

KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI

DERS DIŞI SPORTİF ETKİNLİKLERE KATILAN VE KATILMAYAN
ÖĞRENCİLERİN DUYGUSAL ÖZERKLİKLERİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İbrahim AYDIN

TRABZON
Haziran, 2015

**KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI**

**DERS DIŞI SPORTİF ETKİNLİKLERE KATILAN VE KATILMAYAN
ÖĞRENCİLERİN DUYGUSAL ÖZERKLİKLERİNİN İNCELENMESİ**

İbrahim AYDIN

**Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nce Yüksek Lisans
Unvanı Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.**

**Tezin Danışmanı
Doç. Dr. Erman ÖNCÜ**

**TRABZON
Haziran, 2015**

KTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

**Bu çalışma jürimiz tarafından Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalında
YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir. 17/06/2015**

Tez Danışmanı : Doç. Dr. Eman ÖNCÜ

Üye : Doç. Dr. M. Yalçın TAŞMEKTEPLİGİL

Üye : Yrd. Doç. Dr. Mustafa BAŞ

Onay

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

**Doç. Dr. Nevzat YİĞİT
Enstitü Müdürü**

BİLDİRİM

Tezimin içerdiği yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi KTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nden başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ediyorum.

İbrahim AYDIN
17/ 06 / 2015

ÖN SÖZ

"Eğitim, öğretmenlerin çocuklara sözcüklerle anlattıklarıyla değil, çocukların fiziksel ve sosyal çevrede geçirdikleri yaşantılarla gerçekleşir." Maria Montessori

Sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmanın temel unsuru sağlıklı insan gücüdür. Bunun için sağlıklı bir toplum yetiştirilmelidir. Dünyadaki bütün gelişmiş ülkelerin beden eğitimi ve spor yaklaşımları, eğitimin bütünlüğü içerisinde sağlıklı bir toplum yetiştirmektir. Eğitimin en temel ilkelerinden biri insanları, zihni ve bedeni yönleriyle bir bütün olarak yetiştirmektir. Kuşkusuz bireylerin bedensel ve ruhsal yönden mutlu olması, toplumsal kalkınmanın da önde gelen koşullarındandır.

En hareketli dönemini yaşayan ve sonsuz enerji ile dolu olan okul gençliğinin, boş zamanlarını faydalı bir şekilde geçirecek, enerjilerini olumlu yönde kullanacak, stresini giderecek, kötü alışkanlıklardan korunup bilgi, beceri ve yeteneklerini arttıracak en önemli etkinliklerin başında okul içi ve okul dışında katılabilecekleri sportif faaliyetler gelmektedir. Bu açıdan bakıldığında ders dışı sportif faaliyetlere katılan ve katılmayan öğrencilerin duygusal özerklik düzeyleri araştırılmaya değer bulunmuştur.

Çalışmam süresince desteğini ve rehberliğini hiçbir zaman eksik etmeyen, fikirleriyle bana yön veren değerli hocam ve tez danışmanım Doç.Dr. Erman ÖNCÜ'ye teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca hem veri toplama süresince hem de tez yazım süresi boyunca her fırsatta bana zaman ayıran ve destek veren Arş. Gör. Sonnur KÜÇÜK KILIÇ'a yardımlarından dolayı teşekkür ederim.

İbrahim AYDIN

Haziran, 2015

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

ÖN SÖZ.....	iv
İÇİNDEKİLER.....	v
ÖZET	viii
ABSTRACT	x
TABLolar LİSTESİ	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiv
KISALTMALAR LİSTESİ	xv
1. GİRİŞ.....	1
1. 1. Araştırmanın Amacı.....	2
1. 2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi.....	3
1. 3. Araştırmanın Sınırlılıkları	4
1. 4. Araştırmanın Varsayımları.....	5
1. 5. Tanımlar	5
2. LİTERATÜR TARAMASI	7
2. 1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi.....	7
2. 1. 1. Etkinlik Kavramı ve Amacı	7
2. 1. 1. 1. Ders İçi Etkinlikler.....	8
2. 1. 1. 2. Ders Dışı Etkinlikler	8
2. 1. 1. 2. 1. Formal Eğitimi Tamamlayan Etkinlikler	9
2. 1. 1. 2. 2. Ders Dışı Sosyal Etkinlikler	9
2. 1. 1. 2. 3. Okul Dışı Etkinlikler.....	9
2. 1. 1. 3. Ders Dışı Etkinliğin Önemi.....	10
2. 1. 1. 4. Ders Dışı Etkinliklerin Bireyin Gelişimine Katkıları	11
2. 1. 2. Spor	12
2. 1. 2. 1. Sporun Sosyal Boyutları	13
2. 1. 2. 1. 1. Spor ve Sosyalleşme	13
2. 1. 2. 1. 2. Spor ve Eğitim	15
2. 1. 2. 1. 3. Spor ve Toplum	16

2. 1. 2. 2. Spor ve Kişilik.....	17
2. 1. 2. 2. 1. Sporun Kişilik Üzerine Etkisi	17
2. 1. 2. 2. 2. Sporun Kişisel Yönden Önemi	18
2. 1. 2. 2. 3. Spor Yapan ve Yapmayanların Kişilik Özellikleri	20
2. 1. 3. Ergenlik	20
2. 1. 3. 1. Ergenlikte Gelişim	21
2. 1. 3. 1. 1. Bedensel ve Cinsel Gelişim	21
2. 1. 3. 1. 2. Bilişsel Gelişim.....	22
2. 1. 3. 1. 3. Duyuşsal Gelişim	23
2. 1. 3. 1. 4. Ahlak Gelişimi	24
2. 1. 3. 1. 5. Sosyal Gelişim	26
2. 1. 3. 1. 6. Kişilik Gelişimi.....	27
2. 1. 3. 2. Ergenlik ve Spor	28
2. 1. 4. Özerklik	29
2. 1. 4. 1. Duygusal Özerklik	31
2. 1. 4. 2. Davranışsal Özerklik	32
2. 1. 4. 3. Değer Özerkliği	32
2. 2. Literatür Taramasının Sonucu	32
2. 2. 1. Yurt İçi Literatür Taraması	32
2. 2. 2. Yurt Dışı Literatür Taraması.....	34
3. YÖNTEM	40
3. 1. Araştırma Modeli	40
3. 2. Araştırma Grubu.....	40
3. 3. Verilerin Toplanması	40
3. 3. 1. Veri Toplama Araçları	40
3. 3. 1. 1. Kişisel Bilgi Formu.....	40
3. 3. 1. 2. Duygusal Özerklik Ölçeği	41
3. 3. 2. Veri Toplama Süreci	41
3. 4. Verilerin Analizi	41
4. BULGULAR	42
4. 1. Katılımcıların Kişisel Özellikleri.....	42
4. 2. Duygusal Özerklik Ölçeği Puanlarının Dağılımı ve İstatistik Test Sonuçları	43
5. TARTIŞMA.....	53
6. SONUÇLAR ve ÖNERİLER	58

6. 1. Sonuçlar.....	58
6. 2. neriler	59
6. 2. 1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı neriler.....	59
6. 2. 2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik neriler	60
7. KAYNAKLAR.....	61
8. EKLER	69
9. ÖZGEÇMİŞ ve İLETİŞİM BİLGİLERİ	74

ÖZET

Ders Dışı Sportif Etkinliklere Katılan ve Katılmayan Öğrencilerin Duygusal Özerkliklerinin İncelenmesi

Bu araştırmanın amacı; ders dışı sportif etkinliklere katılan ve katılmayan öğrencilerin duygusal özerkliklerini bazı değişkenlere göre incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu, ortaokul ve liselerde öğrenim gören, 396'si kız ve 489'u erkek toplam 885 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak 'Duygusal Özerklik Ölçeği' (Deniz, Çok ve Duyan, 2013) kullanılmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde istatistikî yöntem olarak; betimsel istatistikler, t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Tukey çoklu karşılaştırma testi ve regresyon analizi kullanılmıştır. Ölçeklerin güvenilirliklerini belirlemek için de Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları hesaplanmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, çalışma kapsamındaki katılımcıların duygusal özerklik düzeylerinin orta seviyede olduğu görülmektedir. Araştırma sonucunda, ders dışı sportif etkinliklere katılan öğrencilerin duygusal özerklik düzeyleri cinsiyet, eğitim kademesi, sınıf, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu ve spor türü değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Bu bulguya göre, ders dışı sportif etkinliklere katılan öğrencilerin duygusal özerklik düzeyleri cinsiyet değişkenine göre İdealleştirmeme boyutunda kız öğrencilerin lehine, Bireyleşme boyutunda erkek öğrencilerin lehine anlamlı bir şekilde farklılaşırken; eğitim kademesi değişkenine göre ise lisede öğrenim gören öğrenciler lehine anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Spor türü değişkenine göre ise, sadece Bireyleşme alt boyut puanlarının 'Bireysel' olarak ders dışı sportif etkinliklere katılan öğrencilerin lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Sınıf değişkenine göre 7. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin; anne eğitim durumu değişkenine göre, İdealleştirmeme boyutunda anne öğrenim durumu 'Ortaokul' olan öğrencilerin ve baba eğitim durumu değişkenine göre, baba eğitim durumu 'İlkokul' olan öğrencilerin duygusal özerklik düzeylerinin en düşük olduğu tespit edilmiştir. Diğer taraftan, ders dışı sportif etkinliklere katılmayan öğrencilerin duygusal özerklik düzeyleri cinsiyet, eğitim kademesi, sınıf ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşırken; anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Bu bulguya göre, ders dışı sportif etkinliklere katılmayan öğrencilerin duygusal özerklik düzeyleri cinsiyet değişkenine göre erkek öğrencilerin lehine anlamlı bir şekilde farklılaşırken; eğitim kademesi değişkenine göre ise lisede öğrenim gören öğrencilerin lehine anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Sınıf değişkenine göre 9. Sınıfta

öğrenim gören öğrencilerin; baba eğitim durumu değişkenine göre, Bağımsızlık boyutunda baba eğitim durumu 'Üniversite' olan öğrencilerin duygusal özerklik düzeylerinin en düşük olduğu tespit edilmiştir. Diğer taraftan, yaş değişkeninin ders dışı sportif etkinliklere katılan ve katılmayan öğrencilerin duygusal özerkliklerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu ve ders dışı sportif etkinliklere katılan ve katılmayan öğrencilerin duygusal özerklik düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Ders Dışı Etkinlik, Spor, Duygusal Özerklik

ABSTRACT

An Investigation of Emotional Autonomy of Students Who Participating and Non-Participating In Extra-Curricular Sports Activities

The purpose of this study was to analyze perceived levels of emotional autonomy of students who participating and non-participating in extra-curricular sports activities according to some demographic variables. A sample of 885 (396 female and 489 male) students studying in secondary and high schools provided responses. 'Emotional Autonomy Scale (Deniz, Çok and Duyan, 2013)' was used to data collect. Descriptive statistical methods, t-test, ANOVA, regression analysis were used in the data analysis.

The results of analysis indicated that emotional autonomy levels of the students were at the middle level. There were significant differences between the emotional autonomy perceptions of the students who participating in extra-curricular sports activities and their genders, education level, year of study, mother education status, father education status and sport type. According to these findings, girl students have higher De-idealization subscale scores and boy students have Individuation subscale scores. Students who studying at high school have higher emotional autonomy scores and students who participating in extra-curricular sport activities by 'Individual' have higher emotional autonomy scores in Individuation subscale. Result showed that students who studying in 7th grade have lower emotional autonomy scores. Students whose mothers' education status are 'Secondary School' have lower De-idealization subscale scores and the students whose fathers' education status are 'Primary School' have lower emotional autonomy scores. On the other hand, there were significant differences between the emotional autonomy perceptions of the students who non-participating in extra-curricular sports activities and their genders, education level, year of study and father education status. But there were no significant differences between the emotional autonomy perceptions of the students who non-participating in extra-curricular sports activities and their father education status. According to these findings, boy students and students who studying at high school have higher emotional autonomy scores. Result showed that students who studying in 9th grade have lower emotional autonomy scores. Students whose fathers' education status are 'University' have lower Non-dependency subscale scores. Results showed that emotional autonomy levels of students who participating and non-participating in extra-curricular sports activities have predicted by age. On the other

hand, there were no significant differences between emotional autonomy levels of students who participating and non-participating in extra-curricular sports activities.

Keywords: Extra-circular Activity, Sport, Emotional Autonomy

TABLolar LİSTESİ

<u>Tablo No</u>	<u>Tablo Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1	Öğrencilere Ait Demografik Bilgilerin Dağılımı.....	42
2	Duygusal Özerklik ölçeği puanlarının dağılımı	43
3	Ders Dışı Etkinliklere Katılan Öğrencilerin DÖÖ Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları	44
4	Ders Dışı Sportif Etkinliklere Katılmayan Öğrencilerin DÖÖ Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları	45
5	Yaş ve Ders Dışı Sportif Etkinliklere Katılan Öğrencilerin Duygusal Özerklik Puanları Arasındaki Regresyon Analizi Sonuçları	45
6	Yaş ve Ders Dışı Sportif Etkinliklere Katılmayan Öğrencilerin Duygusal Özerklik Puanları Arasındaki Regresyon Analizi Sonuçları	46
7	Ders Dışı Sportif Etkinliklere Katılan Öğrencilerin DÖÖ Puanlarının Eğitim Kademesi Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları	46
8	Ders Dışı Sportif Etkinliklere Katılmayan Öğrencilerin DÖÖ Puanlarının Eğitim Kademesi Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları	47
9	Ders Dışı Sportif Etkinliklere Katılan Öğrencilerin DÖÖ Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları	48
10	Ders Dışı Sportif Etkinliklere Katılmayan Öğrencilerin DÖÖ Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları	48
11	Ders Dışı Sportif Etkinliklere Katılan Öğrencilerin DÖÖ Puanlarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları	49
12	Ders Dışı Sportif Etkinliklere Katılmayan Öğrencilerin DÖÖ Puanlarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları	49
13	Ders Dışı Sportif Etkinliklere Katılan Öğrencilerin DÖÖ Puanlarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları	50

14	Ders Dışı Sportif Etkinliklere Katılmayan Öğrencilerin DÖÖ Puanlarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları	50
15	DÖÖ Puanlarının Ders Dışı Sportif Etkinliklere Katılma Durumu Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları	51
16	Ders Dışı Sportif Etkinliklere Katılan Öğrencilerin DÖÖ Puanlarının Spor Türü Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları	52

ŞEKİLLER LİSTESİ

<u>Şekil No</u>	<u>Şekil Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1	Duygusal Özerklik Ölçeği puanları dağılımının grafiksel görünümü	44

KISALTMALAR LİSTESİ

- KTÜ** : Karadeniz Teknik Üniversitesi
DÖÖ : Duygusal Özerklik Ölçeği
MEB : Milli Eğitim Bakanlığı
TDK : Türk Dil Kurumu
TTKB : Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı

1. GİRİŞ

Milletlerin geleceği, yetişmiş ve yetişmekte olan gençlerin fiziksel ve ruhsal olgunluğuna bağlıdır. Uygarlık, bireye verilen önem ve bu önemle bağlantılı olarak ona verilen eğitime dayanır (Gökmen, 1988). Eğitimden beklenen, bireylerin gizli güçlerini ve yeteneklerini ortaya çıkararak en st düzeyde geliştirilmesine yardım etmektir. Bireyleri fiziksel, zihinsel, duygusal ve toplumsal yönleriyle bir bütün olarak yetiştirmek ağdaş eğitimin temel ilkelerindendir (Kangalgil, Hünük ve Demirhan, 2006). Çağdaş anlamda bir eğitim programı dinamik bir yapıya sahip olup, sadece okulda ve dolayısıyla derslerle sınırlı tutulmayıp, eğitimin genel amaçları doğrultusunda ders dışında da devam ettirilmesi gereken ve bir dizi etkinliğin sonunda değerlendirmeyi de içeren bir süreç olarak ifade edilmektedir (Ertürk, 1994).

Spor, ferdin doğal çevresini, insani evre haline getirirken elde ettiği kabiliyetleri geliştiren, belirli kurallar altında araçlı veya araçsız, ferdin veya gruba boş zaman ya da tüm zamanı alacak şekilde meslekleştirerek yaptığı, sosyalleştirici, ruh ve fiziği geliştiren rekabetçi, dayanışmacı ve kültürel bir kavramdır (İnal, 2003). Spor, insanın sosyal ilişkiler kurmasında ve bu ilişkileri geliştirmesinde büyük rol oynar. Yeni arkadaşlıklar kurma, bir gruba ait olma, arkadaşını tanıma, paylaşma gibi sosyal davranışlar kazanmasına yardımcı olur. Bunların yanı sıra sporun belli kurallar içinde yapılması insanın kurallara uyma, toplum hayatına uyum sağlama gibi hususlarda olumlu davranış kazanmasını sağlar (Kılıç, 2012).

Spor yaparken bireyler sürekli olarak birbirlerini güdüleyerek zengin bir birikime sahip olurlar, bu birikimlerde yaşam süreçleri boyunca onlara bir takım kolaylıklar sağlar. Spor yoluyla toplumsallaşan, ben ve başkası kavramlarının bilincine varan ocuk içinde aldığı roller bakımından kendi kişiliğini daha iyi tanır, kendini başkalarından ayırt eden özelliklerin farkına varır (Yavuzer, 2012).

Spora katılım yaşamın her döneminde önemlidir, özellikle ocuk, ergen, genç erişkinler için sağlığın pekiştirilmesi, hastalıklardan korunma ve psikososyal iyilik hali için daha kritik bir öneme sahiptir. Spor, ayrıca sporcuya kendini deneme, kendini akranlarla mukayese etme ve sağlıklı koşullarda yarışma ortamı sunar ki bunlar olumlu benlik saygısı, kendilik algısı ve mental dayanaklılığın gelişmesini kolaylaştırmaktadır (Malina, 1996; Weiss, 1993'ten aktaran: Alpaslan, 2012).

Gençlik dönemi olarak da ifade edilebilen ergenlik, bireyin biyolojik ve duygusal süreçlerindeki değişikliklerle başlar, cinsel ve biyolojik olgunluğa doğru erişmesi ile sürer. Bireyin bağımsızlığını ve sosyal üretkenliğini kazandığı belirlenmemiş bir zamanda

tamamlanır. Kronolojik şekilde süren ergenlik, normal bir gelişim ve değişim dönemidir (Özby ve Öztürk, 1992). Çocukluktan ergenliğe geçiş döneminde bireyin gelişimi ile ortaya çıkan değişimler sonucu, birey farklı rolleri denemekte, eskisine göre ailesinden bağımsızlaşmakta, akıl yürütmesi gelişmekte ve yaşamı keşfetmeye başlamaktadır. Ergenin yaşadığı deneyimler onun yaşantısına büyük katkı getirmekte, ergenin kimlik ve özerklik gelişimine destek olmakta, farklı yetişkin rollerini denemesi ve bir grubun üyesi olabilmesi için fırsatlar yaratmaktadır (Karaman, 2013).

Ergenlerin yetişkinliğe sağlıklı bir biçimde geçebilmeleri için yerine getirmeleri gereken birçok görev vardır. Ergenlikten yetişkinliğe geçişin öğelerinden birisi de özerklik gelişimidir (Havighurst, 1948'den aktaran: Noom, Dekovic ve Meeus, 2001). Ergenlik döneminde fiziksel ve bilişsel alandaki değişiklikler, sosyal etkileşimin artması ve yeni sorumlulukların kazanımı ile özerklik gelişiminde büyük bir artış görülür. (Deniz, Çok ve Duyan, 2013). Ergenlik döneminde bireyler bağımsız olmak için çaba harcamakta ve kendi yaşamları ile ilgili kararları kendileri almak istemektedirler. Bu bağımsızlık arayışı ve gereksinimi genel olarak 'özerklik' olarak adlandırılmaktadır (Özdemir ve Çok, 2011). Özerklik aile bağlarından ve kontrolünden kopma olarak ele alınmıştır (Freud, 1958'den aktaran: Özdemir ve Çok, 2011). Başka bir tanıma göre ise özerklik aile bağlarından kopmadan ergenin aileden bireyselliğini kazanması olarak ele alınmıştır (Blos, 1979'dan aktaran: Özdemir ve Çok, 2011).

Ergenlikte artan beden enerjisinin en uygun şekilde kanalize olacağı alan spordur. Spor yapma aynı zamanda bir sosyalleşme aracıdır (Gün, 2006). Çocuk açısından spor, fiziksel gelişimin yanında sosyal açıdan da önemlidir. Spor yardımıyla çocuğun çevresini tanıması ve iletişim kurabilmesi daha kolay gerçekleşmektedir. Bu alanlarda olumlu gelişmeler çocuğun duygusal olarak da iyi gelişmesine yardımcı olabilmektedir (Açıkada ve Ergen, 1990). Spora katılım kırılğan benlik algısı olan, duygusal zorlukları olan çocuklarda tedavi edici etkiye sahip olabilir. Akranlar, ebeveyn, öğretmen ve toplumdaki olumlu geri bildirim almak kendine olan güvenin oluşumunu kolaylaştırır. Spora teşvik etmek diğer etkilerinin yanında ergenlerin yeteneklerini en iyi şekilde kullanmalarına yardımcı olabilir (Steptoe ve Butler, 1996).

1. 1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; ders dışı sportif etkinliklere katılan ve katılmayan ortaokul ve lise öğrencilerinin duygusal özerklik düzeylerini belirlemek ve duygusal özerklik düzeylerinin; öğrencilerin kişisel bilgilerinden elde edilen bağımsız değişkenlere göre

farklılaşıp farklılaşmadığını karşılaştırarak ortaya koymaktır. Bu amaç kapsamında aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranacaktır:

1. Öğrencilerin duygusal özerklikleri ne düzeydedir?
2. Ders dışı sportif etkinliklere katılan öğrencilerin duygusal özerklik düzeyleri, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Ders dışı sportif etkinliklere katılmayan öğrencilerin duygusal özerklik düzeyleri, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Yaş değişkeni, ders dışı sportif etkinliklere katılan öğrencilerin duygusal özerklik düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?
5. Yaş değişkeni, ders dışı sportif etkinliklere katılmayan öğrencilerin duygusal özerklik düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?
6. Ders dışı sportif etkinliklere katılan öğrencilerin duygusal özerklik düzeyleri, eğitim kademesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
7. Ders dışı sportif etkinliklere katılmayan öğrencilerin duygusal özerklik düzeyleri, eğitim kademesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
8. Ders dışı sportif etkinliklere katılan öğrencilerin duygusal özerklik düzeyleri, sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
9. Ders dışı sportif etkinliklere katılmayan öğrencilerin duygusal özerklik düzeyleri, sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
10. Ders dışı sportif etkinliklere katılan öğrencilerin duygusal özerklik düzeyleri, anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
11. Ders dışı sportif etkinliklere katılmayan öğrencilerin duygusal özerklik düzeyleri, anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
12. Ders dışı sportif etkinliklere katılan öğrencilerin duygusal özerklik düzeyleri, baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
13. Ders dışı sportif etkinliklere katılmayan öğrencilerin duygusal özerklik düzeyleri, baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
14. Öğrencilerin duygusal özerklik düzeyleri, ders dışı sportif etkinliklere katılma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
15. Ders dışı sportif etkinliklere katılan öğrencilerin duygusal özerklik düzeyleri, spor türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1. 2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi

Sportif etkinlikler sırasında çocuklar ve gençler birlikte çalışmaya yönlendirilmektedir. Spor arkadaşlık duygularının gelişmesine katkıda bulunurken, birlikte

çalışma becerisi, sosyal sorumluluklar ve liderlik özellikleri kazandırmaktadır. Ayrıca kişinin başkalarıyla işbirliği yapabilme ve iyi bir izleyici olabilme yeteneklerini artırırken saldırgan davranışları önlemekte, kendine ve başkalarına saygı, sevgi kazandırmakta ve özgüvenin artmasını sağlamaktadır (Tamer, 1987). Sportif etkinliklere katılma bedene olan ilgiyi artırır, ergenin psikolojik ve toplumsal gelişimini olumlu yönde etkiler ve beden imajından doyum sağlar. Bedenden sağlanan doyum ile ergenin kendine güveni ve kişilerarası ilişkiler arasında bağıntı vardır. Spor yapmak, bedensel etkinlikte bulunmak, bedeni eğitmek, değişen bedeni kabul etmedeki zorlukları gidererek kişinin değişen bedenin uyum sağlaması kolaylaşır (Gökdoğan, 1988'den aktaran Arslan, Bayraktar ve Akdoğan, 2006). Sportif etkinlikler düzenli çalışmayı, üstün tekniği, estetiği, yarışmayı, gerektiren bir uygulama olduğundan, öğrencinin kişilik yapısını ve uyumunu etkilediği araştırmalarla saptanmıştır (Kuru, 2003).

Spora yapma ve yapmama durumuyla ilişkili olarak çeşitli yaş gruplarında yapılan araştırmalarda; depresyon durumları (Arslan ve diğ., 2011), kişilik özellikleri (Arslan ve diğ., 2006), kişisel uyum düzeyleri (Duman ve Kuru, 2010), yaratıcılık ve çoklu zeka alanları arasındaki ilişki (Tekin ve Taşğın, 2008), benlik saygısı (Uçan ve Çağlayan, 2012), sosyal beceri düzeyleri (Yıldırım ve Özcan, 2011), saldırganlık ve saldırganlık tutumu (Kabak, 2009; Bayram, 2012), internete yönelik tutum (Kayıkçı, 2007), öz saygı düzeyi (Kor, 2008) konuları incelenmiştir.

Bilindiği kadarıyla, ders dışı sportif etkinliklere katılan ve katılmayan öğrencilerin duygusal özerklik düzeyleri ile ilişkili olarak ülkemizde herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Dolayısıyla bu araştırmanın ergenlik dönemi için önemli gelişim görevlerinden biri olan duygusal özerkliğin kazanılmasında sporun rolünü ele alması açısından önemli olduğu söylenebilir. Bununla birlikte araştırma sonucunda elde edilecek bulguların eğitimciler, beden eğitimi öğretmenlerine, antrenörlere, eğitim psikologlarına ve ebeveynlere sporun ruhsal gelişimdeki rolüyle ilgili önemli ipuçları sunabileceği düşünülmektedir. Aynı zamanda duygusal gelişim ve özerklik ile ilgili problemler yaşayan öğrencilerin sağaltımında spor etkinliklerinden yararlanmanın rolüyle ilgili ipuçları sağlayabileceği dolayısıyla yapılacak uygulamalar açısından da fikir verici olabileceği düşünülmektedir.

1. 3. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın yapısında bulunan veya araştırmacı tarafından bu araştırma için öngörülecek başlıca sınırlılıklar şunlardır:

1. Araştırma bulgularının kaynağı, 2014-2015 eğitim öğretim yılında Giresun il merkezi, ilçe, belde ve köy okullarında öğrenim gören 7., 8., 9., 10. ve 11. sınıf öğrencileri ile sınırlandırılacaktır.

2. Araştırma için toplanan verilerin geçerliliği, anketin uygulandığı zaman dilimi ile sınırlandırılacaktır.

3. Araştırma, konu ile ilgili ulaşılabilen kaynakların sağladığı veriler ile sınırlandırılacaktır.

4. Anketin uygulanması için kullanılacak süre sekiz hafta ile sınırlandırılacaktır.

5. Araştırma, ders dışı sportif faaliyetlere katılan ve katılmayan öğrencilerinin duygusal özerklik düzeyleri ile sınırlandırılacaktır.

