

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

**ÖĞRETMEN ADAYLARINDA FİZİKSEL AKTİVİTEYE KATILIM,
SOSYAL GÖRÜNÜŞ KAYGISI VE SOSYAL ÖZ-YETERLİK
İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ**

DOKTORA TEZİ

Serdar ALEMDAĞ

**TRABZON
Haziran, 2013**

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

**ÖĞRETMEN ADAYLARINDA FİZİKSEL AKTİVİTEYE KATILIM,
SOSYAL GÖRÜNÜŞ KAYGISI VE SOSYAL ÖZ-YETERLİK
İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ**

Serdar ALEMDAĞ

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

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

**TRABZON
Haziran, 2013**

KTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

**Bu çalışma jürimiz tarafından Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalında
DOKTORA tezi olarak kabul edilmiştir. 28/06/2013**

Tez Danışmanı : Yrd.Doç.Dr. Erman ÖNCÜ

Üye : Prof.Dr. Ali Ahmet DOĞAN

Üye : Doç.Dr. Durmuş EKİZ

Üye : Doç.Dr. Mustafa ŞAHİN

Üye : Yrd.Doç.Dr. Akın ÇELİK

Onay

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

**Doç.Dr. Haluk ÖZMEN
Enstitü Müdürü**

BİLDİRİM

Tezimin içerdđiđi yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadđımı ve bu tezi KTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsünden 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 yapıldđını, aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ediyorum.

Serdar ALEMDAĞ
28 / 06 / 2013

ÖNSÖZ

İnsan sosyal bir varlıktır ve başkaları ile sağlıklı bir iletişim kurabildiği sürece gerçek anlamda hayatına devam edebilir. Ancak, bu başkalarının varlığı ile yaşamak, sosyal ilişkiler kurmak, kendini ifade etmek, kısacası iletişim kurmak çeşitli nedenlerle birey için başlı başına bir problemdir. Kendini ifade edemeyen, başkalarının önünde konuşamayan birey sayısı hangi yaşta olursa olsun toplum içinde azımsanamayacak kadar çoktur. Üniversite öğrencileri de yoğun ve sağlıklı sosyal ilişkiler kurması gereken bir gruptur. Bu ilişkilerin kurulmasında fiziksel aktivitelerin yeri oldukça önemlidir. Ayrıca kimi insanlar çevreleri tarafından sevilip aranırken, diğer insanlarla çok kolay iletişim kurabilirlerken, kimileri bu konuda başarısız olmaktadır. Bu başarı ve başarısızlıkta insanların görüşlerinin oldukça önemli olduğu aşikardır.

Bu bilgilere paralel olarak hazırlamış olduğum “öğretmen adaylarının fiziksel aktiviteye katılım, sosyal görünüş kaygısı ve sosyal öz-yeterlik ilişkisinin incelenmesi” konulu çalışmam süresince, desteğini ve rehberliğini esirgemeyen tez danışmanım Yrd.Doç.Dr. Erman ÖNCÜ'ye, önerilerinden dolayı Doç.Dr. Mustafa ŞAHİN ve Yrd.Doç.Dr. Akın ÇELİK'e, çalışmalarımda görüş ve önerilerinden faydalandığım değerli hocam Doç.Dr. Durmuş EKİZ'e, tezi hazırlamam sürecinde sürekli desteğini hissettiğim kardeşim Arş.Gör. Ceyhun ALEMDAĞ ve arkadaşım Arş.Gör. Ömer Faruk URSAVAŞ'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca bu günlere gelmemde büyük katkısı olan ailem ve rahmetli babam Hüseyin ALEMDAĞ ve şu an aklıma gelmeyen birçok insan, hepimize sonsuz saygı ve şükranlarımı sunarım.

Serdar ALEMDAĞ

Haziran, 2013

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	iv
İÇİNDEKİLER	v
ÖZET	viii
ABSTRACT	ix
TABLolar DİZİNİ.....	x
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiii
1.GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Amacı.....	3
1.2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi	4
1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	6
1.4. Araştırmanın Varsayımları.....	7
1.5. Tanımlar.....	7
2. LİTERATÜR TARAMASI	9
2.1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi.....	9
2.1.1. Fiziksel Aktivite.....	9
2.1.1.1. Fiziksel Aktivite Kavramı.....	9
2.1.1.2. Fiziksel Aktivitenin Amacı.....	10
2.1.1.3. Fiziksel Aktiviteye Katılımın Bireyler Üzerindeki Etkisi.....	11
2.1.1.3.1. Fiziksel Aktiviteye Katılımın Sosyal Etkileri.....	12
2.1.1.3.2. Fiziksel Aktiviteye Katılımın Fizyolojik Etkileri.....	13
2.1.1.3.3. Fiziksel Aktiviteye Katılımın Toplumsal Etkileri.....	14
2.1.1.3.4. Fiziksel Aktiviteye Katılımın Psikolojik Etkileri.....	15
2.1.1.4. Fiziksel Aktiviteye Katılımın Sosyalleşmedeki Yeri ve Önemi.....	16
2.1.1.5. Fiziksel Aktivite ve Yaşam Kalitesi.....	16
2.1.1.6. Öğretmen Adaylarının Fiziksel Aktiviteye Katılım Seviyeleri.....	17

