  $SD=1.29$ ) orta ve kötü gelir durumundaki öğrencilere göre anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir.

Toplam TPIÖ puanlarında da gelir durumu grupları arasında anlamlı bir farklılık vardır ( $F=13.439$ ,  $p=.000$ ). Post-hoc analizlere göre, iyi gelir durumundaki öğrencilerin ( $M=77.00$ ,  $SD=3.17$ ) orta ve kötü gelir durumundaki öğrencilere göre anlamlı derecede yüksek olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlar, öğrencilerin gelir durumlarının psikolojik ihtiyaçları üzerinde etkili olabileceğini işaret etmektedir.

**Tablo 9:** Branş Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Futbol (N=79)		Voleybol (N=105)		Tenis (N=78)		F	p
	Ort.	Ss	Ort.	Ss	Ort.	Ss		
Özerklik İhtiyacı	25.05	1.33	25.74	1.30	24.03	1.55	<b>53.017</b>	<b>.000</b>
Yeterlik İhtiyacı	23.40	0.89	23.00	1.81	22.12	1.42	<b>45.473</b>	<b>.000</b>
İlişki İhtiyacı	29.62	0.99	28.01	1.73	28.30	1.41	<b>15.071</b>	<b>.000</b>
TPIÖ	78.47	3.21	76.75	4.94	74.45	3.71	<b>40.975</b>	<b>.000</b>

Not: \* $p<0.05$

Tablo 9, öğrencilerin spor branşlarına göre temel psikolojik ihtiyaçlarını değerlendiren ANOVA testi sonuçlarını göstermektedir. Branş değişkenine göre yapılan ANOVA testi sonuçlarına göre, özerklik ihtiyacında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ( $F=53.017$ ,  $p=.000$ ). Post-hoc testler, futbol branşı öğrencilerinin ( $M=25.05$ ,  $SD=1.33$ ) voleybol ( $M=25.74$ ,  $SD=1.30$ ) ve tenis ( $M=24.03$ ,  $SD=1.55$ ) branşlarındaki öğrencilere göre anlamlı derecede düşük olduğunu göstermiştir. Yeterlik ihtiyacında branş değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmuştur ( $F=45.473$ ,  $p=.000$ ). Post-hoc analizlere göre, futbol branşı öğrencilerinin ( $M=23.40$ ,  $SD=0.89$ ) diğer branşlardaki öğrencilere göre anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir. İlişki ihtiyacında branş değişkenine göre anlamlı bir fark tespit edilmiştir ( $F=15.071$ ,  $p=.000$ ). Post-hoc test sonuçlarına göre, futbol branşı öğrencilerinin ( $M=29.62$ ,  $SD=0.99$ ) voleybol ( $M=28.01$ ,  $SD=1.73$ ) ve tenis ( $M=28.30$ ,  $SD=1.41$ ) branşlarındaki öğrencilere göre anlamlı derecede yüksek olduğu saptanmıştır. Toplam TPIÖ puanlarında da branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık vardır ( $F=40.975$ ,  $p=.000$ ). Post-hoc analizlere göre, futbol branşı öğrencilerinin ( $M=78.47$ ,  $SD=3.21$ ) diğer branşlardaki öğrencilere göre anlamlı derecede yüksek olduğu saptanmıştır. Buna göre branşların psikolojik ihtiyaçları üzerinde etkili olabileceğini göstermektedir.

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışma, öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlarını cinsiyet, yaş, gelir durumu ve spor branşı değişkenleri üzerinden değerlendirmeyi amaçlamıştır. Elde edilen bulgular, gençlerin temel psikolojik ihtiyaçlarının genel olarak tatmin edici bir düzeyde olduğunu, ancak bireyler arasında belirgin farklılıkların olduğunu ortaya koymaktadır.

Cinsiyet değişkeni üzerinde yapılan analizlerde, kız öğrencilerin özerklik, yeterlik, ilişki ihtiyaçları ve toplam Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği (TPIÖ) puanlarında erkek öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksek oldukları görülmüştür. Şahinler, (2021 ) sporcuların psikolojik beceri düzeyleri üzerine yapmış olduğu araştırmada cinsiyet ve yaş değişkenlerinde anlamlı fark bulmuştur. Bu sonuç, cinsiyetin öğrencilerin psikolojik ihtiyaçları üzerinde belirgin bir etkisi olabileceğini düşündürmektedir. Fakat, literatürdeki bazı çalışmalarla çelişen bu bulgular, cinsiyetin psikolojik ihtiyaçları üzerindeki etkisinin karmaşıklığını vurgulamaktadır. Bu çelişkili sonuçlar, daha fazla araştırmanın ve cinsiyetin psikolojik ihtiyaçlara etkisini anlamaya yönelik derinlemesine çalışmaların gerekliliğini göstermektedir (Acun, 2018; Aydın, 2020; Çetiner, 2021; Findlay ve Bowker, 2009; Güneş, 2019; Gürer ve Kılınç, 2019).

Ayrıca, yaş değişkenine odaklandığımızda, 13-14 yaş grubundaki öğrencilerin diğer yaş gruplarına göre özerklik, yeterlik, ilişki ihtiyaçları ve toplam TPIÖ puanlarında anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, ergenlik döneminin öğrencilerin psikolojik ihtiyaçları üzerinde belirleyici bir etkisi olabileceğini düşündürmektedir. Diğer yaş grupları ile karşılaştırıldığında, bu bulgu, gençlerin bu dönemde daha fazla özerklik ve ilişki ihtiyacı hissettiği şeklinde yorumlanabilir (Gürer ve Kılınç, 2019; Nicholls ve ark., 2011; Sarı ve ark., 2011).

Gelir durumu değişkenine yönelik analizlerde, iyi gelir durumundaki öğrencilerin özerklik, yeterlik, ilişki ihtiyaçları ve toplam TPIÖ puanlarının orta ve kötü gelir durumundaki öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Bu durum, ekonomik faktörlerin öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlarını etkileyebileceğini düşündürmektedir. Literatürde araştırmanın bu bulgusunu destekleyen araştırmada mevcuttur (Duyan, 2014). Ancak, bu bağlamda yapılan diğer çalışmaların sonuçlarıyla karşılaştırıldığında araştırmanın bu bulgularıyla farklılık gösterdiği görülmüştür (Bayraktar, 2007). Bu bağlamda gelir durumunun psikolojik ihtiyaçlar üzerindeki etkisi konusunda bir tutarsızlık olduğunu belirtmek önemlidir.

Futbol branşı öğrencilerine odaklandığımızda, bu öğrencilerin özerklik, yeterlik, ilişki ihtiyaçları ve toplam TPIÖ puanlarının diğer branşlardaki

öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Literatürde araştırmanın bu bulgusunu destekler nitelikte araştırmalar (Duyan, 2014; Mehdi, 2014) olduğu gibi farklılık gösteren çalışmalarda mevcuttur (Bilge, 1990; Kuru, 2003). Şahinler, (2021), yapmış olduğu çalışmada takım ve bireysel spor yapanlar arasında temel gereksinim olan motivasyonel özel uyarılmışlık düzeyi ve motivasyonel genel uyarılmışlık boyutunda anlamlı ilişki bir fark tespit etmiştir. Ulukan ve ark, (2023) yapmış oldukları araştırma spor kategorilerine göre bireysel spor ve takım sporu yapan sporcular arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Spor branşının öğrencilerin psikolojik ihtiyaçları üzerinde belirgin bir etkisi olduğu görülmektedir. Ancak, spor branşları arasındaki bu farklılığın nedenleri konusunda daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır.

Sonuç olarak, bu bulgular, eğitimciler ve uzmanlar için öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlarını anlamak ve bu ihtiyaçları karşılamak adına önemli bir rehber olabilir. Cinsiyet, yaş, gelir durumu ve spor branşı gibi faktörlerin öğrencilerin psikolojik ihtiyaçları üzerindeki etkisini anlamak, bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak öğrencilere daha etkili destek sağlamaya yönelik stratejiler geliştirmek açısından önemlidir. Bu noktada, gelecekteki araştırmalara, bu faktörlerin karmaşıklığını ve etkileşimini daha ayrıntılı bir şekilde inceleyen çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.



## REFERANSLAR

- Acun, A. (2018). *Sporcu ve sedanter üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluş ve temel psikolojik ihtiyaçlarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Aydın, H. (2020). *Spor yapan ve yapmayan lise öğrencilerinin temel psikolojik ihtiyaçları ile boş zaman sıkılma algılarının karşılaştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). Kafkas Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kars.
- Bayraktar, G. (2007). *Güreşçilerin psikolojik ihtiyaçları ile atılganlık düzeylerinin bireysel başarılarına etkisi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü).
- Çetiner, H. B. (2021). *Taekwondo sporcularının sporda zihinsel dayanıklılık düzeyinin antrenör-sporcu ilişkisine olan etkisinde temel psikolojik ihtiyaçların aracılık rolü* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 325-346.
- Deci, E., & Ryan, R. (2000). The "What" And "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and The Self-Determination of Behaviour. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-269.
- Deci, E., Ryan, R., Gagne, M., Lronr, D., Usunov, J., & Kornazheva, B. (2001). Need satisfaction, motivation and well-being in the work organizations of a former Eastern bloc country: a cross-cultural study of self-determination. *Personality And Social Psychology Bulletin*, 27(8), 930-942.
- Diener, E. (2000). Subjective Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 34-39.
- Diener, E., Suh, E., & Oishi, S. (1997). Recent Findings on Subjective Well-Being. *Indian Journal of Clinical Psychology*, 24, 25-41.
- Elliot, A., Sheldon, K., & Church, M. (1997). Avoidance Personal Goals and Subjective Well-Being. *Personality and Social Psychology*, 23(9), 915-927.
- Findlay, L. C., & Bowker, A. (2009). The link between competitive sport participation and self-concept in early adolescence: A consideration of gender and sport orientation. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(1), 29-40.
- Glasser, W. (1999). *Kişisel özgürlüğün psikolojisi*. (M. İzmirli, Çev.) İstanbul: Hayat Yayınları.
- Güneş, G. (2019). *Namık Kemal Üniversitesi öğrencilerinde serbest zaman motivasyonunun ve temel psikolojik ihtiyaçların çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Tekirdağ.

- Gürer, B., & Kılınc, Z. (2019). Doğa sporları yapanların temel psikolojik ihtiyaçlarının zihinsel dayanıklılığa etkisi. *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 14(2), 222-233.
- Gürer, B., Bektaş, F., & Kural, B. (2018). Doğa sporları faaliyetlerine katılan sporcuların psikolojik performanslarının incelenmesi. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 74-85.
- Kaplan, A., & Ardahan, F. (2013). Doğa sporları yapan bireylerin profilleri, doğa sporu yapma nedenleri ve elde ettikleri faydalar: Antalya örneği. (Giresun Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü) *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 8, 93-114.
- Kuzgun, Y. (2000). *Meslek danışmanlığı, uygulamalar, kuramlar*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Mehdi, D. (2014). *Sporcuların psikolojik yardım arama tutumları, psikolojik ihtiyaçları ve psikolojik uyumlarının spor dallarına göre karşılaştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Myers, D., & Diener, A. (1995). Who is Happy? *Psychological Science*, 6(1), 10-20.
- Nicholls, A. R., Levy, A. R., Polman, R. C., & Crust, L. (2011). Mental toughness, coping self-efficacy, and coping effectiveness among athletes. *International Journal of Sport Psychology*, 42(6), 513-524.
- Sarı, İ., Yenigün, Ö., Altıncı, E. E., & Öztürk, A. (2011). Temel psikolojik ihtiyaçların tatmininin genel öz yeterlik ve sürekli kaygı üzerine etkisi, Sakarya Üniversitesi spor yöneticiliği bölümü örneği. *Sportmetre, Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 9(4), 149-156.
- Şahinler, Y. (2021). Sporcuların İmgeleme Düzeylerinin İncelenmesi. *Bilge Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(1), 45-51. <https://doi.org/10.47257/busad.935443>
- Şahinler, Y. (2021). Sporcuların Psikolojik Beceri Düzeylerinin İncelenmesi. *İğdır Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 4(1), 8-18. <https://doi.org/10.48133/igdirsd.1008467>
- Ulukan, H., Dalkılıç, M., & Bayrak, M. (2023). Bireysel Sporcular ve Takım Sporcularının İmgeleme Becerilerinin Karşılaştırılması. *Spor Bilimlerinde Yenilikçi Çalışmalar*, 261-282. <https://doi.org/10.59287/spbyc.456>
- Williams, G., Frankel, B., Campbell, D., & Deci, E. (2000). Research on relationship-centered care and healthcare outcomes from the rochester biopsychosocial program: a self-determination theory integration. *The Journal of Collaborative Family Healthcare*, 18(1), 79-91.