1. 4. Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırmanın planlanıp yürütülmesinde ve ulaşılan bulguların yorumlanmasında aşağıda verilen sayıltılardan hareket edilmiştir:

1. Araştırma konusu ile ilgili ulaşılabilen kaynaklardan elde edilen bilgilerin objektifliği yansıttığı varsayılmıştır.

2. Araştırma için kullanılan anketin, öğrencilerin duygusal özerklik düzeylerini belirleyecek nitelikte ve yeterlikte bir ölçme aracı olduğu varsayılmıştır.

3. Anket ifadelerinin okuyucular tarafından doğru olarak algılandığı varsayılmıştır.

4. Anketin uygulaması esnasında iç ve dış şartların bütün denekler için aynı olduğu varsayılmıştır.

5. Ankete verilen cevaplar doğru olarak kabul edilmiştir.

6. Anket sonuçları, tam ve doğru olarak işleme alınmıştır.

1.5. Tanımlar

Araştırmanın konusu ile ilgili olup anlamının bilinmesi, çalışmayı okuyanlara birbakış açısı kazandıracak nitelikte görülen bazı terimler aşağıda verilmiştir.

Spor: Bedeni veya zihni geliştirmek amacıyla kişisel veya toplu olarak gerçekleştirilen, bazı kurallara göre uygulanan hareketlerin tümü (TDK, 2015).

Ergenlik: Ergenlik bireyde bedence, boyca büyümenin hormonal, cinsel, sosyal, duygusal, kişisel ve zihinsel değişme ve gelişmelerin olduğu, buluşla başlayan ve bedence büyümenin sona ermesi ile sonlandığı düşünülen özel bir evredir (Kulaksızoğlu, 2009).

Özerklik: Bireyin yaşamında karar verme, duygu, düşüncelerini, ifade etme özgürlüğüne sahip olduğunu hissederek, özgür seçimler yapması ve gerçek benliğini ortaya koymasidir (Çankaya, 2005).

Duygusal Özerklik: Duygusal özerklik ergenlerin ana-babalarından duygusal olarak daha bağımsız olmaya başlamalarıdır (Steinberg, 2007).

Etkinlik: Çocukların, kendi amaç ve gereksinmelerine uygun geldiği için isteyerek katıldıkları herhangi bir öğrenme durumu (TDK, 2015).

2. LİTERATÜR TARAMASI

Bu bölümde tezin hazırlanmış olduğu alanla ve tezin konusu ile ilgili terminolojinin açıklanmasına ve tanıtılmasına yer verilmiştir. Ayrıca, problemin, ilgili kavramların, araştırma kavramlarının, araştırma değişkenleri vb. konu ile ilgili yapılmış örnek teşkil edebilecek araştırmaların, yöntem önerilerinin ve ilişkili literatür taramasının sonuçlarına da bu başlık altında yer verilmiştir.

2. 1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi

Bu bölüm dört başlık altında incelenmiştir. Birinci bölüm etkinlik kavramı ile ilgili bilgilerden, ikinci bölüm spor ile ilgili bilgilerden, üçüncü bölüm ergenlik ile ilgili bilgilerden ve son bölüm ise özerklik ile ilgili bilgilerden oluşmaktadır.

2. 1. 1. Etkinlik Kavramı ve Amacı

Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlüğü'nde etkinliği, "etkin olma durumu, müessiriyet" olarak tanımlamaktadır (TDK, 2015). Aynı zamanda etkinlik Eğitim Terimleri Sözlüğü'nde "Çocukların, kendi amaç ve gereksinmelerine uygun geldiği için isteyerek katıldıkları herhangi bir öğrenme durumu" olarak tanımlanmıştır (TDK, 2015). MacDonald (2008) etkinliği, öğrenmeyi temellendiren, öğrencilerin öğrenmelerini destekleyen ve öğrenme düzeyini muhtemel olarak yükselten faaliyetler olarak açıklamıştır. Başka bir tanıma göre ise etkinlik, öğrencilerin sorumluluklar üstlenerek aktif katılımlarını gerektiren bir takım araçlar ve kaynaklar yardımıyla gerçekleştirilen eylemleri içeren, belirli kazanım ya da kazanımlara yönelik sonuçta bir ürün ortaya koymayı amaçlayan, ilgi çekici ve merak uyandırıcı eğitsel çalışmalardır (Özmantar, Bozkurt, Demir, Bingölbali ve Açıl, 2010).

Özür (2010) etkinliği bir konunun öğrenilmesine yönelik olarak, öğretmen ya da öğretmen ile öğrenciler tarafından öğrenme ilkelerine uygun şekilde planlanan, içeriğinde çeşitli yöntem ve tekniklerin yer aldığı üst düzey düşünme becerileri de dahil, çeşitli becerilerin kullanılmasını gerektiren, bir süre ve konuyla sınırlandırılmış, sınıf içinde ya da başka öğrenme ortamlarında gerçekleşen öğrenci faaliyetleri olarak tanımlamaktadır. Öğretim programı hazırlığında sınıf seviyelerine göre konu seçimi ve yoğunluğu gözetilirken öğrencilerin kendi şahsına ait özellikleriyle derse katılabilmelerini, arkadaşlarıyla ve öğretmeniyle grup çalışması yapabilmelerini, ödev ve projelerle başarı süreçlerini içselleştirebilmelerini, sorumluluk duygusu kazanabilmelerini, öğrenme

ortamına etkin katılabilmelerini, çevresiyle etkileşim kurabilmelerini, araştırma yapabilmelerini, problemlere çözüm üretebilmelerini, özgür ve yaratıcı düşünebilen bireyler olarak yetiştirilebilmelerini amaçlamaktadır (MEB, 2012).

2. 1. 1. 1. Ders İçi Etkinlikler

Ders içi etkinlikler öğrenme süreçlerinin önemli bir bölümüdür. Ders dışı çalışmalara göre daha sıklıkla yapılması ve çok çeşitli yöntem ve tekniklerin kullanılmasına imkân vermesi açısından dikkat çeker. Öğrencilerin istenilen kazanımlara ulaşmaları için tasarlanan yazılı ve uygulamalı etkinliklerdir (MEB, 2012). Bu etkinliklerin en belirgin özelliği ders süresi içinde yapılmasıdır. Bu faaliyetler öğretimsel işler olarak da tanımlanır (Açıkgöz, 2005). Kısacası ders içi etkinlik, ders planı içinde önceden belirlenmiş, konuya uygun olarak hazırlanmış çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı kurgulardır (Özür, 2010).

2. 1. 1. 2. Ders Dışı Etkinlikler

Ders dışı etkinlikleri, öğrencinin gelişimi ve eğitimin genel amaçları açısından formal eğitim etkinliklerinden ayırmak mümkün değildir. Bu tür etkinliklerle ilgili yapılan tanımlar incelendiğinde, böyle bir ayırımın yapılmadığı da açıkça görülmektedir. Eğitim programının bir parçası olarak ders dışı etkinlikler; okulda, ders saatlerinin dışında, eğitimin genel amaçları doğrultusunda, öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerine yönelik, onların kişiliklerini geliştirmek için yapılan planlı, programlı ve düzenli çalışmalardır (Binbaşıoğlu, 1986).

Ders dışı etkinlikler, okulda veya okul dışında, eğitimin amaçlarına uygun olarak, öğrencilerin ilgi ve istekleri doğrultusunda, kişiliklerini geliştirmek için, okul yönetiminin bilgisi ve öğretmenin rehberliği altında yapılan, planlı, programlı ve düzenli çalışmalar olarak tanımlanmaktadır (Binbaşıoğlu, 2000). Ders dışı etkinlikler öğrencilerin boş zamanlarının değerlendirilmesi, ilgi ve yeteneklerini geliştirme olanağı sağlaması, kişilik ve istidatlarla ilgili özelliklerin geliştirilmesi, gazete, temsil, koro, orkestra, spor yarışmaları ders içi çalışmalarla sıkı sıkıya ilgili olan öğretmenin rehberliği ve kontrolü altında yapılan çalışmalardır (Alicığüzel, 1979).

Ders dışı etkinlikler eğitim bütünlüğü içinde ancak öğrencilerin serbest zamanlarında katıldıkları aktivitelerdir. Okullarda öğrencilerin serbest zamanlarını değerlendirmeleri amacıyla ders dışı eğitim çalışmaları adı altında düzenlenebilecek etkinlikler; izcilik, beden eğitimi ve spor çalışmaları, halk oyunları ve güzel sanatlar olarak belirlenmiştir. Beden eğitimi ve spor çalışmaları başlığı altında da öğrenciler çeşitli dallarda spor takımlarına

dâhil olmakta ve bu etkinlikler yarışmalara hazırlık ve katılım şeklinde yürütülmektedir (Pehlivan ve Selçuk, 2005).

2. 1. 1. 2. 1. Formal Eğitimi Tamamlayan Etkinlikler

Öğrenciye kazandırılmak istenen birçok davranış ders içindeki eğitim-öğretim etkinlikleriyle kazandırılmaya çalışılmaktadır. Ancak zamanın yetiştirilememesi, öğrenci sayısının çokluğu, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar, yeterince tekrarın yapılamaması vb. nedenlerle davranışlar, ders içerisinde istenilen ölçüde kazandırılmamaktadır. Bu ders içerisinde kazandırılmayan veya yarım kalan davranışların tam olarak kazandırılabilmesi için, öğrenciler ders dışı zamanlarda da çalışmak zorunda olabilirler. Ayrıca, kazanılan davranışın kalıcılığının sağlanması için de sık sık tekrar edilmesi gerekmektedir. Bunun yanında, bir sonraki öğrenilecek konular, ön çalışma veya ön hazırlık gerektirebilir. Bunun için, öğrencilerin ders içinde kazandıkları veya kazanmaları gereken davranışları tamamlayan, pekiştiren ya da davranış kazanmaya hazırlayan ders dışı etkinliklere, formal eğitimi tamamlayan etkinlikler denilmektedir. Ders içi eğitim-öğretim çalışmalarını doğrudan etkileyen bu ders dışı etkinlikler; ev ödevleri ve projeler, bilgisayar destekli etkinlikler, yetiştirme kursları, sınavlara hazırlık çalışmaları, belirli gün ve haftaların kutlanması ve çevre-okul gezileridir (Köse, 2013).

2. 1. 1. 2. 2. Ders Dışı Sosyal Etkinlikler

Öğrencinin ders içi eğitim-öğretim etkinliklerini doğrudan etkilemeyen; ancak derste aldığı bilgileri uygulayabildiği, boş zamanlarını dilediği gibi değerlendirebildiği, bir bütün olarak kişiliğini geliştirebildiği, çevresini, toplumu ve yaşamı tanımaya yönelik ders dışı etkinlikler de vardır. Okul içinde, çevresinde veya okulun dışında yapılabilen bu etkinliklere genel olarak ders dışı sosyal etkinlikler adı verilmektedir. Bunlar; sportif etkinlikler, sanat etkinlikleri, kültürel etkinlikler, toplantılar veya törenler, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinden yararlanma ve öğrenci kulüpleridir (Köse, 2013).

2. 1. 1. 2. 3. Okul Dışı Etkinlikler

Çocukların okul yaşamı dışında da yaptığı etkinlikler vardır. Bu etkinliklerin derslerle veya okulla doğrudan bir ilişkisi yoktur. Ancak çocuğun günlük yaşamında önemli bir yer tutan ve sosyal, ahlaki, bireysel, kültürel ve ruhsal gelişimine etkide bulunan bu tür etkinlikler, dolaylı olarak öğrencinin özellikle akademik başarısını etkilemektedirler. Bunun yanında okulda öğrenilen bilgiler, bu tür etkinliklerle uygulanma olanağı bulabilmektedir.

Genel olarak çocuğun gelişimini etkileyen, çocukları yetişkin yaşamına hazırlayan, okul dışında gerçekleşen bu tür etkinliklere de okul dışı etkinlikler denilmektedir. Bu etkinlikler; ev ve sokak etkinlikleri, dini bayramlarda yapılan etkinlikler, aileye ekonomik katkı için yapılan işler, meslek kazanmak için yapılan işler (Köse, 2013).

2. 1. 1. 3. Ders Dışı Etkinliğin Önemi

Günümüzde eğitim, yaşam boyu sürmesi gereken bir özellik kazanmıştır. Eğitim anlayış ve sistemine göre amaçlanan davranışların, okulda kazandırılması hedeflenmiştir. Ancak, ders yükünün fazlalığı, sınıfların kalabalık oluşu, ikili öğretim, materyal, araç-gereç, atölye, laboratuvar, işliklerin, saha ve salonların eksikliği, bilgi birikiminin artması ve uzmanlaşması, ders programlarının yetersizliği ve bireysel farklılıkların belirginleşmesi gibi nedenlerden dolayı okul, çocuğa istenen davranışları kazandırmada yetersiz kalmaktadır. Bu nedenle, eğitim ve öğretim, okulun ve ders saatlerinin dışını kapsamak zorundadır. Ders dışı eğitsel etkinlikler, eğitim ve öğretimde temel sistem olan okulun, üretim alt sisteminin önemli bir ayağıdır. Öğretim programları her ne kadar öğrencilerin gereksinimlerine uygun yapılmaya çalışılsa da, öğrencilerin davranışları önceden kurgulanıp kontrol altında olduğundan, özellikle mesleki kişiliklerinin gelişmesi bağlamında edinilen bilgilerin yaşama, kontrol ve gözetim altında aktarılabilme olanağı sağlayan ders dışı eğitsel etkinliklerin, gelecek yaşamın provasının, öğrencinin ders ortamında açığa çıkartmadığı temel amaçlarından önemli bir kısmının gerçekleştirilebildiği yadsınılamaz bir araçtır. Ders dışı eğitsel etkinlikler, okulun sınırlarını aşan ve çevreye ulaşan çalışmalar olduğu için okulu topluma benimsetir (Pehlivan ve Selçuk, 2005).

Sınıf içerisindeki öğretimde yapay (suni) olarak, çocuğu disiplinleştirmek zoru vardır. Zamanla çocuk bundan bıkar, daha özgür bir ortamda, yine eğitim amaçları doğrultusunda, öğretim yapmak ister. İşte çocuğun veya gencin bu isteğini karşılayacak olan eğitim şekli, ders dışı etkinliklerdir (Binbaşıoğlu, 2000). Günümüzde, ders dışında kalan zamanları yapıcı bir biçimde değerlendirme ile öğrencinin bedensel ve ruhsal sağlığı arasında dolaylı bir ilişki olduğu kuşkusuz herkes tarafından kabul edilen bir olgudur. Hele sanayileşmenin hızlanması kentlerin giderek çoğalması ve yoğunlaşması gibi faktörler ders dışı zamanların önemini giderek artırmıştır (Ekici, Soyer, Özmaden, Devocioğlu, Pepe ve Acet, 2000).

Okuldaki dersler her ne kadar öğretim programlarına ve öğrencilerin ilgi, istek ve gereksinimlerine göre yapılsa da, bunların ulaşamadığı noktaların var olduğu kabul edilmektedir. Bu noktalara ulaşmak ve öğrencilerin gelecekteki yaşamlarına etki edecek davranışların kazandırılması ders dışı etkinliklerle mümkün olabilmektedir (Çılığın, 2007).

Selçuk (2006), ders dışı faaliyetlerin önemini şu şekilde sıralamıştır:

1. Genel eğitimden beklenen amaçların bir kısmı bu yolla gerçekleşir.
2. Öğrenciye kendini tanıma ve tanıtma fırsatı verir.
3. Öğrenciyi spora özendirir, spora başlamaya fırsat ve cesaret verir.
4. Ülke sporu için yetenek seçimi geliştirilmesini sağlar.
5. Çocuk ve gençlerin bedensel, sosyal ve duygusal gelişmelerine yardımcı olur.
6. Boş zamanların bu yolla değerlendirilmesini sağlar.
7. Akademik disiplin ve başarının artmasını sağlar.

2. 1. 1. 4. Ders Dışı Etkinliklerin Bireyin Gelişimine Katkıları

Çocukların kendisini ifade edebilmesi, özgüven kazanması, ailesi ve çevresindeki bireylerle ilişki kurabilmesi, arkadaşları tarafından kabul görmesi, sosyal anlamda bağımsızlık kazanması gibi becerilerin geliştirilmesi çabalarının temelinde öğrencilere sosyal davranışlar kazandırmak, uygun davranışlarında onları desteklemek ve onları motive etmek bulunmaktadır. Bu nedenle, öğrencilere örgün öğretimin her bir basamağında, sosyal becerilerin kazandırılması, pekiştirilmesi ve geliştirilmesi için çaba sarf edilmelidir. Öğretmenler, öğrencilerin bu becerileri kazanabilmelerini sağlayabilecek nitelikte ne kadar çok etkinliklere ve düzenlemelere yer verirlerse o oranda sosyal becerileri kazandırma oranları yükselecektir. Çünkü, bu becerilerin kazanılması, öğrencinin akademik başarısında, sosyal ilişkilerinde, sosyal uyumlarında etkili bir faktör olabilmektedir (Çubukçu ve Gültekin, 2006).

Ders dışı etkinlikler, öğrencilere boş zamanlarını iyi kullanma alışkanlığı kazandırır, derslerin yetersiz kaldığı yerde devreye girerek kişiliğin kazanılmasında yardımcı olur, öğrencilere vatandaşlık eğitimi vererek onlara toplum bilinci ve sorumluluk duygusu aşılar, onların önderlik yeteneğini geliştirir (Binbaşoğlu, 1986).

Genel anlamda ders dışı etkinliklerin bireyin gelişimine katkıları;

1. Sosyal, ahlaki, zihinsel, bedensel, ve psikolojik yönlerden öğrenciyi bir bütün olarak geliştirmek,
2. Öğrencilerin ilgi duydukları alanlarda yeteneklerinin gelişmesine yardımcı olmak,
3. Öğrencilerin, özellikle toplumsal, kültürel değerlerle ilgili bilgi, beceri ve alışkanlıklar kazanarak iyi bir vatandaş olmalarına yardımcı olmak,
4. Öğrencilerin boş zamanlarını verimli geçirmeleri için, değerli eğlence ilgileri uyandırmak,
5. Öğrencilere yaşamı olduğu gibi yaşatma olanağı sağlamak,
6. Öğrenciyi yaparak-yaşayarak demokratik yaşama alıştırmak,

7. Öğrencilerin kendi etkinliklerini ve özgürlüklerini kullanarak yaratıcı düşünme alışkanlıklarını geliştirmek,
8. Öğrencilerin meslek seçimlerine ve seçtikleri meslekle ilgili deneyim kazanmalarına yardımcı olmak,
9. Öğrencilerin liderlik ve yöneticilik yeteneklerini geliştirmek,
10. Öğrencilerde etkili ve verimli bir okul kültürü oluşturmak,
11. İşbirliği, yarışma, sorumluluk alma, çalışma, başarıma, hoşgörölü olma, sevilme, sevme gibi evrensel değerleri kazanmasına yardımcı olmaktır (Hesapçioğlu, 1988).

2. 1. 2. Spor

Spor kelimesinin köken olarak Latince disportare ve desport "dağıtmak, birbirinden ayırmak, eğlence, neşe" anlamına gelen sözcüklerden 17.yüzyıldan sonra günümüze gelinceye kadar ilk hecesi aşınarak "Spor" biçimine dönüştüğü araştırmacılar tarafından öne sürölmektedir (Keten, 1993). İnsan hayatını baştan aşağı çevreleyen sporun tanımı hakkında pek çok farklı görüş bulunmaktadır. Sporla ilgili pek çok farklı tanım bulunmasına karşın, bu tanımlar genelde birbirleriyle benzerlik göstermektedir (Dever, 2010).

Aracı (2006)'ya göre spor, beden eğitimi faaliyetlerini özelleştirerek çeşitli branşlarda somutlaşmış, üst düzeyde yapıldığında fizyolojik, psikolojik ve estetik özellikleri gerekli kılan, yarışmaya dayalı ve katı kurallarla çevrili bir etkinliktir. Amacı yarışmak ve kazanmaktır. Başka bir tanıma göre spor; bireysel ya da takım olarak, belirlenmiş kural, yer, zaman ve alanda; değişiklikleri gözlenebilen, seriler halinde gerçekleştirilen ve bir amaç doğrultusunda yapılan organize insan davranışlarıdır (Metheny, 1969).

Spor, insanların fiziksel, duygusal ve toplumsal bakımdan gelişimini sağlar. Ayrıca spor, grup çalışmalarını, karşılıklı dayanışmanın sağlanmasını ve toplum üyeliğinin kazanılmasını en kolay yollardan sağlayan sosyalleşme aracıdır. Spor, bir takım fiziksel aktiviteler bütünü olmasının yanı sıra insanlara bir kişisel ve sosyal kimlik hissi ve grup üyeliği duygusu vermesi ile bireyin sosyalleşmesine yardımcı olan özel bir alandır. Spor, birçok sosyal değerın oluşmasına ve sürekli hale gelmesine yardımcı olur. Spor kavramı içerisinde insanların kendilerini ifade edecekleri bir alanın bulunması, bu tür etkinliklere destek vererek bir sosyalleşme süreci içerisinde yer almaları, psikososyal bakımdan gelişmelerine yardımcı olmaktadır. Sporla birlikte bireyler belirlenmiş normlara uymayı, müsabakalardaki kurallara uymakla kazanarak kişiliğini ve benliğini oluşturmaktadırlar (Çeliksoy, 2012). Buna bağlı olarak spor dalları, özelliklerine göre çeşitli biçimlerde sınıflandırılabilir. El ve göz eşğüdümünü gerektiren spor dalları, bedenın bütünü olarak

katıldığı ve genel eşgüdüm gerektiren spor dalları, bedenin tüm enerjisinin kullanılmasını gerektiren spor dalları, yaralanma ve ölüm tehlikesinin bulunduğu spor dalları, bireysel mücadele gerektiren spor dalları ve takım sporları (Alpaslan, 2012).

2. 1. 2. 1. Sporun Sosyal Boyutları

Günümüzde hızla gelişen teknoloji, insan gücüne duyulan gereksinimlerin giderek azaltmış ve bunun sonucu olarak insanın doğal yapısına uymayan bir yaşam biçimi ile birlikte iş ve sosyal çevreden gelen baskılar, stresler, dolaşım ve solunum sistemleri hastalıklarını, özellikle gelişmiş ülkelerde başta gelen ölüm nedenleri arasına sokan faktörlerdir. Spor çağdaş insanın karşısına dikilen bu tehlikeye karşı dinamik, güncel yaşamın getirdiği streslerden uzak bir ortam yaratarak çözüm getirmekte ve kazandırdığı sağlıklı yaşam biçimiyle de koruyucu tıbbı yardımcı olmaktadır. Sporun bu işlevi yanında kişilerin sosyal ve bireysel karakter gelişimi üzerinde de olumlu etkileri açıktır. Modern toplumun en belirgin özelliği olan sosyal farklılaşma artan iş bölümü ile sosyal bütünleşme arasındaki uyumun sağlanmasında spor aktif bir araçtır. Toplumun sosyal yapısı içinde uyma ve çatışma modellerinin yanı sıra, huzursuzlukların, sapma davranışların azaltılması ve bunların normlarla ahenkleştirilmesi, gerginliklerin toplum yararına yöneltilebilmesinde spor önemli faktörlerden birisidir. Spor her ülkede ve her dönemde önemli bulunmuştur ve içinde gerçekleştiği toplumun sosyal yapısına ve siyasal yönetimine bağlı olarak biçimlenmiştir (Öztürk, 1998).

Spor, toplum yaşamına çok değişik yollardan girerek, bireyleri doğrudan ya da dolaylı olarak kendisine bağımlı kılmış ve her zaman toplumun ilgisini canlı tutmayı başarmış bir sosyal olgudur. Bu olgu toplumun yaşamında belirli görevler üstlenmektedir. Toplum vazgeçilmez zevklerini, ihtiyaçlarını karşılayarak kendisine bağlayan bu olgu, günümüz dünyasında büyük bir toplumsal kurum olduğunu kabul ettirerek, toplumu çok yakından ilgilendiren belli davranışlar, düşünceler, inanç ve simgeler geliştirmiştir. Her toplumsal kurum gibi, diğer toplumsal kurumlarla ilişki halindedir ve o toplumun hukukundan, siyasetinden, ekonomisinden, demografik kültürel, coğrafi yapısından ve çevresinden ayrı düşünülemez (Kılıçgil, 1998).

2. 1. 2. 1. 1. Spor ve Sosyalleşme

Kişiler sosyal rolleri sayesinde birbirleriyle etkileşim içinde bulunurlar. Sosyal ilişkilerle bireyler sosyalleşmeye başlar. Bir çocuğun sosyalleşmesini sağlayan araçlar; ailesi, komşuları, oyun ve okul arkadaşlarıdır. Bu anlamda sosyalleşme yaşam boyu süren bir süreçtir. Bu süreçte sosyal ilişkilerin rolü çok önem taşımaktadır (Çeliksöy, 2012). Spor

ve sosyalleşme ilişkisinin temelinde her yaştan ve gruptan insanın spora nasıl yönlendirildiği ve buradan edinilen tecrübelerin onun yaşamını nasıl etkilediği soruları yatar. Bu sorular, sporda sosyalleşmenin iki aşamada gerçekleştiğini ortaya koymaktadır. Ön sosyalleşme de denilen birinci aşama, kişinin, bir sosyal davranış alanı olan sporla ilişkiye geçmesi sürecidir. Aile ve arkadaş çevresi, burada aracılık ve öncülük eden temel kurumlardır. Yeni doğan bir çocuk için aile, ilk sosyal yapıyı oluşturmaktadır (İkizler, 2000). Aile, çocuğun nasıl spor yapacağını belirler. Bebek ile aile iletişimlerinin ilk dönemleri doğal olarak oyunsal tarzdadır. Bir çocuk, oyun deneyimlerini ilk olarak aile içinde görür. Aileler tarafından spora verilen pozitif değer spora ilgiyi artırır. Ailelerin sporla ilgili olması çocuğun spora katılımında, hatta sporun toplumun çoğunluğunca yapılmasında olumlu bir etkidir (Çeliksoy, 2012). Anne ve babanın sporla uğraşması ve boş zaman etkinliklerinde sporun ağırlıklı bir şekilde yer alması çocuklarında spor yapması ihtimalini artırır. Her iki cinsten de aktif olarak spor faaliyetinde bulunan öğrencilerin ebeveynleri, beden eğitimi dersi dışında spor etkinliklerine katılmayan öğrencilerininkine göre çocuklarını spora daha fazla teşvik etmekte ve buna daha çok ilgi göstermektedir. Sporda sosyalleşmenin ikinci aşamasının konusunu; sporda edinilen tecrübelerin kişinin yaşamını nasıl etkilediği sorusu oluşturur. Sporda gerçekleşen bir sosyalleşme yaşamın diğer alanlarında da etkili olabilir mi ya da burada edinilen davranış özellikleri günlük yaşama taşınabilir mi? Uzun müddet bu transferin mümkün olduğu varsayılmış ve bu konudaki yorumlar doğruluğu iyice sorgulanmadan bilimsel bir gerçek gibi benimsenmiştir (İkizler, 2000).

Birey çocukluktan itibaren içinde yaşadığı toplumun kültürel değerlerini yansıtan oyunlar ve fiziksel aktivitelerle birlikte yetişir. Bu oyun ve fiziksel aktiviteler bir yandan bireyin becerilerinin, kişilik özelliklerinin, duygusal yapısının gelişmesini sağlarken, diğer taraftan çevresindeki bireylerin rollerinin, normların ve kuralların farkına varmasına katkıda bulunur. Bunların yanı sıra birey, çevreyle etkileşim, diğer insanlarla ilişki ve işbirliği kurma becerilerini kazanır. Organize sporlar da aynı şekilde bireysel ve toplumsal gelişime katkıda bulunur. Bu bağlamda spor da sosyalleşme sürecinde etkili olan kurumlardan biri olarak görülmektedir (Bulgu ve Akcan, 2003'ten aktaran: Söğüt, 2006).