2.1.1.7. Öğretmen Adaylarının Fiziksel Aktiviteye Yönelik Tercihleri.....	18
2.1.2. Sosyal Öz-Yeterlik.....	19
2.1.2.1. Öz Kavramı.....	20
2.1.2.2. Öz-Yeterlik.....	21
2.1.2.3. Öz-Yeterlik Gelişimi.....	22
2.1.2.3.1. Öz-Yeterlik Oluşumunun Kökleri.....	22
2.1.2.3.2. Öz-Yeterlik Kazanımında Ailenin Rolü.....	23
2.1.2.3.3. Öz-Yeterlik Kazanımında Akran Gruplarının Rolü.....	23
2.1.2.3.4. Öz-Yeterlik Kazanımında Okulun Rolü.....	23
2.1.2.4. Öz-Yeterlik İnançlarının Etkileri.....	24
2.1.2.4.1. Öz-Yeterlik İncancının Performansa Etkileri.....	24
2.1.2.4.2. Öz-Yeterlik İncancının Motivasyona Etkileri.....	25
2.1.2.4.3. Öz-Yeterlik İncancının Kariyer Üzerine Etkisi.....	25
2.1.2.4.4. Öz-Yeterlik İncancının Stres Üzerine Etkisi.....	26
2.1.3. Beden İmgesi	26
2.1.3.1. Beden İmgesi Kavramı.....	27
2.1.3.2. Çocukluk ve Ergenlik Döneminde Beden İmgesi Gelişimi.....	28
2.1.3.3. Beden İmgesi Gelişimini Etkileyen Faktörler.....	29
2.1.3.3.1. Biyolojik Faktörler.....	29
2.1.3.3.2. Sosyokültürel Faktörler.....	30
2.1.3.3.2.1. Beden İmgesi Gelişimine Ailenin Etkisi.....	30
2.1.3.3.2.2. Beden İmgesi Gelişimine Akran Gruplarının Etkisi.....	31
2.1.3.3.2.3. Beden İmgesi Gelişimine Okulun Etkisi.....	32
2.1.3.3.2.4. Beden İmgesi Gelişimine Medyanın Etkisi.....	33
2.1.3.3.3. Psikolojik Faktörler.....	34
2.1.3.3.4. Beden İmgesi Gelişimini Etkileyen Diğer Faktörler.....	34
2.1.3.4. Sosyal Görünüş Kaygısı.....	36
2.2. Literatür Taraması Sonucu.....	36
2.2.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	37
2.2.2. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	40
3.YÖNTEM.....	49
3.1. Araştırma Modeli.....	49
3.2. Araştırma Grubu.....	50
3.3. Verilerin Toplanması.....	52

3.3.1. Veri Toplama Araçları.....	52
3.3.1.1. Kişisel Bilgi Formu.....	52
3.3.1.2. Egzersiz Davranışı Değişim Basamakları Anketi (EDDBA).....	53
3.3.1.3. Sosyal Görünüş Kaygısı Ölçeği (SGKÖ).....	54
3.3.1.4. Sosyal Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği (SÖZYE).....	54
3.3.2. Veri Toplama Süreci.....	55
3.3.3. Verilerin Analizi.....	55
4.BULGULAR.....	57
4.1. Öğretmen adaylarının Demografik Özellikleri.....	57
4.2. Egzersiz Davranışı Değişim Basamakları Anketi (EDDBA) Analiz Sonuçları.....	59
4.3. Sosyal Görünüş Kaygısı Ölçeği (SGKÖ) Puanları Analiz Sonuçları.....	69
4.4. Sosyal Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği (SÖZYE) Puanları Analiz Sonuçları.....	76
5.TARTIŞMA.....	85
6.SONUÇLAR ve ÖNERİLER.....	100
6.1. Sonuçlar.....	100
6.2. Öneriler.....	102
6.3. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler.....	102
6.4. İleride Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	103
7.KAYNAKLAR.....	105
8.EKLER.....	128
9.ÖZGEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ.....	134