## Bölüm 5

# Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Sosyal Medya Bağımlılığı

**Engin ÇİNİBULAK<sup>1</sup>**

<sup>1</sup> Dr.; Milli Eğitim Bakanlığı, Bakırköy Anadolu Lisesi, İstanbul  
cinibulakenginn@gmail.com, ORCID No: 0000-0001-5155-3586

**Ömer AKYÜZ<sup>2</sup>**

<sup>2</sup> Öğr. Gör. Dr.; Bartın Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Rekreasyon Bölümü,  
oakyuz@bartin.edu.tr ORCID:0000-0001-7105-1954

**Yasin SEPİL<sup>3</sup>**

<sup>3</sup> Doktora öğrencisi; Milli Eğitim Bakanlığı Ahmet Hamdi Tanpınar Ortaokulu, Erzurum  
yasin\_sepil@hotmail.com ORCID No: 0000-0002-9961-3362

### ÖZET

Bu çalışma, Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin sosyal medya kullanım alışkanlıklarını ve bağımlılık düzeylerini inceleyen kesitsel bir araştırmadır. Betimleyici araştırma modeli benimsenmiş olup, öğrencilerin sosyal medya platformlarını kullanma amaçları, sıklıkları ve bu kullanımın genel yaşamları üzerindeki etkilerini detaylı bir şekilde betimlemeyi hedeflemektedir. Araştırmanın örneklemini, Akdeniz Üniversitesi'nde Spor Bilimleri Fakültesi'nde öğrenim gören 374 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrenciler, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Katılımcıların cinsiyet dağılımı, %59,9'u erkek ve %40,1'i kadındır. Veriler, çevrimiçi anket yöntemiyle toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak sosyal medya kullanım amaçları ölçeği kullanılmıştır. Veri analizi SPSS 25.00 istatistik yazılımı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Anlamlılık düzeyi olarak 0,05 seçilmiş ve betimsel istatistiklerle başlayarak genel özellikler değerlendirilmiştir. Veri setinin güvenilirliğini değerlendirmek amacıyla normallik testi ve Cronbach Alfa analizi uygulanmıştır. Ardından, gruplar arasındaki farklılıkları incelemek için eşleştirilmiş gruplarda bağımsız örneklem t testi ve ANOVA kullanılmıştır. İstatistiksel olarak anlamlı farklılıklar belirlendiğinde Post hoc analizi uygulanmıştır. Çalışmanın bulguları, Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinde gözlenen sosyal medya bağımlılığının, özellikle kadın öğrencilerde düşük, 18-22 yaş aralığındaki genç yetişkinlerde ise yüksek olduğunu, Instagram'ın diğer platformlara kıyasla daha fazla tercih edildiğini ve cinsiyet, yaş ve tercihler

arasındaki bu farklılıkların anlaşılmasının, bilinçli sosyal medya kullanımını destekleyen önlemlerin alınmasına katkı sağlayabileceğini göstermektedir. Sonuç olarak, genç neslin sosyal medya kullanımıyla ilgili farkındalığın artırılması ve bilinçli kullanım alışkanlıklarının kazandırılması, olası bağımlılık risklerini azaltabilir ve psikososyal sağlıklarını destekleyebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Sosyal Medya Bağımlılığı, Üniversite Öğrencileri, Sosyal Medya Kullanım Alışkanlıkları

## GİRİŞ

Sosyal medya, günümüzün dijital çağında hızla evrim geçiren ve geniş bir kullanıcı kitlesini etkileyen bir fenomen haline gelmiştir (Armellini ve Villanueva, 2011). Bu platformlar, bireylerin birbirleriyle etkileşimde bulunma, bilgi alışverişi yapma ve çeşitli deneyimleri paylaşma imkanı sunmaktadır (Hutton ve Fosdick, 2011). Bu bağlamda, sosyal medyanın, özellikle üniversite öğrencileri arasında, gündelik yaşamın ayrılmaz bir parçası haline geldiğini söylemek mümkündür.

Sosyal ağ siteleri ve mesajlaşma platformlarını içeren sosyal medya, teknolojik ilerlemelerle birlikte mobil internetin yaygınlaşması ve akıllı telefonların popülerleşmesiyle birlikte üniversite öğrencileri arasında daha da yaygın hale gelmiştir. Bu platformlar, öğrencilere sosyal bağlarını güçlendirmenin yanı sıra öznel iyi oluşlarını artırma ve sosyal sermaye biriktirme konusunda avantajlar sunmaktadır (Guo ve ark., 2013; Pang, 2018; Kim ve ark., 2020). Ancak, sosyal medya kullanımının olumlu etkilerinin ötesinde, bazı araştırmalar bu platformların aşırı kullanımının bireylerde sosyal medya bağımlılığına yol açabileceğini vurgulamaktadır (Andreassen ve ark., 2017; Marino ve ark. 2018). Özellikle üniversite öğrencileri açısından, bu bağımlılığın fiziksel ve zihinsel sağlık üzerindeki olumsuz etkileri göz ardı edilemez bir konu haline gelmiştir (Błachnio ve ark., 2016; Brailovskaia ve ark., 2018).

Sosyal medya, günümüzde gençler arasında yaygın bir iletişim aracı olarak öne çıkmaktadır. Bu bağlamda, araştırma Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin sosyal medya kullanım alışkanlıklarını anlamak, bu platformların genç yetişkinlerin yaşamları üzerindeki etkilerini değerlendirmek ve sosyal medya bağımlılığı konusundaki bilgi boşluklarını doldurmayı amaçlamaktadır. Araştırmada yer alan sorular, öğrencilerin sosyal medya platformlarını nasıl kullandıklarını anlamamıza yardımcı olacak ve elde edilen veriler, genç yetişkinlerin sosyal medya etkileşimleri üzerindeki karmaşıklığı açığa çıkarmamıza katkı sağlayacaktır. Araştırmamızın sonuçları, sosyal medya

kullanımının genç yetişkinlerin akademik performansları, sosyal ilişkileri ve genel yaşam kaliteleri üzerindeki etkilerini anlamamıza ve bu alanda müdahale stratejileri geliştirmemize rehberlik edecektir. Bu nedenle, Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin sosyal medya kullanımına odaklanan bu araştırmanın, genç yetişkinlerin yaşamlarındaki dijital etkileşimlerin anlaşılmasına önemli bir katkı sağlaması beklenmektedir.

## **YÖNTEM**

### ***Araştırma Modeli***

Bu çalışma, kesitsel araştırma deseninde betimleyici bir araştırma modelini benimsemektedir. Kesitsel araştırma modeli, belirli bir zaman dilimindeki verileri toplamayı amaçlamaktadır. Betimleyici araştırma ise Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin sosyal medya kullanım alışkanlıklarını ayrıntılı bir şekilde betimlemeyi hedefler. Bu model, öğrencilerin sosyal medya platformlarını ne amaçla kullandıklarını, kullanım sıklıklarını ve bu kullanımın genel yaşamları üzerindeki etkilerini detaylı bir şekilde açıklamayı amaçlamaktadır. Bu sayede, öğrencilerin sosyal medya ile etkileşimleri daha derinlemesine incelenmiş ve detaylı bir tablo oluşturulmuştur.

### ***Araştırma Grubu***

Araştırmanın örneklemini, Akdeniz Üniversitesi'nde Spor Bilimleri Fakültesi'nde öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Çalışmanın genel evrenini temsil etmek üzere seçilen örneklem, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Bu yöntem, araştırmacının en kolay ulaşabileceği öğrencilerden başlayarak ilerler ve yeterli sayıda katılımcıya ulaşmayı hedefler. Toplamda 374 katılımcı araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Bu katılımcıların 224'ü erkek (%59,9), 150'si ise kadın (%40,1) cinsiyetine sahiptir. Veriler, çevrimiçi anket yöntemi ve anketlerin dağıtılması yoluyla toplanmıştır. Analizlerde, 5 katılımcının ölçekleri eksik doldurduğu için bu katılımcılar dikkate alınmamıştır.

### ***Veri Toplama Araçları***

Tutgun-Ünal (2015)'in Sosyal Medya Bağımlılığı: Üniversite Öğrencileri Üzerine yaptığı doktora çalışmasında oluşturduğu Sosyal Medya Kullanım Amaçları ile ilgili 17 maddelik ölçek kullanılmıştır. Bu çalışma 5'li likert tipi bir ölçektir. Hiçbir zaman (1), Nadiren (2), Bazen (3), Sık sık (4) ve Her zaman (5) şeklinde puanlanmıştır. Her maddeye verilen puanlar toplanarak, katılımcının ölçek üzerinde elde ettiği toplam puan hesaplanır. Bu çalışmada ölçek puanlarının ortalaması alınarak değerlendirme yapılmıştır. Elde edilen

Cronbach Alpha değeri 0.91 olarak bulunmuştur. Bu değer, ölçeğin iç tutarlılığının yüksek olduğunu ve ölçülen kavramın güvenilir bir şekilde değerlendirildiğini göstermektedir.

### ***Verilerin Analizi***

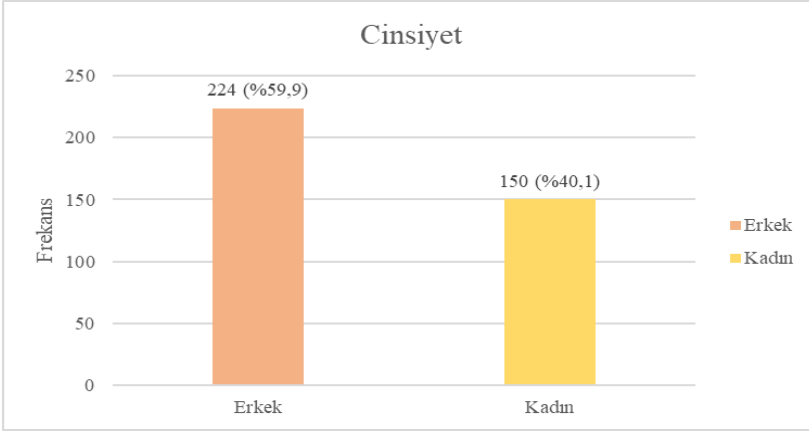
Veri analizi SPSS 25.00 istatistik yazılımı kullanılarak gerçekleştirildi. Araştırmada anlamlılık düzeyi olarak 0,05 seçildi, bu da istatistiksel olarak anlamlı sonuçlar için belirlenen eşik düzeyini temsil etmektedir. İlk olarak, betimsel istatistiksel analizlere başlayarak veri setinin genel özelliklerini anlamayı amaçladık. Bu aşamada, her bir değişkenin frekans (f), yüzde (%) ve ağırlıklı ortalama ( $\bar{x}$ ) değerlerini hesaplayarak değerlendirdik. Frekanslar, her bir değişkenin farklı değerlerinin kaç kez tekrarlandığını gösterirken, yüzde değerleri bu frekansların toplam veri seti içindeki oranını ifade etmektedir. Ağırlıklı ortalama ise sayısal değerlerin veriler içindeki ağırlıklı ortalamasını yansıtmaktadır. Verilerin güvenilirliğini değerlendirmek amacıyla normallik testi ve Cronbach Alfa analizi uygulandı. Normallik testi, verilerin normal dağılıma uygunluğunu belirlemek için kullanıldı. Ölçeğin çarpıklık değeri -.257, basıklık değeri ise 1.477 olarak ölçüldü. Bu değerler, verilerin normal dağılıma uygun olduğunu göstermektedir. Gruplar arasındaki farklılıkları incelemek için eşleştirilmiş gruplarda bağımsız örneklem t testi ve ikiden fazla grup için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanıldı. ANOVA ile belirlenen istatistiksel olarak anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Post hoc analizi uygulandı.

## **BULGULAR**

### ***Katılımcıların Demografik Özellikleri***

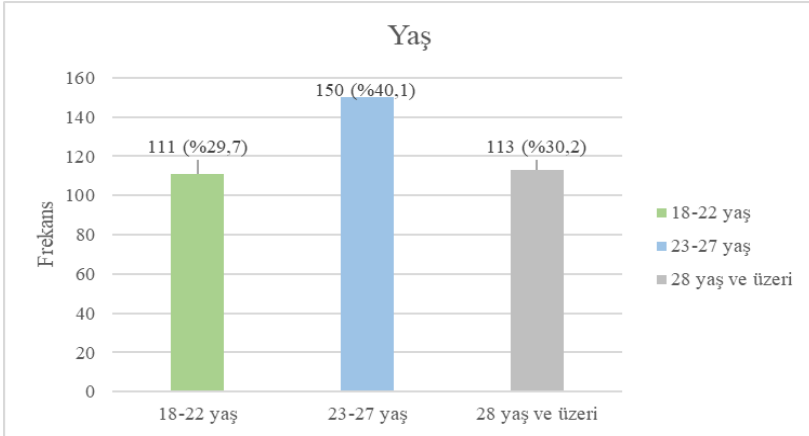
Bu bölüm katılımcılar için tanımlayıcı istatistikler, katılımcıların demografik özelliklerine (kontrollü değişkenler: cinsiyet, yaş ve aktif spor) ilişkin anlatsal ve grafiksel bir genel bakış sağlar.

Şekil 1'de, toplam 374 katılımcının cinsiyet dağılımını gösteren bir çubuk grafiği sunulmuştur. Bu katılımcılardan 224'i erkek (%59,9) olarak tanımlanmışken, 150'si kadın (%40,1) olarak sınıflandırılmıştır.