Sporun önemli işlevlerinden birisi bireyin bir gruba ait olma duygusunu algılaması ve geliştirmesidir. Aidiyet duygusu sosyal bir varlık olan insanın sosyalleşme sürecinde önemli değerlerden birisi olarak kabul edilmektedir. Aileye, takıma, millete ait olma, kişinin toplumda üstlendiği rolün belirlenmesinde, belirli bir statü kazanmasında önemli bir olgu olarak görülmektedir. Spor alanında elde edilecek başarılar bu duyguların artarak devam etmesine ve bireylerin sosyalleşmesine yardımcı olacaktır (Nirun ve Özönder, 1990).

Spor toplum yapısına ve yöneticilerin spor politikasına bağlı olarak olumlu ya da olumsuz birikimlere neden olabilir. Toplumsal katılım aracı olarak, kitleler arasındaki

işbirliği ve dayanışmayı artırır. Spor belli kurallara göre yapılan bir uğraşı olması nedeniyle insanlara, kurallara uyma alışkanlığı ve bilinci kazandırır. Bu açıdan spor, içinde yaşadığımız toplumun kurallarına uyum sağlamamıza yardım ederek önemli bir sosyalleşme aracı işlevi görür. Spor kolektif bir uğraşı olmak nedeniyle, insanlar arası ilişkilerin gelişmesine ve toplumsal katılımın artmasına hizmet eder. Toplumsal katılımı artırması nedeniyle aynı zamanda özgürlük bilincinin yerleşmesine de katkıda bulunur (Armağan, 1982'den aktaran: Söğüt, 2006). Spor faaliyetlerine katılan kişilerden dışı dönük bir kişilik gelişir. Sporla yeni arkadaşlar edinmeyi ve toplum kurallarına uymayı öğrenen bireyler, toplumda da yasalara saygılı ve daha girişken bir kişilik kazanırlar (Tezcan, 1985).

2. 1. 2. 1. 2. Spor ve Eğitim

Sporun en önemli boyutlarından biriside eğitimidir. Spor bu boyutuyla ele alındığında iki şekilde değerlendirilmesi gerekir. Spor için eğitim ve eğitim için spor. Spor için eğitimde spor amaçtır ve sporun en üst düzeyde gerçekleştirilebilmesi için eğitimden yararlanır. Sporcu eğitimi, antrenör eğitimi, seyirci eğitimi, hakem ve spor yöneticilerinin eğitimi söz konusudur. Bu anlamda eğitim sporun hizmetindedir ve sporun teknik, estetik ve performans düzeyini yükseltmek için vazgeçilmez bir yoldur. Antrenman bilimi ve spor fizyolojisi, spor psikolojisi, spor yönetimi işletmesi, spor pedagojisi gibi pek çok bilim dalı spor için eğitimde önemli yer tutar. Eğitim için sporda ise spor, eğitimin hedeflerine ulaşması için kullanılan araçlardan sadece bir tanesi ama belki de en eğlencelisi ve doğru kullanıldığında en etkilisidir (Öztürk, 1998).

Eğitim ve spor arasındaki bağ sürekli olarak birbirini yeniler niteliktedir. Birinin, diğerinden ayrılmasına imkân yoktur. Geçirdiği eğitim süreci içerisinde spor eğitimi alan bireyler, toplumsal kurallara daha iyi uymakta ve kendisini daha sağlıklı hissetmektedirler. Spor ve eğitim birlikteliğine baktığımız zaman, iki toplumsal kurumun da birbirini sürekli olarak etkilediğini görürüz. Spor, yüzyıllardır eğitim içerisine dâhil edilmekte ve bireylerin gelişimine katkıda bulunmaktadır (Dever, 2010). Okullar hem eğitim merkezleridir, hem de aynı yaş gruplarının bir araya geldiği yerlerdir. Bu nedenle beden eğitimi açısından okullar geniş boyutlu birer kaynaktır. Çünkü çocukların, ortaöğretimdeki gençlerin büyüme dönemleri bu çağlara rastlamaktadır. Beden gelişiminin hızlandığı bu dönemlerde kişinin sporla direnç, çeviklik ve bazı alışkanlıklar kazanması çok önemlidir (Karasüleymanoğlu, 1995).

Beden eğitimi ve spor uygulamaları, okullarda öğrencilere ders içi ve ders dışı zamanlarında genel eğitimin tamamlayıcısı olarak verilmektedir. Okul ve okuldaki beden

eğitimi ve spor faaliyetleri çocuğun ya da gencin bedenene eğitilmesini sağlarken, onun psikolojik açıdan gelişmesine ve sağlıklı olmasına da katkı sağlar. Aynı zamanda sosyalleşmesini geliştirir ve beşeri ilişkilerinin gelişmesini güçlendirir (Göktaş, 1994). Okullarda yapılan sportif faaliyetlerle ve beden eğitimi dersleri ile çocuklar ilk defa sporla tanışmaktadırlar. Okulda yapılan etkinliklerin spora yönlendirme etkisi vardır. Beden eğitimi derslerinin başarı ile uygulanmasının bu konuda etkisi fazladır. Beden eğitimi öğretmenleri spora yönlendirmede önemli sorumluluklar yüklenmektedirler. Beden eğitimi derslerinde kişi kendini tanır, tanıtır, yeteneklerinin sınırını bilir ve geliştirir, sağlıklı ve dinç bir vücuda sahip olur, kişisel becerileri gelişir, sportif aktivitelerle birlikte sosyalleşme sürecini hızlı bir şekilde yaşar (Kılıçgil, 1998).

2. 1. 2. 1. 3. Spor ve Toplum

Spor, kişisel açıdan olduğu kadar toplumsal kalkınma açısından da önemlidir. Sporun toplumsal kalkınmayı olumlu yönde etkilemesi için, her şeyden önce geniş kitlelerin temel spor kültürüne ve spor yapma imkanlarına sahip olması gerekir. Ülke içindeki sportif ilişkilerin kültürel kaynaşmayı teşvik etmesi, davranış tavr alışların birleştirilmesi, iç turizmin birleştirilmesi, kitlelerin boş zamanlarının değerlendirilmesi, sporun geniş kitlelere mal edilmesi, beden sel, fiziksel, ruhsal anlamda sağlıklı nesiller yetiştirilmesinin bir aracı olarak kullanılmaktadır. Bu durum, bir yandan bireylere yarar sağlamakta, diğer yandan ise sosyal kalkınmanın unsurlarından biri olarak, toplum içinde önemli bir fonksiyonu yerine getirmektedir. Çünkü her yönden sağlıklı bireylerden meydana gelen toplumlar aynı ölçüde sağlık milli birlik ve bütünlük içinde bulunurlar (Keten, 1993). Sporun sosyal kalkınmaya olumlu yönde etki sağlayabilmesi, her şeyden önce geniş vatandaş kitlelerinin temel spor kültürüne ve spor yapma imkanlarına sahip olmasına bağlıdır. Spor biliminin yaygınlaştırılması ve spor yapma imkanlarının artırılması ile başta gençler olmak üzere tüm toplum bireylerinin sporun nimetlerinden yararlanması sağlanır ve böylece sağlıklı toplum yaratılır (Yetim ve Cengiz, 2010).

20. yy. insanının yaşamına, değerşik biçimlerde ve değerşik düzeylerde girmiş bulunan spor olgusu, yerine getirdiği toplumsal işlevler nedeniyle önem taşımaktadır. Bu işlevleri sıralarsak; (Apaydın, 1988'den aktaran: Göktepe, 2008).

1. Spor, bir eğlence aracı olarak kişilerin rahatlaması, hoş vakit geçirmesi için önemli bir işleve sahiptir.
2. Spor, bir toplumsallaşma aracıdır.
3. Dengeli kişiliğin gelişmesine yardımcı olur.

4. Kurallara uygun olarak davranma ve eylemde bulunma alışkanlığı kazandırdığı için insanların dikkatini artırır.
5. Kurallara, geleneklere, göreneklere ve yasalara saygılı olmayı öğretir.
6. Özgürlük kavramının yerleşmesinde sporun önemli bir işlevi vardır.
7. Spor, eşitlik fikrinin gelişmesine, başkalarının hakkına saygı göstermeyi, düzenli çalışmayı, planlama ve değerlendirme yetisi kazanmaya hizmet ederek insanların toplumsal yaşama etkili, rasyonel ve dengeli bir biçimde uyum sağlamasına yardımcı olur.
8. Spor ayrıca boş zamanları değerlendirme aracıdır. Çocuklar ve gençler boş zamanlarının büyük bir bölümünü sportif etkinliklerle geçirdikleri için, gençliğin yönlendirilmesinde spora ve spor örgütlerine önemli görevler düşmektedir.

2. 1. 2. 2. Spor ve Kişilik

Kişiliğin ayrılmaz bir parçası olan benlik tasavvuru; “Ben neyim, ben kimim ve hayattan neler bekliyorum?” gibi sorulara verilen cevaplardan meydana gelmektedir. Kişiliğin gelişim süreci içerisinde oluşan benlik tasavvuru, kişinin kendisini algılamasının, kendisi hakkında düşünmesinin ve toplumsal bir karşılaştırma yapmasının bir sonucudur (İkizler, 2000). Kişilik bireyin bütün özelliklerini yansıtan ve onu diğerlerinden ayırarak kendine özgü kılan özellikler bütünüdür. Kısaca kişilik, bireyin zihinsel, bedensel ve psikolojik farklılıklarının kendi davranış biçimlerine ve yaşama tarzına yansımalarıdır (Tutar, 2012).

Spor, antrenman ve müsabaka yoluyla kişiliği etkiler ve onu yüksek performansa uygun bir hale getirir. Psikologlar tarafından yapılan kişilik analizleri, sporcu kimliği olan bireylerde, sporun kişiliği belirleyen etkilerini ortaya koymaktadır. Saldırganlığı, zafer zevki, yorgunluğu, çektiği sıkıntı ve acılar, form kazanma duygusu, sıradan insanlardan daha üstün bir fiziğe sahip olma hissi, antrenmanları ve psikolojik hazırlıklarıyla; ayrıca çalışma mekanları, spor kıyafeti, takımı, kulübü gibi aynı faaliyete yönelen arkadaşlarıyla paylaştığı çok sayıda sembolü olan sporcu, bedeniyle daha özel bir ilişkiye giren bir insandır ve bütün bu faktörlerin kişilik üzerinde önemli etkileri vardır. (İkizler, 2000).

2. 1. 2. 2. 1. Sporun Kişilik Üzerine Etkisi

Düzenli olarak egzersize katılmanın fiziksel ve psikolojik sağlığı olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir. Kendine güvenin artması, olumlu kişilik düşüncesi, kendini kabul, anksiyete, depresyon ve strese azalma, sporun kişi üzerindeki olumlu etkileridir. Spor, insana, zekâsının ve vücudunun kötü yanlarını unutmaması için yardım eder. Sporla

insan zaman zaman unuttuğu vücudunun bilincine varır. Spor bir anlamda vücudun kendi isteğinin bir ifadesidir (Kuru, 2000). Çocuk oyun ve sporla sürekli gelişen becerileriyle kendi duygusal, fiziksel ve zihinsel kapasitesini sınama olanağı bulur ve spora katılarak daha aktif olur (Tiryaki, 2000). Sporun korku, sevgi, öfke gibi coşkuların normal gelişmesine olanak hazırlayan bir gücü vardır. Bireyi bitkin ve yorgun hale düşüren bedensel ve ruhsal yaşamı engelleyen coşku, spor ve hareket yardımıyla giderilir, kişi normal duruma gelir. Spor, karakteri şekillendirir, işbirliği yapmayı öğretir, kişisel disiplini geliştirir, mücadeleyi öğretir, cesareti artırır, saldırganlık dürtülerini doğal yolla ve sosyal kurallara uygun olarak boşaltmayı öğretir (Kuru, 2000).

Çeşitli ruhsal, fiziksel ve bedensel engellemelere rağmen başarabilmek ve başarısızlık halinde uğraştan kopmamak için gerekli özelliklere sahip olmak gibi nitelikler spor yapmayı sürdürdükçe daha da gelişir. Bu gelişme belli kurallara göre olur. Bu kuralların temelinde sportif etkinliğin kişilik üzerinde etkileri bulunmakta ve spor dallarına göre değişiklik göstermektedir. Bilim adamları, düşünürler, spor ahlakçıları sportif etkinliğin kişilik üzerine etkilerini şöyle genelleştirmektedirler;

1. Spor, karakteri şekillendirir.
2. Takım sporları, işbirliği yapmayı sağlar.
3. Bireysel sporlar, kişisel disiplini geliştirir.
4. Spor erkekçe mücadeleyi öğretir.
5. Tehlikeli idmanlar cesareti artırır.
6. Beden eğitimindeki serbestlik ve zorunlu olmayış öğrenci-öğretmen ilişkilerini geliştirerek sporcunun sosyalleşme sürecini kolaylaştırır.
7. Bazı spor dalları yüksek bir iletişim değerine sahiptir. Özellikle bedensel temasın olduğu spor dallarında bu daha belirgindir.
8. Spor saldırganlık dürtülerini doğal yolla ve sosyal kurallara uygun olarak başlatmayı öğretir (Küçük ve Koç, 2003).

2. 1. 2. 2. Sporun Kişisel Yönden Önemi

Freud'un kişilik kuramının spor ve fiziksel aktivitedeki görünümü oyundan başlayarak spora doğru giden dizinin incelenmesi olarak ele alınır. Bu dize oyun, müsabaka ve spor şeklinde ifade edilmektedir. Freud; oyun ve spora katılımın nedenlerini şu şekilde açıklamaktadır:

Engellenme bireyde kaygıya neden olur ve kaygıdan kurtulmanın bir yolu olarak kişi, oyun ve spora katılır. Engellenme, id'in enerjisinin başka bir tarafa yöneltilmesi ve boşalmasına engel olunmasından kaynaklanır. Bu fazla enerjinin toplumsal olarak kabul

gören bir tarzda boşaltılması spor ve oyun sırasında mümkün olabilmektedir. Oyun oynayan çocukların davranışları izlenecek olursa, bu davranışlar çocuğun psiko-seksüel gelişim evrelerindeki bir çatışmayı yansıtabilir. Bu sayede çocuktaki sıkıntının kaynağı belirlenir. Dolayısıyla oyun, çocuğun kendi sıkıntılarının üstesinden geldiği, bu sayede hem kendini hem de gerçek üzerinde hâkimiyet kurmayı başarmada bir araç olmaktadır. Bu başat olma isteği çocuğun oyun davranımlarına yönelmesini sağlar. Çocuk, oyun ve sporda, sürekli gelişen becerileriyle kendi duygusal ve zihinsel kapasitesini sınıma olanağı bulur. Oyun ve spor sayesinde çocuk, daha önceleri hoşlandığı hareketlere geri dönme olanağı bulur. Ergenlik çağındaki bir genç bu dönemde aileden kopma, kimliğini bulma, benliğine egemen olma gibi durumlarla karşılaşır. Ergenin saldırgan dürtülerine hâkim olması ve cinsel dürtülerini bütünleme çabası bir çıkış olarak spora katılımı olabilir. Böylece artan gerilim toplumun da kabul edebileceği bir şekilde sembolik olarak sporla ifade edebilir (Tiryaki, 2000).

Spor, çocukluk yıllarında bir oyun biçiminde ortaya çıkarken bir enerji birikiminin boşalmasını sağlayarak aile ortamı dışında bazı ilişkilerin doğmasına neden olur. Özellikle aile ortamında özgürce hareket edemeyen bir çocuk sokakta oyun arkadaşlarıyla bazı şeyleri özgürce paylaşmasını öğrenmeye başlar. Aile ortamına ya da toplumsal ortama uyum sağlayamayan gençler, spora yöneldikleri zaman, psikolojik boşalım nedeniyle, rahatlamakta ve dengeli bir kişiliğe kavuşabilmektedirler. Spor, yeni bir kültür yaratmaya yöneldiği zaman anlamlı olmakta ve bazı içgüdüsel dürtülerin giderilmesine hizmet etmektedir (Armağan, 1982'den aktaran: Söğüt, 2006)

Yetim (2011), sporun kişisel yönden önemini aşağıdaki gibi sıralamıştır;

1. Günlük iş ve yaşantılarında verimli ve sağlıklı olmalarını sağlar.
2. Güçlü ve sağlıklı bir fiziki yapıya kavuşmasını sağlar.
3. Hayatın zorluklarına ve hastalıklara karşı dayanıklılık sağlar.
4. Kültürel zevkler ve duyarlılık sağlar.
5. Boş zamanların yararlı bir biçimde değerlendirilmesini sağlar ve böylece insanlar iyi dinlenir, eğlenir ve zinde olur.
6. Liderlik, hoşgörü, arkadaşlık, iyiyi, doğruyu, gücüyle kazananı takdir etme gibi nitelikler kazandırır.
7. Kendini kontrol etme, kendine ve başkalarına saygıyı öğretir.
8. Ölçülü ve planlı bir çalışma ve dinlenme alışkanlığı kazandırır.
9. Sosyal sorumluluğu geliştirir.
10. Kolektif çalışma alışkanlığı kazandırır.
11. Yapıcı ve üretici yetenekleri geliştirir.
12. İş, görev ve meslek sorumluluğu kazandırır.

13. İş gücünü artırır.

2. 1. 2. 2. 3. Spor Yapan ve Yapmayanların Kişilik Özellikleri

Bu konuda yapılan araştırmalarda spor yapanların spor yapmayanlara göre daha canlı, dışa dönük, daha çalışkan, daha sabırlı, toplumsal ilişki kurmaya daha hazır, yeni bir duruma uyum sağlamalarının daha iyi, duygusal yönden daha dengeli oldukları bulunmuştur (Tiryaki, Erdil, Acar ve Emlek, 1991).

Spor aktiviteleri, bireylere ortak bir faaliyet yapma imkanı sunmaktadır. Bireyler bu ortamda, rekabet, çalışma disiplini, mücadele azmi kazanır. Kazanmayı, kaybetmeyi kabullenmeyi, kendilerini ifade etmeyi ve başkalarının inanç ve düşüncelerine saygı duymayı öğrenerek insanlarla sağlıklı ilişkiler kurabilmektedirler (Şahan, 2008). Sportif faaliyetlere katılmak bedene olan ilgiyi artırır, ergenin psikolojik ve toplumsal gelişimini olumlu yönde etkiler ve ergen beden imajından doyum sağlar. Bedenden sağlanan doyum düzeyi ile ergenin kendine güveni ve kişilerarası ilişkiler arasında bağıntı vardır. Spor yapmak, bedensel etkinlikte bulunmak, bedeni eğitmek, değişen bedeni kabul etmedeki zorlukları gidererek kişinin değişen bedenine uyum sağlamasını kolaylaştırır (Gökdoğan, 1988'den aktaran: Tazegül, 2014). Kişilik ve spor arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmacılar, sporun bireyin kişiliğinin gelişmesinde ve sosyalleşme sürecinde önemli bir rol aldığını bulmuşlar. Sporcular ile spor yapmayanları kişilik özellikleri yönünden karşılaştırmış ve sporcuların sporcular olmaya göre dinamik, kendini kontrol edebilen, dışa dönük ve uyum sağlayıcı olduklarını saptamışlardır (Koç, 1994).

2. 1. 3. Ergenlik

Ergen sözcüğünün Batı literatüründeki "adolescent" karşılığı olarak kullanılmaktadır. Latince büyüme, olgunlaşma anlamında kullanılan "adolescere" fiilinin kökünden gelmekte olan bu sözcük, yapısı gereği bir durumu değil, bir süreci belirtmektedir (Yavuzer, 1993).

Literatürde ergenlik ile ilgili pek çok tanım yer almaktadır. Bazı uzmanlar ergenliği gençlik yılları olarak tanımlarken; diğerleri yaşamın ikinci dönemi olarak tanımlamaktadırlar. Çok geniş kapsamlı bir tanım yapmak oldukça güç olmakla birlikte çabuk ve sık aralıklarla gerçekleşen büyüme ergenlik ile eşleştirilmektedir. Amerikan Psikiyatri Birliği tarafından yayınlanan psikiyatri sözlüğünde ergenlik; "fiziksel ve duygusal süreçlerin yol açtığı cinsel ve psiko-sosyal olgunlaşma ile başlayan ve bireyin bağımsızlığını ve sosyal üretkenliğini kazandığı, çok da belirli olmayan bir zamanda sona eren kronolojik bir dönemdir ve bu dönem hızlı fiziksel, psikolojik ve sosyal değişimlerle

karakterizedir” şeklinde tanımlanmaktadır. Diğer bir deyişle ergenliği erinlik ile başlayan ve bireyin yetişkin doğrularını, sorumluluklarını kazandığı, aile, yasalar, toplum tarafından tanınmasıyla sona eren bir dönem olarak tanımlayabiliriz (Siyez, 2013).

Ergenlik dönemi erinlik ile başlayıp yetişkinliğe kadar süren bir dönemi kapsamakta, çocuklukla yetişkinlik arasında bir geçiş dönemini oluşturmaktadır. Cinsel olgunluğun gerçekleştiği dönem veya yaş olarak tanımlanan erinlik, yalnız biyolojik değişikliklerin değil aynı zamanda psikolojik ve toplumsal değişikliklerin de ortaya çıktığı dönemdir. Endüstriyel toplumlarda ana babaya bağımlı olarak geçirilen süre arttığı için ergenlik dönemi de genellikle daha uzun olmaktadır (İnanç, Bilgin ve Atıcı, 2009). Ergenlik dönemi, cinsel olgunluğa erişerek, genç kızlık ve delikanlılık çağına girdikleri dönemdir. Bu dönemde ağırlık, boy, kas gücü ve çeviklik gibi bazı bedensel özellikler gelişir. Bu çağda erken ne bir çocuk ne de bir yetişkindir (Başer, 1998). Tanımlardan da anlaşılacağı üzere ergenliğin başlangıç ve bitiş yaşı ile ilgili çok net tanımlamalar yapılamamaktadır. Bunun nedeni ise ergenlik dönemi özelliklerinin dünya üzerindeki farklı toplumlarda farklılık göstermesidir. Ancak uzmanların büyük çoğunluğu ergenliğin kızlarda 10-11 yaşlarında erkeklerde 12-13 yaşlarında başladığı ve 19-21 yaş aralığında sona erdiği görüşünde hemfikirler (Siyez, 2013).

2. 1. 3. 1. Ergenlikte Gelişim

Gelişim yaşam boyunca oluşan bir hareket ya da değişim örüntüsüdür. Çocukluktan ergenliğe ve ergenlikten yetişkinliğe geçiş gelişimdeki iki önemli geçiş dönemidir. Ergenlik biyolojik, bilişsel ve sosyoduygusal değişimleri kapsayan çocukluk ve yetişkinlik arasındaki gelişimsel geçiş dönemidir (Santrock, 2014).

2. 1. 3. 1. 1. Bedensel ve Cinsel Gelişim

İnsan gelişiminin temel alanlarından biri olan fiziksel gelişim, bedensel ve psiko-motor gelişim olmak üzere iki alanı kapsar. Bedensel gelişim, genel olarak beden oranı ve fiziksel görünümde meydana gelen değişimle birlikte bedeni oluşturan alt sistemlerin büyüme ve gelişimini ifade eder. Psiko-motor gelişim ise beden ve sinir sistemi arasındaki organizasyona bağlı olarak ortaya çıkan organizmanın istemli hareketlerinin gelişimini kapsar (Steinberg, 2013). Ergenlik dönemi fizyolojik anlamda kızlarda adet kanaması ve göğüslerin büyümesiyle, erkeklerde ise yüzde sakal ve bıyıkların çıkması ile ses kalınlaşmasıyla belirginleşir. Ergenlik hem erkekler hem de kızlar için cinsel kimliğin benimsendiği ve cinsel fonksiyonların aktifleştiği bir süreçtir (Çivilidağ, 2013). Erkekler ve kızlar için bedensel gelişim farklı zamanlarda başlamaktadır. Yaklaşık olarak kızlarda 10

yaş civarında başlayan büyüme dönemi ile kızlar 11 yaşlarına geldiklerinde kendi yaş grubundaki erkeklerden biraz daha uzun boylu ve daha kilolu olurlar. Ancak 13 yaşına gelindiğinde erkeklerin beden yapıları kızlara göre daha yapılı olur. Ergenlik dönemi içinde erkekler bir yıl içerisinde ortalama olarak 10-11 cm uzarken; kızlar 8-9 cm uzamaktadır. Beden yapısında meydana gelen bu değişimlerde belirleyici olan hormonlar büyüme hormonu ile tiroid hormonudur. Erinlikte boy uzamasının çoğu, bacak uzunluğundan çok gövde uzunluğundaki artıştan kaynaklanır. Bedenin çeşitli bölümlerinin büyümesindeki basamaklar oldukça düzenlidir. Büyümesi ilk hızlananlar bedenin uzantıları olan eller, ayaklar ve baştır. Ardından kollarda ve bacaklarda hızlı büyüme görülür, gövde ve omuz büyümesi bunu izler (Steinberg, 2013).

Ergenliğin kızlarda 10-12, erkeklerde ise 12-14 yaşları arasında başladığını söyleyebiliriz. Erinlik döneminde beden yapısında meydana gelen hızlı değişimlere cinsel olgunlaşma süreci de eşlik etmektedir. Hipotalamusun hipofiz bezine yetişkin düzeyinde cinsiyet hormonlarını yani androjen (erkeklik hormonu) ve östrojen (kadınlık hormonu) salgılama emrini vermesiyle cinsel olgunlaşma başlar. Kızlarda yaklaşık olarak 9-10 yaşlarını erkeklerde ise 11-12 yaşlarını kapsayan erinlik öncesi dönem çocuğun birincil cinsiyet özelliklerinin olgunlaşmaya başladığı dönemdir. Birincil cinsiyet özellikleri üreme organlarının gelişimi ile ilgilidir. İkinci evre olan erinlik döneminde üreme organları işlevselliğini kazanırken ikincil cinsiyet özellikleri de belirginleşmiştir. İkincil cinsiyet özellikleri, cinsel olgunlaşmayı gösteren ancak direkt olarak üreme organları ile ilişkili olmayan fizyolojik sinyallerdir. Erinlik dönemi kızlarda 11-12 yaşlarında erkeklerde ise 13-14 yaşlarında başlayıp yaklaşık üç dört yıl devam etmektedir. Erinlik sonrası dönemde ise iskelet gelişiminin tamamlanıp yeni biyolojik fonksiyonların işlev görmeye başladığı yaklaşık olarak 18'li yaşlara kadar devam eden dönemdir. Cinsel olgunlaşma sürecinin tamamlanma belirtisi, erkeklerde sperm üretiminin başlaması iken kızlarda adet döngüsünün başlamasıdır (Siyez, 2013).

2. 1. 3. 1. 2. Bilişsel Gelişim

Ergenleri çocuklardan ayırt eden özellik sadece beden yapıları değildir. Düşünme süreçlerinin değişmesi de ergenleri çocuklardan ayırt etmede oldukça önemi bir belirleyicidir (Siyez, 2013). Çocuğun somut düşüncesi ergenlik döneminde değişir ve soyut düşünce gelişir. Soyut düşünce, olayların nedenlerini araştırmaya yönelik düşünce biçimidir. Bu tür düşünce biçiminde varsayımlara dayalı olasılıklar, mantık yolu ile analiz edilir ve eyleme geçmeden önce çıkarımlar yapılır. Problemler çözülürken deneme yanılma yerine sistematik bir yaklaşım uygulanır (Özbay ve Öztürk, 1992).