ÖZET

Öğretmen Adaylarında Fiziksel Aktiviteye Katılım, Sosyal Görünüş Kaygısı ve Sosyal Öz-Yeterlik İlişkisinin İncelenmesi

Bu araştırmanın amacı; öğretmen adaylarının fiziksel aktiviteye katılım durumu, sosyal görünüş kaygısı ve sosyal öz-yeterlik algılarını bazı değişkenlere göre incelemek ve aralarındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırma grubunu, 2012-2013 Eğitim Öğretim Yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi bünyesindeki bölümler ve Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokuluna bağlı Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören toplam 2324 (1483 kadın, 840 erkek) öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak; “Kişisel Bilgi Formu”, “Egzersiz Davranışı Değişim Basamakları Anketi”, “Sosyal Görünüş Kaygısı Ölçeği” ve “Sosyal Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde istatistiksel yöntem olarak; betimsel istatistikler, bağımsız gruplar için t-Testi, bağımsız gruplar için tek yönlü varyans analizi (ANOVA), sınıflamalı değişkenler arasındaki ilişki için Ki-Kare Testi, ayrıca bağımlı değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek için korelasyon ve regresyon analizleri yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının fiziksel aktiviteye katılım durumunun cinsiyete, okudukları bölümlere, yaşamlarının önemli bir kısmını geçirdikleri yere, ailede sporla ilgilenme durumuna ve yaşanan çevrede egzersiz yapmaya elverişli alanların olup olmaması durumuna göre farklılaştığı görülmektedir. Ayrıca, öğretmen adaylarının sosyal görünüş kaygılarının ve sosyal öz-yeterlik algılarının, bütün bağımsız değişkenlerle aralarında anlamlı farklılıkların olduğu görülmektedir. Bağımlı değişkenler arasındaki ilişkiye bakıldığında, fiziksel aktiviteye katılım seviyesinin arttıkça sosyal görünüş kaygısının azaldığı, sosyal öz-yeterlik algısının arttığı ve sosyal görünüş kaygısının arttıkça da sosyal öz-yeterlik algısının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlardan hareketle, öğretmen adaylarının nitelikli bir öğretmen olmalarında etkili olabilecek bazı unsurlara sahip olabilmeleri açısından, fiziksel aktivitelere katılmaları önerilir.

Anahtar kelimeler: Beden imgesi, fiziksel aktivite, sosyal öz-yeterlik, sosyal kaygı

ABSTRACT

The Investigation of Participation Physical Activity, Social Appearance Anxiety and Social Self-Efficacy at The Teacher Candidate

The aim of this study is to examine and specify the relationship between the participation of candidate teachers in physical activity, the anxiety of social aspect, and social self-efficacy according to some variables. 2324 (1483 women, 840 men) students in department of Physical Education and Sport Teaching in the School of Physical Education and Sport and also in other departments of Fatih Education Faculty in Karadeniz Technical University in 2012-2013 academic year, participated in this research as an investigation group. "Personal Information Form", "Variation Stages of Exercise Behaviour Questionnaire", "Social Aspect Anxiety Scale" and Social Self-efficacy Perception Scale" were employed for data collection. The statistical methods used in this research were descriptive statistics, the independent group one way ANOVA, the independent group t-Test, Chi –square test and also the correlation and regression analysis for determining the relationship among dependent variations. At the end of the research, it became clear that the students' participation in physical activity varies depending on gender, department, the place that they spend the significant part of their lives, if there is somebody interested in sport in their families, and suitable places for exercise. Moreover, it was found that the anxiety of social aspect and the perception of the self-efficacy have a significant variation in all independent variables. According to the correlation between the dependent variables, it was concluded that as the level of participation in physical activity increases, the anxiety of social aspect decreases and the perception of self efficacy increases; as the anxiety of social aspect increases the perception of social self-efficacy decreases. From the results of this prospective teachers, some of the factors that may have become effective in being a qualified teacher, in terms of participation in physical activity is recommended.