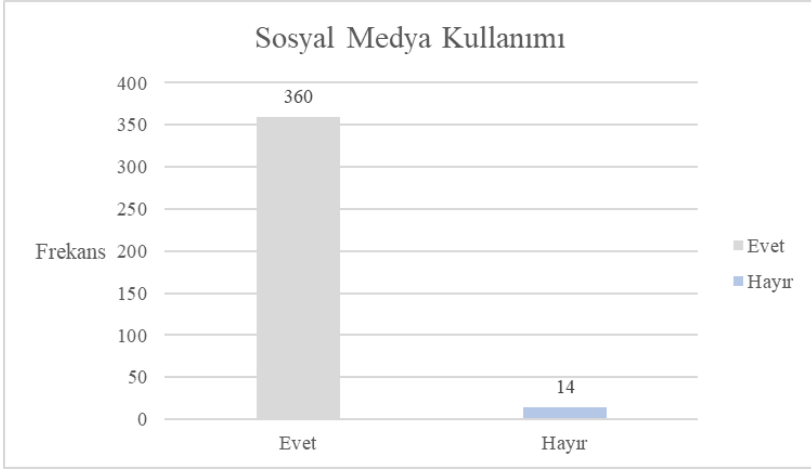
**Şekil 1: Cinsiyet Değişkeni Frekans Dağılımı**

Şekil 2, araştırmaya katılan öğrencilerin yaş gruplarına göre dağılımını gösteren bir çubuk grafiği sunmaktadır. Araştırma katılan 374 öğrencinin yaş gruplarına göre dağılımı şu şekildedir: 18-22 yaş arasında 111 öğrenci (%29,7), 23-27 yaş arasında 150 öğrenci (%40,1) ve 28 yaş ve üzerinde 113 öğrenci (%30,2) olarak belirlenmiştir.



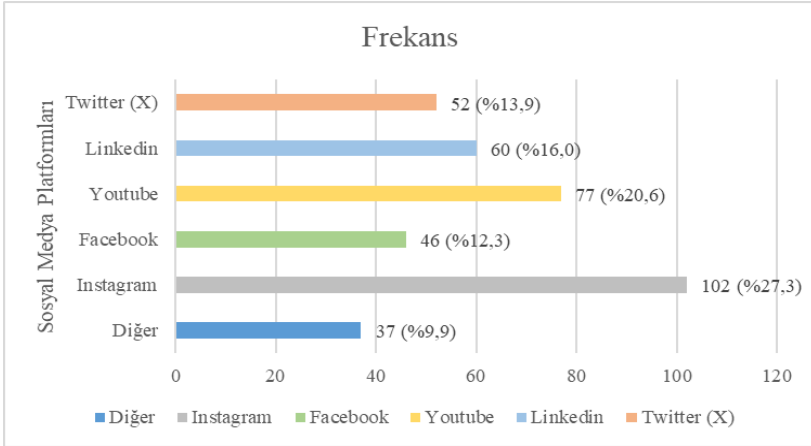
**Şekil 2: Yaş Değişkeni Frekans Dağılımı**

Şekil 3, araştırmaya katılan öğrencilerin sosyal medya kullanım durumlarına göre dağılımını gösteren bir çubuk grafiği sunmaktadır. Araştırma katılan 374 öğrenciden 360 (%96,3)'ü herhangi bir sosyal medya platformunu kullandığını 14 (%3,7)'ü ise sosyal medya platformlarından herhangi birini kullanmadığını belirtmiştir.



**Şekil 3:** Sosyal Medya Kullanım Değişkeni Frekans Dağılımı

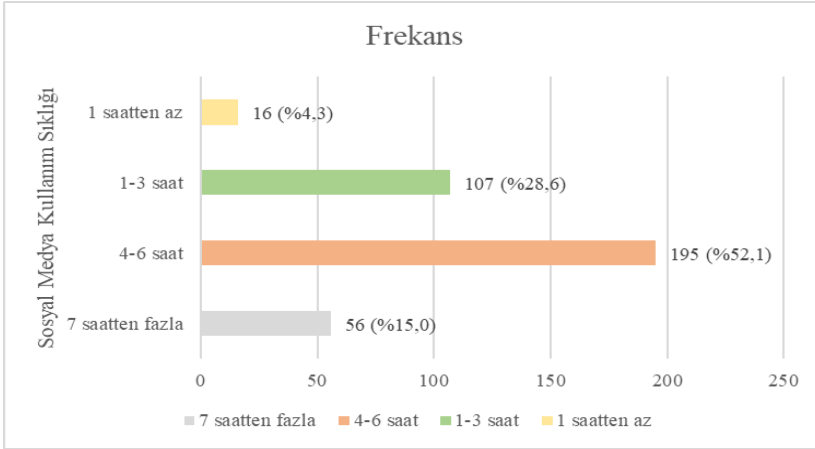
Şekil 4, araştırmaya katılan öğrencilerin hangi sosyal medya platformunu kullandığına göre dağılımını gösteren bir çubuk grafiği sunmaktadır. Araştırma katılan 374 öğrencinin sosyal medya platform kullanımına göre dağılımı şu şekildedir: twitter kullananların sayısı 52 (%13,9), linkedin kullananların sayısı 60 (%16,0), youtube kullanan öğrencilerin sayısı 77 (%20,6), facebook kullananların sayısı 46 (%12,3), instagram kullananların sayısı 102 (%27,3) ve diğer sosyal medya platformlarını kullananların sayısı ise 37 (%9,9) olarak belirlenmiştir. Bu pasta grafiği, araştırma katılımcılarının eğitim düzeylerini görsel olarak yansıtmaktadır.



**Şekil 4:** Sosyal Medya Platform Değişkeni Frekans Dağılımı



Şekil 5, araştırmamıza katılan öğrencilerin günlük sosyal medya kullanım sıklığını göre dağılımını gösteren bir çubuk grafiğini sunmaktadır. Araştırma katılan 374 öğrencilerin sosyal medya kullanım sıklığına göre dağılımı şu şekildedir: 1 saatten az kullananların sayısı 16 (%4,3), 1-3 saat kullananların sayısı 107 (%28,6), 4-6 saat kullananların sayısı 195 (%52,1) ve 7 saatten fazla kullananların sayısı 56 (%15,0) olarak belirlenmiştir.



Şekil 5: Sosyal Medya Kullanım Sıklık Değişkeni Frekans Dağılımı

### Araştırmanın Ölçeklerine Ait Bulgular

Bu bölüm, araştırmanın değişkenlerine yönelik parametrik testlerin sonuçlarını detaylı bir şekilde sunmaktadır. İki grup arasındaki farklılıkları değerlendirmek amacıyla bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır. İki ya da daha fazla grup arasındaki karşılaştırmalar için ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yöntemi tercih edilmiştir. ANOVA sonuçlarında istatistiksel olarak farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için post hoc analizleri kullanılmıştır. Bu analitik yaklaşımlar, araştırma değişkenleri arasındaki potansiyel ilişkileri anlamak ve bulguları anlamlı bir şekilde yorumlamak adına tercih edilmiştir.

Tablo 1: Öğrencilerin Cinsiyete göre Sosyal Medya Bağımlılık Düzeyleri

	Kadın (N=150)				Erkek (N=224)			
	Min.	Max.	$\bar{x}$	Ss.	Min.	Max.	$\bar{x}$	Ss.
Sosyal Medya Bağımlılığı	2.35	3.65	2.875	.556	2.48	3.71	3.20	.432

Tablo 1'de, öğrencilerin cinsiyet bazlı sosyal medya bağımlılık düzeyleri sunulmaktadır. Kadın öğrencilerin sosyal medya bağımlılık düzeyleri arasında minimum 2.35 ve maksimum 3.65, ortalaması 2.875 (Standart Sapma: 0.556) olarak görülmektedir. Erkek öğrencilerin sosyal medya bağımlılık düzeyleri ise minimum 2.48, maksimum 3.71, ortalaması 3.20 (Standart Sapma: 0.432) şeklinde özetlenmiştir. Bu tablo, cinsiyet grupları arasında sosyal medya bağımlılığındaki farklılıkları göstermekte olup, cinsiyet bazlı olarak öğrencilerin sosyal medya kullanım düzeylerini karşılaştırmak için kullanılmaktadır. Bu bilgilere göre, erkek öğrencilerin sosyal medya bağımlılığı düzeyi kadın öğrencilere kıyasla daha yüksektir.

**Tablo 2:** Öğrencilerin Yaş Aralığına göre Sosyal Medya Bağımlılık Düzeyleri

	18-22 yaş (N=111)				23-27 yaş (N=150)				28 yaş ve üzeri (N=113)			
	Min.	Max.	$\bar{x}$	Ss.	Min.	Max.	$\bar{x}$	Ss.	Min.	Max.	$\bar{x}$	Ss.
Sosyal Medya Bağımlılığı	3.18	3.77	3.490	.222	2.23	3.18	2.759	.413	2.38	3.66	3.069	.538

Tablo 2, öğrencilerin yaş aralığına göre sosyal medya bağımlılık düzeylerini detaylandırmaktadır. 18-22 yaş aralığındaki öğrencilerin (N=111) sosyal medya bağımlılık düzeyi, minimum 3.18, maksimum 3.77, ortalama ( $\bar{x}$ ) 3.490 ve standart sapma (Ss.) 0.222 olarak hesaplanmıştır. 23-27 yaş aralığındaki öğrencilerin (N=150) sosyal medya bağımlılık düzeyi ise minimum 2.23, maksimum 3.18, ortalama 2.759 ve standart sapma 0.413 olarak belirlenmiştir. 28 yaş ve üzeri öğrencilerin (N=113) sosyal medya bağımlılık düzeyi ise minimum 2.38, maksimum 3.66, ortalama 3.069 ve standart sapma 0.538 olarak ölçülmüştür. Bu tablo, farklı yaş gruplarındaki öğrencilerin sosyal medya bağımlılık düzeyleri arasındaki varyasyonu göstererek yaşın sosyal medya kullanım alışkanlıkları üzerindeki potansiyel etkisini yansıtmaktadır. Bu bilgilere göre, 18-22 yaş aralığındaki öğrencilerin sosyal medya bağımlılığı düzeyi diğer yaş gruplarına göre daha yüksektir.

**Tablo 3:** Cinsiyete Göre Sosyal Medya Bağımlılık Puanlarının Karşılaştırılması

					t Testi		
Cinsiyet	N	$\bar{x}$	Ss	Sh <sub>x</sub>	t	sd	p
Kadın	150	2,875	,556	,045	-6,332	372	<b>.000*</b>
Erkek	224	3,200	,432	,028			

Not: \* $p < 0.05$

Tablo 3, cinsiyete göre sosyal medya bağımlılık puanlarının karşılaştırılması için yapılan t testi sonuçlarını içermektedir. Bu analiz, kadın ve erkek öğrenciler arasındaki sosyal medya bağımlılık düzeylerindeki anlamlı farkları belirlemeyi amaçlamaktadır. Yapılan t testi sonucunda, cinsiyet grupları arasında sosyal medya bağımlılığı düzeylerinde istatistiksel olarak erkeklerin lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir ( $t = -6.332$ ,  $p < 0.05$ ).

**Tablo 4:** Yaş Gruplarına Göre Sosyal Medya Bağımlılık Puanlarının Ortalama Puan Farklarının Karşılaştırılması

n, x, ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları				
Yaş	n	$\bar{x}$	Ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
18-22 yaş <sup>1</sup>	111	3,490	,228	G. Arası	34,087	2	17,043	99,858	<b>.000*</b>
23-27 yaş <sup>2</sup>	150	2,759	,413	G. İçi	63,321	371	,171		(1-2)
28 yaş ve üstü <sup>3</sup>	113	3,069	,538	Toplam	97,408	373			(1-3) (2-3)

Not: \* $p < 0.05$

Tablo 4, yaş gruplarına göre sosyal medya bağımlılık puanlarının ortalamaları arasındaki farkların karşılaştırılması için yapılan ANOVA analiz sonuçlarını içermektedir. Bu analiz, farklı yaş grupları arasında sosyal medya bağımlılığı düzeylerinde anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemeyi amaçlamaktadır. ANOVA analizi sonucunda, yaş grupları arasında sosyal medya bağımlılığı düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ( $F = 99.858$ ,  $p < 0.05$ ). Post hoc testi sonuçlarına göre, 18-22 yaş aralığındaki öğrencilerle 23-27 yaş aralığındaki öğrenciler arasında, 18-22 yaş aralığındaki öğrencilerle 28 yaş ve üzeri öğrenciler arasında ve 23-27 yaş aralığındaki öğrencilerle 28 yaş ve üzeri öğrenciler arasında anlamlı farklar tespit edilmiştir ( $p < 0.05$ ).