Ayrıca, soyut işlemler döneminde olan birey, başkalarının görüşlerine aldanmaz, olayların arkasındaki nedenleri anlamaya çalışır. Deyimlerin ve atasözlerinin kelimelerle ifade edilen anlamlarından daha farklı bir anlamı olduğunu bilir. İma ve benzetmeleri kavrayabilir. Bir metnin ana fikrini kolaylıkla çıkarabilir (Kulaksızoğlu, 2014). Soyut düşünme becerisi, ergenin olası olanı o andaki gerçeklikten ayırt edebilmesini sağlar. Böylelikle ergen kendisinin gelecekteki durumu ve gelecekte olabilecek şeyler hakkında düşünebilir. Aynı zamanda soyut düşünme becerisi, olaylar arasındaki neden sonuç ilişkilerini mantıksal bir kurgu içerisinde değerlendirebilmeye olanak tanır ergenlerin kendi düşünceleri üzerinde de düşünmelerine olanak tanır (Siyez, 2013).

Ergenlik dönemi bilişsel gelişim açısından büyük önem taşır, çünkü bu dönem ergenin yetişkin düşüncesine özgü bilişsel yetiler kazandığı dönemdir. Bilişsel gelişim denilen olgu, ergenin yalnızca kendini, ailesini, yaşatlarını, arkadaşlarını ve öğretmenlerini değil, dünyasını görme biçimi üzerinde uzun süreli etkiler yaratır (Onur, 1998). Ergenin bilişsel alandaki değişimlerinin genç insanın psikolojik gelişimine ve toplumsal ilişkilerine kadar uzanan etkileri vardır. Ergenlik döneminde düşüncenin genişlemesinin etkisi ergenin gelişimi ve davranışı üzerinde erinlik kadar belirgin ve önemlidir. Bir anlamda ergenlik dünyaya ilişkin daha karmaşık ve gelişmiş çıkarsamaların gelişimi için kritik bir dönemdir (Steinberg, 2013).

2. 1. 3. 1. 3. Duyuşsal Gelişim

Ergenlik dönemi duyguların yoğunluğu ve ifadesi açısından da çocukluk döneminden farklılık göstermektedir. Çocuklar yaşadıkları öfke, kızgınlık ve sevinç gibi duyguları daha açık bir şekilde ve anında ifade ederken; ergenler duygularını gizleyip maskeleye eğilimindedir. Çabuk heyecanlanma, yalnız kalmak isteme, çalışmaya karşı isteksizlik, aşırı hayal kurma ergenlerin duygusal yaşamlarında meydana gelen diğer değişiklikler arasında yer almaktadır. Bütün bunlarla birlikte ergenin duygusal tepkileri de stabil değildir. Ergenin aynı olaya farklı günlerde duygusal tepkileri de farklı olabilmektedir. Aynı zamanda çok sevinçli ve heyecanlı olan bir ergenin duygusal durumu bir anda farklılaşabilir (Kulaksızoğlu, 2009).

Ergenlik döneminde yaşanan duygusal değişimlerin en önemli belirleyicilerinden birisi puberte döneminde meydana gelen hormonal ve biyolojik değişikliklerdir. Puberte dönemi ile birlikte ergenlerin duygularının yoğunluğu artar ve yaşanan duyguya göre duygunun ifade şekli değişiklik gösterir. Öfke ve kızgınlık gibi duygular daha çok el kol hareketleri ve bağırma gibi hem sözel hem de sözsüz davranışlarla dışa vurulurken;

heyecan, sevgi gibi duygular şiir ya da öykü yazma veya hatıra defteri tutma ile yansıtılır (Kulaksızoğlu, 2009; Rosenblum ve Lewis, 2003).

Ergenlik dönemi boyunca ergenler, pek çok yaşantı karşısında olumsuz duygular hissedebilirler. Ergenin olumsuz duyguları ile başa çıkma becerilerinin yeterince gelişmemiş olması depresyona yatkınlık, utanç duygusu, kaygı, patolojik öfke ve duygu durumundaki ani değişimler gibi pek çok olumsuz sonucu beraberinde getirebilir. Bu duygusal sorunlar ise madde kullanımı ya da önemli bir sosyaldestek kaynağının kaybı gibi daha başka problemlerin de ortaya çıkmasına ve yetişkinlik dönemi boyunca da sorunların katlanarak devam etmesine yol açabilir. Bu nedenle duygusal gelişim açısından ergenlerin bazı becerilere sahip olması oldukça önemlidir. Bu beceriler aşağıda sıralanmıştır;

1. Duygu yoğunluğunu düzenleyebilme,
2. Kararsızlık taşıyan hislerini hızlıca değiştirebilme,
3. Kendini sakinleştirebilme,
4. Duygularını, kendi üzerinde baskı verici bir duygu yaratmadan fark edebilme,
5. Duygularını gizlemeden söylemenin kendisi ve başkaları açısından yarattığı sonuçları anlayabilme,
6. Sembolik düşünceyi kullanarak olumsuz bir olayı daha az olumsuz hale getirebilme,
7. Anlık duygusal yaşantıları benlik duygusundan ayırmak ve duygusal dalgalanmalara rağmen benliğinin aynı kalacağını farkına varabilme,
8. Duygusal yoğunluğun olduğu durumlarda bile başkaları ile olan ilişkilerini sürdürebilme,
9. Duygularını, empatik ve sempatik yaşantıları kullanarak idare edebilme,
10. Duygunun nedenleri ve kaynakları hakkındaki bilgileri bir araya getirmek için bilişsel becerilerini kullanabilmelidir (Rosenblum ve Lewis, 2003).

2. 1. 3. 1. 4. Ahlak Gelişimi

Ahlaki gelişim, kişilik gelişimindeki en önemli öğelerden biridir. Ahlaki gelişim çocuğun iyi ve kötü konusunda bilinçlenmesiyle ortaya çıkar ve beraberinde toplumsal gelişme sürecinde de bir gelişme görülür. Ahlaki gelişimle birlikte kişi toplumun sahip olduğu değerler ve kurallar konusunda bilinçlenir ve bunlara uygun davranışlar çerçevesinde kendisini denetlemeye çalışır. Kişi, toplumsal kurallara uygun bir şekilde kendisini denetleyebiliyorsa içten-denetimli, çevresindeki kişilerin etkisiyle karar veriyorsa dıştan-denetimli bir ahlaki gelişim göstermektedir (Selçuk, 2009).

Ahlaki değerlerin kazanımı ve ahlak gelişimi bilişsel gelişime paralellik göstermektedir. Kohlberg'e göre ahlak gelişimi gelenek öncesi düzey, geleneksel düzey ve gelenek sonrası düzey olmak üzere ardışık olarak birbirini takip eden üç düzeyden oluşmakta ve her düzeyde iki evre bulunmaktadır. Ergenlik dönemine gelene kadar çocuklar gelenek öncesi düzeyi ve geleneksel düzeyi geçmiş olur. Ergenin soyut işlemler dönemine geçmesi ile birlikte ergen ahlaki gelişim açısından da gelenek sonrası evreye geçer. Bu nedenle de bilişsel gelişim ahlaki gelişim için yordayıcıdır (Siyez, 2013).

Bu dönemde çok çabuk kurulan ve aynı çabuklukta sona eren ilişkiler söz konusudur. Genç birey, kendisine toplumda bir yer bulmaya çalışır ve çevresinin ilgisini çekmek için çaba harcar. Bunları yaparken amacı kendisine toplumda bir yer edinmek, saygınlık kazanmak ve değer görmektir. Bu ihtiyacını sağlayabilirse toplumsal uyum da elde edilmiş olur. Ergenlik döneminin başında aile önemli bir yer tutarken ilerleyen zaman içinde arkadaşlar ve içinde bulunduğu grup daha fazla önem taşımaya başlar ve grup normlarına uymada çaba harcar (Çiloğlu, 2006).

Ancak henüz kimlik oluşumu tam anlamıyla gerçekleşmediğinden başka insanlarla yakın ilişkiler kurmakta zorlanır, yalnızlık hisseder ve gerçekçi olmayan ilişki beklentileri içine girer. Başkalarının zihinlerini okumaya çalışarak gerçekçi olmayan tahminlerde bulunur ve kendini yalnızlığa itebilir (Kılınç ve Sevim, 2005). Sosyal beceri eksikliği olan, ilişkiyi başlatma ve sürdürme konusunda gereken bir takım sözel olan ya da olmayan davranış becerilerini öğrenememiş durumdaki ergenlerin genellikle utangaçlık sorunları vardır. Bunlar zamanla arkadaşları tarafından da kabul görmeyen kişiler haline gelerek daha da yalnız kalırlar (Kozanoğlu, 2006). Ergenlik dönemindeki bu kimlik krizi, normal gelişimin bir parçasıdır. Bu kriz döneminde, önceden kabul edilen fikirleri, değerleri ve inançları sorgulayarak, farklı inanç sistemlerini ve hayat tarzlarını keşfetmeye, daha iyi olana ulaşmaya çalışır. Kriz dönemi bu sorgulamadan vazgeçip toplumun sahip olduğu inanç ve değerler sistemine bağlılıkla sona erer (Arslan ve Arı, 2008).

Bu evredeki en önemli yeniliklerden birisi otorite kaynağının değişmesidir. Bireyler, gelenek öncesi düzeyde otorite kaynağı olarak kendisi dışındaki kişileri görürken; geleneksel düzeyde birey dışsal otorite kaynaklarının kuralları ya da değer yargılarını içselleştirmekte fakat bu yargıları değerlendirmeden olduğu gibi kabul etmektedir. Gelenek sonrası düzeyde ise kişinin kendisi otorite kaynağıdır. Seçimlerini yaparken ve yargılamalarda bulunurken kendi ilkelerinden hareket etmektedir. Gelenek sonrası düzeye ergenlerin ve yetişkinlerin çok azı geçebilmektedir (Siyez, 2013).

2. 1. 3. 1. 5. Sosyal Gelişim

Bebeklikten itibaren ebeveyn-çocuk ilişkisi çocuğun sosyalleşmesinde oldukça önemli bir yere sahipken ergenlik ile birlikte bu ilişki değişmeye başlar. Dönem boyunca aile ilişkilerinde bir dönüşüm yaşanır ve ebeveyn-çocuk arasındaki hiyerarşik ilişki yerini daha eşitlikçi bir ilişkiye bırakır. Aile ilişkilerindeki bu dönüşüm sürecinin fonksiyonel olması için ergenliğin ilk yıllarında, ebeveyn ve ergen arasında yaşanan orta şiddetteki çatışmalar belirleyici bir role sahiptir. Ebeveyn ve ergen arasında yaşanan çatışmaların büyük çoğunluğu ergenin ortamdaki uzaklaşması veya ebeveynlerine boyun eğmeleri ile çözümlenmektedir. Çatışma çözümünde ebeveynlerin uygun stratejiler kullanması ergenin uygun stratejileri öğrenebilmesi için oldukça önemli bir fırsattır (Siyez, 2013). Ergenin biyolojik ve bilişsel geçişinde olduğu gibi, toplumsal geçişinde de psikolojik gelişimi için önemli sonuçlar vardır. Toplumun yetişkin bir üyesi olmanın verdiği sorumluluk, bağımsızlık ve özgürlükteki değişmelerin eşlik etmesiyle özerkliğin gelişimi üzerinde de etkisi vardır (Steinberg, 2013).

Çocuğun aile yaşamında başlayan sosyal ilişkileri çocuğun yaşının artması ile birlikte arkadaşları da kapsayacak şekilde genişler. Bu nedenle hem çocuklar hem de ergenler için arkadaşlık ilişkileri bireyin yaşamında önemli bir yere sahiptir. Arkadaş ilişkileri bireyin bağımsızlaşmasında sadece sosyal, duygusal ve psikolojik açıdan destek olmamakta aynı zamanda çoğu zaman evde ya da okulda öğrenemeyeceği sosyal ve fiziksel becerileri öğrenmesine de yardımcı olmaktadır. Arkadaşlık ilişkilerinin pozitif işlevleri;

1. Agresif dürtüleri kontrol etmek,
2. Duygusal ve sosyal destek elde etmek ve daha bağımsız olmak,
3. Sosyal becerileri, mantıksal düşünme becerilerini geliştirmek ve duygularını daha olgun bir şekilde ifade etmek,
4. Cinselliğe ve cinsel rol kimliğine ilişkin tutum geliştirmek,
5. Ahlaki yargıları ve değerleri güçlendirmek,
6. Benlik algısının gelişmesine olanak sağlamaktır (Kelly ve Hansen, 1999'dan aktaran: Siyez, 2013).

Ergen, özgürlük arayışı içinde, günün büyük birçoğunu arkadaşlarıyla geçirmeyi tercih eder hatta onlarla görüşemediği zamanlarda telefonda saatlerce arkadaşlarıyla konuşabilir, günün birkaç saatini arkadaşlarıyla arasındaki bağları güçlendirmek için harcar. Bu iletişim arkadaşlarının onun hayatındaki rolünü ispatlayabilmesi için zorunludur. Ve yaşamın hiçbir döneminde arkadaş edinme ihtiyacı ergenlikteki kadar büyük değildir. Ergenlikte arkadaşlığa bu kadar ihtiyaç duyulmasının en büyük nedeni; gencin, diğer

ergenlerin de kendisiyle aynı problemleri yaşadığını görerek tek başına olmadığını anlama ihtiyacıdır. Ayrıca vücudunda gerçekleşen değişiklikleri, gelişen yeteneklerini, şüphe ve düşüncelerini arkadaşlarıyla paylaşarak içinde bulunduğu karmaşanın gerginliğinden kurtulmaya çalışır. Bazen ergen, ailenin otoritesi karşısında onlara soru sormaktan çekinebilir ya da aile çocuğunun ona sorduğu sorular karşısında veya onu anlama konusunda yetersiz kalabilir (Feldman, 2003'ten aktaran: Kumbaroğlu, 2013). Bu nedenle ergenler, aile çevresinde ihtiyaçlarına aradığı desteği tam olarak bulamadıklarında bu ihtiyaçlarının çözümünü arkadaş çevresinde, kendi akran grupları içinde bulmaya çalışırlar. Hem bu sebeple hem de ergenliğin bir geçiş ve değişme dönemi olması sebebiyle ergenlikte ilgi ve bağlılık aileden çok arkadaş çevresine yönelik durumdadır (Wilkinson, 2003).

2. 1. 3. 1. 6. Kişilik Gelişimi

Ergenlikte "ben kimim" sorusunun cevabı olarak bir kimlik arayışı mevcuttur. Ergenlikte kimlik; aile bağlarıyla, arkadaş ilişkileriyle, meslek seçimiyle, toplumdaki konumuyla, amaçlarıyla, dünya görüşü ve yaşam anlayışıyla var olabilen bir duygudur. Başka bir deyişle, kişi hem kendini herkesten farklı hem de çevresiyle anlamlı bağlar kurmuş biri olarak görür. Benliğin sınırları kesin çizgilerle çizilmiştir, ancak belli bir çevre ve ortak değerler dünyasıyla da bağlar kurmuştur. Bütünlükten ve süreklilikten yoksun bir insanın benliği yine vardır, ama kimlik duygusu yoktur. Kimlik duygusu iyice oluştuğu zaman, kişi kendisini hem özerk bir kişi olarak görür hem de değer verdiği çevresinde benimsendiğini ve onaylandığını duyumsar. Özerk bir kişi olmakla toplumun uyumlu bir üyesi olmayı bağdaştırmıştır (Yörükoğlu, 2007). Ergenlik döneminde bağımsızlık çabalarının yoğunlaştığını ve ergenlerin özerklik kazanmak, kimlik oluşturmak yolunda risk alma olasılıklarının da arttığını belirtmiştir. Bunun yanında günümüz gençlerinin kendileri ve çevreleri ile ilgili önceki kuşaklardan daha fazla sorumlulukla karşı karşıya oldukları belirtilmektedir (Curtis, 1992).

Kişilik kavramı, bir insanı başkalarından ayıran özelliklerin tümünü, çevresine uyum sağlamak için geliştirdiği davranış biçimini belirtir. Kişiliğin çekirdekleri yaşamın ilk yıllarında atılır, altı yaşında ana hatları belirir, ancak son biçimini alması ergenlik dönemi sonuna doğru olur. Kişilik çizgileri uzun sürede biçimlendiği için kolay değişmez. Kişilik bireyin çevresiyle sürekli etkileşimi ve uyumu sonucu oluşur (Yörükoğlu, 2007). Cüceloğlu (2002), kişiliği bireyin iç ve dış çevresiyle kurduğu, onu diğer bireylerden ayırt edici, tutarlı ve yapılaşmış bir ilişki biçimi olarak tanımlamıştır.

Ergen beş belirgin gelişim görevi ile etkin bir şekilde uğraştıkça kişiliği gelişir. Bu gelişim görevleri bilindiği üzere; fiziksel değişimlere, cinsel olgunlukla ilişkili yeni duygulara uyum sağlama, anne babalarla olan ilişkilerde dönüşüm, aynı ve karşı cinsten yaşlılarla etkili ilişkiler geliştirme, bir meslek için hazırlık yapma ve en önemlisi kimlik gelişimidir (Onur, 1995).

2. 1. 3. 2. Ergenlik ve Spor

Ergenlik döneminde ergen, neye değer vereceğine, kime bağlanıp kime inanacağına, kim olduğuna ve gelecekteki amacına ulaşmak için ne tür faaliyetlerde bulunması gerektiğine karar verme aşamasındadır. Gerek spor, gerekse diğer aktiviteler ergenlik döneminde ergenin topluma açılan kapısıdır. Ergenlik döneminde yapılan spor veya planlı diğer aktivitelerin amacı ise sadece ergeni meşgul etmek, bedensel yapısını geliştirmek, zinde ve hareketli yapmak değildir. Bunun yanında onları daha genç yaşlarda disipline, eşitliğe, paylaşımcılığa değer veren, hak ve sorumluluklarını bilen, başkalarının haklarına saygılı, özgürce yaşayan, kendisi ile barışık ve yaşadığı çevrenin takdirini kazanan bireyler olarak yetiştirmektir (Onur, 1987). Spor, ergenlik döneminde bireylerin organik anlamda gelişmelerine de olumlu katkı sağlamaktadır. Sportif aktiviteyle bireylerin vücutlarına yüksek düzeyde oksijen girmekte ve beyin hücreleri zengin oksijen taşıyan kanla beslenmektedir. Bu durum zihinsel çalışmalara ve derslere karşı dayanıklılığı artırmakta, düşüncenin berraklaşmasına yardımcı olmakta, böylelikle başarıyı olumlu yönde etkilemektedir. Ayrıca ergenlerin beden gücüne göre ayarlanmış olan düzenli aktiviteler; kemiklerin güçlenmesine, kasların yumuşak, kuvvetli ve dayanıklı bir şekilde gelişmelerini sürdürmesine olumlu yönde yardımcı olmaktadır (Kara, 1991'den aktaran: Duman, 2009).

Diğer taraftan spor ve sportif gruplar, bireylerin sosyalleşmelerine yardımcı olmaktadır. Bu süreçte spor, ergenlerin ihtiyaç duyduğu arkadaş ilişkileri için bir araç olmakta onların birbirlerini tanımalarına fırsat sağlamaktadır. Sportif gruptaki arkadaşlık, birlikte hareket etme, yardımlaşma, sorumluluk duygusunun gelişmesi, grubun diğer üyelerinin hukukuna saygı gösterme gibi sosyalleşmenin önemli özelliklerinin sürekli canlı kalmasına ve gelişmesine yardımcı olur (İkizler ve Karagözoğlu, 1997). Aynı zamanda spor sinir sistemini dengeler, kişinin davranışlarını düzenler ve çevresiyle olan ilişkilerinde olumlu etki yaratır. Böylece spor heyecanların, saldırganlık duygularının, sinirlilik hallerinin giderilmesine ve yaratıcı düşüncenin oluşmasına yardımcı olur (Sarman, 1998'den aktaran: Duman, 2009).

2. 1. 4. Özerklik

Özerk kelimesi öz ve erk sözcüklerinin yan yana gelmesinden oluşur. Öz bireyin kendisini, erk ise gücü yani kendi kendine yetmeyi ifade eder. Özerk kavramı, özgürlük, kendini tanımlama, kendini düzenleme, kendi kendini yönetme, kendi kendine etki, kişisel kontrol, bağımsızlık ve başka kavramlarla benzer biçimde kullanılmaktadır (Deniz, 2010). Özerk kavramı, hürriyet, özgürlük, kendini tanımlama, kendini düzenleme, bağımsızlık gibi pek çok kavramla benzer anlamlı olarak kullanılmaktadır. Bu durum özerklik kavramının genel bir tanımının yapılmasını zorlaştırmaktadır (Morsünbül, 2011). Kişilerin yaşamlarındaki önemine ve literatürdeki sık kullanımına karşın özerklik hakkında kuramsal bir ortaklıktan ve tanımlanmasında tutarlılıktan söz etmek pek mümkün görünmemektedir (Hmel ve Pincus, 2002).

Özerklik kavramını tanımlamak zordur. O nedenle araştırmacıların farklı tanımları ile karşılaşılır (Çelen, 2007). Ergenlerde özerklik, ana-babadan kopma (Freud, 1958), bireyleşmenin sonucu (Blos, 1979), akran ya da ana-baba baskısına karşı gelme (Berndt, 1979; Brittain, 1963; Devereux, 1970), ana-baba kontrolüne ya da kararına karşı bağımsız olma duygusu (Douvan ve Adelson, 1966; Elder, 1963; Kandel ve Lesser, 1972), kendi kararını alma ya da kendini yönetmede var olan güven (Greenberger, 1984), ahlaki, politik ve sosyal problem çözümede akıl yürütme ya da bağımsızlaşma (Adelson, 1972; Kohlberg ve Gilligan, 1972; Lewis, 1981) gibi farklı anlamlarda kullanılmıştır (Aktaran: Steinberg & Silverberg, 1986). Diğer bir tanıma göre özerklik; bireysellik, duygusal bağımsızlık, ana-babadan ayrışma ve diğer sosyal etkilerden bağımsızlaşmadır (Erikson, 1968).

Özerklik, sorumluluk almak ve bağımsız olmak demektir. Ergen, ebeveyelerinden bağımsız olarak karar almayı ister. Bu bağımsız karar alma davranışı ergenlik süresi boyunca gelişerek anlam kazanır (Dornbusch, Mont-Reynaud, Chen, 1990). Crittenden (1990) özerkliği bireyin davranışının sorumluluğunu alma, hayatı ile ilgili kararlar verme ve bunları destekleyen ilişkilerin devamlılığını sağlama kapasitesi olarak tanımlar. Steinberg (2013) özerk bireyi kendi kendini yöneten ve kendi kararlarını kendi veren kişi olarak tanımlamıştır. Kendi kararlarını bağımsız olarak alabilme isteği, ergenin zaman zaman ana babasıyla çatışma yaşamasına neden olabilir. Annenin evle ve çocuğun yetiştirilmesiyle ilgili sorumlulukları babaya göre daha çok olduğundan ergenin bu son derece doğal çatışması çoğunlukla ergenle anne arasında yaşanır. Ergenin özerkleşmesinde ise özellikle anne tutumu etkilidir. Özerkliğin gelişmesinde anne baba tutumu, kız ergenlerin özerkleşmesinde ise özellikle anne tutumu etkilidir. Özerkliğin gelişmesinde erkek ergenler için yaş tek başına önemli bir etkidir (Bartler, Anderson ve Sabatelli 1989'dan aktaran İnanç ve diğ., 2009).

Özerklik ergenlik döneminin sonunda bulunan bireylerden çok dönemin başlangıcında bulunan bireyler için önem taşır. Ergenin özerkleşme sorunu lise yıllarının sonlarında çözümlenmiş olabilir. Özerkliği başaran ergen, bireyselleşmiş kişi olarak tanımlanır. Ergen özerkleşirken çocukluk yaşamı boyunca edindiği deneyimleri yeniden düzenler. Ergenler; kendi, duygu, tutum ve inançlarını anne babalarının duygu, tutum ve inançlarından ayırt edebilmek için gözden geçirirler. Çocuklar, ailelerinin tutum ve davranışlarını eleştirmeden ergen bireyler, ailedeki tutum ve davranışlara ilişkin eleştiride bulunabilirler. Ergen kendi başına kararlar alabilmeli ve bunları uygulayabilme konusundaki gelişimini sürdürmeli; ödevini ne zaman yapacağı, dışarı ne zaman çıkacağı, ne giyeceği gibi çeşitli konularda kendi kararlarını uygulayabilmelidir. Evde ve okulda kendi yaşamıyla ilgili kararlar veren ergen, bu becerisini gerçek yaşamda da başarıyla kullanabilmek için alıştırmaya yapmış olmaktadır. Ayrıca ergen, kişisel yaşamıyla ilgili kararlar verirken de bu kararının başkalarının yaşamını, duygu ve düşüncelerini nasıl etkileyeceğini göz önüne almayı öğrenmektedir (İnanç ve diğ., 2009).

Öz belirleme kuramına göre özerklik gelişimi içsel bir süreç olarak görülmektedir. Bu yaklaşıma göre özerk olmak kişinin kendi eylemlerini kendisinin başlatması ve düzenlemesi anlamına gelmektedir. Bu yaklaşımda özerklik ve bağlılık temel gereksinimlerdir ve kişi kendi eylemlerinin kaynağı olarak kendini gördüğünde bu gereksinim karşılanmaktadır. Bu yaklaşımda aileden ayrılma, bağımsızlaşma, aileyle çatışma özerklik gelişimi için gerekli görülmezken; tersine sosyal ilişkilerin özerklik gelişimindeki rolü üzerine vurgu yapılmaktadır. Belirli eylemler için kontrol edilmenin ve yönlendirilmenin özerkliği sınırlandırdığı ileri sürülmektedir (Deci ve Ryan, 2000).

Geleneksel olarak özerklik başkalarından ayrışma olarak kavramsallaştırılmaktadır. Ancak özerklikle ilgili tartışmalarda etkinlik ve kişilerarası mesafe ile ilgili iki boyutun var olduğu kabul edilirse özerkliğin ayrışma, kopma olarak ele alınması gerekmediği gösterilebilir. Aile yapısı ve aile içi etkileşim örüntülerindeki değişiklikler, çocuk yetiştirme stillerini etkilemiştir. Aile içi sıkı etkileşim örüntülerinin yanı sıra bağımsızlık desteklenmeye başlanmıştır. İlişkililiğe ve aynı zamanda özerkliğe önem veren bu model kişinin özerk olma ve ilişkililik gibi iki önemli gereksinimini bir araya getirmiştir. Bu ailelerde çocuk yetiştirmede ilişkililik önemlidir ancak değişen yaşam stilleri çocuklarda özerklik geliştirmenin önemini ortaya koymaktadır (Kağıtçıbaşı, 2005). Steinberg (2013) özerkliği üç ayrı biçim altında değerlendirmektedir. Bunlar sırasıyla davranışsal özerklik, değer özerkliği ve son olarak da duygusal özerkliktir.