Keywords: Body image, physical activity, social self-efficacy, social anxiety

TABLolar DİZİNİ

<u>Tablo No</u>	<u>Tablo Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1	Araştırma Grubunu Oluşturan Öğretmen Adaylarının, Bölümlere, Sınıflara ve Cinsiyete Göre Dağılımı.....	51
2	Öğretmen Adaylarına Ait Demografik Bilgilerin Dağılımı.....	57
3a	Egzersiz Davranışı Değişim Basamakları Anketine İlişkin Yüzde ve Frekans Değerleri.....	59
3b	Öğretmen Adaylarının Fiziksel Aktiviteye Katılım Durumlarının Frekans ve Yüzdeler Değerleri.....	60
4	EDDBA Puanlarının Öğretmen Adaylarının Cinsiyetine Göre Ki-Kare Test Sonuçları.....	60
5	EDDBA Puanlarının Öğretmen Adaylarının Yaşlarına Göre Ki-Kare Test Sonuçları.....	61
6	EDDBA Puanlarının Bölümlere Göre Ki-Kare Test Sonuçları.....	62
7	EDDBA Puanlarının Sınıflara Göre Ki-Kare Test Sonuçları.....	63
8	EDDBA Puanlarının Akademik Başarı Durumuna Göre Ki-Kare Test Sonuçları.....	64
9	EDDBA Puanlarının Ailenin Gelir Durumuna Göre Ki-Kare Test Sonuçları.....	65
10	EDDBA Puanlarının Yaşamlarının Önemli Bir Kısmını Nerede Geçirdiği Durumuna Göre Ki-Kare Test Sonuçları.....	66
11	EDDBA Puanlarının Ailede Sporla İlgilenen Biri / Birileri Olma Durumuna Göre Ki-Kare Test Sonuçları.....	67
12	EDDBA Puanlarının Yaşanılan Çevrede Egzersiz Yapmaya Elverişli Alanların Olup Olmaması Durumuna Göre Ki-Kare Test Sonuçları....	68
13	Sosyal Görünüş Kaygısı Ölçeği (SGKÖ) Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	69
14	SGKÖ Puanlarının Öğretmen Adaylarının Cinsiyetine Göre t-Testi Sonuçları.....	70
15a	SGKÖ Puanlarının Yaşa Göre Betimsel İstatistikleri.....	70
15b	SGKÖ puanlarının Yaşa göre ANOVA sonuçları.....	70

<u>Tablo No</u>	<u>Tablo Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
16a	SGKÖ Puanlarının Bölümlere Göre Betimsel İstatistikleri.....	71
16b	SGKÖ Puanlarının Bölümlere Göre ANOVA Sonuçları.....	71
17a	SGKÖ Puanlarının Sınıflara Göre Betimsel İstatistikleri.....	72
17b	SGKÖ Puanlarının Sınıflara Göre ANOVA Sonuçları.....	72
18a	SGKÖ Puanlarının Akademik Başarı Durumuna Göre Betimsel İstatistikleri.....	72
18b	SGKÖ Puanlarının Akademik Başarı Durumuna Göre ANOVA Sonuçları.....	73
19a	SGKÖ Puanlarının Ailenin Gelir Durumuna Göre Betimsel İstatistikleri.....	73
19b	SGKÖ Puanlarının Ailenin Gelir Durumuna Göre ANOVA Sonuçları	74
20a	SGKÖ Puanlarının Yaşamlarının Önemli Bir Kısımını Nerede Geçirdiği Durumuna Göre Betimsel İstatistikleri.....	74
20b	SGKÖ Puanlarının Yaşamlarının Önemli Bir Kısımını Nerede Geçirdiği Durumuna Göre ANOVA Sonuçları.....	74
21	SGKÖ Puanlarının Ailede Sporla İlgilene Biri / Birileri Olma Durumuna Göre t-Testi Sonuçları.....	75
22	SGKÖ Puanlarının Yaşanılan Çevrede Egzersiz Yapmaya Elverişli Alanların Olup Olmaması Durumuna Göre t-Testi Sonuçları.....	75
23	Sosyal Öz-Yeterlik Algısı (SÖZYE) Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	76
24	SÖZYE Puanlarının Öğretmen Adaylarının Cinsiyetine Göre t-Testi Sonuçları.....	76
25a	SÖZYE Puanlarının Yaşa Göre Betimsel İstatistikleri.....	76
25b	SÖZYE Puanlarının Yaşa Göre ANOVA Sonuçları.....	77
26a	SÖZYE Puanlarının Bölümlere Göre Betimsel İstatistikleri.....	77
26b	SÖZYE Puanlarının Bölümlere Göre ANOVA Sonuçları.....	78
27a	SÖZYE Puanlarının Sınıflara Göre Betimsel İstatistikleri.....	78