**Tablo 5:** Sosyal Medya Kullanım Durumuna Göre Sosyal Medya Bağımlılık Puanlarının Karşılaştırılması

					t Testi		
Sosyal Medya Kullanımı	N	$\bar{x}$	Ss	Sh <sub>x</sub>	t	sd	p
Evet	360	3,065	,520	,274	-4,039	372	.000*
Hayır	14	3,176	,145	,002			

Not: \* $p < 0.05$

Tablo 5, sosyal medya kullanım durumuna göre sosyal medya bağımlılık puanlarının karşılaştırılması için yapılan t-testi analiz sonuçlarını içermektedir. Bu analiz, sosyal medya kullanan ve kullanmayan gruplar arasında sosyal medya bağımlılık düzeylerinde anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemeyi amaçlamaktadır. Analiz sonucunda, sosyal medya kullanım durumları arasında sosyal medya bağımlılığı düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ( $t = -4.039$ ,  $p < 0.05$ ).

**Tablo 6:** Sosyal Medya Platformlarına Göre Sosyal Medya Bağımlılık Puanlarının Ortalama Puan Farklarının Karşılaştırılması

Sosyal Medya Platformları	n, x, ve ss Değerleri				ANOVA Sonuçları				
	n	$\bar{x}$	Ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
LinkedIn <sup>1</sup>	60	3,133	,228	G. Arası	27,827	5	5,583	29,565	.000*
Youtube <sup>2</sup>	77	3,055	,413	G. İçi	71,493	368	,189		
Instagram <sup>3</sup>	102	3,033	,538	Toplam	99,320	373			
Twitter (X) <sup>4</sup>	52	3,176	,289						
Facebook <sup>5</sup>	46	2,506	,344						
Diğer <sup>6</sup>	37	3,069	,511						

Not: \* $p < 0.05$

Tablo 6, sosyal medya platformlarına göre sosyal medya bağımlılık puanlarının ortalamalarının karşılaştırılması için yapılan ANOVA analiz sonuçlarını içermektedir. Bu analiz, farklı sosyal medya platformlarını kullanan gruplar arasında sosyal medya bağımlılık düzeylerinde anlamlı bir fark olup olmadığını değerlendirmeyi amaçlamaktadır. ANOVA sonuçlarına göre, sosyal medya platformları arasında sosyal medya bağımlılığı düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ( $F = 29.565$ ,  $p < 0.05$ ). Posthoc analizine göre linkedin ile facebook ve diğer platformlar arasında anlamlı bir fark vardır. Youtube ile facebook ve diğer tüm platformlar arasında anlamlı bir fark vardır.

Instagram ile facebook ve diğer platformlar arasında anlamlı bir fark vardır( $p < 0.05$ ).

**Tablo 7:** Sosyal Medya Platformlarına Göre Sosyal Medya Bağımlılık Puanlarının Ortalama Puan Farklarının Karşılaştırılması

Yaş	n, x, ve ss Değerleri				ANOVA Sonuçları				
	n	$\bar{x}$	Ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
1 saatten az <sup>1</sup>	16	3,176	,372	G. Arası	32,325	5	5,583	59,289	.000*
1-3 saat <sup>2</sup>	107	2,614	,385	G. İçi	65,732	368	,189		(1-2, 3, 4)
4-6 saat <sup>3</sup>	195	3,280	,507	Toplam	98,057	373			(2-3, 4)
7 saatten fazla <sup>4</sup>	56	3,226	,264						(3-4)

Not: \* $p < 0.05$

Tablo 7, sosyal medya kullanım sürelerine göre sosyal medya bağımlılık puanlarının ortalamalarının ve varyanslarının incelendiği ANOVA sonuçları yer almaktadır. Bulgular, sosyal medya kullanım süreleri arasında anlamlı bir fark olduğunu gösterdi ( $F(3, 368) = 59.289, p < 0.05$ ). Post-hoc analiz sonuçlarına göre, 1 saatten az kullanım ile diğer süre aralıkları arasında anlamlı farklar tespit edildi. Özellikle, 1 saatten az kullanım ile 1-3 saat arasında ( $p < 0.05$ ), 1 saatten az kullanım ile 4-6 saat arasında ( $p < 0.05$ ) ve 1 saatten az kullanım ile 7 saatten fazla kullanım arasında ( $p < 0.05$ ) anlamlı farklar ortaya çıktı. Ayrıca, 1-3 saat ile 4-6 saat arasında ( $p < 0.05$ ), 1-3 saat ile 7 saatten fazla arasında ( $p < 0.05$ ) anlamlı farklar bulundu. Bu sonuçlar, sosyal medya kullanım sürelerinin bireylerin sosyal medya bağımlılık düzeyleri üzerinde etkili olduğunu göstermekte olup, bu bağlamda sosyal medya kullanımının kontrollü bir şekilde yönetilmesinin önemi vurgulanmaktadır.

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Sosyal medya, günümüzde genç neslin yaşam biçimlerini önemli ölçüde etkileyen bir fenomen haline gelmiştir. Bu araştırma, Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin sosyal medya kullanım alışkanlıklarını ve bağımlılık düzeylerini inceleyerek, bu konuda farklı değişkenler arasındaki ilişkileri anlamayı amaçlamıştır. Araştırmanın temel bulguları, öğrencilerin sosyal medya platform tercihleri, kullanım sıklığı, cinsiyet, yaş ve sosyal medya bağımlılığı düzeyleri arasında çeşitli önemli ilişkilerin olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın ilk bulgusu, cinsiyetin sosyal medya bağımlılığı üzerindeki etkisidir. Kadın öğrencilerin sosyal medya bağımlılığı düzeylerinin, erkek öğrencilere göre daha düşük olduğu görülmüştür. Bu bulgu, daha önceki

çalışmalardaki benzer eğilimleri desteklemektedir (Çap, 2017; Esenkaya ve Dülger, 2022). Ülger ve Ersoy, (2023) yapmış oldukları araştırmada kadınların internet bağımlılıkları erkeklere göre daha fazla olduğunu tespit etmişlerdir. Bu sonuç, kadınların genellikle sosyal medyayı daha sosyal bir araç olarak kullanmaları, erkeklerin ise içerik üretme ve paylaşma eğiliminde olmalarıyla açıklanabilir. Ancak, bu bulgulara paralel olmayan bazı araştırmalar da mevcuttur (Altınay-Bor, 2018; Atalay, 2014). Bu çelişen sonuçlar, cinsiyetle ilgili sosyal medya bağımlılığındaki farklılıkların karmaşıklığını vurgulamaktadır. Örneğin, Argın'ın (2013) araştırması, cinsiyetle sosyal medya bağımlılığı arasında anlamlı bir ilişki bulamamıştır. Bu farklılıkların nedenleri, kültürel, bireysel ve sosyal faktörlerin karmaşıklığından kaynaklanabilir.

Araştırmanın bir diğer önemli bulgusu, yaş grupları arasında sosyal medya bağımlılığı düzeylerinde belirgin farklılıkların varlığıdır. Bu bulgu, daha önceki araştırmalarla benzerlik göstermektedir (Karaca ve Karaca, 2022; Macit, 2019). Özellikle, 18-22 yaş aralığındaki öğrencilerin diğer yaş gruplarına kıyasla daha yüksek sosyal medya bağımlılığı düzeylerine sahip olmaları dikkat çekmektedir. Bu bulgu, genç yetişkinlik döneminin sosyal medya kullanım alışkanlıklarının oluştuğu ve bu süreçte bağımlılık riskinin arttığı bir dönem olduğunu göstermektedir. Genç yetişkinlik dönemi, bireylerin kimliklerini keşfettikleri, sosyal ilişkiler kurdukları ve dünyayla etkileşimde buldukları bir evredir. Bu dönemde sosyal medya, gençler arasında popüler bir iletişim ve paylaşım aracı olmuştur. 18-22 yaş aralığı, genç yetişkinlerin üniversite hayatına adım attıkları ve bağımsızlık kazandıkları bir dönemdir. Bu nedenle, sosyal medyanın bu yaş grubunda daha yoğun bir şekilde kullanılması ve bu kullanımın bağımlılık riskini artırması beklenebilir. Bu bulgu, genç yetişkinlerin sosyal medyayı kullanma alışkanlıklarını anlamak ve bu dönemdeki bağımlılık riskini azaltmaya yönelik önlemler geliştirmek için önemlidir. Örneğin, üniversiteler ve eğitim kurumları, öğrencilere sağlıklı dijital alışkanlıklar geliştirmeleri ve sosyal medya kullanımını bilinçli bir şekilde yönetmeleri konusunda rehberlik edebilirler. Ayrıca spora katılım ve fiziksel aktivite, iletişim becerileri, sosyalleşme ve kimlik gelişimine etkisi (Ulukan ve ark., 2021) dikkate alınabilir. Dahası, genç yetişkinlerin sosyal medya üzerindeki etkileşimlerini anlamak ve bu etkileşimleri olumlu yönde yönlendirmek amacıyla dijital okuryazarlık eğitimleri de önemli bir rol oynayabilir.

Bu araştırma, öğrencilerin farklı sosyal medya platformlarını kullanma eğilimlerini incelediği ve özellikle Instagram'ın diğer platformlara kıyasla daha fazla tercih edildiğini ortaya koymaktadır. Bu bulgular, sosyal medya tercihlerinin bağımlılık düzeyleriyle ilişkili olduğunu göstermekte ve literatürdeki benzer çalışmalarla uyumlu bir tabloyu yansıtmaktadır (Hazar,

2011; Otrar ve Arın, 2014; Tuğlu, 2017). Özellikle, bu bulgular görsel içerik odaklı platformların genç kullanıcılar arasında daha fazla bağımlılık potansiyeline sahip olduğunu vurgulamaktadır. Instagram gibi görsel paylaşım platformları, kullanıcılarına fotoğraf ve video içerikleri sunarak anlık görsel tatmin sağlamaktadır. Bu tür platformlar, kullanıcılarına kendi yaşamlarını görsel olarak paylaşma ve diğer kullanıcıların içeriklerini takip etme imkanı tanımaktadır. Bu sürekli görsel uyaranlar, genç kullanıcıları platforma daha fazla zaman harcamaya yönlendirebilir ve bu da bağımlılık riskini artırabilir. Önceki araştırmalarda da genellikle Facebook, Twitter ve YouTube gibi platformlar üzerinde odaklanılmıştır. Ancak, Instagram gibi görsel paylaşım odaklı platformların gençler arasında öne çıktığı ve bu platformların bağımlılık açısından etkileyici olduğu bu çalışma ile bir kez daha doğrulanmaktadır. Bu tür bulgular, gençler arasında sosyal medya bağımlılığını anlamak ve önlemek için bilinçli sosyal medya kullanımını teşvik etme ihtiyacını vurgular. Eğitim kurumları ve aileler, gençleri sosyal medya kullanımı konusunda bilinçli ve dengeli bir tutum benimsemeye teşvik etmeli ve potansiyel bağımlılık risklerine karşı farkındalıklarını artırmalıdır.

Araştırma, sosyal medya kullanım süreleri ile bağımlılık düzeyleri arasında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle, daha uzun süre sosyal medya kullanan öğrencilerin bağımlılık düzeylerinin arttığı görülmüştür. Bu bulgu, önceki çalışmalardaki benzer sonuçlarla uyumludur ve aşırı sosyal medya kullanımının bağımlılık riskini artırabileceğini vurgulamaktadır (Griffiths ve Kuss, 2017; Kuss ve Griffiths, 2017). Önceki çalışmalar (Aksak, 2017; Altınay-Bor, 2018; Vural ve Bat, 2010) da bu bulguları desteklemekte ve sosyal medya kullanım süreleri ile bağımlılık düzeyleri arasında bir ilişki olduğunu öne sürmektedir. Vural ve Bat (2010) tarafından yapılan araştırmaya göre, öğrencilerin sosyal medya ağlarında geçirdikleri süre arttıkça, bağımlılık düzeylerinde de bir artış gözlemlenmiştir. Araştırmalar, özellikle uzun süreli sosyal medya kullanımının bireylerin bağımlılık eğilimini artırabileceğini ve bu sürecin psikolojik etkilerle ilişkili olduğunu öne sürmektedir. Aksak (2017) tarafından yapılan araştırmada da, 1 saatten az kullanım ile 7 saat ve üstü kullanım arasında anlamlı bir farkın olması, uzun süreli kullanımın bağımlılık üzerindeki potansiyel etkisine işaret etmektedir. Bu sonuçlar, bireylerin sosyal medya kullanım sürelerini bilinçli bir şekilde yönetmelerinin ve aşırı kullanımdan kaçınmalarının önemini vurgular. Öğrencilere sosyal medya kullanım alışkanlıkları konusunda farkındalık kazandırmak ve sağlıklı sınırlar çizmelerine yardımcı olmak, sosyal medya bağımlılığı riskini azaltabilir.

Bu araştırma, Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığına etki eden çeşitli faktörleri inceleyerek, genç neslin sosyal medya

kullanım alışkanlıkları üzerindeki etkilerini anlamamıza katkı sağlamaktadır. Bulgular, sosyal medya bağımlılığı üzerinde cinsiyet, yaş, sosyal medya platform tercihleri ve kullanım süreleri gibi faktörlerin etkili olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, genç neslin sosyal medya kullanımıyla ilgili farkındalığı artırmak ve sağlıklı dijital alışkanlıkların geliştirilmesini teşvik etmek adına eğitim kurumları ve aileler için önemli ipuçları sunmaktadır.