2. 1. 4. 1. Duygusal Özerklik

Steinberg (2013) duygusal özerkliği, bireylerin ailesiyle olan yakın ilişkilerindeki değişimlerle ilgili bağımsızlığı olarak ifade etmektedir. Ergenlik döneminin sonuna doğru, bireyler anababalarına duygusal olarak çocukken olduklarından daha az bağımlıdırlar. İlk olarak, daha büyük ergenler genellikle üzüldüklerinde, kaygılandıklarında ya da yardıma gereksinim duyduklarında anababalarına koşmazlar. İkinci olarak, anababalarını her şeyi ya da çok güçlü kişiler olarak görmezler. Üçüncü olarak, ergenler genellikle ailenin dışındaki ilişkilerde çok fazla duygusal ilişkiye bağlanmışlardır. Son olarak da daha büyük ergenler anababalarını yalnızca anababası olarak değil normal insan olarak görebilirler ve onlarla bu yolla iletişime girebilirler. Duygusal özerklik ergenlerin anababa ve akranlarının isteklerinin dışında kendi amaçlarını tanımlamalarında kendilerine güven duymaları ile kazanılabilir (Noom, Dekovic ve Meeus, 2001).

Duygusal özerklik gelişimiyle ilgili çalışmalar duygusal özerkliğin ilk ergenlik döneminde başladığını ve genç yetişkinliğe kadar süren bir süreç olduğunu göstermektedir. Duygusal özerklik dört alt boyuttan oluşmaktadır (Steinberg ve Silverberg, 1986).

Bunlar sırasıyla;

1. Ebeveyni idealleştirmeme: Ebeveyni idealleştirmekten vazgeçmek duygusal özerkliğin ilk gelişen boyutlarından biri olarak görülmektedir. Ergenlik döneminde edinilen kazanımlarının bir sonucu olarak bireyler ebeveynlerine dair çocuksu imgelerden vazgeçmeye başlarlar (Steinberg, 2013). İdealleştirmeme boyutu ebeveynlerinin hata yapabileceğini, ebeveyn ile kendisi arasında görüş farklarının var olabileceğini kabul etmekle ilgilidir. Yaşla birlikte idealleştirmemenin arttığı görülmektedir (Steinberg ve Silverberg, 1986).

2. Bireyleşme: Bireyleşme seçim ve eylemler üzerinde sorumluluk almakla ilgilidir. Yüksek bireyleşme hem psikolojik uyuma hem de uyumsuzluklara işaret edebilir (Steinberg, 2013). Sağlıklı bireyleşme, bireyin aileden derece derece ayrılarak bir birey olarak ortaya çıkışını ifade eder (Steinberg ve Silverberg, 1986). Ayrıca bireyleşmede kızlar lehine anlamlı farklılık görülmektedir (McBride-Chang ve Chang, 1998).

3. Ebeveynden bağımsızlaşma: Bağımsızlık boyutu ise, ebeveynine olan çocuksu bağlardan vazgeçme durumuna işaret etmektedir. Bu boyut özellikle problem çözmedeki bağımsızlığa işaret etmektedir (Chen, 1994). Seçim ve eylemlerinin sorumluluğunu taşıyan birey ortaya çıkan sonuçları da ebeveynlerine ihtiyaç duymadan çözebilmektedir. Bağımsızlık yaşla birlikte artmaktadır ve bağımsızlaşmada kızlar lehine anlamlı farklar bulunmuştur (Çoban, 2013).

4. Ebeveyni bir birey olarak görme: Ergenlerin ebeveynlerini ebeveynlik rolleri dışında bir insan olarak görebildikleri kapsamdır. Yapılan çalışmalarda ebeveyni bir birey olarak görmenin ergenlik döneminde bir değişime uğramadığı tespit edilmiştir. Ayrıca cinsiyet farklılıkları da görülmemiştir. Lamborn ve Steinberg (1993) çalışmalarında duygusal özerkliğin bu boyutunu ölçekten çıkarmışlardır. Deniz, Çok ve Duyan (2013) yaptıkları adaptasyon çalışmasında aynı sonuçlara ulaşmışlardır.

2. 1. 4. 2. Davranışsal Özerklik

Davranışsal özerklik, ergenlerin bağımsız kararlar alabilmesini ve onlara uyma derecesini göstermektedir. Davranışsal özerklik, karar verme becerisinin gelişmesiyle ilgilidir. Uygun ve gerçekçi davranabilmek için gerektiği zaman yardım istemek ve işbirliği yapmak davranışsal özerkliği ifade etmektedir (Steinberg, 2013).

2. 1. 4. 3. Değer Özerkliği

Steinberg'in (2013) tanımladığı son özerklik biçimi ise değer özerkliğidir. Değer özerkliği, doğru ve yanlış ile neyin önemli olduğu ve olmadığıyla ilgili bir dizi ilkeye sahip olmayı ifade etmektedir. Başka bir deyişle ergenlerin ideolojik, ahlaki, siyasi ve dinle ilgili konularda düşünceleri ve karar vermelerini göstermektedir.

2. 2. Literatür Taramasının Sonucu

2. 2. 1. Yurt İçi Literatür Taraması

Ülkemizde Duygusal Özerklik Ölçeği kullanarak yapılan sınırlı sayıda araştırmaya ulaşılmıştır. Bunlardan ilki ölçeğin Türkçe'ye kazandırıldığı Deniz (2010)'in araştırmasıdır. Deniz (2010) araştırmasında ergenlerde sır saklamayı duygusal ve gelişimsel değişkenler açısından incelemek amacıyla yaptığı çalışmaya 14-18 yaş aralığında bulunan 720 ergen katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Kendini Gizleme Ölçeği", "Duygusal Özerklik Ölçeği", "Yaşam Doyumu Ölçeği", "Pozitif-Negatif Duygu Ölçeği" ve "Beck Depresyon Envanteri" kullanılmıştır. Yapılan istatistiksel analizlerde araştırmaya grubunda yer alan ergenlerin sır saklama puanları ile öznel iyi oluş, Bireyleşme ve İdealleştirmeme alt boyut puanları arasında negatif yönde ve depresyon puanları arasında ise pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ayrıca analiz sonucunda, bireyleşmenin ve depresyonun sır saklamada önemli sayılabilecek değişkenler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Deniz, Çok ve Duyan (2013), bu çalışmayı Steinberg ve Silverberg (1986) tarafından geliştirilen Duygusal Özerklik Ölçeği'ni Türkçe'ye uyarlamak amacıyla yapmıştır.

Çalışmanın çeviri çalışması ve uzman görüşü alımı sonrasında ölçeğin Türkçe versiyonu Ankara'da 8, 9, 10 ve 11. sınıflara devam eden toplam 720 öğrenciye uygulanmıştır. Duygusal Özerklik Ölçeği'nin orijinal formu ikisi bilişsel, ikisi duyuşsal olmak üzere toplam dört boyuttan oluşmaktadır. Bilişsel alt boyutlar İdealleştirmeme ve ana-babayı birey olarak görme, duyuşsal alt boyutlar Bağımsızlık ve Bireyleşmedir. Türk örnekleminde yapılan pilot çalışmada, dördüncü boyutun işlememesi üzerine, sonraki çalışmalarda ana-babayı birey olarak görme alt ölçeği çıkarılarak üç boyutlu yapı üzerinden araştırmaya devam edilmiştir. Araştırmacılar Duygusal Özerklik Ölçeği'nin Türkiye'deki ergenler üzerinde yapılacak çalışmalarda kullanılabilecek işlevsel bir araç olduğunu belirtmişlerdir.

Çoban (2013) yaş, cinsiyet ve ana-baba birliktelik durumlarının ergen özerkliğiyle ilişkisini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmaya 2879'u kız, 3163'ü erkek olmak üzere 6042 ergen katılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak Duygusal Özerklik Ölçeği'nin üç boyutlu formu kullanılmıştır. Yapılan istatistiksel analizlerde araştıma grubunda yer alan erkeklerin İdealleştirmeme boyutunda, kızların da Bağımsızlık alt boyutunda ortalamalarının yüksek olduğu tespit edilmiş, Bireyleşme alt boyutunda herhangi bir anlamlı farklılaşma görülmemiştir. Yaş değişkenine göre, İdealleştirmeme ve Bağımsızlık alt boyutlarında 14 ve 15 yaşındaki ergenlerin ortalamalarının 18 yaşındaki ergenlerine göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ana-baba birliktelik durumuna göre ise, evli olan ailelerin çocuklarının İdealleştirmeme ve Bağımsızlık alt boyutlarında daha fazla duygusal özerklik hissettikleri sonusuna ulaşılmıştır.

Yektaş (2013), depresyon tanılı kız ergenlerde intihar davranışının doğası ve gelişimsel bağlamını; kimlik duygusu, ergen-ebeveyn ilişkileri ve duygusal özerklik değişkenlerinin aralarındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yaptığı çalışmaya yaşları 15 ile 17 arasında değişen 46 kız ergen katılmıştır. Araştırmada veri aracı olarak Duygusal Özerklik Ölçeği'nin dört boyutlu formu kullanılmıştır. Yapılan istatistiksel analizlerde araştıma grubunda yer alan depresyon ve intihar davranışı olan kız ergenlerin toplam duygusal özerklik puanları sağlıklı ergenlerden anlamlı olarak yüksek bulunmuştur. Yektaş (2013), çalışmasında ölçeğin duygusal özerklikten ziyade ergenin ebeveyninden duygusal kopuşunu ölçtüğünü ifade etmiştir.

Erçevik (2014)'in lise öğrencilerinin duygusal özerklik ve sosyal destek düzeyleri ile bunların alt boyutları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yaptığı çalışmaya 9, 10, 11 ve 12. sınıflarda öğrenim gören 549 öğrenci katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Duygusal Özerklik Ölçeği ve Algılanan Sosyal Destek Ölçeği kullanılmıştır. Yapılan istatistiksel analizlerde araştıma grubunda yer alan öğrencilerin duygusal özerklik ile algılanan sosyal destek arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkilere rastlanmıştır. Ayrıca duygusal özerkliğin alt boyutları ile algılanan sosyal destek alt boyutları arasında pozitif

yönlü ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin duygusal özerklik ve algılanan sosyal destek düzeylerinin demografik değişkenler, devamsızlık, not ortalaması ve disiplin cezası alma değişkenlerine göre anlamlı farklılaştığı ancak sınıf tekrarına göre herhangi bir farklılaşma bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ek olarak öğrencilerin aile, arkadaş ve öğretmenleri ile ilişkilerini değerlendirme kategorilerinde anlamlı farklılara rastlanmıştır.

2. 2. 2. Yurt Dışı Literatür Taraması

Steinberg ve Silverberg (1986) duygusal özerklik, akran baskısına direnç ve özgüven hissi arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yaptığı çalışmaya 10-16 yaşlar arasındaki 865 ergen katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Duygusal Özerklik Ölçeği'nin dört alt boyutlu hali kullanılmıştır. Yapılan istatistiksel analizlerde araştırma grubunda yer alan ergenlerin duygusal özerklik düzeylerinde yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre farklar bulunurken, sosyo-ekonomik düzeye göre bir farklılaşma bulunamamıştır. Yaş aralığında puanların doğrusal olarak arttığı ve özellikle 5. ve 6. sınıflar ile 6. ve 8. sınıflar arasında anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. İdealleştirmeme Bağımsızlık ve Bireyleşme alt boyutlarında puanların 5. sınıftan 9. sınıfa doğrusal artış gösterdiği bulunmuştur. Bununla birlikte ebeveyni ebeveyn rolü dışında algılamada yaşla artan ve azalan bir değişim bulunmamıştır. Cinsiyet değişkenine bakıldığında kızların erkeklerden duygusal özerkliğin tüm boyutlarında daha yüksek puanlar aldıkları görülmüştür. Kızlarda bütün yaş aralıklarındaki özgüven hissi ile akran baskısına direnç arasında ilişki bulunmuştur. Ancak erkekler için böyle bir ilişki bulunmamıştır. Kızlar ve erkeklerde duygusal özerklik ile akran baskısına direnç ve özgüven hissi arasında negatif ilişki bulunmuştur. Ayrıca yapılan ek çalışmada özerklik puanları yüksek olan ergenlerin, antisosyal davranış göstermeleri için akran baskısıyla karşılaştıklarında daha az özerk kalma eğiliminde oldukları bulunmuştur.

Chen (1994) tez çalışmasında duygusal özerkliğin demografik değişkenler, akran baskısı, okul başarısı ve psikolojik sıkıntı ile ilişkisini incelemiştir. Duygusal Özerklik Ölçeği' nin tüm alt boyutlarında kızların ortalamaları erkeklerden anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Yaş arttıkça yalnızca Bağımsızlık alt boyutunda anlamlı artış gözlenmiştir. Ayrıca Beyazların Asyalı, Siyah ve İspanyol kökenlilere göre Bağımsızlık ve İdealleştirmeme alt boyutlarında daha yüksek puanlar elde ettikleri bulunmuştur. Ebeveynin eğitim düzeyindeki artış ergenin İdealleştirmeme ve Bağımsızlık alt boyutlarındaki artışla pozitif ilişkili bulunmuştur. Duygusal özerklik negatif akran baskısı, daha çok psikolojik sıkıntı semptomları, düşük özsaygı ve daha fazla sapkın davranış ile ilişkili bulunmuştur. Aynı zamanda duygusal özerklik yüksek eğitimsel beklenti ve okul

başarısıyla da pozitif yönlü ilişkilere sahiptir. Doğrudan ve dolaylı etkilerin de ele alındığı çalışmada, okul performansında duygusal özerkliğin Bireyleşme alt boyutunun negatif, Bağımsızlık ve İdealleştirmeme alt boyutlarının pozitif dolaylı etkisinin olduğu; yalnızca Bağımsızlık alt boyutunun doğrudan etkisinin olduğu bulunmuştur.

Golonka (2013) tez çalışmasında ebeveyn-çocuk iletişim kalıpları ve ebeveynlik stilleri ile duygusal özerklik ve üniversiteye uyum arasındaki ilişkiyi belirlemek için yaptığı çalışmaya 180 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Duygusal Özerklik Ölçeği kullanılmıştır. Yapılan istatistiksel analizlerde araştırma grubunda yer alan öğrencilerde demokratik ve izin verici ebeveyn stilleri anlamlı derecede düşük duygusal özerkliği yordarken; otorite ebeveynlik daha yüksek özerklikle ilişkili bulunmuştur. Demokratik ebeveynlik ve sıklığı artan telefon konuşmaları düşük özerklikle ilişkili bulunmuştur. Ebeveynin otoriterliğinin düşük olduğu öğrencilerde de artan telefon konuşmaları düşük özerkliği göstermektedir. Diğer yandan yüksek otoriter ebeveynlik seviyeleri öğrencilerin ebeveynlerle konuşma sıklıkları ne olursa olsun yüksek özerklik ile sonuçlanmaktadır. Araştırmacı demokratik ve izin verici ebeveynliği düşük özerklik, otoriter ebeveynliğin yüksek özerklikle ilişkili oluşunu şaşırtıcı bulmuş ve otoriter ebeveynlere sahip beliren yetişkinlerin kendilerini kontrol eden ebeveynlerinden daha fazla uzaklaşmak ve ayrılmak için üniversite hayatındaki özgürlüğü elde etmeyi daha kolay ve cazip bulmuş olabilmelerine bağlamıştır.

Ryan ve Lynch (1989) yaptıkları çalışma sonrasında Steinberg ve Silverberg (1986) tarafından ele alınan duygusal özerkliğin genç ergenlerde ebeveynlerden daha az güven ve duygusal faydalanma ile ilişkili olduğunu bulmuştur. Duygusal özerklik hem orta ergenlerde hem de yetişkinlerde algılanan ebeveyn kabul etmeme ile ilişkili bulunmuştur. Ayrıca genç yetişkinlerde daha az aile bağlılığı ve ebeveyn kabulü algısı ile ilişkili bulunmuştur. Ryan ve Lynch (1989), Silverberg ve Steinberg (1989)'in ele aldığı duygusal özerklik kavramının aileden olumsuz ayrılma ile ilişkili olduğunu ifade etmişlerdir.

Fuhrman ve Holmbeck (1995) duygusal özerklik ile çeşitli bireysel, ailesel ve kültürel bağlamlar tarafından yönetilen ergen uyumu arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yaptığı çalışmaya 10-18 yaşlar arası 96 ergen ile ergenlerin anneleri ve öğretmenleri katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Duygusal Özerklik Ölçeği kullanılmıştır. Yapılan istatistiksel analizlerde çalışmada yer alan ergenlerin daha düşük duygusal özerklik rapor ettiklerinde ve ebeveyn-ergen ilişkisinin duygusal doğası pozitif olduğunda pozitif ergen uyumunun daha olası olduğu bulunmuştur. Öte yandan aile ortamı daha stresli ise duygusal özerklik ergen uyumu ile pozitif ilişkili bulunmuştur. Bulgular, ebeveynlerden duygusal ayrılmanın, destekleyici aile ortamında zararlı olduğunu ancak daha az destekleyici aile ortamında faydalı olduğunu göstermiştir.

Chen ve Dornbusch (1998)'un yaptığı bu çalışma ebeveynlerden kazanılan ergen duygusal özerkliği ile ilgili çok boyutlu özellikleri belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Duygusal Özerklik Ölçeği kullanılmıştır. Yapılan istatistiksel analizlerde araştırmada yer alan ergenlerin Bireyleşme alt boyutu ile negatif akran baskısı, düşük eğitimsel beklentinin, yüksek psikolojik sıkıntının ve düşük benlik saygısının aracı etkisiyle düşük akademik başarı ve yüksek derecede normalden sapan davranışlarla ilişkili bulunmuştur. Psikolojik sıkıntı ve İdealleştirmeme arasında ilişkiye rastlanmıştır. Bağımsızlık ve İdealleştirmeme alt boyutları için istatistiksel olarak anlamlı bir sonuca ulaşılmamıştır. Yalnızca Bireyleşme alt boyutu düşük ergen işlevselliğiyle ilişkili bulunmuştur.

McBride-Chang ve Chang (1998)'in ergen-ebeveyn ilişkisini ebeveynlik stilleri, duygusal özerklik ve okul başarısı değişkenlerine göre belirlemek amacıyla yaptığı çalışmaya 906 ergen ve 1091 ebeveyn katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Duygusal Özerklik Ölçeği'nin dört boyutlu formu kullanılmıştır. Yapılan istatistiksel analizlerde araştırmada yer alan ergenlerin ve ebeveynlerinin ebeveyn stili algılarının farklılaştığı görülmüştür. Özerkliğin yaşla birlikte arttığı ve cinsiyet değişkeni açısından özerkliğin boyutlarından yalnızca Bireyleşme alt boyutunda kızlar lehine anlamlı farklar olduğu görülmüştür. Özerklik ve yetkili ebeveynlik stili arasında anlamlı ilişki vardır. Özerkliğin ebeveynin algıladığı yetkili ebeveynlik stili ve okul başarısıyla negatif ilişkili olduğu bulunmuştur. Ebeveynlik stillerinin ve ebeveynlerin çocukların çalışmalarına dair inançlarının okul başarısıyla ilişkili olmadığı görülmüştür. Ancak yüksek akademik odaklı okullarda öğrencileri olan ebeveynlerin, düşük akademik odaklı okullarda öğrencileri olanlardan daha fazla kendilerini yetkinlikte yüksek ve otoriterlikte düşük değerlendirdiklerine ulaşılmıştır.

Beyers ve Goossens (1999) duygusal özerkliğin ergenin algıladığı ebeveynlik stilleri bağlamında ve psikolojik uyumun farklı yönleriyle ilişkisini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmaya 12-17 yaş arasındaki 558 ergen katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Duygusal Özerklik Ölçeği kullanılmıştır. Yapılan istatistiksel analizlerde araştırma grubunda yer alan ergenlerde; kızlar demokratik ebeveynlik, duygusal özerklik ve içsel stres ölçeklerinde erkeklerden daha yüksek puanlar almışlardır, ancak normal dışı davranışlarda erkeklerden daha düşük puan almışlardır. Duygusal özerklik, davranışsal özerklik, özgüven ve normal dışı davranışlar yaşlar arasında doğrusal olarak artmıştır. Daha üst sınıftaki öğrenciler daha alt sınıftakilere göre daha düşük otoriter ebeveynlik ve daha zayıf okul notları rapor etmişlerdir. Ayrıca Steinberg ve Silverberg (1986)'in bulgularına benzer olarak 7. ve 9. sınıflar arasındaki duygusal özerklik puan farklılıkları, 9. ve 11. sınıflar arasındaki puan farkından daha büyük bulunmuştur. Ek olarak duygusal

özerklik sağlıklı psikososyal gelişim için bir risk faktörü olarak görülmektedir. Buna rağmen duygusal özerklik ile özgüven arasında pozitif yönlü ilişkilere rastlanmıştır. Erkeklerde kızlara göre duygusal ve davranışsal özerklik arasındaki ilişki daha güçlü bulunmuştur. Duygusal özerkliğin, kızlardan farklı olarak, erkekler için stres verici bir durum olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Chou (2000) Çinli ergenlerin duygusal özerklikleri ve depresyon semptomları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yaptığı çalışmaya 16-18 yaş arasındaki 512 ergen katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Duygusal Özerklik Ölçeği'nin 14 maddelik üç boyutlu formu kullanılmıştır. Yapılan istatistiksel analizlerde araştırma grubunda yer alan ergenlerin depresyon semptomları ile duygusal özerkliğin boyutları arasında pozitif yönlü ilişkiye rastlanmıştır. Özellikle Bireyleşme ve İdealleştirmeme alt boyutuyla anlamlı ve güçlü ilişkiler bulunmuştur. Ebeveynlerden bağımsızlık ile annenin eğitim düzeyi arasında negatif ilişki bulunmuştur. Duygusal özerklik boyutları için yaş ve cinsiyet açısından herhangi bir farklılaşmaya rastlanmamıştır.

Garber ve Little (2001) anne depresyonu, aile işlev bozukluğu, duygusal özerklik ve ergen uyumu arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yaptığı çalışmaya 145 8.sınıf öğrencisi ve öğrencilerin anneleri katılmıştır. Çalışma öğrenciler 9.sınıfa geldiğinde tekrarlanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Duygusal Özerklik Ölçeği'nin 20 maddelik dört boyutlu formu kullanılmıştır. Yapılan istatistiksel analizlerde araştırma grubunda yer alan ergenlerin anne depresyonunun, duygusal özerklik ve ergenin uyumu arasındaki ilişkide önemli ölçüde belirleyici olduğu görülmüştür. Depresif annelerin çocuklarının duygusal özerklik ölçeği puanlarının yüksekliği, problemlerin içselleştirilmesi ve dışsallaştırılmasındaki artışı önemli ölçüde yordamıştır. Depresif olmayan annelerin çocuklarının duygusal özerklik ölçeği puanlarının yüksek oluşu ergenin semptomlarının azalmasını önemli ölçüde yordamıştır. Depresif anneli ailelerde aile işlevsizliği önemli ölçüde ergenin semptomlarını yordamıştır ve bu ilişki kısmen duygusal özerklik aracılığı ile olmuştur. Bu sonuçlara göre ergen özerkliği çalışmalarında aile bağlamının dikkate alınmasının önemi vurgulanmıştır.

Tung ve Dhillon (2006) orta ve son ergenlikteki öğrencilerde, cinsiyet ve aile ortamının duygusal özerlikle ilişkisini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmaya 14-16 yaş arasında orta ergenlik döneminde 250 ergen ve 17-21 yaş arasında son ergenlik döneminde 250 ergen olmak üzere toplam 500 ergen katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Duygusal Özerklik Ölçeği'nin 20 maddelik dört boyutlu formu kullanılmıştır. Yapılan istatistiksel analizlerde araştırma grubunda yer alan ergenlerde duygusal özerkliğin İdealleştirmeme boyutunda kızlar lehine anlamlı farklılaşma görülmüştür. Başka bir ifadeyle kızlarda İdealleştirmeme boyutu erkeklerden daha erken gelişmektedir. Kızlar

duygusal özerklik ölçeğinden erkeklerden daha yüksek puanlar almışlardır. Ayrıca kızlar daha fazla bağıllık ortamı rapor etmişler ve ailede yüksek ahlaki dini vurgu algılamışlardır. Tüm yaş gruplarında kızların duygusal özerklik ölçeği puanları ile aile ortamı ölçeği boyutlarından bağıllık, dışavurum, bağımsızlık, organizasyon vs. puanları arasında anlamlı negatif ilişki ve çatışma ve kontrol puanları arasında anlamlı pozitif ilişki bulunmuştur. Erkeklerde ise duygusal özerklik ve aile ortamı ilişkisi daha düşük düzeydedir.

Schmitz ve Baer (2001) duygusal özerklik ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizini yaptıkları araştırmalarında 3 farklı etnik gruptan 6, 8 ve 10. sınıflara devam eden 4843 öğrenci katılmıştır. Schmitz ve Baer çalışma sonucunda duygusal özerklik ölçeğinin yapı geçerliliğinin zayıf olduğunu belirtmişlerdir. Duygusal özerkliğin sınıf ve etnik kökenler açısından farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Mullis, Graf ve Mullis (2009) ebeveyn ilişkisi, duygusal özerklik ve kimlik statüleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaptığı çalışmaya 234 lise öğrencisi katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Duygusal Özerklik Ölçeği'nin 20 maddelik dört alt boyutlu formu kullanılmıştır. Yapılan istatistiksel analizlerde araştırma grubunda yer alan öğrencilerin duygusal özerklik toplam puanları ile ipotekli kimlik ve başarılı kimlik arasında pozitif ilişki bulunmuştur. Ebeveynleri bir birey olarak algılama alt boyutu ile moratoryum arasında negatif ilişkiye rastlanmıştır. İdealleştirmeme alt boyutu ile ipotekli ve başarılı kimlik arasında ve Bağımsızlık alt boyutu ile ipotekli, moratoryum ve başarılı kimlik arasında pozitif ilişkilere rastlanmıştır.

Pace ve Zappulla (2009)'nın kimlik ve duygusal özerklik ile öznel iyi oluş ve yaşam doyumu arasındaki eş zamanlı ve yordayıcı ilişkiyi belirlemek amacıyla yaptığı çalışmaya 227'si erkek 234'ü kız olmak üzere toplam 661 ergen katılmıştır. Çalışmada kullanılan veri toplama aracı olarak kullanılan Duygusal Özerklik Ölçeği Beyers, Goossens, Calster ve Duries (2005)'in yeniden boyutlandırıldığı şekliyle, iki alt boyutlu olarak ele alınmıştır. Ayrılma alt boyutu İdealleştirmeme ve Bağımsızlık alt boyutlarının tüm maddelerini ve Bireyleşme alt boyutunun iki maddesini içermekte, kopma alt boyutu ise ebeveyni bir birey olarak görme alt boyutunun tüm maddelerini ve Bireyleşme alt boyutunun iki maddesini içermektedir. Yapılan istatistiksel analizlerde araştırma grubunda yer alan ergenlerin ayrılma ve bağlanma ile benlik tatmini arasında pozitif, keşif ve kopma ile benlik tatmini arasında negatif eş zamanlı ve yordayıcı ilişkiler bulunmuştur. Ek olarak araştırmacılar yüksek bağıllık ve düşük keşfin ayrılma ve kendini tatmin arasındaki ilişkide bir moderatör rolü gösterdiğini sonucuna ulaşmışlardır.