<u>Tablo No</u>	<u>Tablo Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
27b	SÖZYE Puanlarının Sınıflara Göre ANOVA Sonuçları.....	78
28a	SÖZYE Puanlarının Akademik Başarı Durumuna Göre Betimsel İstatistikleri.....	79
28b	SÖZYE Puanlarının Akademik Başarı Durumuna Göre ANOVA Sonuçları.....	79
29a	SÖZYE Puanlarının Ailenin Gelir Durumuna Göre Betimsel İstatistikleri.....	79
29b	SÖZYE Puanlarının Ailenin Gelir Durumuna Göre ANOVA Sonuçları	80
30a	SÖZYE Puanlarının Yaşamlarının Önemli Bir Kısımını Nerede Geçirdiği Durumuna Göre Betimsel İstatistikleri.....	80
30b	SÖZYE Puanlarının Yaşamlarının Önemli Bir Kısımını Nerede Geçirdiği Durumuna Göre ANOVA Sonuçları.....	81
31	SÖZYE Puanlarının Ailede Sporla İlgilenen Biri / Birileri Olma Durumuna Göre t-Testi Sonuçları.....	81
32	SGKÖ Puanlarının Yaşanılan Çevrede Egzersiz Yapmaya Elverişli Alanların Olup Olmaması Durumuna Göre t-Testi Sonuçları.....	81
33	Fiziksel Aktiviteye Katılım Durumu, Sosyal Görünüş Kaygısı ve Sosyal Öz-Yeterlik Arasındaki Korelasyon Sonuçları.....	82
34	Fiziksel Aktiviteye Katılım Durumu ile Sosyal Görünüş Kaygısı Arasındaki Regresyon Analizi Sonuçları.....	83
35	Fiziksel Aktiviteye Katılım Durumu ile Sosyal Öz-Yeterlik Algısı Arasındaki Regresyon Analizi Sonuçları.....	83
36	Sosyal Görünüş Kaygısı ile Sosyal Öz-Yeterlik Algısı Arasındaki Regresyon Analizi Sonuçları.....	84

KISALTMALAR LİSTESİ

AÖF	Açık Öğretim Fakültesi
AODA	Amerikan Diyetisyenler Derneği
ASCM	Amerikan Spor Hekimliği Birliği
BESÖB	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü
BÖTEB	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü
EBB	Eğitim Bilimleri Bölümü
EDDBA	Egzersiz Davranışı Değişim Basamakları Anketi
GSEB	Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü
İB	İlköğretim Bölümü
KTÜ	Karadeniz Teknik Üniversitesi
MET	Metabolic Equivalent of Task
ODKÖ	Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği
OFMAEB	Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü
OSAEB	Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümü
ÖEB	Özel Eğitim Bölümü
UFA	Uluslararası Fiziksel Aktivite
SGKÖ	Sosyal Görünüş Kaygısı Ölçeği
SÖZYE	Sosyal Öz-Yeterlik Envanteri
TEB	Türkçe Eğitimi Bölümü

1. GİRİŞ

Teknolojik gelişmelerle birlikte dünyanın hızla küreselleşmesi ve kentleşme hızının artması, toplumsal hayatın dinamiklerinde olumlu ve olumsuz birçok değişiklikler meydana getirmiştir. Bu olumlu ve olumsuz gelişmeler ve değişimler, toplumları oluşturan bireylerin günlük yaşantılarını da kaçınılmaz olarak etkiler hale gelmiştir (Şahan, 2008).

Birey, çocukluktan itibaren içinde yaşadığı toplumun kültürel değerlerini yansıtan oyunlar ve fiziksel aktivitelerle birlikte yetişir. Bu oyun ve fiziksel aktiviteler bir yandan bireyin becerilerini, kişilik özelliklerini, 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 de kazanır (İnal, 2003).

Fiziksel aktiviteye katılımın genç bireylerde, doğal olarak kendini anlatma ve kendine güveni artırdığı, başarı ve sosyal iletişim becerilerini geliştirdiği, dayanışma ve centilmenlik ruhunu artırdığı, zihin yorgunluğu ve gerginliği azaltmada yardımcı olduğu düşünülmektedir (Gür, 1992). Fiziksel aktivite, insanlara kişisel kimlik, sosyal kimlik ve grup üyeliği duygusu vererek onları bir araya getirir. Ayrıca fiziksel aktivite, ırk, cinsiyet, yaş ve kültür ayrımı gözetmeyen bir olgu olması nedeniyle, gerilim ve çatışmanın sınırını aşarak, insanlar ve toplumlar arasındaki iletişimin kurulmasını sağlar. Fiziksel aktivite, bireyleri bir ailenin, komşunun, şehrin veya milletin takım üyeleri haline getirecek güce sahip bir araçtır (Yıldırım ve Yetim, 1996).