## REFERANSLAR

- Aksak, M. (2017). *Farklı lise türlerine devam eden lise öğrencilerinin sosyal medyaya ilişkin tutumları ile yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Gaziosmanpaşa ilçesi örneği)*. (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Altınay Bor, H. (2018). *Ergenlerde sosyal medyaya yönelik tutum, sosyal medya kullanımında gelişmeleri kaçırma korkusu ve sosyal kaygı arasındaki ilişkiler* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Andreassen, C. S., Pallesen, S., & Griffiths, M. D. (2017). The relationship between addictive use of social media, narcissism, and self-esteem: Findings from a large national survey. *Addictive Behaviors*, 64, 287–293. doi: 10.1016/j.addbeh.2016.03.006
- Argın, F. S. (2013). *Ortaokul ve lise öğrencilerinin sosyal medyaya ilişkin tutumlarının incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Armellini, G., & Villanueva, J. (2011). Adding social media to the marketing mix: The Power of Word of Mouth. *IESE Insight*, 9(2), 29-36.
- Atalay, R. (2014). *Lise öğrencilerinin sosyal medyaya ilişkin tutumları ile algıladıkları sosyal destek arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Błachnio, A., Przepiorka, A., & Pantic, I. (2016). Association between Facebook addiction, self-esteem and life satisfaction: A cross-sectional study. *Computers in Human Behavior*, 55, 701–705.
- Brailovskaia, J., Schillack, H., & Margraf, J. (2018). Facebook addiction disorder in Germany. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 21(7), 450–456.
- Çap, E. (2017). *Lise öğrencilerinin sosyal medyaya ilişkin tutumları ile kişilik özellikleri arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Esenkaya, A., & Dülger, B. (2022). Spor bilimleri öğrencilerinin sosyal medya bağımlılıkları ile yaşam memnuniyetleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. In A. Çelik, B. Özkara, S. Zengin (Eds.), *Spor-Eğitim-Sağlık 2022* (s. 199-222). Efe Akademi Yayınları.
- Esenkaya, A., Özdemir N., Dülger B., (2023). Beden Eğitimi ve Spor Dersinin Öğrencilerin Sosyalleşmesine Etkisinin Ebeveyn Görüşleriyle Değerlendirilmesi. *Spor Bilimlerinde Yenilikçi Çalışmalar*, (s. 333-365), İzmir: Duvar Yayınları.

- Griffiths, M. D., & Kuss, D. (2017). Adolescent social media addiction (revisited). *Education and Health, 35*(3), 49-52.
- Guo, Y., Li, Y., & Ito, N. (2014). Exploring the predicted effect of social networking site use on perceived social capital and psychological wellbeing of Chinese international students in Japan. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 17*(1), 52-58.
- Hazar, M. (2011). Sosyal medya bağımlılığı-bir alan çalışması. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi, 32*(1), 151-176.
- Hutton, G., & Fosdick, M. (2011). The globalization of social media: Consumer relationships with brands evolve in the digital space. *Journal of Advertising Research, 51*(4), 564.
- Karaca, S., & Karaca, R. (2022). Ergenlerde bağımlılık ve spora yönelik tutum. In M. Ulukan & H. Ulukan (Eds.), *INSAC Scientific Researches in Social, Humanities and Sport Sciences* (s. 213-232). Duvar Yayınları.
- Kim, Y., Kim, B., Hwang, H.-S., & Lee, D. (2019). Social media and life satisfaction among college students: A moderated mediation model of SNS communication network heterogeneity and social self-efficacy on satisfaction with campus life. *The Social Science Journal, 57*, 85-100.
- Kuss, D. J., & Griffiths, M. D. (2017). Social Networking Sites and Addiction: Ten Lessons Learned. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 14*(3), 311–311. doi: 10.3390/ijerph14030311
- Macit, H. (2019). *Marmara Bölgesi'nde sosyal medya bağımlılığı bulunan bireylerin psikolojik semptomlarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Marino, C., Gini, G., Vieno, A., & Spada, M. M. (2018). A comprehensive meta-analysis on Problematic Facebook Use. *Computers in Human Behavior, 83*, 262–277. doi: 10.1016/j.chb.2018.02.009
- Otrar, M., & Argın, S. (2014). Öğrencilerin sosyal medyaya ilişkin tutumlarının kullanım alışkanlıkları bağlamında incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 3*(3), 1-13.
- Pang, H. (2018). How does time spent on WeChat bolster subjective wellbeing through social integration and social capital? *Telematics and Informatics, 25*, 2147–2156. doi: 10.1016/j.tele.2018.07.015
- Smith, A., & Anderson, M. (2018). Social Media Use 2018: Demographics and Statistics. Washington DC: Pew Research Center. <https://www.pewresearch.org/internet/2018/03/01/social-media-use-in-2018/>

- Tuğlu, B. (2017). Ortaokul ğrencilerinin sosyal medyayı kullanım amaçları ve sosyal medya kullanımlarına ilişkin tutumları. (Yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Ülger, S., ve Ersoy, A. (2023). Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Gelişmeleri Takip Edememe Korkusu ve İnternet Bağımlılık Düzeyleri Arasındaki İlişi. Spor Bilimlerinde Öncü Ve Çağdaş alışmalar, (219-242). Ankara: Duvar Kitabevi.
- Vural, Z., & Bat, M. (2010). Yeni bir iletişim ortamı olarak sosyal medya: Ege Üniversitesi İletilişim Fakültesi'ne yönelik bir araştırma. *Journal of Yasar University*, 5(20), 3348- 3382.

## Bölüm 6

### Sporcularda Beslenme ve Karar Verme

**Serkan KIZILCA<sup>1</sup>**

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi; Bitlis Eren Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu  
serkankizilca@hotmail.com ORCID No: 0000-0002-0030-7999

**İhsan YAĞCI<sup>2</sup>**

<sup>2</sup> Dr.; Milli Eğitim Bakanlığı, Afyon Lisesi, Afyonkarahisar  
ihpanyagci@hotmail.com ORCID No: 0000-0002-3607-8585

**İrfan KARA<sup>3</sup>**

<sup>3</sup> Drt.; Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi,  
irfankaramsd@hotmail.com ORCID No: 0000-0002-0667-763X

#### ÖZET

Bu araştırma, sporcular arasında beslenme alışkanlıkları ile karar verme yetenekleri arasındaki ilişkiyi anlamak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma, sporcuların genel yaşam tarzı, spor performansı ve mental sağlıkları üzerinde beslenme kararlarının potansiyel etkilerini değerlendirmeyi hedeflemektedir. İlişkisel tarama modelindeki nicel araştırma, 176 kişilik bir örnekleme dayanmaktadır. Katılımcılar arasında 114 erkek ve 62 kadın sporcu yer almaktadır. Beslenme bilgisi ile karar verme stilleri arasındaki muhtemel ilişkileri değerlendirmek için Melbourne Karar Verme Ölçeği ve Beslenme Bilgi Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, katılımcıların beslenme alışkanlıkları ile karar verme becerileri arasında anlamlı bir pozitif ilişki olduğunu göstermektedir. Cinsiyet, yaş grupları ve spor tecrübesi gibi değişkenlerin, beslenme ve karar verme üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet bazında, kadın sporcuların karar verme ve beslenme puanlarının erkek sporculardan anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yaş grupları arasında yapılan karşılaştırmalarda ise 18-21 yaş aralığındaki bireylerin beslenme puanlarının diğer yaş gruplarına göre daha düşük olduğu belirlenmiştir. Spor tecrübesi grupları arasındaki analizlerde, 7 yıl ve üzeri spor tecrübesine sahip olan bireylerin karar verme ve beslenme puanlarının diğer gruplara göre anlamlı ölçüde yüksek olduğu görülmüştür. Araştırma, sporcularda sağlıklı bir yaşam tarzını sürdürebilmek için alınan kararların, beslenme tercihlerini etkileyen çeşitli faktörlerden etkilendiğini ortaya

koymaktadır. Sağlıklı beslenme alışkanlıklarının bireylerin genel yaşam tarzı ve karar alma süreçleriyle doğrudan ilişkili olduğu görülmektedir. Sağlıklı ve lezzetli beslenme tercihlerine sahip bireylerin hem karar verme hem de beslenme konularında daha yüksek puanlar elde ettiği belirlenmiştir. Bu durum, beslenme tercihlerinin bireylerin genel yaşam memnuniyetini etkileyebileceğini vurgulamaktadır. Gelecekteki araştırmalarda, sporcuya özgü beslenme stratejilerinin belirlenmesi ve bireysel ihtiyaçlara daha uygun beslenme rehberlik programlarının geliştirilmesi önemli bir odak noktası olacaktır. Bu tür çalışmalar, sporcunun performanslarını artırmak ve genel sağlık durumlarını iyileştirmek için beslenme konusundaki kararlarını daha etkili bir şekilde yönlendirmelerine olanak tanıyabilir.

**Anahtar Kelimeler:** Spor, Sporcu Beslenmesi, Karar Verme Yetenekleri, Beslenme Bilgisi

## GİRİŞ

Günümüzde spor, sadece fiziksel performansı artırmak isteyen bireyler için değil, aynı zamanda sağlıklı bir yaşam sürmek ve zinde kalmak isteyenler için vazgeçilmez bir yaşam tarzı haline gelmiştir. Ancak, sporcuların başarılı olmalarını sadece antrenmanlara bağlamak, performanslarını ve genel sağlıklarını en üst düzeye çıkarmak açısından eksik bir yaklaşım olabilir. Bu noktada, sporcuların performanslarını optimize etmek ve sağlıklı bir yaşam sürmelerini sağlamak için beslenme, önemli bir unsur olarak öne çıkmaktadır.

Beslenme, genel olarak insan sağlığı için kilit bir faktör olmasının yanı sıra, sporcular için de ayrı bir öneme sahiptir. Tanır ve arkadaşlarının (2001) belirttiği gibi, beslenme; büyüme, gelişme, sağlıklı bir yaşam sürme ve uzun ömürlü olma sürecinde vazgeçilmez bir role sahiptir. Sporcuların enerji ihtiyaçları, antrenman yoğunluğu ve spor branşı gibi faktörlere bağlı olarak değişiklik gösterir. Bu noktada, beslenme tercihleri ve kararları, sporcularda optimum performansı sağlamak adına kritik bir rol oynamaktadır. Fatih'e (2007) göre, beslenme sadece yiyecekleri tüketmekle sınırlı değildir; aynı zamanda sindirim, emilim ve metabolizma süreçlerini içerir. Sporcularda beslenme, sadece enerji sağlamakla kalmaz, aynı zamanda kas gelişimi, iyileşme süreçleri ve genel sağlık üzerinde de derin etkilere sahiptir. Karacadağ'ın (2013) vurguladığı gibi, yeterli ve dengeli beslenme, sporcuların performanslarını artırmak ve sağlıklarını korumak için kaçınılmazdır.

Beslenmenin, insan vücudu üzerindeki etkileri sadece fiziksel değil, aynı zamanda anatomik, sosyolojik ve psikolojik düzeylerde de görülür. Bu noktada, beslenme tercihlerini doğru bir şekilde yapmak, insan sağlığı açısından kritik bir öneme sahiptir. İnsanların kararlarını verirken içgüdülerinden ziyade bilinçli

beslenme tercihlerine odaklanmaları, uzun vadeli sağlık ve performans açısından hayati önem taşır. Eroğlu ve Lorc'u'nun (2007) belirttiği gibi, karar verme süreci, alternatif seçenekler arasından en uygun olanını belirleme çabasıdır. Sporcularda beslenme kararları da benzer bir çaba gerektirir. Bu kararlar, sporcuların antrenman programları, hedefleri ve bireysel ihtiyaçları göz önüne alınarak yapılmalıdır. Besin değerlerini kaybetmeden, zararlı etkiler oluşturmadan, yeterli ve dengeli bir beslenme stratejisi oluşturmak, sporcularda performansın ve sağlığın temelini oluşturur.

Bu bağlamda, sporcuların beslenme ile karar verme arasındaki ilişkiyi anlamak ve sporcular için en uygun beslenme stratejilerini belirlemek, hem spor bilimine hem de bireylerin yaşam kalitesine katkı sağlayacak önemli bir araştırma alanını oluşturur. u nedenle, bu araştırmanın amacı, sporcularda beslenme ve karar verme ilişkisini derinlemesine anlamak ve bu bağlamda etkili stratejiler geliştirmektir. Bu temel amaç, sporcuların sağlık ve performanslarına yönelik bilimsel bir perspektif sunarak, spor alanındaki literatüre önemli bir katkı sağlayacaktır.

## **YÖNTEM**

### ***Araştırma Modeli***

Bu çalışma, önceki araştırmalara dayanarak, katılımcıların beslenme bilgisi ile karar verme yetenekleri arasındaki ilişkiyi anlamak ve değerlendirmek amacıyla nicel bir araştırma modelini benimsemektedir. Literatürdeki bulgular ışığında, beslenme bilgisi ile karar verme stilleri arasındaki muhtemel ilişkileri belirlemek ve bu ilişkileri nicel olarak değerlendirmek için tümdengelimci bir yaklaşım benimsenmiştir.