Zimmer-Gembeck, Madsen ve Hanisch (2011) duygusal özerklik, iletişim kurma ve bilişsel özerklik olarak ele aldıkları özerklik kavramı ile ebeveyn ve partnerleriyle ilişkileri arasındaki korelasyonu incelemek amacıyla yaptıkları çalışmaya 17-20 yaş arasında

romantik ilişkisi bulunan ancak evli olmayan 206 genç katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Duygusal Özerklik Ölçeği'nin dört alt boyutlu formu kullanılmıştır. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda Bireyleşme ile Bağımsızlık alt boyutları ve ebeveyn iletişimi arasında negatif yönlü ilişki bulunmuştur. İdealleştirmeme ve Bağımsızlık alt boyutları ile tutumsal, sosyo-duygusal ve işlevsel özerklik arasında negatif ilişki bulunmuştur. Ebeveyn sıcaklığı ve ebeveynin psikolojik kontrolü ile duygusal özerklik arasında negatif ilişki bulunmuştur. Romantik partnerden alınan destek ile Bağımsızlık alt boyutu arasında pozitif ilişki bulunmuştur. Yaş artışının İdealleştirmeme alt boyutuyla pozitif ilişkili olduğu ve kızların İdealleştirmeme ve Bağımsızlık alt boyutlarında erkeklerden daha yüksek puan aldıklarını bulunmuştur.

Tulviste (2011) gençlerin duygusal ve davranışsal özerklikleri, benlik saygıları ve gelecek için eğitim planları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yaptığı çalışmaya yaşları 15-19 arasında olan 109'u kurumda ve 106'sı evde yaşayan toplam 215 genç katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Duygusal Özerklik Ölçeği'nin iki alt boyutu kullanılmıştır. Yapılan istatistiksel analizlerde araştırma grubunda yer alan kurumda yaşayan ergenlerin evde yaşayanlara göre duygusal ve davranışsal özerklik ve benlik saygısı ölçeklerinden daha düşük puanlar aldığı görülmüştür. Ayrıca gelecek için eğitim planı yapma kurumda yaşayan ergenler arasında daha düşüktür. Kurumda yaşayan erkekler kurumda yaşayan kızlara göre Duygusal Özerklik Ölçeği'nden daha yüksek puanlar almışlardır. Ailesiyle yaşayan erkekler en yüksek benlik saygısı puanı elde etmişlerdir ve ailesiyle yaşayan kızlarla puanları arasında anlamlı farklılaşma bulunmaktadır. Davranışsal özerklik ve duygusal özerkliğin İdealleştirmeme alt boyutu ergenin benlik saygısını yordamaktadır; ancak eğitim planlarını yordamamaktadır. Sonuç olarak bulgular, kurumda büyümenin özerklik gelişimini olumsuz etkilediğini göstermektedir.

Yapılan literatür taraması sonucunda duygusal özerklik düzeyini inceleyen yurt içinde ve yurt dışında çeşitli çalışmalar olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmalar genel olarak duygusal özerklik ile akran baskısı, özgüven, okul başarısı, psikolojik sıkıntı, ebeveynlik stilleri, ebeveyn-çocuk iletişim kalıpları, depresyon semptomları, kimlik statüleri, öznel iyi oluş, yaşam doyumu, iletişim, benlik saygısı, sır saklama, intihar davranışı ve sosyal destek düzeyi gibi değişkenlerin ilişkisini incelemektedirler. Yapılan çalışmaların çoğunlukla ikili değişkenlerden olduğu görülmektedir. Bu bağlamda ders dışı sportif etkinliklere katılan ve katılmayan öğrencilerin duygusal özerkliklerinin incelenmesi sporun duygusal özerkliğin gelişimindeki rolüyle ilgili ipuçları sağlayabileceği için önem arz etmektedir.

3. YÖNTEM

3. 1. Araştırma Modeli

Araştırmada, sosyal bilime ilişkin pozitivist yaklaşım içinde geliştirilen tarama (survey) yöntemi kullanılmıştır. Tarama yöntemi, sosyal dünya hakkında nicel bilgi üretir ve insanların ya da sosyal dünyanın görünümünü betimler. Aynı zamanda açıklama ya da keşfetme için de kullanılır (Kuş, 2009). Bu yöntemde, araştırmaya konu olan birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlamaya çalışılır. Onları herhangi bir biçimde değiştirme ve etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2012). Geniş bir örnekleme grubundan sistematik olarak bilgi toplanmasına elverişli olması tarama yönteminin çokça tercih edilmesini sağlamaktadır (Böke, 2011).

3. 2. Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2014-2015 Eğitim-Öğretim Yılı ikinci döneminde, Giresun il merkezinde ve ilçelerinde bulunan ortaokul ve liselerde öğrenim gören 7, 8, 9, 10 ve 11. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bu sınıf düzeylerinde öğrenim görmekte olan öğrencilerden araştırmaya katılacak olanlar tesadüfi örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Araştırmaya 396'sı kız, 489'u erkek 885 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin yaş ortalaması 14.87 ± 1.39 'dur.

3. 3. Verilerin Toplanması

3. 3. 1. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak "Kişisel Bilgi Formu" ve "Duygusal Özerklik Ölçeği" kullanılmıştır.

3. 3. 1. 1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından geliştirilen 'Kişisel Bilgi Formu' araştırmaya konu olan ortaokul ve liselerde öğrenim gören öğrenciler hakkında bilgi toplamak amacıyla araştırmada inceleme konusu olan cinsiyet, yaş, eğitim kademesi, sınıf, anne-baba eğitim durumu, ders dışı sportif etkinliklere katılma durumu ve spor türü bağımsız değişkenleriyle ilgili sorulardan oluşmaktadır.

3. 3. 1. 2. Duygusal Özerklik Ölçeği (DÖÖ)

Orijinal Duygusal Özerklik Ölçeği Steinberg ve Silverberg (1986) tarafından geliştirilmiş; Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışması Deniz, Çok ve Duyan (2013) tarafından yapılmıştır. Ölçek 14 madde ve üç faktörden oluşmaktadır. Üç faktörlü formda 1, 3, 8, 11 ve 13. maddeler 'İdealleştirmeme', 2, 4, 5 ve 9. maddeler 'Bağımsızlık' ve 6, 7, 10, 12 ve 14. maddeler ise 'Bireyleşme' alt boyut ölçeklerine aittir. Duygusal Özerklik Ölçeği seçenekleri '4=Bana hiç uygun değil', '3=Bana uygun değil', '2=Bana uygun', '1=Bana tamamen uygun' biçiminde puanlanmıştır. Ayrıca toplam puanların elde edilmesi için 4, 6, 10, 12 ve 14. maddeler tersine kodlanmaktadır. Ölçeğin güvenirliğini belirlemek için Cronbach Alpha iç tutarlık katsayı hesaplanmış ve toplam ölçek için Cronbach Alpha değeri 0.79 olarak bulunmuştur. Bu çalışmadan elde edilen veriler üzerinde hesaplanan iç tutarlık katsayısı ise toplam ölçek için 0.74'tür.

3. 3. 2. Veri Toplama Süreci

Araştırma verilerinin toplanabilmesi için Giresun ili Milli Eğitim Müdürlüğü ile gerekli yazışmalar yapılarak ilgili okullarda veri toplama araçlarının uygulanması için resmi izin alınmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının uygulaması, ilgili okul idaresinden gerekli izinlerin alınmasını takiben öğrencilerin serbest zaman dilimleri içerisinde gerçekleştirilmiştir. Yönergede, araştırmanın amacı ile ilgili gerekli açıklamalar yapılarak veri toplama aracının doldurulması hakkında detaylı bilgilere yer verilmiştir. Veri toplama aracı, öğrenciler tarafından gönüllü olarak doldurulmuştur. Araştırmacı tarafından toplanan anket formları, kontrol edilerek eksik veya yanlış doldurulanlar araştırma dışında tutulmuştur. Daha sonra anketlerin geçerli ve kabul edilebilir nitelikte olanları, değerlendirilmek üzere kodlanarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

3. 4. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında yapılan istatistiksel analizler, SPSS 21 programı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde istatistiki yöntem olarak; betimsel istatistikler t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Tukey çoklu karşılaştırma testi ve regresyon analizi kullanılmıştır. Verilerin parametrik testlerin ön şartlarını sağlayıp sağlamadığına Skewness ve Kurtosis (verilerin normal dağılım durumu) değerleri, normal dağılım eğrisi ve Levene (varyansların eşitliği) testi sonuçları incelenerek karar verilmiştir (Büyüköztürk, 2011). Ölçeklerin güvenirliklerini belirlemek için de Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları hesaplanmıştır.

4. BULGULAR

4.1. Katılımcıların Kişisel Özellikleri

Bu bölümde, araştırmaya katılan öğrencilerin kişisel özelliklerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilere Ait Kişisel Bilgilerin Dağılımı

		n	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kız	396	44.7
	Erkek	489	55.3
	Toplam	885	100
Eğitim Kademesi	Ortaokul	369	41.7
	Lise	516	58.3
	Toplam	885	100
Sınıf	7	171	19.3
	8	198	22.4
	9	98	11.1
	10	239	27.0
	11	179	20.2
	Toplam	885	100
Anne Eğitim Durumu	İlkokul	264	29.8
	Ortaokul	182	20.6
	Lise	276	31.2
	Üniversite	163	18.4
	Toplam	885	100
Baba Eğitim Durumu	İlkokul	160	18.1
	Ortaokul	172	19.4
	Lise	279	31.5
	Üniversite	274	31.0
	Toplam	885	100
Ders Dışı Sportif Etkinliklere Katılma Durumu	Katılıyor (Bireysel Sporlar)	122	13.8
	Katılıyor (Takım Sporları)	389	44.0
	Katılmıyor	374	42.3
	Toplam	885	100

Çalışmanın araştırma grubunu, 2014-2015 Eğitim-Öğretim Yılı ikinci döneminde, Giresun il merkezinde ve ilçelerinde bulunan ortaokul ve liselerde öğrenim gören 396'sı kız (%44.7), 489'u erkek (%55.3) 885 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin 369'u ortaokulda (%41.7), 516'sı lisede (%58.3) öğrenim görmektedir. Çalışma kapsamındaki öğrencilerden 171'i yedinci sınıfta (%19.3), 198'i sekizinci sınıfta (%22.4), 98'i dokuzuncu sınıfta (%11.1), 239'u onuncu sınıfta (%27.0) ve 179'u on birinci sınıfta (%20.2) öğrenim görmektedir. Anne eğitim durumunu ilkokul olarak belirten katılımcı sayısı 264 (%29.8), ortaokul olarak belirten katılımcı sayısı 182 (%20.6), lise olarak belirten katılımcı sayısı 276 (%31.2) ve üniversite olarak belirten katılımcı sayısı ise 163 (%18.4)'tür. Baba eğitim durumunu ilkokul olarak belirten katılımcı sayısı 160 (%18.1), ortaokul olarak belirten katılımcı sayısı 172 (%19.4), lise olarak belirten katılımcı sayısı 279 (%31.5) ve üniversite olarak belirten katılımcı sayısı ise 274 (%31.0)'tür. Katılımcılardan ders dışı bireysel sporlara katıldığını belirtenlerin sayısı 122 (%13.8) ve ders dışı takım sporlarına katıldığını belirtenlerin sayısı 389 (%44.0) iken ders dışı sportif etkinliklere katılmadığını belirtenlerin sayısı ise 374 (%42.3)'tür (Tablo 1).

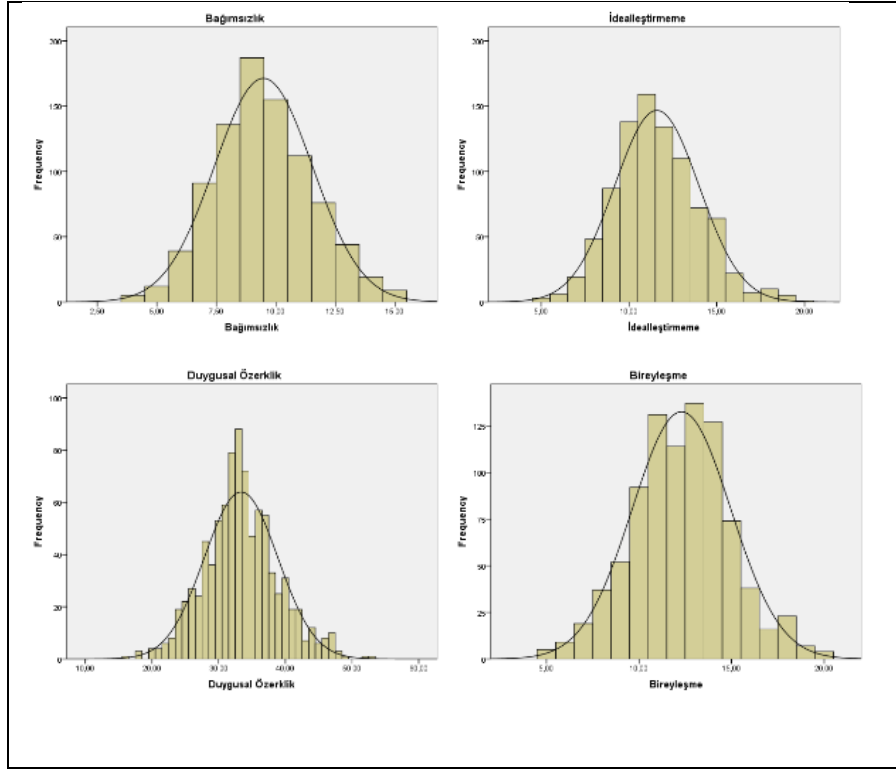
4. 2. Duygusal Özerklik Ölçeği Puanlarının Dağılımı ve İstatistik Test Sonuçları

Bu bölümde, araştırmaya katılan öğrencilerin veri toplama araçlarından aldıkları puanların dağılımı ve istatistik test sonuçlarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Çalışma kapsamındaki katılımcıların, Duygusal Özerklik Ölçeği (DÖÖ)'nden aldıkları toplam puanların aritmetik ortalaması 33.36 ve standart sapması 5.52'dir. Ölçek puanları faktör bazında incelendiğinde en yüksek ortalamanın '*Bireyleşme*' alt boyutunda ($12.29/5=2.46$), en düşük ortalamanın ise '*İdealleştirmeme*' alt boyutunda ($11.58/5=2.32$) olduğu görülmektedir. Ölçekten alınan puanların çarpıklık ve basıklık değerleri (Tablo 2) ile normal dağılım eğrisi grafiği incelendiğinde verilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir (Şekil 1).

Tablo 2. Duygusal Özerklik Ölçeği Puanlarının Dağılımı

	Madde Sayısı	n	Ort.	Ss	Çarpıklık	Basıklık	Minimum	Maksimum
İdealleştirmeme	5	885	11.58	2.41	0.34	0.24	5	20
Bağımsızlık	4	885	9.48	2.06	0.19	-0.11	4	15
Bireyleşme	5	885	12.29	2.66	0.05	0.10	5	20
Toplam DÖ	14	885	33.36	5.52	0.21	0.34	16	53



Şekil 1. Duyusal Özerklik Ölçeği puanları dağılımının grafiksel görünümü

Tablo 3'te ders dışı sportif etkinliklere katılan öğrencilerin DÖÖ'nden aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları sunulmuştur. Analizler, cinsiyet değişkenine göre DÖÖ toplam puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir ($t=0.47$, $p=0.64$). Ancak DÖÖ puanları faktör bazında incelendiğinde 'İdealleştirmeme' ve 'Bireyleşme' alt boyut puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. 'İdealleştirmeme' alt boyutunda kız öğrencilerin ortalama puanları (11.97) erkek öğrencilerin ortalama puanlarından (11.21) daha yüksek iken 'Bireyleşme' alt boyutunda ise erkek öğrencilerin ortalama puanları (12.64) kız öğrencilerin ortalama puanlarından (11.88) daha yüksektir.

Tablo 3. Ders Dışı Sportif Etkinliklere Katılan Öğrencilerin DÖÖ Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

	Kız (n=195)		Erkek (n=316)		t	p
	Ort.	Ss	Ort.	Ss		
İdealleştirmeme	11.97	2.78	11.21	2.62	3.23	0.00
Bağımsızlık	9.68	2.11	9.43	1.95	1.38	0.17
Bireyleşme	11.88	2.80	12.64	2.54	3.18	0.00
Duyusal Özerklik	33.53	6.19	33.28	5.27	0.47	0.64

Tablo 4'te ders dışı sportif etkinliklere katılmayan öğrencilerin DÖÖ'nden aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları sunulmuştur. Analizler, cinsiyet değişkenine göre toplam ölçek ($t=2.48$, $p=0.01$) ve 'Bireyleşme' alt boyut puanlarının ($t=3.60$, $p=0.00$) anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir. Anlamlı farklılığın tespit edildiği toplam ölçek ve 'Bireyleşme' alt boyutunda erkek öğrencilerin ortalama puanlarının kız öğrencilerin ortalama puanlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir deyişle erkek öğrencilerin duygusal özerklikleri daha yüksektir.

Tablo 4. Ders Dışı Sportif Etkinliklere Katılmayan Öğrencilerin DÖÖ Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

	Kız (n=201)		Erkek (n=173)		t	p
	Ort.	Ss	Ort.	Ss		
İdealleştirmeme	11.65	2.35	11.75	2.18	0.44	0.66
Bağımsızlık	9.28	2.13	9.57	2.12	1.28	0.20
Bireyleşme	11.77	2.75	12.74	2.46	3.60	0.00
Duygusal Özerklik	32.70	5.67	34.06	4.89	2.48	0.01

Tablo 5'te görüldüğü üzere yapılan regresyon analizi sonucunda, yaş değişkeninin ders dışı sportif etkinliklere katılan öğrencilerin duygusal özerkliklerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Ders dışı sportif etkinliklere katılan öğrencilerin yaşları ile duygusal özerklikleri arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki ($R=0.290$) olup öğrencilerin yaşları, duygusal özerklikleri üzerindeki toplam varyansın %8'ini açıklamaktadır.

Regresyon analizi sonucuna göre, duygusal özerkliğin yordanmasına ilişkin eşitlik aşağıda gösterilmiştir:

$$\text{Duygusal Özerklik} = 16.80 + 1.11 * \text{Yaş}$$

Tablo 5. Yaş ve Ders Dışı Sportif Etkinliklere Katılan Öğrencilerin Duygusal Özerklik Puanları Arasındaki Regresyon Analizi Sonuçları

	B	Standart Hata	β	t	P
Sabit	16.80	2.44	-	6.90	0.00
Yaş	1.11	0.16	0.29	6.84	0.00

$$R=0.290, R^2=0.084$$

$$F_{(1,509)}=46.75, p=0.000$$

Tablo 6'da görüldüğü üzere yapılan regresyon analizi sonucunda, yaş değişkeninin ders dışı sportif etkinliklere katılmayan öğrencilerin duygusal özerkliklerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Ders dışı sportif etkinliklere katılmayan öğrencilerin yaşları ile duygusal özerklikleri arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki ($R=0.147$) olup öğrencilerin yaşları, duygusal özerklikleri üzerindeki toplam varyansın %2'sini açıklamaktadır.

Regresyon analizi sonucuna göre, duygusal özerkliğin yordanmasına ilişkin eşitlik aşağıda gösterilmiştir:

$$\text{Duygusal Özerklik} = 24.23 + 0.61 * \text{Yaş}$$

Tablo 6. Yaş ve Ders Dışı Sportif Etkinliklere Katılmayan Öğrencilerin Duygusal Özerklik Puanları Arasındaki Regresyon Analizi Sonuçları

	B	Standart Hata	β	t	P
Sabit	24.23	3.20	-	7.58	0.00
Yaş	0.61	0.22	0.15	2.86	0.01

$$R=0.147, R^2=0.021$$

$$F_{(1,372)}=8.17, p=0.005$$

Tablo 7'de ders dışı sportif etkinliklere katılan öğrencilerin DÖÖ'nden aldıkları puanların eğitim kademesi değişkenine göre t-testi sonuçları sunulmuştur. Analizler, eğitim kademesi değişkenine göre toplam ölçek ($t=2.48, p=0.01$) ile '*İdealleştirmeme*' ($t=5.20, p=0.00$), '*Bağımsızlık*' ($t=3.20, p=0.00$) ve '*Bireyleşme*' ($t=4.42, p=0.00$) alt boyut puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir. Anlamlı farklılığın tespit edildiği toplam ölçek ve tüm alt boyutlarda lisede öğrenim gören öğrencilerin ortalama puanlarının ortaokulda öğrenim gören öğrencilerin ortalama puanlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir deyişle ders dışı sportif etkinliklere katılan lise öğrencilerinin duygusal özerklikleri daha yüksektir.

Tablo 7. Ders Dışı Sportif Etkinliklere Katılan Öğrencilerin DÖÖ Puanlarının Eğitim Kademesi Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

	Ortaokul (n=211)		Lise (n=300)		t	p
	Ort.	Ss	Ort.	Ss		
İdealleştirmeme	10.83	2.37	11.97	2.48	5.20	0.00
Bağımsızlık	9.19	1.98	9.76	2.00	3.20	0.00
Bireyleşme	11.74	2.61	12.78	2.62	4.42	0.00
Duygusal Özerklik	31.76	5.48	34.52	5.47	5.60	0.00

Tablo 8’de ders dışı sportif etkinliklere katılmayan öğrencilerin DÖÖ’nden aldıkları puanların eğitim değişkenine göre t-testi sonuçları sunulmuştur. Analizler, eğitim kademesi değişkenine göre toplam ölçek ($t=2.50$, $p=0.02$) ile ‘*İdealleştirmeme*’ ($t=5.03$, $p=0.00$) ve ‘*Bağımsızlık*’ ($t=2.70$, $p=0.01$) alt boyut puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir. Anlamlı farklılığın tespit edildiği toplam ölçek ve tüm alt boyutlarda lisede öğrenim gören öğrencilerin ortalama puanlarının ortaokulda öğrenim gören öğrencilerin ortalama puanlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir deyişle ders dışı sportif etkinliklere katılmayan lise öğrencilerin duygusal özerklikleri daha yüksektir.

Tablo 8. Ders Dışı Sportif Etkinliklere Katılmayan Öğrencilerin DÖÖ Puanlarının Eğitim Kademesi Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

	Ortaokul (n=158)		Lise (n=216)		t	p
	Ort.	Ss	Ort.	Ss		
İdealleştirmeme	11.04	1.96	12.17	2.37	5.03	0.00
Bağımsızlık	9.07	2.05	9.67	2.15	2.70	0.01
Bireyleşme	12.45	2.35	12.05	2.86	1.43	0.15
Duygusal Özerklik	32.56	4.27	33.89	5.99	2.50	0.02

Tablo 9’da ders dışı sportif etkinliklere katılan öğrencilerin DÖÖ’nden aldıkları puanların sınıf değişkenine göre ANOVA sonuçları sunulmuştur. Analizler, sınıf değişkenine göre toplam ölçek ($F_{4,506}=12.66$, $p<0.01$) ile ‘*İdealleştirmeme*’ ($F_{4,506}=8.98$, $p<0.01$), ‘*Bağımsızlık*’ ($F_{4,506}=6.97$, $p<0.01$) ve ‘*Bireyleşme*’ ($F_{4,506}=8.05$, $p<0.01$) alt boyut puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir. Öğrencilerin toplam ölçekten aldıkları puanlar incelendiğinde, 7. sınıfta öğrenim gören katılımcıların puanlarının 8, 9, 10 ve 11. sınıfta öğrenim gören katılımcıların puanlarından daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir deyişle 7. sınıfta öğrenim gören katılımcılar en düşük puan ortalamasına sahiptir.

Tablo 9. Ders Dışı Sportif Etkinliklere Katılan Öğrencilerin DÖÖ Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

	7.Sınıf (n=119)		8.Sınıf (n=92)		9.Sınıf (n=76)		10.Sınıf (n=120)		11.Sınıf (n=104)		F	p
	Ort.	Ss	Ort.	Ss	Ort.	Ss	Ort.	Ss	Ort.	Ss		
İdealleştirmeme	10.60	2.44	11.14	2.25	11.50	2.48	12.35	2.54	11.88	2.38	8.98	0.00
Bağımsızlık	8.83	2.01	9.65	1.87	9.21	2.02	9.89	2.05	10.02	1.86	6.97	0.00
Bireyleşme	11.29	2.64	12.32	2.48	12.28	2.67	12.85	2.70	13.07	2.47	8.05	0.00
Duygusal Özerklik	30.72	5.55	33.11	5.12	32.99	5.94	35.09	5.40	34.97	5.00	12.66	0.00

Tablo 10'da ders dışı sportif etkinliklere katılmayan öğrencilerin DÖÖ'nden aldıkları puanların sınıf değişkenine göre ANOVA sonuçları sunulmuştur. Analizler, sınıf değişkenine göre toplam ölçek ($F_{4,369}=3.60$, $p<0.05$) ile 'İdealleştirmeme' ($F_{4,369}=7.32$, $p<0.01$) ve 'Bağımsızlık' ($F_{4,369}=5.74$, $p<0.01$) alt boyut puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir. Öğrencilerin toplam ölçekten aldıkları puanlar incelendiğinde, 9. sınıfta öğrenim gören katılımcıların puanlarının 11. sınıfta öğrenim gören katılımcıların puanlarından daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir deyişle 9. sınıfta öğrenim gören katılımcılar en düşük puan ortalamasına sahiptir.