İnsanın sosyal ilişkiler kurmasında ve kendilerini geliştirmesinde büyük rol oynayan, grup olarak gerçekleştirilen fiziksel aktiviteler yeni arkadaşlıkların oluşmasına, grup içinde yer edinmeye olanak sağlarken, kişilerin sosyal yaşantısını etkileyerek onların olgunlaşmasını ve toplum hayatına alışmalarını sağlar (Karaküçük, 2005). Fiziksel aktivitelere katılan bireyler oyun ve hareketler aracılığı ile duygularını ifade etme imkânı bulurlar ayrıca fiziksel aktivitelere katılım sayesinde saldırganlık, utangaçlık, kıskançlık gibi duyguların boşalımı sağlanır ve bu duyguların kontrol edilmesi öğrenilir (İşler, 2001).

Bireyin kişiliğinin oluşmasında etkili olan faktörlerden olan fiziksel aktivite, bireyin sosyal uyumunu sağlamakta, ruhsal ve bedensel sağlıklarını güvence altına almaktadır. Fiziksel aktiviteye katılım yalnızca bedensel uğraş olmayıp aynı zamanda bir sosyalleşme ve topluma uyma sürecidir (Öztürk, 1983, Fişek, 1980, Karasüleymanoğlu, 1989).

Sosyalleşme kavramını ilk kullanan E. Durkheim'dir. Durkheim eğitimi, yetişkin kuşakların yetişmekte olan kuşakları sosyalleştirmesi, toplumsal hayata hazırlaması, ruhsal, zihinsel ve ahlaki yönden yetiştirmesi olarak kabul etmiştir (Yetim, 2010).

Sosyalleşme, bireyin bir sosyal gruba katılması olgusudur. Birey, bir gruba girerken o grupta geçerli olan sosyal normları, o grup içinde girişte ve ileride alacağı rolleri, ulaşacağı sosyal mevkileri, bu rol ve mevkilerin kendisinden beklediği davranış, beceri ve inançları öğrenip benimsemek durumundadır. Aslında insan bütün hayatı boyunca sosyal pozisyonlarda yeni sosyal roller üstlendiği için, bu rollerin öğrenilmesi sırasında sosyalleşme de hayat boyu devam eder (Ergun, 1987).

Sosyalleşme sürecinde kendini gerçekleştirme önemli bir yere sahiptir. Gençlerin sosyalleşmeleri, arkadaşlık, aile, çevre ilişkileri, medya araçları, kültür, sanat, spor, müzik uğraşları gibi birçok sosyalleşme etmenleri ile ilişki içinde gerçekleşmektedir (Büküşoğlu, 2005). Toplumun çeşitli kesimlerinden üniversiteye gelen gençler, eğitimleri süresince arkadaş, spor ve çalışma gruplarındaki etkileşimleriyle bir dizi sosyalleşme evresi geçirirler (Klinske ve ark. 2001).

Gökalp, toplumun birey üzerindeki etkilerini ve bireyin sosyalleşmesinin önemini şöyle açıklıyor “Birey dünyaya geldiği zaman, sosyal olmayan bir varlıktır. Ancak, toplum öyle bir muhittir ki bu sosyal olmayan varlıkları, içine girdiği andan itibaren kendisine benzetmeye yani temsil etmeye çalışır. Bireyin toplumu benimsemesi yani sosyalleşmesi, toplumun bekası için gereklidir. Bir toplum fertlerine dilini, ahlakını, estetik zevklerini, ilmi mantığını, teknik gelişmelerini aşamazsa yaşayamaz” (Celkan, 1990).

İnsan davranışlarının çoğu, öğrenilmiş davranışlardır. Yani, öğrenme süreci içerisinde belirli davranışlar gösterilmektedir. İnsanların belirli bir topluluk içinde belirli şeyleri öğrenmeleri sosyalleşme süreci olarak adlandırılan oluşum içerisinde gerçekleşir. Bu süreç bireyin dünyaya geldiği andan itibaren dili, kültürü öğrenmesi ve gelecek nesillere aktarmasını içerir (AÖF, 2003). Birey açısından sosyalleşmenin sonucu, kişiliğin gelişimi ve gerçekleşmesi, biyolojik organizmanın insanlaşması, benlik ve kimlik edinmesidir (Tan, 1981). Bireyin çevresiyle etkileşimi sonucu sahip olduğu, kendine ait bir takım duygu, düşünce, değer ve kavramlar sistemi olan benlik; algıladığı biçimde kendisinin ne olduğunun, neyi niçin yapmak istediğinin bir ifadesidir (Adams, 1995, Polat, 2005).

Beden imgesinin gelişmesi ve sürekli değişmesi bedensel gelişme dışında birçok etkenlerle belirlenir. Bu etkenler arasında cinsiyeti, öğrenme ve olgunlaşma düzeyi, benlik gücü, dürtüleri, güdülenmesi, güven duygusu, bedenine karşı duyarlılığı, verdiği anlam, toplumun beden görüşüne verdiği değer sayılabilir (Ergür, 1996).