### ***Araştırma Grubu***

Bu araştırmanın evrenini Bitlis ilinde farklı spor branşlarındaki sporcular oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, ulaşması en kolay katılımcılardan başlayarak, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Kolayda örnekleme yöntemi, araştırmada yeterli sayıda katılımcıya ulaşmak amacıyla örnekleme işleminin en kolay katılımcılardan başlayarak tamamlandığı bir örnekleme yöntemidir (Sönmez ve Alacapınar, 2011). Bu araştırmanın örnekleme grubu, rastgele seçilmiş ve gönüllü sporculardan oluşmaktadır. Buna göre araştırmanın örneklemini 114 (%65) erkek sporcu, 62 (%35) kadın sporcu olmak üzere 176 kişi oluşturmuştur. Veriler çevrimiçi anket yöntemi ve anket dağıtımı yoluyla toplanmış olup, 2 katılımcı ölçekleri eksik doldurduğu için çalışmaya dahil edilmemiştir.

### ***Veri Toplama Araçları***

### ***Melbourne Karar Verme Ölçeği***

Melbourne Karar Verme Ölçeği, Mann ve diğerleri (1998) tarafından geliştirilmiş ve Deniz (2004) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek, iki ana kısımdan oluşmaktadır:

**I. Kısım: Karar Vermede Özsaygı** Bu kısım, karar verme sürecindeki bireyin özsaygısını değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Altı madde içerir ve üç maddesi pozitif, üç maddesi negatif yönde puanlanır. Puanlama, "Doğru" yanıtına 2 puan, "Bazen Doğru" yanıtına 1 puan, "Doğru Değil" yanıtına 0 puan şeklinde yapılır. Ölçekten alınabilecek maksimum puan 12'dir, yüksek puanlar karar verme sürecindeki özsaygının yüksek olduğunu gösterir.

**II. Kısım: Karar Verme Stilleri** Bu kısım, bireyin karar verme sürecindeki davranışsal stillerini ölçer ve dört alt faktörü içerir:

**Dikkatli Karar Verme Stili:** Bireyin karar vermeden önce bilgi arama ve alternatif değerlendirmeye özen göstermesini ölçer. Altı madde içerir (2, 4, 6, 8, 12, 16).

**Kaçıngan Karar Verme Stili:** Bireyin karar vermekten kaçınma ve sorumluluğu başkalarına devretme eğilimini ölçer. Altı madde içerir (3, 9, 11, 14, 17, 19).

**Erteleyici Karar Verme Stili:** Bireyin kararı neden olmaksızın sürekli erteleme ve sürüncemede bırakma eğilimini ölçer. Beş madde içerir (5, 7, 10, 18, 21).

**Panik Karar Verme Stili:** Bireyin karar durumlarıyla karşılaştığında zaman baskısı altında aceleci davranma eğilimini ölçer. Beş madde içerir (1, 13, 15, 20, 22).

Bu ölçek, karar verme sürecindeki özsaygıyı ve davranışsal stilleri ayrıntılı bir şekilde değerlendirmeyi amaçlar. Bu çalışmada ölçeğin bütününden elde edilen puanlar dikkate alınmıştır. Bu araştırma için ölçeğin iç tutarlık katsayısı 0,80 olarak hesaplanmıştır.

### ***Beslenme Bilgi Ölçeği (BBÖ)***

Ongün Yılmaz ve diğerleri (2021) tarafından geliştirilen Beslenme Bilgi Ölçeği, yetişkin bireylerin beslenme bilgilerini değerlendirmek amacıyla oluşturulmuştur. Ölçek, besin ve besin bilgileri, besin hazırlama ve pişirme yöntemleri, beslenme ile sağlık ilişkisi gibi konulardaki maddelerden oluşmaktadır. Toplamda 31 sorudan oluşan ölçek tek alt boyuta sahiptir. 5 Likert tipinde tasarlanan ölçek maddeleri, katılımcıların görüşlerini "kesinlikle katılıyorum" ile "kesinlikle katılmıyorum" arasında değerlendirmelerine olanak tanır, bu değerlendirmeler 4 ile 0 arasında puanlanır. Beslenme bilgisi ile ilgili yanlış bilgiyi temsil eden maddeler, ters puanlama yöntemiyle değerlendirilir.

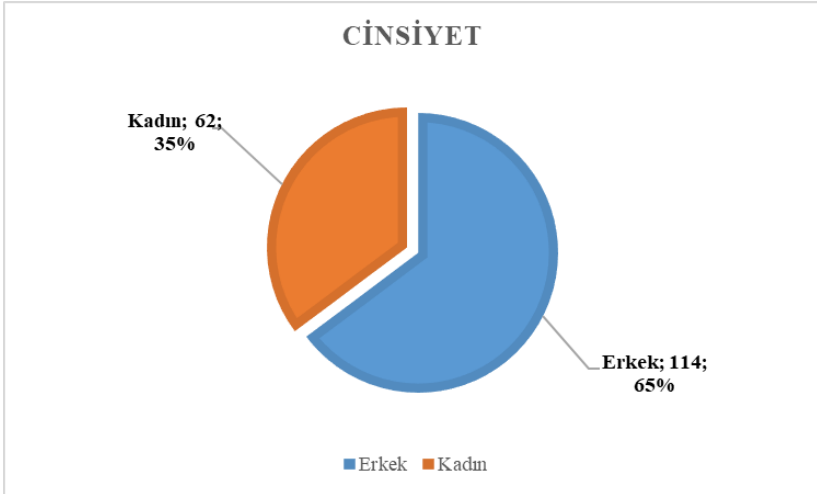
Özellikle 1, 5, 6, 9, 10, 16, 17, 21, 27 ve 28 numaralı maddeler ters puanlanmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı ise 0,70 olarak belirlenmiş bu ölçek için iç tutarlık katsayısı ise 0,77 olarak hesaplanmıştır.

### ***Verilerin Analizi***

Araştırmanın verileri SPSS 25.00 istatistik paket programları kullanılarak gerçekleştirilmiştir ve analizler 0.05 anlamlılık düzeyi dikkate alınarak analiz edilmiştir. Sporcuların karar verme yeteneklerini ve beslenme bilgi düzeylerini değerlendirmek için betimleyici analizler kullanılmıştır. Bu analizlerde verilerin özetlenmesi için frekans (f), yüzde (%) ve ağırlıklı ortalama değerleri hesaplanmıştır. Verilerin güvenilirlik analizi için Cronbach Alpha istatistiği kullanılmış ve verilerin güvenilir olduğu belirlenmiştir. Gruplar arasındaki farklılıkları incelemek için eşleştirilmiş gruplarda bağımsız örneklem t testi ve ikiden fazla grup için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanıldı. ANOVA ile belirlenen istatistiksel olarak anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Post hoc analizi uygulandı.

### **BULGULAR**

Şekil 1’de araştırmaya katılan tüm sporcuların 62’si kadın sporcu (%35) ve 114’ü erkek sporcu (%65) olmak üzere toplam 176 sporcu sayısı için bir pasta grafiği verilmiştir.

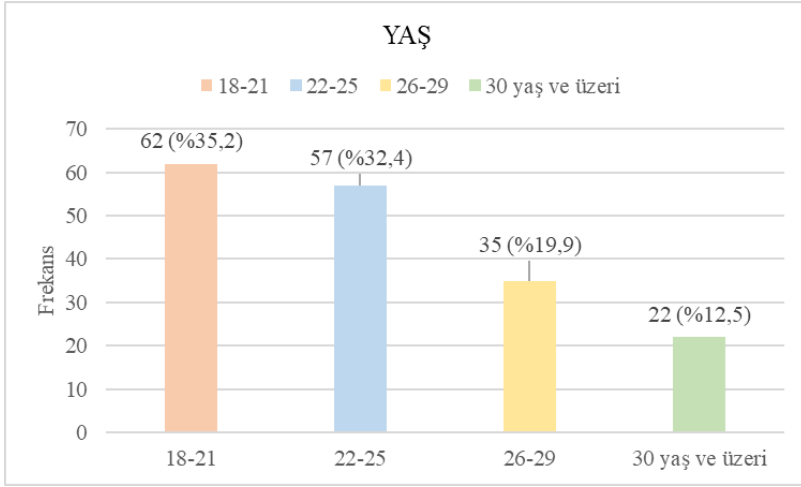


**Şekil 1:** Sporcuların Cinsiyet Değişkeni Frekans Dağılımı

Şekil 2 araştırmaya katılan sporcuların yaş dağılımının sütun grafiğini göstermektedir. Katılımcıların yaşları 18 ile 36 arasında değişmekte olup altmış

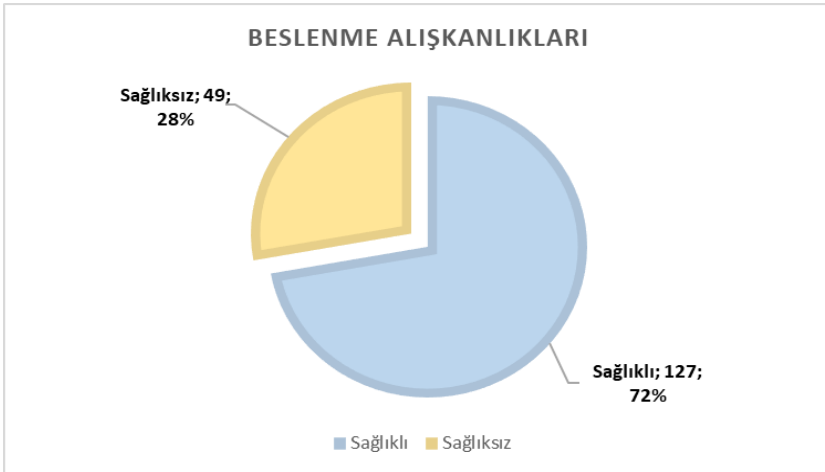


iki sporcu 18-21 yaş, elli yedi sporcu 22-25 yaş, otuz beş sporcu 26-29 yaş ve yirmi iki sporcu da 30 yaş ve üzerinde olduğunu bildirmiştir.



**Şekil 2:** Sporcuların Yaş Değişkeni Frekans Dağılımı

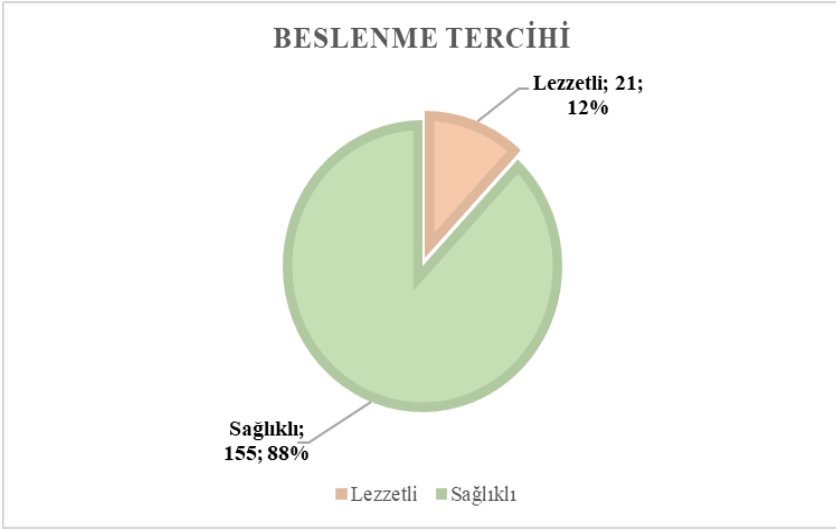
Şekil 3 araştırmaya katılan sporcuların beslenme alışkanlıklarının sağlıklı olup olmama durumuna göre dağılımının pasta grafiğini göstermektedir. Katılımcıların yüz yirmi yedisi sağlıklı beslenme alışkanlığı olduğunu ifade ederken kırk dokuz sporcu sağlıksız beslenme alışkanlığı olduğunu bildirmiştir.



**Şekil 3:** Sporcuların Beslenme Alışkanlıklarına göre Frekans Dağılımı

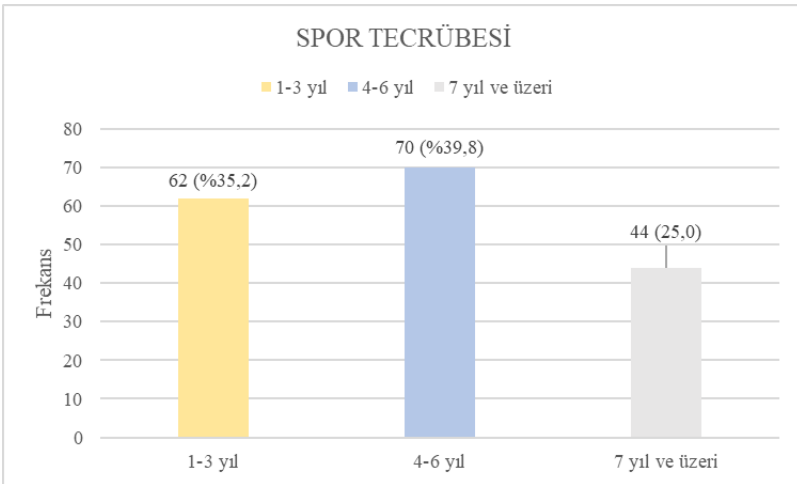
Şekil 4 araştırmaya katılan sporcuların beslenme tercihlerinin dağılımının pasta grafiğini göstermektedir. Buna göre yüz elli beş sporcu öncelik olarak

sağlıklı beslenmeyi tercih ederken yirmi bir sporcu öncelikli olarak lezzetli besinleri tercih ettiğini belirtmiştir.