Tablo 10. Ders Dışı Sportif Etkinliklere Katılmayan Öğrencilerin DÖÖ Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

	7.Sınıf (n=52)		8.Sınıf (n=106)		9.Sınıf (n=22)		10.Sınıf (n=119)		11.Sınıf (n=75)		F	p
	Ort.	Ss	Ort.	Ss	Ort.	Ss	Ort.	Ss	Ort.	Ss		
İdealleştirmeme	10.96	2.20	11.08	1.84	11.23	2.51	12.18	2.30	12.44	2.40	7.32	0.00
Bağımsızlık	9.35	2.28	8.93	1.93	8.14	1.88	9.94	2.21	9.68	1.95	5.74	0.00
Bireyleşme	12.60	2.47	12.38	2.29	11.50	3.29	11.94	2.81	12.39	2.81	1.16	0.33
Duygusal Özerklik	32.90	5.04	32.40	3.85	30.86	6.69	34.06	5.90	34.51	5.73	3.60	0.01

Tablo 11'de ders dışı sportif etkinliklere katılan öğrencilerin DÖÖ'nden aldıkları puanların anne eğitim durumu değişkenine göre ANOVA sonuçları sunulmuştur. Analizler, anne eğitim durumu değişkenine göre DÖÖ puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir ($F_{3,507}=2.17$, $p>0.05$). Ancak ölçek puanları faktör bazında incelendiğinde 'İdealleştirmeme' alt boyut puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir ($F_{3,507}=3.28$, $p<0.05$). Bu bulguya göre, anne öğrenim durumunu ortaokul olarak belirten katılımcıların ortalama puanlarının, anne eğitim durumunu ilkökul ve üniversite olarak belirten katılımcıların ortalama puanlarından daha düşüktür. Diğer bir deyişle anne

eğitim durumu ortaokul olan katılımcıların en düşük puan ortalamasına sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 11. Ders Dışı Sportif Etkinliklere Katılan Öğrencilerin DÖÖ Puanlarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

	İlkokul (n=139)		Ortaokul (n=105)		Lise (n=170)		Üniversite (n=97)		F	p
	Ort.	Ss	Ort.	Ss	Ort.	Ss	Ort.	Ss		
İdealleştirmeme	11.76	2.25	10.87	2.52	11.51	2.48	11.80	2.75	3.28	0.02
Bağımsızlık	9.63	2.01	9.36	1.84	9.38	1.87	9.80	2.39	1.27	0.28
Bireyleşme	12.79	2.42	12.33	2.58	12.09	2.61	12.20	3.11	1.94	0.12
Duygusal Özerklik	34.19	5.11	32.56	5.40	32.98	5.21	33.80	7.05	2.17	0.09

Tablo 12’de ders dışı sportif etkinliklere katılmayan öğrencilerin DÖÖ’nden aldıkları puanların anne eğitim durumu değişkenine göre ANOVA sonuçları sunulmuştur. Analizler, anne eğitim durumu değişkenine göre DÖÖ puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir ($F_{3,370}=1.45$, $p>0.05$). Diğer bir deyişle ders dışı sportif etkinliklere katılmayan öğrencilerin duygusal özerklik düzeyleri anne eğitim durumu değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 12. Ders Dışı Sportif Etkinliklere Katılmayan Öğrencilerin DÖÖ Puanlarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

	İlkokul (n=125)		Ortaokul (n=77)		Lise (n=106)		Üniversite (n=66)		F	p
	Ort.	Ss	Ort.	Ss	Ort.	Ss	Ort.	Ss		
İdealleştirmeme	11.30	2.03	11.73	2.17	11.84	2.50	12.17	2.37	2.36	0.07
Bağımsızlık	9.21	2.10	9.56	2.18	9.39	2.10	9.68	2.18	0.86	0.46
Bireyleşme	12.04	2.51	12.13	3.00	12.58	2.61	12.09	2.63	0.90	0.44
Duygusal Özerklik	32.55	4.84	33.42	5.69	33.80	5.50	33.94	5.62	1.45	0.23

Tablo 13’te ders dışı sportif etkinliklere katılan öğrencilerin DÖÖ’nden aldıkları puanların baba eğitim durumu değişkenine göre ANOVA sonuçları sunulmuştur. Analizler, baba eğitim durumu değişkenine göre toplam ölçek ($F_{3,507}=3.60$, $p<0.05$) ile ‘İdealleştirmeme’ ($F_{3,507}=4.53$, $p<0.05$) ve ‘Bireyleşme’ ($F_{3,507}=3.43$, $p<0.05$) alt boyut puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir. Bu bulguya göre, baba eğitim durumunu ilkokul olarak belirten katılımcıların toplam ölçekten aldıkları ortalama

puanların, baba eğitim durumunu ortaokul olarak belirten katılımcıların ortalama puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Diğer bir deyişle toplam ölçek ve anlamlı farklılığın tespit edildiği tüm boyutlarda baba eğitim durumu ilkokul olarak belirten katılımcıların en yüksek puan ortalamasına sahip olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 13. Ders Dışı Sportif Etkinliklere Katılan Öğrencilerin DÖÖ Puanlarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

	İlkokul (n=84)		Ortaokul (n=109)		Lise (n=172)		Üniversite (n=146)		F	p
	Ort.	Ss	Ort.	Ss	Ort.	Ss	Ort.	Ss		
İdealleştirmeme	11.99	1.98	10.79	2.55	11.52	2.44	11.73	2.70	4.53	0.01
Bağımsızlık	9.64	2.06	9.28	1.95	9.48	1.79	9.69	2.26	0.98	0.40
Bireyleşme	13.19	2.41	12.12	2.66	12.24	2.64	12.16	2.77	3.43	0.02
Duygusal Özerklik	34.82	4.72	32.19	5.29	33.25	5.58	33.59	6.25	3.60	0.01

Tablo 14'te ders dışı sportif etkinliklere katılmayan öğrencilerin DÖÖ'nden aldıkları puanların baba eğitim durumu değişkenine göre ANOVA sonuçları sunulmuştur. Analizler, baba eğitim durumu değişkenine göre DÖÖ puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını ($F_{3,370}=1.47$, $p>0.05$), ancak faktör düzeyinde sadece 'Bağımsızlık' alt boyut puanlarının ($F_{3,370}=2.99$, $p<0.05$) anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir. Bu bulguya göre, baba eğitim durumunu üniversite olarak belirten katılımcıların ortalama puanlarının (9.84), baba eğitim durumunu ilkokul olarak belirten katılımcıların ortalama puanlarından (8.97) daha yüksek olduğu söylenebilir. Diğer bir deyişle ders dışı sportif etkinliklere katılmayan öğrencilerin duygusal özerklik düzeyleri arasındaki fark 'Bağımsızlık' boyutu için istatistiksel açıdan anlamlıdır.

Tablo 14. Ders Dışı Sportif Etkinliklere Katılmayan Öğrencilerin DÖÖ Puanlarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

	İlkokul (n=76)		Ortaokul (n=63)		Lise (n=107)		Üniversite (n=128)		F	p
	Ort.	Ss	Ort.	Ss	Ort.	Ss	Ort.	Ss		
İdealleştirmeme	11.25	2.32	11.43	2.20	11.85	2.13	11.96	2.36	2.03	0.11
Bağımsızlık	8.97	2.13	9.29	2.22	9.30	1.98	9.84	2.15	2.99	0.03
Bireyleşme	12.12	2.85	12.68	2.75	12.08	2.49	12.16	2.66	0.78	0.51
Duygusal Özerklik	32.34	5.42	33.40	5.60	33.23	4.97	33.96	5.49	1.47	0.22

Tablo 15'te DÖÖ puanlarının ders dışı sportif etkinliklere katılma durumu değişkenine göre t-testi sonuçları sunulmuştur. Analizler, ders dışı sportif etkinliklere katılma durumu değişkenine göre DÖÖ toplam puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir ($t=0.14$, $p=0.89$). Diğer bir deyişle, ders dışı sportif etkinliklere katılan ve katılmayan öğrencilerin DÖÖ aldıkları puanlar arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı değildir.

Tablo 15. DÖÖ Puanlarının Ders Dışı Sportif Etkinliklere Katılma Durumu Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

	Katılıyor (n=511)		Katılmıyor (n=374)		t	p
	Ort.	Ss	Ort.	Ss		
İdealleştirmeme	11.50	2.50	11.70	2.27	1.18	0.24
Bağımsızlık	9.53	2.01	9.41	2.13	0.80	0.43
Bireyleşme	12.35	2.67	12.22	2.66	0.72	0.47
Duygusal Özerklik	33.38	5.64	33.33	5.36	0.14	0.89

Tablo 16'da ders dışı sportif etkinliklere katılan öğrencilerin DÖÖ puanlarının spor türü değişkenine göre t-testi sonuçları sunulmuştur. Analizler, ders dışı sportif etkinliklere katılan öğrencilerin DÖÖ'nden aldıkları toplam puanların anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir ($t=1.73$, $p=0.09$). Ancak ölçek puanları faktör bazında incelendiğinde '*Bireyleşme*' alt boyut puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir ($t=2.16$, $p=0.03$). Bu bulguya göre, ders dışı sportif etkinliklere bireysel olarak katılan öğrencilerin ortalama puanlarının (12.80), ders dışı sportif etkinliklere takım olarak katılan öğrencilerin ortalama puanlarından (12.21) daha yüksek olduğu görülmektedir. Diğer bir deyişle, ders dışı sportif etkinliklere bireysel olarak katılan öğrencilerin duygusal özerklik düzeylerinin '*Bireyleşme*' alt boyutu için daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 16. Ders Dışı Sportif Etkinliklere Katılan Öğrencilerin DÖÖ Puanlarının Spor Türü Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

	Bireysel (n=122)		Takım (n=389)		t	p
	Ort.	Ss	Ort.	Ss		
İdealleştirmeme	11.76	2.55	11.42	2.48	1.32	0.19
Bağımsızlık	9.58	1.92	9.51	2.04	0.35	0.73
Bireyleşme	12.80	2.62	12.21	2.67	2.16	0.03
Duygusal Özerklik	34.15	5.37	33.14	5.70	1.73	0.09

5. TARTIŞMA

Ders dışı etkinliklere katılan ve katılmayan öğrencilerin duygusal özerkliklerini bazı değişkenlere göre incelemek amacıyla yürütülen bu çalışmadan elde edilen bulgular, bu bölümde tartışılmış ve yorumlanmaya çalışılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre ders dışı sportif etkinliklere katılan öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre DÖÖ'den aldıkları toplam puanların anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Bu bulguya paralel olarak bazı çalışmalarda (Erçevik, 2014; Chou, 2000) cinsiyete göre farklılık tespit edilmemiştir. Ders dışı sportif etkinliklere katılmayan öğrencilerin ise cinsiyet değişkenine göre DÖÖ'den aldıkları toplam puanların anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Yapılan analiz sonuçlarına göre ders dışı sportif etkinliklere katılmayan erkek öğrencilerin duygusal özerklik düzeylerinin kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç literatürdeki bazı çalışmalarla farklılık göstermektedir (Steinberg ve Silverberg, 1986; Çoban, 2013; Yektaş, 2013; Chen, 1994; McBride-Chang ve Chang, 1998; Tung ve Dhillon, 2006; Zimmer-Gembeck, Madsen ve Hanisch, 2011). Bu çalışmalarda anlamlı farklılığın kız öğrenciler lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ders dışı sportif etkinliklere katılan öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre DÖÖ'den aldıkları puanlar faktör bazında incelendiğinde kız öğrencilerin *İdealleştirmeme* alt boyutunda erkek öğrencilerden daha yüksek puan aldıkları tespit edilmiştir. Bu sonuç literatürdeki bazı çalışmalarla paralellik göstermektedir (Steinberg ve Silverberg, 1986; Tung ve Dhillon, 2006; Zimmer-Gembeck, Madsen ve Hanisch, 2011). Bu bilgiler ışığında kız öğrenciler ana babalarını daha az idealleştirir sonucuna ulaşılabilir. *Bireyleşme* alt boyutunda ise erkek öğrencilerin kız öğrencilerden ortalama puanları daha fazladır. Bu bilgiden ise erkek öğrencilerin kendilerini daha bireyleşmiş hissettikleri sonucunu çıkarabiliriz. Ders dışı sportif etkinliklere katılmayan öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre DÖÖ'den aldıkları puanlar faktör bazında incelendiğinde erkek öğrencilerin *Bireyleşme* alt boyut puanlarının kız öğrencilerden anlamlı bir düzeyde farklı olduğu tespit edilmiştir. Bu bilgiler ışığında ders dışı sportif faaliyetlere katılmayan kız öğrencilerin duygusal özerklik düzeyi düşüktür denebilir. Ayrıca yapılan çeşitli çalışmalarda erkek öğrencilerin *İdealleştirmeme* alt boyutunda ortalama puanlarının yüksek çıktığı (Çoban, 2013; Erçevik, 2014; Levpuscek, 2006), kız öğrencilerin *Bağımsızlık* alt boyutunda ortalama puanlarının yüksek çıktığı (Çoban, 2013; Zimmer-Gembeck, Madsen ve Hanisch, 2011) tespit edilmiştir. Çalışmalardan çıkan sonuçlar arasındaki fark kültürel değerler açısından bakıldığında anlaşılır görülmektedir.

Duygusal özerkliği etkileyen diğer bir değişken ise yaştır. Yaş ile birlikte ailelerin çocuklarına sağladıkları *Bağımsızlık* artmaktadır (Steinberg, 2013) Yaş ve ders dışı etkinliklere katılan öğrencilerin duygusal özerklik puanları arasındaki analiz sonuçlarına bakıldığında, yaş ve duygusal özerklik arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde bir anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yaş ve ders dışı etkinliklere katılmayan öğrencilerin duygusal özerklik puanları analiz sonuçlarına bakıldığında ise aynı şekilde yaş ve duygusal özerklik arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre yaş değişkeninin duygusal özerkliğin anlamlı bir yordayıcısı olduğu söylenebilir. Bu sonuç literatürdeki bazı çalışmalarla paralellik göstermektedir. (Steinberg ve Spielberg, 1986; McBride-Chang ve Chang, 1998; Zimmer-Gembeck, Madsen ve Hanisch, 2011; Beyers ve Goossens, 1999). Ayrıca Chen (1994) yaş arttıkça *Bağımsızlık* alt boyutunda anlamlı artış tespit etmiştir. Ancak bazı durumlarda aileler çocuklar büyüdükçe kaygıya kapılarak çocuklarının bağımsızlıklarını kısıtlayabilmektedirler (Steinberg, 2013). Çoban (2013) yaptığı çalışmada yaş ilerledikçe ailelerin çocuklarına sağladıkları özerklik düzeyinin azaldığını tespit etmiştir. Eccles (2004) ailelerin yaş ilerledikçe çocukları hakkında endişelerinden dolayı onları kısıtlayarak daha az özerklik verdiklerini belirtmiştir. Bu durum, ergenin yaşadığı çevre, kültürel yapı, değerler ve ailenin çocuk yetiştirme tarzlarının bir sonucu olarak değerlendirilebilir.

Ders dışı sportif etkinliklere katılan ve katılmayan öğrencilerin DÖÖ'den aldıkları puanların eğitim kademesine göre analiz sonuçlarına göre toplam ölçek puanının anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Ayrıca ders dışı sportif faaliyetlere katılan öğrencilerin ölçeğin *İdealleştirmeme*, *Bağımsızlık* ve *Bireyleşme* alt boyutlarında, ders dışı sportif faaliyetlere katılmayan öğrencilerin ise *İdealleştirmeme* ve *Bağımsızlık* puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Toplam ölçek ve tüm alt boyutlarda lisede öğrenim gören öğrencilerin ortalama puanlarının ortaokulda öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre ders dışı sportif etkinliklere katılan lise öğrencilerinin duygusal özerkliklerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılabilir. Yapılan literatür taraması sonucunda eğitim kademesine göre duygusal özerklik düzeyinin incelendiği çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak Erçevik (2013) yaptığı çalışmada öğrencilerin duygusal özerklik düzeylerini okul türüne dayalı incelemiştir. Meslek lisesinde okuyan öğrencilerin, anadolu liselerinde okuyan öğrencilere göre duygusal özerklik düzeylerinde anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Ders dışı sportif etkinliklere katılan ve katılmayan lise öğrencilerinin duygusal özerklik düzeylerinin ortalamalarının ortaokul öğrencilerine göre anlamlı şekilde yüksek olmasını, araştırmanın bir diğer değişkeninden elde ettiğimiz yaş ile duygusal özerklik arasında pozitif yönde ilişki

vardır sonucuyla açıklayabiliriz. Bu bilgiler ışığında lise öğrencilerinin yaşı ortaokul öğrencilerinden fazla olduğu için duygusal özerklik düzeyleri daha fazladır diyebiliriz.

Ders dışı sportif etkinliklere katılan öğrencilerin DÖÖ'den aldıkları puanların sınıf değişkenine göre analiz sonuçlarına göre toplam ölçek puanının ve ölçeğin *İdealleştirmeme*, *Bağımsızlık* ve *Bireyleşme* alt boyut puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Aynı zamanda ders dışı sportif etkinliklere katılmayan öğrencilerin DÖÖ'den aldıkları puanların sınıf değişkenine göre analiz sonuçlarına göre toplam ölçek puanı ile ölçeğin *İdealleştirmeme* ve *Bağımsızlık* alt boyut puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Ders dışı sportif etkinliklere katılan öğrencilerin toplam ölçekten aldıkları puanlara göre 7. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin en düşük puan ortalamasına sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre 7. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin diğer sınıf düzeylerine göre yaşları küçük olduğundan duygusal özerklik düzeylerinin düşük çıktığını söyleyebiliriz. Ders dışı sportif etkinliklere katılmayan öğrencilerin toplam ölçekten aldıkları puanlara göre 9. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin en düşük puan ortalamasına sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre liseye yeni başlayan 9. sınıf öğrencilerinin ailelerinden uzak, farklı ortamlarda buldukları için buldukları çevreye uyum sağlayamadıkları, yeterince arkadaş çevresi edinemedikleri ve aileye daha bağlı oldukları sonucunu çıkarabiliriz. Yapılan diğer bir çalışmada, Steinberg ve Spielberg (1986) 5. ve 6. sınıflar ile 6. ve 8. sınıflar arasında anlamlı farklılık bulmuştur, ayrıca *İdealleştirmeme*, *Bağımsızlık* ve *Bireyleşme* alt boyutlarında puanların 5. sınıftan 9. sınıfa doğrusal artış gösterdiğini bulmuştur. Bu sonuç ders dışı sportif faaliyetlere katılan öğrencilerin duygusal özerklik düzeyleri ile paralellik göstermektedir. Beyers ve Goossens (1999) ise 7. ve 9. sınıflar arasındaki duygusal özerklik puan farklarını, 9. ve 11. sınıflar arasındaki farktan daha büyük bulmuştur.

Ders dışı sportif etkinliklere katılan öğrencilerin DÖÖ'den aldıkları puanların anne eğitim durumu değişkenine göre analiz sonuçlarına göre toplam ölçek puanının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Ancak ölçeğin *İdealleştirmeme* alt boyut puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Buna göre anne eğitim durumu ortaokul olan katılımcıların en düşük puan ortalamasına sahip olduğu görülmektedir. Ders dışı sportif etkinliklere katılmayan öğrencilerin DÖÖ'den aldıkları puanların anne eğitim durumu değişkenine göre analiz sonuçlarına göre toplam ölçek puanının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bu bilgilere göre ders dışı sportif etkinliklere katılmayan öğrencilerin duygusal özerklik düzeyleri anne eğitim durumu değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bulunamamıştır. Erçevik (2013) yaptığı çalışmada anne eğitim durumu değişkenine göre duygusal özerklik puanlarının toplam ölçek ve alt boyutlarında anlamlı bir fark bulamamıştır. Bu durum araştırmanın ders dışı etkinliklere katılmayan

öğrencilerin duygusal özerklik puanlarının anne eğitim durumu değişkeni puan sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Sonuç olarak duygusal özerkliğin anne eğitim durumundan bağımsız bir değişken olduğu söylenebilir. Chou (2000) ise bu bilgilerden farklı olarak *Bağımsızlık* alt boyutu ile anne eğitim durumu arasında negatif bir ilişki bulmuştur. Chen (1994) ise ebeveynlerin eğitim düzeyindeki artışı ergenin *İdealleştirmeme* ve *Bağımsızlık* alt boyutlarındaki artışla pozitif ilişkili bulmuştur.

Ders dışı sportif etkinliklere katılan öğrencilerin DÖÖ'den aldıkları puanların baba eğitim durumu değişkenine göre analiz sonuçlarına göre toplam ölçek puanının anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Ayrıca ölçeğin *İdealleştirmeme* ve *Bireyleşme* alt boyut puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Buna göre baba eğitim durumu ilkokul olan katılımcıların en yüksek puan ortalamasına sahip olduğu görülmektedir. Ders dışı sportif etkinliklere katılmayan öğrencilerin DÖÖ'den aldıkları puanların baba eğitim durumu değişkenine göre analiz sonuçlarına göre toplam ölçek puanının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Ancak ölçeğin *Bağımsızlık* alt boyut puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu bulguya göre, baba eğitim durumu üniversite olan katılımcıların ortalama puanları daha yüksektir. Başka bir ifadeyle ders dışı sportif faaliyetlere katılmayan öğrencilerin baba eğitim durumuna göre duygusal özerklik düzeyleri arasındaki fark *Bağımsızlık* alt boyutu için istatistiksel açıdan anlamlıdır. Bu bulguya göre eğitim seviyesi yüksek babaya sahip olan ergenler bir sorunla karşılaştıklarında babalarının yardımı olmadan kendi çözüm yollarını üreterek bağımsız bir şekilde karar alabilirler diyebiliriz. Bu duruma göre eğitim seviyesi yüksek babaların ergenlerin gelişim evrelerine uygun olarak davranıp bu yönlerini bilinçli bir şekilde geliştirdiklerini söyleyebiliriz. Erçevik (2013) yaptığı çalışmada babası okuma yazma bilmeyen grubun *İdealleştirmeme* boyutunda daha yüksek puanlar aldığını tespit etmiştir.

Ders dışı sportif etkinliklere katılma durumu değişkenine göre DÖÖ'den alınan toplam puanların anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Buna göre ders dışı sportif etkinliklere katılan ve katılmayan öğrencilerin aldıkları puanlar arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı değildir. Bu sonuca göre ülkemizde ders dışı sportif faaliyetler amacına uygun yapılmıyor denilebilir. Bu faaliyetler daha çok yarışma odaklı yapıldığı için ön planda okul takımlarının başarısı gelmektedir. Bu yüzden öğrenciler bir birey olarak tam anlamıyla kendilerini ifade edememektedirler.

Ders dışı sportif etkinliklere katılan öğrencilerin DÖÖ'den aldıkları puanların spor türü değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Ancak ölçeğin *Bireyleşme* alt boyut puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Bu bulguya göre ders dışı sportif etkinliklere bireysel spor yaparak katılan öğrencilerin duygusal özerkliklerinin *Bireyleşme* alt boyutu için, ders dışı sportif etkinliklere takım sporu yaparak

katılan öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Vanek ve Cratty (1970) bireysel spor yapanların, takım sporu yapanlara göre daha az kaygılı, kendine daha yeterli ve daha bağımsız olduklarını belirtmektedir (Akt. Güneş, 2013).

6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar

1. Çalışma kapsamındaki katılımcıların duygusal özerklik düzeyleri orta seviyededir.
2. Ders dışı sportif etkinliklere katılan kız ve erkek öğrencilerin duygusal özerklik düzeyleri farklılaşmamaktadır. Ancak *İdealleştirmeme* boyutunda kız öğrencilerin ortalama puanları erkek öğrencilerin ortalama puanlarından daha yüksek iken *Bireyleşme* alt boyutunda ise erkek öğrencilerin ortalama puanları kız öğrencilerin ortalama puanlarından daha yüksektir.
3. Ders dışı sportif etkinliklere katılmayan erkek öğrencilerin duygusal özerklik düzeyleri ders dışı sportif etkinliklere katılmayan kız öğrencilerden daha yüksektir.
4. Yaş değişkeni, ders dışı sportif etkinliklere katılan öğrencilerin duygusal özerkliklerinin anlamlı bir yordayıcısıdır.
5. Yaş değişkeni, ders dışı sportif etkinliklere katılmayan öğrencilerin duygusal özerkliklerinin anlamlı bir yordayıcısıdır.
6. Ders dışı sportif etkinliklere katılan lise öğrencilerinin duygusal özerklik düzeyleri ders dışı sportif etkinliklere katılan ortaokul öğrencilerinden daha yüksektir.
7. Ders dışı sportif etkinliklere katılmayan lise öğrencilerinin duygusal özerklik düzeyleri ders dışı sportif etkinliklere katılmayan ortaokul öğrencilerinden daha yüksektir.
8. Ders dışı sportif etkinliklere katılan 7. sınıf öğrencilerinin duygusal özerklik düzeyleri diğer sınıflarda öğrenim gören öğrencilere göre daha düşüktür.
9. Ders dışı sportif etkinliklere katılmayan 9. sınıf öğrencilerinin duygusal özerklik düzeyleri diğer sınıflarda öğrenim gören öğrencilere göre daha düşüktür.
10. Ders dışı sportif etkinliklere katılan öğrencilerin duygusal özerklikleri anne eğitim durumuna göre farklılaşmamaktadır. Ancak *İdealleştirmeme* alt boyutunda anne eğitim durumu ortaokul olan katılımcılar en düşük duygusal özerklik düzeyine sahiptir.
11. Anne eğitim durumu, ders dışı sportif etkinliklere katılmayan öğrencilerin duygusal özerklikleri üzerinde etkili değildir.
12. Ders dışı sportif etkinliklere katılan öğrencilerin duygusal özerklikleri baba eğitim durumuna göre farklılaşmaktadır. Buna göre baba eğitim durumunu ilkokul olarak belirten katılımcıların duygusal özerklik düzeyleri, baba eğitim durumunu ortaokul olarak belirten katılımcılardan daha yüksektir.
13. Ders dışı sportif etkinliklere katılmayan öğrencilerin duygusal özerklikleri baba eğitim durumu değişkenine göre farklılaşmamaktadır. Ancak *Bağımsızlık* alt boyutunda

baba eğitim durumunu üniversite olarak belirten katılımcıların duygusal özerklikleri baba eğitim durumunu ilkokul olarak belirten katılımcılardan daha yüksektir.

14. Ders dışı sportif etkinliklere katılma durumu duygusal özerklik üzerinde etkili değildir.

15. Ders dışı sportif etkinliklere katılan öğrencilerin duygusal özerklikleri spor türüne göre farklılaşmamaktadır. Ancak *Bireyleşme* alt boyutunda ders dışı sportif etkinliklere bireysel spor yaparak katılan öğrencilerin duygusal özerklikleri takım sporu yaparak katılan öğrencilerden daha yüksektir.

6.2. Öneriler

6.2.1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

1. Ders dışı sportif etkinliklere katılmayan kız öğrencilerin ders dışı sportif etkinliklere katılımını artırmak için teşvik edici çalışmalar yapılmalıdır. Bu sayede spor yapmayan kız öğrencilerin duygusal özerklik düzeylerinin artacağı söylenebilir.

2. Okullarda spor daha çok kazanmaya ve katılan müsabakalarda derece yapmaya yönelik olduğundan takımlara seçilemeyen öğrencilerin spordan uzaklaşmasına ve özgüvenini kaybetmesine neden olur. Bu durumu engellemek için ders dışındaki sportif faaliyetler her öğrencinin rahatça katılabileceği ve hoşca vakit geçirebileceği ortamlar olmalıdır. Okul yönetimi ve beden eğitimi öğretmeni sporun bu yönünü vurgulamalı ve daha çok öğrencinin spor yapması için gereken önlemleri almalıdırlar.

3. Ana babaların ergenlerin duygusal özerkliklerini geliştirecek tutum ve davranışlar içinde olmaları duygusal özerklik gelişimi açısından olumlu olacağı söylenebilir.

4. Ders dışı sportif faaliyetlere katılmayan 9. sınıf öğrencilerini sportif faaliyetlere katılmaya teşvik etmek için okul yöneticileri ve beden eğitimi öğretmenleri birlikte hareket ederek öğrencileri spora daha çok teşvik edebilirler.

5. Lise öğrencilerinin kendilerini tanımaya ve anlamaya çalıştıkları ergenlik döneminde gelişim özellikleri hakkında bilgilendirilerek bireylerin olumlu benlik algısı geliştirmelerine katkı sunmak amacıyla okul psikolojik danışma ve rehberlik servislerinin ergenleri ve ailelerini bilgilendirmeye yönelik etkinlikler düzenleyebilir.

6. Ana babaların kendilerinin de spor yaparak ergenlerin gelişiminde sporun önemini fark etmeleri, çocukların da onları örnek almak kaydıyla spora bakışını daha olumlu yönde etkileyebilir.

7. Öğrencilerin, hem beceri ve yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olmak hem de kendilerini sözel iletişim dışında da ifade etme becerisi kazandırabilmek için enerjilerini kullanabilecekleri, boş zamanlarını değerlendirebilecekleri aktivitelere yönlendirilebilir.

8. Eğitim seviyesi yüksek ebeveynlerin sınav kaygısıyla çocuklarının spor yapmalarını engellememeleri için gerekli bilgilendirmeler ve kolaylıklar sağlanmalıdır.

6.2.2. İlerde Yapılacak Çalışmalara Yönelik Öneriler

1. Türkiye’de duygusal özerklik yeni araştırılan bir konudur. Duygusal özerklikle ilgili farklı değişkenlerle yapılacak araştırmaların literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2. Çalışma grubunun bir şehirde öğrenim gören öğrencilerden oluşması araştırmanın sınırlılığı kapsamında değerlendirilebilir. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda daha geniş örneklem gruplarına ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

3. Çalışma grubunun sadece okullarda öğrenim gören ergenlerden olması, çalışan ve öğrenim görmeyen ergenlerin dahil edilmemesi bir eksiklik olarak görülebilir. Bu eksikliğin giderilebilmesi için çalışan ve öğrenim görmeyen ergenler örnekleme dahil edilebilir.

4. Çalışma nitel araştırma yaklaşımıyla planlanarak çalışmaya farklı boyut kazandırılabilir.