Batı toplumu ve kültüründe iyi antrenmanlı ve düzgün bir vücut, kendini toplum içerisinde sunmada çok önemli bir yatırım olarak kabul edilmektedir (Karakaya ve Coşkun, 2006). Günümüzde toplumlar, insanların fiziki görünüşleri ile oldukça fazla ilgilenmektedir. Yalnızca günümüzde değil geçmişte de birçok toplumda tarih boyunca gençlik, güzellik,

çekicilik gibi özellikler kimi zaman en önemli bireysel özellikler olarak değerlendirilmiştir (Ergür, 1996).

Öğretmen adayları çok değişik sosyokültürel çevrelerden gelmeleri ve çalkantılı bir gelişim dönemi olarak kabul edilen ergenlik döneminin sonlarında olmaları nedeniyle, araştırmacıların ilgisini çekmektedir. Yükseköğretim yıllarına denk düşen 18-25 yaş dönemindeki gençlerden kimi lider olmak, kimi karşı cinsten arkadaş edinmek, kimi ise kendi kişiliği içinde bir devrim yapmak amacındadır (Kılıççı, 1992). Bu dönemde birey bir gruba ait olmak ister. Bu bir spor kulübü, siyasi amaçlı bir örgüt veya mahalledeki bir arkadaş grubu olabilir (Kulaksızoğlu, 2000).

Kendini fiziksel açıdan olumlu değerlendirenler, kişiler arası ilişkilerde daha güvenli ve işlerinde daha başarılı olurken, kendini beğenmeyen, kendinde birçok kusurlu yanın bulunduğunu düşünen insanlar ise yaşamlarının çeşitli dönemlerinde sürekli huzursuz, güvensiz ve değersiz duygular içindedirler (Ergür 1996, Demirel, 2005).

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; öğretmen adaylarının fiziksel aktiviteye katılım durumu, sosyal görünüş kaygısı ve sosyal öz-yeterlik algılarını bazı değişkenlere göre incelemek ve aralarındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu amaç kapsamında araştırma soruları aşağıdaki gibi oluşturulmuştur.

1. Öğretmen adaylarının fiziksel aktiviteye katılım durumları;
 - a) Cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
 - b) Yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
 - c) Bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
 - d) Sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
 - e) Algılanan akademik başarı durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
 - f) Gelir durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
 - g) Yaşanılan çevre değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
 - h) Ailede sporla ilgilenen birinin olup olmama durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
 - i) Çevresinde egzersiz yapmaya elverişli alanların olup olmaması durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Öğretmen adaylarının sosyal görünüş kaygıları;
 - a) Cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
 - b) Yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

- c) Bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
 - d) Sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
 - e) Algılanan akademik başarı durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
 - f) Gelir durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
 - g) Yaşanılan çevre değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
 - h) Ailede sporla ilgilenen birinin olup olmama durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
 - i) Çevresinde egzersiz yapmaya elverişli alanların olup olmama durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmen adaylarının sosyal öz-yeterlik algıları;
- a) Cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
 - b) Yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
 - c) Bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
 - d) Sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
 - e) Algılanan akademik başarı durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
 - f) Gelir durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
 - g) Yaşanılan çevre değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
 - h) Ailede sporla ilgilenen birinin olup olmama durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
 - i) Çevresinde egzersiz yapmaya elverişli alanların olup olmama durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmen adaylarının fiziksel aktiviteye katılım durumu, sosyal görünüş kaygısı ve sosyal öz-yeterlik algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
5. Fiziksel aktiviteye katılım durumu, öğretmen adaylarının sosyal görünüş kaygılarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?
6. Fiziksel aktiviteye katılım durumu, öğretmen adaylarının sosyal öz-yeterlik algılarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?
7. Sosyal görünüş kaygısı, öğretmen adaylarının sosyal öz-yeterlik algılarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

1.2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi

Toplumların geleceği, yetiştirdikleri genç nesillere bağlıdır. Geleceğin yetişkinlerinin daha ilk yıllardan itibaren amaçlı ve nitelikli yetiştirilmeleri bu açıdan çok önemlidir. Bunu sağlamada en önemli rolü ise eğitimin oynadığı görülür. Eğitimde başarılı olmak için

eğitimin bütün unsurlarının en üst seviyede niteliğe ve donanıma sahip olması gerekir. Eğitimin birçok unsuru vardır. Bu unsurlarından en önemlilerden biri de öğretmendir. Öğretmenler görevleri gereği sınıfta bulunan öğrencilerin eğitiminden birinci dereceden sorumludurlar (Taşkaya, 2012).