**Şekil 4:** Sporcuların Beslenme Tercihlerine göre Frekans Dağılımı

Şekil 5 araştırmaya katılan sporcuların spor tecrübelerinin dağılımının sütun grafiğini göstermektedir. Buna göre altmış iki sporcu 1-3 yıl, yetmiş sporcu 4-6 yıl ve kırk dört sporcu da 7 yıl ve üzeri spor tecrübesi olduğunu bildirmiştir.



**Şekil 5:** Sporcuların Spor Tecrübelerine göre Frekans Dağılımı

**Tablo 1:** Cinsiyete Göre Karar Verme ve Beslenme Puanlarının Karşılaştırılması

		t Testi						
	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	Ss	Sh <sub>x</sub>	t	sd	p
Karar Verme	Kadın	62	58,580	1,820	,104	5,966	174	.000
	Erkek	114	57,754	1,973	,091			
Beslenme	Kadın	62	78,258	2,462	,312	5,673	174	.000
	Erkek	114	80,736	2,920	,273			

Not: \* $p < 0.05$

Tablo 1, cinsiyet temelinde karar verme ve beslenme puanlarının karşılaştırılmasını içermektedir. Kadın ve erkekler arasındaki t-testi sonucu, cinsiyet grupları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ( $t=5.966$ ,  $p < 0.001$ ). Beslenme konusundaki t-testi sonucuna göre, cinsiyet grupları arasında anlamlı bir fark vardır ( $t=5.673$ ,  $p < 0.001$ ). Genel olarak, cinsiyet grupları arasında hem karar verme hem de beslenme puanları açısından anlamlı farklar olduğu görülmektedir. Bu bulgular, cinsiyetin bireylerin karar verme ve beslenme davranışları üzerinde etkili bir faktör olduğunu göstermektedir. Kadınların karar verme konusunda daha yüksek puan alırken, erkekler beslenme konusunda daha yüksek puan almıştır.

**Tablo 2:** Beslenme Alışkanlığına Göre Karar Verme ve Beslenme Puanlarının Karşılaştırılması

		t Testi						
	Beslenme Alışkanlığı	N	$\bar{x}$	Ss	Sh <sub>x</sub>	t	sd	p
Karar Verme	Sağlıklı	127	58,448	1,897	,079	18,199	174	.000
	Sağlıksız	49	57,000	1,160	,610			
Beslenme	Sağlıklı	127	78,653	2,691	,238	11,284	174	.000
	Sağlıksız	49	83,000	2,490	,862			

Not: \* $p < 0.05$

Tablo 2, beslenme alışkanlığına göre karar verme ve beslenme puanlarının karşılaştırılmasını içermektedir. Sağlıklı ve sağlıksız beslenme alışkanlıklarına sahip gruplar arasındaki t-testi sonucu, bu iki grup arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ( $t=18.199$ ,  $p < 0.001$ ). Sağlıklı ve sağlıksız beslenme alışkanlıklarına sahip gruplar arasındaki t-testi sonucuna göre, bu iki grup arasında anlamlı bir fark vardır ( $t=11.284$ ,  $p < 0.001$ ). Genel olarak, sağlıklı beslenme alışkanlığına sahip bireylerin hem karar verme hem de beslenme

konularında daha yüksek puanlar aldığı gözlemlenmektedir. Bu durum, sağlıklı beslenme alışkanlığının bireylerin genel yaşam tarzı ve karar alma süreçleriyle ilişkili olabileceğini göstermektedir.

**Tablo 3:** Beslenme Tercihine Göre Karar Verme ve Beslenme Puanlarının Karşılaştırılması

						t Testi		
	Beslenme Tercihi	N	$\bar{x}$	Ss	Sh <sub>x</sub>	t	sd	p
Karar Verme	Lezzetli	21	58,5238	,87287	,19048	2,362	174	<b>.019</b>
	Sağlıklı	155	57,9806	1,00305	,08057			
Beslenme	Lezzetli	21	78,4286	2,61861	,57143	2,626	174	<b>.014</b>
	Sağlıklı	155	80,0581	3,00916	,24170			

Not: \* $p < 0.05$

Tablo 3, beslenme tercihinine göre karar verme ve beslenme puanlarının karşılaştırılmasını içermektedir. Lezzetli ve sağlıklı beslenme tercihlerine sahip gruplar arasındaki t-testi sonucu, bu iki grup arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ( $t=2.362$ ,  $p=0.019$ ). Lezzetli ve sağlıklı beslenme tercihlerine sahip gruplar arasındaki t-testi sonucuna göre, bu iki grup arasında anlamlı bir fark vardır ( $t=2.626$ ,  $p=0.014$ ). Genel olarak, sağlıklı beslenmeyi tercih eden bireylerin hem karar verme hem de beslenme konularında daha yüksek puanlar aldığı görülmektedir. Bu durum, beslenme tercihlerinin bireylerin genel yaşam tarzı ve karar alma süreçleri ile ilişkili olabileceğini göstermektedir.

**Tablo 4:** Yaş Gruplarına Göre Karar Verme Ortalama Puan Farklarının Karşılaştırılması

Yaş	n, x, ve ss Değerleri				ANOVA Sonuçları					
	n	$\bar{x}$	Ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p	
18-21 yaş <sup>1</sup>	62	58,48	1,820	G. Arası	48,801	3	16.267	22.060	<b>.000*</b>	
22-25 yaş <sup>2</sup>	57	57,73	1,973	G. İçi	126,835	172	5.737			(1-2)
26-29 yaş <sup>3</sup>	35	58,25	1,980	Toplam	175,636	175				(1-4)
30 yaş ve üstü <sup>4</sup>	22	57,10	1,572							(2-3)
									(2-4)	

Not: \* $p < 0.05$

Tablo 4, yaş gruplarına göre karar verme ortalama puan farklarının karşılaştırılmasını içermektedir. Gruplar arasındaki varyans analizi (ANOVA) sonuçları, yaş grupları arasındaki karar verme puanlarının istatistiksel olarak

farklı olduğunu göstermektedir ( $F=22.060$ ,  $p<0.05$ ). Yapılan post-hoc analiz sonuçlarına göre, 18-21 yaş arasındaki katılımcılar ile 22-25 yaş, 30 yaş ve üzer; 22-25 yaş ile 26-29 yaş, 30 yaş ve üstü arasındaki katılımcılar arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ( $p=0.000$ ). Genel olarak, 18-21 yaş arasındaki katılımcıların karar verme puanlarının diğer yaş gruplarından anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmektedir. Yaş grupları arasındaki bu farklılık, yaşın karar verme becerileri üzerinde etkili olabileceğini düşündürmektedir.

**Tablo 5:** Yaş Gruplarına Göre Beslenme Ortalama Puan Farklarının Karşılaştırılması

Yaş	<i>n, x, ve ss Değerleri</i>				ANOVA Sonuçları					
	<i>n</i>	$\bar{x}$	<i>Ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	
18-21 yaş <sup>1</sup>	62	78,25	2,808	G. Arası	439,211	3	146.404	10.729	.000*	
22-25 yaş <sup>2</sup>	57	80,78	3,973	G. İçi	1141,516	172	6.637			(1-2)
26-29 yaş <sup>3</sup>	35	79,22	2,948	Toplam	1580,727	175				(1-4)
30 yaş ve üstü <sup>4</sup>	22	83,01	2,920							(2-3)
									(2-4)	

Not: \* $p<0.05$

Tablo 5, yaş gruplarına göre beslenme ortalama puan farklarını içermektedir. Gruplar arasındaki varyans analizi (ANOVA) sonuçları, yaş grupları arasındaki beslenme puanlarının istatistiksel olarak farklı olduğunu göstermektedir ( $F=10.729$ ,  $p<0.05$ ). Yapılan post-hoc analiz sonuçlarına göre, 18-21 yaş arasındaki katılımcılar ile 22-25 yaş, 30 yaş ve üzer; 22-25 yaş ile 26-29 yaş, 30 yaş ve üstü arasındaki katılımcılar arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ( $p=0.000$ ). Genel olarak, 30 yaş ve üstü katılımcıların beslenme puanlarının diğer yaş gruplarından anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmektedir. Bu farklılık, yaşın beslenme alışkanlıkları üzerinde etkili olabileceğini düşündürmektedir.

**Tablo 6: Spor Tecrübesi Gruplarına Göre Karar Verme Ortalama Puan Farklarının Karşılaştırılması**

Spor Tecrübesi	n, x, ve ss Değerleri				ANOVA Sonuçları				
	n	$\bar{x}$	Ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
1-3 yıl <sup>1</sup>	62	57,45	1,843	G. Arası	62,339	3	31.169	17.594	.000*
4-6 yaş <sup>2</sup>	70	57,97	1,681	G. İçi	113,298	172	4.655		(1-2)
7 yıl ve üzeri <sup>3</sup>	44	59,00	1,120	Toplam	175,636	175			(1-3) (2-3)

Not: \* $p < 0.05$

Tablo 6, spor tecrübesi gruplarına göre karar verme ortalama puan farklarını içermektedir. Gruplar arasındaki varyans analizi (ANOVA) sonuçları, spor tecrübesi grupları arasındaki karar verme puanlarının istatistiksel olarak farklı olduğunu göstermektedir ( $F=17.594$ ,  $p < 0.05$ ). Yapılan post-hoc analiz sonuçlarına göre, 1-3 yıl spor tecrübesine sahip katılımcılar ile 4-6 yıl ve 7 yıl ve üzeri ve 4-6 yaş ile 7 yıl ve üzeri spor tecrübesine sahip katılımcılar arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ( $p=0.000$ ). Genel olarak, spor tecrübesi süresinin karar verme puanları üzerinde etkili olduğu ve uzun süreli spor tecrübesine sahip bireylerin karar verme yeteneklerinin daha yüksek olduğu düşünülmektedir.

**Tablo 7: Spor Tecrübesi Gruplarına Göre Karar Verme Ortalama Puan Farklarının Karşılaştırılması**

Spor Tecrübesi	n, x, ve ss Değerleri				ANOVA Sonuçları				
	n	$\bar{x}$	Ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
1-3 yıl <sup>1</sup>	62	81,64	2,529	G. Arası	561,801	3	280.524	25.440	.000*
4-6 yaş <sup>2</sup>	70	80,08	3,020	G. İçi	1019,679	172	5.894		(1-2)
7 yıl ve üzeri <sup>3</sup>	44	79,86	3,005	Toplam	1580,727	175			(1-3) (2-3)

Not: \* $p < 0.05$

Tablo 7, spor tecrübesi gruplarına göre karar verme ortalama puan farklarını içermektedir. Gruplar arasındaki varyans analizi (ANOVA) sonuçları, spor tecrübesi grupları arasındaki beslenme puanlarının istatistiksel olarak farklı olduğunu göstermektedir ( $F=25.440$ ,  $p < 0.05$ ). Yapılan post-hoc analiz sonuçlarına göre, 1-3 yıl spor tecrübesine sahip katılımcılar ile 4-6 yıl ve 7 yıl ve üzeri ve 4-6 yaş ile 7 yıl ve üzeri spor tecrübesine sahip katılımcılar arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ( $p=0.000$ ). Genel olarak, spor tecrübesi süresinin

beslenme puanları üzerinde etkili olduğu ve uzun süreli spor tecrübesine sahip bireylerin beslenme alışkanlıklarının daha yüksek olduğu düşünülmektedir.

**Tablo 8:** Karar Verme ile Beslenme Arasındaki Korelasyon

	Beslenme	
Karar Verme	Pearson Corelation	.762**
	Sig.	.000
	N	176

Not: \* $p < 0.05$ , \*\* $p < 0.01$

Tablo 8'de sunulan korelasyon analizi, "Karar Verme" ile "Beslenme" değişkenleri arasındaki ilişkiyi değerlendirmektedir. Korelasyon katsayısı, iki değişken arasındaki doğrusal ilişkiyi ölçer. Bu durumda, "Karar Verme" ve "Beslenme" değişkenleri arasında yüksek pozitif bir korelasyon olduğu söylenebilir. Korelasyon katsayısı pozitif yönlü olduğu için, bir değişkenin artışı diğer değişkenin artışı ile ilişkilidir. Elde edilen yüksek pozitif korelasyon, karar verme becerilerinin beslenme alışkanlıkları ile güçlü bir şekilde ilişkili olduğunu gösterir. Bu bulgu, karar verme yeteneğinin beslenme tercihlerini etkileyebileceğini ve bu iki değişken arasındaki ilişkinin önemli olduğunu düşündürmektedir.