5. Araştırmadan elde edilen sonuçlarla literatürdeki sonuçlar bazı değişkenler açısından farklılık gösterdiğinden bu konular üzerine periyodik çalışmalar tekrarlanarak yapılabilir.

7. KAYNAKLAR

- Açıkada, C. ve Ergen, E. (1990) *Bilim ve spor*. Ankara.
- Açıkgöz, K. Ü. (2005). *Aktif öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Alicıgüzel, İ. (1979). *İlk ve orta dereceli okullarda öğretim*. İstanbul: İnkılap ve Aka.
- Alpaslan, A. H. (2012). Ergen ruh sağlığı ve spor. *Kocatepe Tıp Dergisi*, 13, 181-185.
- Aracı, H. (2006). *Öğretmenler ve öğrenciler için okullarda beden eğitimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Arslan, E. ve Arı, R. (2008). Erikson'un psikososyal gelişim dönemleri ölçeğinin Türkçe'ye uyarlama, güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 53-60.
- Arslan, F., Bayraktar, G. ve Akdoğan, S. (2006). Beden eğitimi ve spor yüksek okulunda amatör ve profesyonel spor yapan öğrencilerle aktif spor yapmayan öğrencilerin kişilik özelliklerinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 8(2), 40-47.
- Başer, E. (1998). *Uygulamalı spor psikolojisi*. Ankara: Bağırhan Yayınevi.
- Bayram, Y. (2012). Spor yapan ve yapmayan 14-18 yaş grubu öğrencilerin saldırganlık tutumlarının incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Beyers, W. and Goossens, L. (1999). Emotional autonomy, psychosocial adjustment and parenting: interactions, moderating and mediating effects. *Journal of Adolescence*, 22, 753-769.
- Beyers, W., Goossens, L., Van Calster, B. and Duriez, B. (2005). An alternative substantive factor structure of the Emotional Autonomy Scale. *European Journal of Psychological Assessment*, 21(3), 147-155.
- Binbaşıoğlu, C. (1986). Ders dışı etkinliklerin niteliği, önemi ve değeri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*. 14, 28-32.
- Binbaşıoğlu, C. (2000). *Okulda ders dışı etkinlikler*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Böke, K. (Ed.). (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Chen, Z. (1994). The positive and negative consequences of adolescent emotional autonomy: The relation of aspects of autonomy to academic achievement and socially disapproved behaviors. Unpublished doctoral dissertation, Stanford University, California.

- Chen, Z. Y. and Dornbusch, S. M. (1998). Relating aspects of adolescent emotional autonomy to academic achievement and deviant behavior. *Journal of Adolescent Research*, 13(3), 293-319.
- Chou, K.L. (2000). Emotional autonomy and depression among Chinese adolescents. *The Journal of Genetic Psychology*, 161(2), 161-168.
- Crittenden, P. M. (1990). Toward a concept of autonomy in adolescents with a disability. *Children's Health Care*, 19(3), 162-168.
- Curtis, S. (1992). Promoting health through a developmental analysis of adolescent risk behavior. *Journal of School Health*, 62(9), 417-420.
- Cüceloğlu, D. (2002). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çankaya, Z. C. (2005). Öz-belirleme modeli: Özerklik desteği, ihtiyaç doyumu ve iyi olma. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çelen, N. (2007). *Ergenlik ve genç yetişkinlik*. İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- Çeliksoy, M. A. (Ed.). (2012). *Spor sosyolojisi*. Ankara: MEB Yayınları.
- Çılığın, Ö. (2007). Yatılı ilköğretim bölge okullarında öğrenim gören öğrenciler ile velilerinin beden eğitimi ve ders dışı etkinliklere yaklaşımları Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çiloğlu E. (2006). Okul çevresinin öğrencilere eğitsel katkısı. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Çivilidağ, A. (2013). *Gelişim süreci odağında ergenlik psikolojisi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Çoban, A. E. (2013). Türkiye'de ergenlerin duygusal özerkliklerinin bazı demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 357-371
- Çubukçu, Z., Gültekin, M. (2006). İlköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal beceriler. *Bilgi*, 37, 155-174.
- Deci, E. L. and Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Deniz, M. (2010). Ergenlerde sır saklamanın duygusal ve gelişimsel değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Deniz, M., Çok, F. ve Duyan, V. (2013). Duygusal özerklik ölçeğinin ergenler için uyarlanması ve psikometrik özellikleri. *Eğitim ve Bilim*, 38(167), 352-363
- Dever, A. (2010). *Spor sosyolojisi*. İstanbul: Başlık Yayınları.
- Dornbusch, S. M., Ritter, P. L., Mont-Reynaud, R. and Chen, Z. Y. (1990). Family decision making and academic performance in a diverse high school population. *Journal of Adolescent Research*, 5(2), 143-160.

- Duman, S. ve Kuru, E. (2010). Spor yapan ve spor yapmayan Türk öğrencilerin kişisel uyum düzeylerinin belirlenmesi ve karşılaştırılması. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 4(1), 18-26.
- Duman, U. (2009). Spor yapan ve yapmayan ergen öğrencilerin stresle başa çıkma düzeylerinin karşılaştırılması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Eccles, J. S. (2004). Schools, academic motivation, and stage-environment. R, Lerner and L. Steinberg (Eds.). *Handbook of adolescent psychology* (pp. 125-153), New York: Wiley.
- Ekici, S., Soyer, F., Özmaden, M., Devecioğlu, S., Pepe, K. ve Acet, M. (2000). Beden eğitimi öğretmenlerinin ders dışı etkinlikleri üzerine araştırma. Yıldırım, İ. (Ed.), *I. Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Kongresi içinde* (s. 169-181), Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Erçevik, A. (2014). Lise öğrencilerinin duygusal özerklik ve sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Erikson, E.H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.
- Ertürk, S. (1994). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan.
- Fuhrman, T. and Holmbeck, G. N. (1995). A contextual-moderator analysis of emotional autonomy and adjustment in adolescence. *Child Development*, 66(3), 793-811.
- Garber, J. and Little, S. A. (2001). Emotional autonomy and adolescent adjustment. *Journal of Adolescent Research*, 16(4), 355-371.
- Golonka, M. M. (2013). Keeping in touch: Relationships between parenting style, parent-child electronic communication, and the developing autonomy and adjustment of college students. Unpublished doctoral dissertation, Duke University, North Carolina.
- Gökmen H. (1988). *Gençlerin gelişmelerinde beden eğitiminin rolü, orta öğretim kurumlarında beden eğitimi ve sorunları*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları Öğretim Dizisi.
- Göktaş, Z. (1994). Farklı sosyo-ekonomik yapıdaki orta öğretim kurumlarında okuyan öğrencilerin spora katılımına etki eden faktörler. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Göktepe, M. (2008). Türkiye'deki bayan futbolcuların sosyo-ekonomik durumları ve futbol branşına yönelme nedenleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Gün, E. (2006). Spor yapanlarda ve spor yapmayan ergenlerde benlik saygısı. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Güneş, E. (2013). Takım sporu ve bireysel sporla uğraşan sporcuların özerk ve bağımlı kişilik özelliklerinin belirlenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.

- Hesapçioğlu, M. (1988). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Hmel, B. A. and Pincus, A. L. (2002). The meaning of autonomy: on and beyond the interpersonal circumplex. *Journal of Personality*, 70, 277-310.
- İkizler, C. (Ed.). (2000). *Sporda sosyal bilimler*. İstanbul: Alfa Yayınevi.
- İkizler, H.C. ve Karagözoğlu, C. (1997). *Sporda Başarının Psikolojisi*. İstanbul: Alfa Yayım.
- İnal, A. N. (2003). *Beden eğitimi ve spor bilimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- İnanç, B. Y., Bilgin, M. ve Atıcı, M. K. (2009). *Gelişim psikolojisi: Çocuk ve ergen gelişimi*. Pegem Akademi: Ankara.
- Kabak, F. (2009). Ergenlerde spora katılımın saldırgan davranışlar üzerine etkilerinin incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2005). Autonomy and relatedness in cultural context implications for self and family. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 36(4), 403-422.
- Kangalgil, M., Hünük, D. ve Demirhan, G. (2006). İlköğretim, lise ve üniversite öğrencilerinin beden eğitimi ve spora ilişkin tutumlarının karşılaştırılması. *Hacettepe Spor Bilimleri Dergisi*, 17(2), 48-57.
- Karaman, N. G. (2013). Ergenlerde risk almanın içsel kaynaklarının benmerkezlilik, akran baskısı, sosyo-ekonomik düzey ve cinsiyet açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 12(2), 445-460.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karasüleymanoğlu, A. (1995). *Yeni boyutlarıyla spor*. Ankara: Ozan Dağıtım.
- Kayıkcı, S. (2007). Spor yapan ya da yapmayan lise öğrencilerinin internete yönelik tutumlarının incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Keten, M. (1993). *Türkiye'de spor*. Ankara: Polat Ofset.
- Kılıçgil, E. (1998). *Sosyal çevre ve spor ilişkileri*. Ankara: Bağırğan Yayınevi.
- Kılıç, M. N. (Ed.). (2012). *Beden eğitimi bilimine giriş*. Ankara: MEB.
- Kılınç, H. ve Sevim, A. S. (2005). Ergenlerde yalnızlık ve bilişsel çarpıtmalar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(2), 67-89.
- Kor, M. (2008). Sivas il merkezindeki ortaöğretim öğrencilerinde sporun özsaygı düzeyine etkisinin araştırılması. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Kozanoğlu, T. (2006). Utangaçlıkla baş edebilme sosyal beceri eğitim programının ergenlerin utangaçlık düzeylerine etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

- Köse, E. (2013). Eğitim kurumlarında gerçekleştirilen ders dışı etkinliklerin sınıflandırılmasına yönelik bir öneri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(2), 336-353.
- Kulaksızoğlu, A. (2009). *Ergenlik psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kumbaroğlu, Z. B. (2013). Spor yapan ve yapmayan ortaöğretim öğrencilerinin empatik eğilim düzeyleri ile benlik saygısı düzeylerinin çeşitli sosyo-demografik özelliklerine göre karşılaştırılması. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kuru, E. (2000). *Sporda psikoloji*. Ankara: Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Basımevi.
- Kuru, E. (2003). Farklı statüdeki beden eğitimi bölümü öğrencilerinin kişilikleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 175-191.
- Kuş, E. (2009). *Nicel-nitel araştırma teknikleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Küçük, V. ve Koç, H. (2003). Psiko-sosyal gelişim süreci içerisinde insan ve spor ilişkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10, 131-141.
- McBride-Chang, C., and Chang, L. (1998). Adolescent-parent relations in Hong Kong: Parenting styles, emotional autonomy, and school achievement. *The Journal of Genetic Psychology*, 159(4), 421-436.
- Metheny, E. (1969). This "Thing" called sport. *Journal of Health, Physical Education, Recreation*, 40(3), 59-62.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2012). *Ortaöğretim sosyal etkinlik dersi öğretmen kılavuz kitabı*. Ankara: Devlet Kitapları Döner Sermaye Müdürlüğü.
- Morsünbül, Ü. (2011). Ergenlikte özerkliğin ve kimlik biçimlenmesinin öznel iyi oluş üzerindeki etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Mullis, R. L., Graf, S. C. and Mullis, A. K. (2009). Parental relationships, autonomy and identity process of high school students. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development*, 170 (4), 326-338.
- Nirun, N. ve Özönder, C. (1990). *Türk sosyo-kültür yapısı içinde âdetler, örfler, görenekler, gelenekler*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yayınları.
- Noom, M. J., Dekovic, M. and Meeus, W. (2001). Conceptual analysis and measurement of adolescent autonomy. *Journal of Youth and Adolescence*, 30(5), 577-595.
- Onur, B. (1987). *Ergenlik psikolojisi*. Ankara: Hacettepe-Taş Kitapçılık.
- Onur, B. (Ed.). (1995). *Ergenliği anlamak*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Onur, B. (Ed.). (1998). *Çocuk ve ergen gelişimi*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Özbay, H. ve Öztürk, E. (1992). *Gençlik*. İstanbul: İletişim Yayıncılık.
- Özdemir, Y. ve Çok, F. (2011). Ergenlikte özerklik gelişimi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(36), 152-164.

- Özmantar, M. F., Bozkurt, A., Demir, S., Bingölbali, E. ve Açıl E. (2010). Sınıf öğretmenlerinin etkinlik kavramına ilişkin algıları, *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 379-398.
- Öztürk, F. (1998). *Toplumsal boyutlarıyla spor*. Ankara: Bağırhan Yayınevi.
- Özür, N. (2010). Sosyal bilgiler dersinde sınıf dışı etkinliklerin öğrenci başarısına etkisi. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Pace, U. and Zappulla, C. (2009). Identity processes and quality of emotional autonomy: The contribution of two developmental tasks on middle adolescents' subjective well-being. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 9(4), 323-340.
- Pehlivan, Z. ve Selçuk, T. (2005, Haziran). Ders dışı okul spor etkinliklerine yönelik öğretmen görüşleri, IV. Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Sempozyumu, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Bölümü, Bursa.
- Rosenblum, G. D. and Lewis, M. (2003). Emotional development in adolescence. G. R. Adams and M. D. Berzonsky (Eds.). *Blackwell handbook of adolescence* (pp. 269-289). USA: Blackwell Publishing.
- Ryan, R. M. and Lynch, J. H. (1989). Emotional autonomy versus detachment: Revisiting the vicissitudes of adolescence and young adulthood. *Child Development*, 60, 340-356.
- Santrock, J. W. (2014). *Ergenlik* (D. M. Siyez, Çev.). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Schmitz, M.F. and Baer, J. C. (2001). The vicissitudes of measurement: A confirmatory factor analysis of the emotional autonomy scale. *Child Development*, 72(1), 207-219.
- Selçuk, T. (2006). Ortaöğretim öğrencilerinin ders dışı spor faaliyetlerine katılımı ve sorunları. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Selçuk, Z. (2009). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Siyez, D. M. (2013). *Ergenlerde problem davranışlar*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Söğüt, M. (2006). Sporun bedensel engellilerin sosyalleşmesi üzerine etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Steinberg, L. (2013). *Ergenlik* (F. Çok, Çev.). Ankara: İmge Kitabevi.
- Steinberg, L. and Silverberg, S. B. (1986). The vicissitudes of autonomy in early adolescence. *Child Development*, 57, 841- 851.
- Steptoe, A. S. and Butler, N. (1996). Sports participation and emotional wellbeing in adolescents. *The Lancet*, 347(9018), 1789-1792.
- Şahan, H. (2008). Üniversite öğrencilerinin sosyalleşme sürecinde spor aktivitelerinin rolü. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10, 261-278.
- Şen, M. (2011). Türkiye'de ergen profili. *Aile ve Toplum*, 7(27), 89-102.

- Tamer, K. (1987). *Beden eğitimi ve oyun öğretimi*. Ankara: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Tazegül, Ü. (2014). Sporun kişilik üzerindeki etkisinin araştırılması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 25, 537-544.
- TDK. Eğitim Terimleri Sözlüğü. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&qid=TDK.GTS.5564c2c5dde555.04174996 adresinden 17 Mayıs 2015 tarihinde edinilmiştir.
- TDK. Güncel Türkçe Sözlük. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&qid=TDK.GTS.5564c20231def4.16053769 adresinden 05 Mayıs 2015 tarihinde edinilmiştir.
- TDK. Güncel Türkçe Sözlük. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&qid=TDK.GTS.5564c489e493c1.29576467 adresinden 05 Mayıs 2015 tarihinde edinilmiştir.
- Tekin, M. ve Taşgın, Ö. (2008). Orta öğretimde öğrenim gören spor yapan ve yapmayan öğrencilerin yaratıcılık ve çoklu zeka alanları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 2(3), 206-214.
- Tezcan, M. (1985). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Tiryaki, Ş. (2000). *Spor psikolojisi*. Ankara: Eylül Kitabevi.
- Tiryaki, Ş., Erdil, G., Acar, M. ve Emlek, Y. (1991). Sporcu ve sporcu olmayan gençlerin kişilik özellikleri. *Spor Hekimliği Dergisi*, 26(1), 19-23.
- Tulviste, T. (2011). Autonomy, educational plans, and self-esteem in institution-reared and home-reared teenagers in Estonia. *Youth Society*, 43(4), 1335-1354.
- Tung, S. and Dhillon, R. (2006). Emotional autonomy in relation to family environment: A gender perspective. *Journal of The Indian Academy of Applied Psychology*, 32(3), 201-212.
- Tutar, H. (2012). *Sosyal psikoloji*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Uçan, Y. ve Çağlayan, N. (2012). Bireysel ve takım sporu yapanlar ile spor yapmayan bireylerin benlik saygısı puanlarının karşılaştırılması. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 6(3), 279-287.
- Wilkinson, R. B. (2004). The role of parental and peer attachment in the psychological health and self-esteem of adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 33(6), 479-493.
- Yavuzer, H. (2012). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yektaş, Ç. (2013). Depresyon tanılı kız ergenlerde intihar davranışının doğası ve gelişimsel bağlamı: kimlik duygusu, ergen-ebeveyn ilişkileri ve duygusal özerklik. Yayımlanmamış uzmanlık tezi, Ege Üniversitesi, Ankara.
- Yetim, A. A. ve Cengiz, R. (2010). *İletişim ve spor*. Ankara: Berikan Yayınevi.

Yıldırım, S. Ve Özcan, G. (2011). Lisanslı olarak takım sporu ve bireysel spor yapan ile spor yapmayan ortaöğretim öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerinin karşılaştırılması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(23), 111-135.

Yörükoğlu, A. (2007). *Gençlik çağı ruh sağlığı ve sorunları*. İstanbul: Özgür Yayınları.

Zimmer-Gembeck, M.J., Madsen, S.D. and Hanisch, M. (2011). Connecting the intrapersonal to the interpersonal: Autonomy, voice, parents, and romantic relationships in emerging adulthood. *European Journal Of Developmental Psychology*, 8(5), 509–525.

8. EKLER

Ek-1

KTÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA


Anabilim Dalınızda Yüksek Lisans öğrencisiyim. Doç.Dr. Erman ÖNCÜ danışmanlığında yapacağım '*Ders Dışı Sportif Etkinliklere Katılan ve Katılmayan Öğrencilerin Duygusal Özerkliklerinin Karşılaştırılması*' isimli yüksek lisans tez çalışmasında kullanacağım anket formunun Giresun İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı Ortaokul ve Liselerde öğrenim gören öğrencilere uygulanabilmesi için gerekli iznin alınması hususunda gereğini bilgilerinize arz ederim.

15.10.2014

İbrahim AYDIN
KTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı
Yüksek Lisans Programı Öğrencisi
Öğrenci Numarası: 256834

Çanakçı İlkokulu
28810 Çanakçı/Giresun
Tel : 0544 618 48 41
e-mail : ibrahimaydin1983@gmail.com

Uygundur.


Doç.Dr. Erman ÖNCÜ

EK: Anket Formu

Ek-2



T.C.
GİRESUN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 29409993/605.01/4941165
Konu: Araştırma İzni.

31/10/2014

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü' nün 2012/13 nolu Genelgesi.

Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi İbrahim AYDIN, "Ders Dışı Sportif Etkinliklere Katılan ve Katılmayan Öğrencilerin Duygusal Özerkliklerinin Karşılaştırılması" konulu araştırma yapmak istemektedir. Sözü edilen çalışma, Giresun ili Merkez, Bulancak ve Görele ilçelerindeki ortaokulların 7. ve 8. sınıf öğrencileri ile liselerin 9., 10. ve 11. sınıflarında öğrenim gören öğrencilere, "Kişisel Bilgi Formu (1 Sayfa)" ve "Duygusal Özerklik Ölçeği (1 Sayfa)" veri toplama araçlarıyla uygulanacaktır.

Karadeniz Teknik Üniversitesi Rektörlüğü' nün 20.10.2014 tarih ve 25919855/044/ 58 sayılı yazısı ile eklerinin, ilgi genelge doğrultusunda incelenmesi sonucunda, söz konusu çalışmada kullanılacak Müdürlüğümüzce mühürlenmiş veri toplama araçlarının; Giresun ili Merkez, Bulancak ve Görele ilçelerindeki ortaokulların 7. ve 8. sınıf öğrencileri ile liselerin 9., 10. ve 11. sınıflarında öğrenim gören öğrencilere, 03.11.2014 – 29.05.2015 tarihleri arasında, uygulama öncesi okul yönetimi ile mutabakat sağlayarak, okul yönetiminin planlayacağı bir uygulama planı ile eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına dayalı olarak, araştırma sonucunun basılı ve dijital ortamda Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesine teslim edilmesi koşulu ile uygulanmasında herhangi bir sakınca olmadiği Müdürlüğümüzce uygun değerlendirilmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınıza arz ederim.

Ergin AYBAR
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

OLUR
31/10/2014

Necati AKKURT
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü

Güvenli Elektronik İmza
Aşıl ile Aynıdır
03.11.2014

Kemal BAŞAK
Teknisyen

Hükümet Konagi A Blok Zemin Üstü ve Kat:1 GİRESUN
Elektronik Ağ : <http://giresun.meb.gov.tr>
e-posta : arge28@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için : Kemal BAŞAK/ Teknisyen
Strateji Geliştirme Şubesi
Tel : (454) 215 75 25 - 153 Faks : (454) 215 75 22

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden e5a8-b9d1-329f-91ee-3b39 kodu ile teyit edilebilir.

Ek-3

Sevgili Öğrenciler;

Bu form, duygusal özerklik düzeyinizi belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Kişisel amaçlar için anket sonuçlarından yararlanılmayacaktır. Bu nedenle isim yazmanıza gerek yoktur. İstenilen bilgileri içtenlikle cevaplamanız, araştırmanın sağlıklı sonuç vermesi açısından oldukça önemlidir. Yardım ve katkılarınız için teşekkür ederiz.

İbrahim AYDIN
Karadeniz Teknik Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı
Yüksek Lisans Programı Öğrencisi

Aşağıdaki soruları, ilgili seçeneklere (X) işareti koyarak cevaplayınız. Lütfen cevaplanmamış soru bırakmayınız.

1. Cinsiyetiniz nedir?

Kız

Erkek

2. Yaşınız:.....

3. Kaçınıcı sınıfta öğrenim görüyorsunuz?

7.Sınıf

8.Sınıf

9.Sınıf

10.Sınıf

11.Sınıf

4. Okul spor takımlarında yer alıyor musunuz?

Evet (Brans:.....) Hayır

5. Herhangi bir spor kulübüne bağlı olarak spor yapıyor musunuz?

Evet (Brans:.....) Hayır

6. Annenizin eğitim durumu nedir?

Okur-yazar değil Okur-yazar İlkokul Mezunu

Ortaokul Mezunu Lise Mezunu Üniversite Mezunu

7. Babanızın eğitim durumu nedir?

Okur-yazar değil Okur-yazar İlkokul Mezunu

Ortaokul Mezunu Lise Mezunu Üniversite Mezunu

Lütfen arka sayfaya geçiniz >>>

Ek-4

Aşağıdaki her bir ifadeyi dikkatli bir şekilde okuyunuz. İfadenin size ne derece uygun olup olmadığını ifadenin altında ayrılan yere aşağıda verilen örnekteki gibi (X) işareti koyarak belirtiniz.

Lütfen her ifadeyi bir kez işaretleyiniz. Cevaplanmamış hiçbir ifade bırakmayınız.

ÖRNEK

	Annem ve babam, çok nadir hata yaparlar.			
	Bana Hiç Uygun Değil	Bana Uygun Değil	Bana Uygun	Bana Tamamen Uygun

İfadeler				
1	Annem, babam ve ben her konuda anlaşırız.			
	Bana Hiç Uygun Değil	Bana Uygun Değil	Bana Uygun	Bana Tamamen Uygun
2	Bir problemi kendi başına çözmeyi denemeden önce annemden ve babamdan yardım isterim.			
	Bana Hiç Uygun Değil	Bana Uygun Değil	Bana Uygun	Bana Tamamen Uygun
3	Annem, babam ve ben anlaşmasak bile onlar her zaman haklıdır.			
	Bana Hiç Uygun Değil	Bana Uygun Değil	Bana Uygun	Bana Tamamen Uygun
4	Gençlerin bazı şeyleri anneleri ve babaları yerine en yakın arkadaşına danışması daha iyidir.			
	Bana Hiç Uygun Değil	Bana Uygun Değil	Bana Uygun	Bana Tamamen Uygun
5	Yanlış bir şey yaptığımda, ailemin benim için her şeyi yola koyacağına güvenirim.			
	Bana Hiç Uygun Değil	Bana Uygun Değil	Bana Uygun	Bana Tamamen Uygun
6	Benim ile ilgili annemin ve babamın bilmediği bazı şeyler var.			
	Bana Hiç Uygun Değil	Bana Uygun Değil	Bana Uygun	Bana Tamamen Uygun
7	Annem ve babam benimle ilgili bilinmesi gereken her şeyi bilir.			
	Bana Hiç Uygun Değil	Bana Uygun Değil	Bana Uygun	Bana Tamamen Uygun
8	Annemle ve babamla aynı görüşlere sahip olmaya çalışırım.			
	Bana Hiç Uygun Değil	Bana Uygun Değil	Bana Uygun	Bana Tamamen Uygun
9	Arkadaşlarımdan biriyle sorun yaşarsam, ne yapacağıma karar vermeden önce konuyu annemle ya da babamla tartışırım.			
	Bana Hiç Uygun Değil	Bana Uygun Değil	Bana Uygun	Bana Tamamen Uygun
10	Annem ve babam onlarla beraber değilken, neler yaptığımı bilseler şaşırırlardı.			
	Bana Hiç Uygun Değil	Bana Uygun Değil	Bana Uygun	Bana Tamamen Uygun
11	Anne ya da baba olduğumda çocuklarıma aynen kendi annemin ve babamın bana davrandığı gibi davranacağım.			
	Bana Hiç Uygun Değil	Bana Uygun Değil	Bana Uygun	Bana Tamamen Uygun
12	Anne ve baba olduğum zaman, kendi annem ve babamdan farklı olarak yapacağım şeyler var.			
	Bana Hiç Uygun Değil	Bana Uygun Değil	Bana Uygun	Bana Tamamen Uygun
13	Annem ve babam çok nadir hata yapar.			
	Bana Hiç Uygun Değil	Bana Uygun Değil	Bana Uygun	Bana Tamamen Uygun
14	Annemin ve babamın benim gerçekten kim olduğumu anlamalarını isterdim.			
	Bana Hiç Uygun Değil	Bana Uygun Değil	Bana Uygun	Bana Tamamen Uygun

9. ÖZGEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ

Araştırmacı, 1983 yılında Giresun'da doğdu. İlk, orta ve lise öğrenimini Giresun ilinde tamamladı. 2001 yılında, Karadeniz Teknik Üniversitesi Giresun Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü'ne girdi. 2006 yılında bu bölümden mezun oldu. 2007 yılında Kocaeli ilinde sınıf öğretmenliği görevine başladı. Daha sonra 2008 yılında Giresun iline tayin oldu. Halen Giresun ili Çanakçı ilçesinde sınıf öğretmenliği yapmaktadır. 2011 yılında KTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı'nda yüksek lisans eğitimine başladı. Araştırmacı 2. Kademe masa tenisi antrenörü ve masa tenisi ulusal hakemidir. Araştırmacı bekar olup İngilizce bilmektedir.

İbrahim AYDIN

Çanakçı İlkokulu
Çanakçı/GİRESUN

E-posta: ibrahimaydin1983@gmail.com

Tel: 0544 618 48 41