## TARTIŞMA

Bu araştırma, sporcularda karar verme yetenekleri ile beslenme alışkanlıkları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Bulgular, katılımcıların karar verme becerileri ile beslenme alışkanlıkları arasında anlamlı bir pozitif ilişki olduğunu göstermektedir. Araştırmaya katılan bireylerin karar verme süreçleri, beslenme alışkanlıklarını etkileyerek sağlıklı ve dengeli bir yaşam tarzının sürdürülmesinde önemli bir rol oynuyor gibi görünmektedir.

Araştırma kapsamında kullanılan Beslenme Bilgi Ölçeği, katılımcıların beslenme konusundaki bilgi düzeylerini değerlendirmekte etkili bir araç olarak ortaya çıkmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı yüksek olup, güvenilir bir ölçüm aracı olduğunu desteklemektedir. Katılımcıların beslenme bilgi düzeylerinin, karar verme becerileri üzerinde belirleyici bir faktör olduğu görülmüştür.

Cinsiyet bazında yapılan karşılaştırmalarda, kadınların karar verme ve beslenme puanlarının erkeklere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır. Bu durum, cinsiyetin beslenme tercihleri ve karar verme süreçleri üzerinde etkili olabileceğini düşündürmektedir. Benzer şekilde, literatürde

yapılan çalışmalar da bu bulguları desteklemektedir. Kamu çalışanları üzerine gerçekleştirilen bir başka çalışmada ise kadınların beslenme davranış puanlarının erkeklerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Ceviz, 2017). Demirezen ve Coşansu'nun (2005) çalışmasında erkek öğrencilerin kızlara göre daha sık yağlı ve şekerli yiyecekler tükettiği belirlenmiştir. Ayrıca, Çam ve arkadaşlarının (2014) araştırmasında kadınların beslenme alışkanlıklarının erkeklere göre daha olumsuz olduğu sonucuna varılmıştır. Tekin ve arkadaşlarının (2008) spor yüksekokulu öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada ise cinsiyet değişkenine göre bağımsız karar verme stratejisi puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamıştır. Bu bulgular, cinsiyetin beslenme tercihleri ve karar verme süreçleri üzerindeki etkisinin karmaşıklığını vurgulamaktadır.

Yaş grupları arasında yapılan karşılaştırmalarda, 18-21 yaş aralığındaki bireylerin beslenme puanlarının diğer yaş gruplarına göre daha düşük olduğu belirlenmiştir. Bu durum, yaşın beslenme alışkanlıkları üzerindeki etkisinin göz önüne alınması gerektiğini ortaya koymaktadır. Lennernas ve ark. (1997) tarafından yapılan çalışma, yaşın beslenme alışkanlıkları üzerindeki etkisini vurgulamaktadır. Bu çalışmada, yaşları daha büyük olan bireylerin daha doğru beslenme alışkanlıklarına sahip olduğu tespit edilmiştir. Öte yandan, Kural'ın (2013) dağcılar üzerinde yaptığı çalışmada yaş değişkeni ile karar verme stilleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu durum, yaşın karar verme süreçleri üzerinde kapsamlı bir etkisi olmadığını göstermektedir. Alver, Ada ve Çakıcı'nın (2006) okul yöneticilerinin karar verme stratejilerini incelediği çalışmada ise yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Genel olarak, yaşın beslenme alışkanlıkları ve karar verme süreçleri üzerindeki etkisi karmaşık olabilir. Bu bağlamda, farklı yaş grupları arasındaki bu tip karşılaştırmaların detaylı bir biçimde incelenmesi, yaşa bağlı beslenme tercihleri ve karar alma stratejileri üzerine daha kapsamlı bir anlayış geliştirmeye katkı sağlayabilir.

Spor tecrübesi grupları arasında yapılan analizlerde, 7 yıl ve üzeri spor tecrübesine sahip olan bireylerin karar verme ve beslenme puanlarının diğer gruplara göre anlamlı ölçüde yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum, sporun bireylerin karar verme yetenekleri ve beslenme alışkanlıkları üzerinde olumlu bir etkisi olabileceğini düşündürmektedir. Akpınar ve arkadaşları (2015) tarafından yürütülen bir çalışmaya göre, üniversitede okuyan hokey sporcularının spor yaşları ile karar verme stilleri puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bu durum, hokey sporcularında spor yaşının karar verme stilleri üzerinde belirleyici bir etkisinin olmadığını göstermektedir. Karate branşı üzerine yapılan bir başka çalışmada (Kara, 2020), karate



sporcularının karar verme düzeyleri incelenmiş ve kaçınan karar ve panik karar verme ile spor yılları arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır. Bu bulgu, belirli spor dallarında uzun süreli tecrübenin bireylerin karar verme stratejilerini etkileyebileceğini göstermektedir. Genel olarak, sporun bireylerin karar verme yetenekleri ve beslenme alışkanlıkları üzerindeki etkilerini anlamak için farklı spor dallarında ve farklı spor tecrübelerine sahip gruplarda daha fazla araştırma yapılması gerekebilir. Bu tür çalışmalar, sporunun karar verme süreçlerini ve beslenme tercihlerini daha iyi anlamamıza ve spordan kaynaklanan olumlu etkileri daha detaylı bir şekilde değerlendirmemize olanak tanıyabilir.

Araştırmanın bir diğer önemli bulgusu sağlıklı ve sağlıksız beslenme alışkanlıklarının bireylerin karar verme süreçleri ve genel beslenme puanları üzerindeki etkileridir. Bulgular, sağlıklı beslenme alışkanlığına sahip bireylerin hem karar verme hem de beslenme konularında daha yüksek puanlar aldığını göstermektedir. Bu durum, sağlıklı beslenme alışkanlığının bireylerin genel yaşam tarzı ve karar alma süreçleriyle doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Nitekim besin tercihleri de sağlığın korunması, geliştirilmesi ve sürdürülmesi açısından önemlidir (Erçim ve Pekcan, 2019). Besin seçimleri insan çevresindeki birçok karmaşık etkileşimin bir araya gelmesi ile oluşmaktadır. Sağlıklı beslenme alışkanlığının bireylerin genel yaşam tarzı ve karar alma süreçleriyle ilişkili olması, sağlıklı beslenmenin sadece fiziksel sağlık üzerinde değil, aynı zamanda bilişsel işlevler ve karar verme yetenekleri üzerinde de olumlu bir etkisi olduğunu düşündürmektedir. Bu bulgu, sağlıklı beslenme alışkanlığının bireylerin genel yaşam kalitesini artırabileceği ve daha bilinçli kararlar almalarına katkıda bulunabileceği anlamına gelmektedir.

Araştırmanın diğer önemli bulgusu ise, lezzetli ve sağlıklı beslenme tercihlerine sahip bireylerin hem karar verme hem de beslenme konularında daha yüksek puanlar aldığıdır. Bu durum, beslenme tercihlerinin bireylerin genel yaşam tarzı ve karar alma süreçleriyle ilişkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca besin seçimleri, hangi besinlerin vücuda alınacağını belirleyerek beslenme alışkanlıklarını ve sağlığı etkilemektedir (Neumark-Sztainer ve ark., 1999; Blissett ve Fogel, 2013). Lezzetli ve sağlıklı beslenme tercihleri, beslenme alışkanlıklarının sadece fiziksel sağlık üzerinde değil, aynı zamanda bireylerin duygusal ve psikolojik ihtiyaçlarını da karşılamada önemli bir rol oynayabileceğini göstermektedir. Bu bulgu, beslenme tercihlerinin sadece beslenme alışkanlıklarını değil, aynı zamanda bireylerin genel yaşam memnuniyetini etkileyebileceğini vurgulamaktadır.

Sonuç olarak, bu araştırma sporcularda karar verme ve beslenme arasındaki ilişkinin karmaşıklığını ortaya koymaktadır. Sporcularda sağlıklı bir yaşam

tarzını sürdürebilmek için alınan kararların, beslenme tercihlerini etkileyen bir dizi faktörden etkilendiği görülmektedir. Bu faktörler arasında cinsiyet, yaş grubu ve spor tecrübesi gibi değişkenlerin rol oynadığı belirlenmiştir.

Sağlıklı bir beslenme alışkanlığının sadece fiziksel sağlık üzerinde değil, aynı zamanda bireyin genel yaşam tarzı, spor performansı ve mental sağlığı üzerinde de önemli etkileri olabileceği vurgulanmaktadır. Araştırma sonuçları, bireylerin bu etkileşimli faktörleri anlamalarının, sağlıklı kararlar almalarına ve beslenme tercihlerini bilinçli bir şekilde yönlendirmelerine yardımcı olabileceğini göstermektedir.

Gelecekte yapılacak araştırmalarda, sporcuya özgü beslenme stratejilerinin belirlenmesi ve bireysel ihtiyaçlara daha uygun beslenme rehberlik programlarının geliştirilmesi önemli bir odak noktası olacaktır. Bu, sporcuların performanslarını artırmak ve genel sağlık durumlarını iyileştirmek için beslenme konusundaki kararlarını daha etkili bir şekilde yönlendirmelerine olanak tanıyabilir.

## REFERANSLAR

- Akpınar, Ö., Temel, V., Birol, S. Ş., Akpınar, S., & Nas, K. (2015). Üniversitede okuyan hokey sporcularının karar verme stillerinin belirlenmesi. *Kastamonu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9(3), 92-99.
- Alver, B., Ada, Ş., & Çakıcı, D. (2006). Okul yöneticilerinin karar verme stratejilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Kazım Karabekir Eğitim Dergisi*, 13, 55-70.
- Blissett, J., & Fogel, A. (2013). Intrinsic and extrinsic influences on children's acceptance of new foods. *Physiol Behav.*, 10(121), 89-95. doi: 10.1016/j.physbeh.2013.02.013
- Ceviz, D. (2008). Kamuda çalışan erkek ve kadınların fiziksel uygunluk, beslenme ve spor alışkanlıklarının değerlendirilmesi (Elazığ ili örneği). *Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.*
- Çam, M., Büyükdere, Y., Bozoğlan, H., Bulduk, Ü., Çalık, G., Fışkın, G., & Pekcan, G. (2014). Değişik illerde yaşayan 19-49 yaş grubu yetişkin bireylerde Akdeniz diyetine uyumun saptanması. *IX Uluslararası Beslenme ve Diyetetik Kongresi*, Ankara: 2-5 Nisan 2014, doi: 10.13140/RG.2.2.31590.83520.
- Demirezen E., & Coşansu G. (2005). Evaluating dietary pattern in adolescence. *Sted*, 14(8), 178.
- Erçim RE, & Pekcan G. (2019). Genç yetişkinlerin beslenme durumunun sağlıklı yeme indeksi-2005 ile değerlendirilmesi. *BVDD*, 42(2), 91-98.
- Eroğlu, E., & Lorcü, F. (2007). Veri zarflama analitik hiyerarşi prosesi (vzahp) ile sayısal karar verme. *İÜ İşletme Fakültesi Dergisi*, 36, 30-53.
- Fatih, O. (2007). *Farklı sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin beslenme bilgi düzeyleri ile sebze-meyve tüketim alışkanlıklarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.*
- Kara, M. (2020). *Karate branşındaki sporcuların karar verme stilleri ile bilişsel esneklik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi. Sakarya.
- Karacadağ, Ö. (2013). *12-18 yaş arası çocukların beslenme durumlarının, ailelerin beslenme konusundaki bilgi düzeylerinin belirlenmesi ve hematolojik biyokimyasal değerler ile ilişkisi* (Tıpta Uzmanlık Tezi). Celal Bayar Üniversitesi. Tıp Fakültesi, Manisa.
- Kural, B. (2013). *Dağcıların stresle başa çıkma tutumlarının karar vermede özsaygı ve karar verme stilleriyle ilişkisi* (Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Lenneräs, M., Fjellström, C., Becker, W., Giachetti, I., Schmitt, A., De Winter, A. M., & Kearney, M. (1997). Influences on Food Choice Perceived to be Important By Nationally-Representative Samples of Adults in the European Union (Cilt 51). *European Journal of Clinical Nutrition*.
- Neumark-Sztainer D., Story M., Perry C., & Casey MA. (1999). Factors influencing food choices of adolescents: findings from focus-group discussions with adolescents. *J Am Diet Assoc*, 99(8), 929-937.
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2011). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (7. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tanır, F., Şaşmaz, T., Beyhan, Y., & Bilici, S. (2001). Doğankent Beldesinde Bir Tekstil Fabrikasında Çalışanların Beslenme Durumu. *Türk Tabipler Birliği Mesleki Sağlık ve Güvenlik Dergisi*, 7(2), 22-5.
- Tekin, M., Özmütlu, İ., & Erhan, S. E. (2010). Özel yetenek sınavlarına katılan öğrencilerin karar verme ve düşünme stillerinin incelenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 11(3), 42-56.