Öğretmen, öğrenme ve öğretme süreçlerinin temel öğelerinden biridir. Öğrenciyle devamlı etkileşim halinde bulunan, eğitim programını uygulayan, öğretimi yöneten ve hem öğrencinin hem de öğretimin değerlendirmesini yapan kişidir. Öğretmenin nitelikleri, bu süreçlerin niteliğini de etkilemektedir (MEB, 2010). Öğretmenlerde bulunması gereken nitelikler son yıllarda üzerinde sık sık durulan bir konu olmuştur. Bu konuda MEB tarafından öğretmenlerde bulunması gereken yeterliklerin belirlenmesi amacıyla bir çalışma başlatılmıştır. Bu çalışma kapsamında, nitelikli bir öğretmende bulunması gereken özelliklerden bazıları şu şekilde belirtilmiştir (MEB, 2010).

- a. Öğretmen öğrencilere iyi bir model olmalıdır.
- b. Giyimine özen göstermelidir.
- c. Güler yüzlü olmalıdır.
- d. Planlı olmalıdır.
- e. Karizmatik olmalıdır.
- f. Sanatsever olmalıdır.
- g. Öz güveni yüksek olmalıdır.
- h. Öğrencilere öz güven kazandırmalıdır.
- i. Lider olmalıdır.
- j. Sosyal faaliyetlere katılmalıdır.
- k. Dersi eğlenceli hale getirmelidir.
- l. Öğrencilere ders dışı aktiviteler düzenlemelidir.
- m. Öğrencilerle iletişimi iyi olmalıdır.

Bu noktadan hareketle, öğretmen adayları üzerinde yapılan bu çalışmada; öğretmen adaylarının fiziksel aktiviteye katılım, sosyal görünüş kaygısı ve sosyal öz-yeterlik ilişkisinin tespit edilmesi ile onlara, fiziksel aktiviteye katılma alışkanlığı kazandırmak, onların sosyal birey olmalarına etki edecek politika ve planlamalar yapmak, yeni projelere ve hizmetlere yön vermek ve nitelikli bir öğretmen olmalarına etki edebilecek unsurlar kazandırmak önem arz etmektedir.

Araştırmanın Gençlik ve Spor Bakanlığı, Yüksek Öğretim Kurulu, üniversiteler, federasyonlar ve kulüplerdeki; sporu topluma yaygınlaştırma ve genç nesiller üzerinde

spor kültürü oluşturup onların sosyal bireyler olmasında etkili olabilecek sorumlu ve ilgili kişilere yardımcı olabileceği düşünülmektedir.

Yapılan literatür taramasında öğretmen adaylarının fiziksel aktiviteye katılımlarının kişisel gelişime, sosyal gelişime ve performansa etkileri hakkında yurt içinde ve yurt dışında yapılmış çalışmalar mevcuttur. Bunların yanında; öğretmen adaylarının sosyal görünüş kaygıları ve sosyal öz-yeterlikleri hakkında çalışmaların olduğu da görülmüştür.

Türkiye de ve yurt dışında yapılan çalışmalarda da görüldüğü üzere; fiziksel aktivite, kişilerin sosyal, bedensel, zihinsel ve ruhsal gelişiminde önemli rol oynamaktadır. Ayrıca, bireyin kişiliğinin gelişmesinde, karakterin şekillenmesinde, kendine olan güvenin artmasında, sosyal bir insan olmasında, pratik düşünme yeteneğinin gelişmesinde, zihinsel olduğu kadar bedensel ve ruhsal olarak ta sağlıklı olabilmesinde önemli etkisi bulunmaktadır (Güçlü, 2008). Fiziksel aktivitenin günlük yaşantıda alışkanlık haline getirilip hayat boyu devam ettirilmesi öncelikle birey, sonrada toplum açısından son derece önemlidir (Gür, 1992).

Solomon ve ark. (2001)'na göre; toplum giderek artan biçimde fiziksel çekicilik standartlarını kabul ettirmekte, kadınların zayıflığı ve erkeklerin kaslılığını önemsemekte ve kültürler; fiziksel çekicilik, vücut ağırlığı ve vücut şekline yönelik cinsiyete dayalı standartlar geliştirmektedir. Kendi bedenini olumlu bir şekilde algılayan ya da fiziksel görünümünden hoşnut olan bir sporcunun veya bireyin ruhsal ve sosyal gelişimi de olumlu olacaktır. Bu yüzden dış görünüş yaşamın önemli bir parçası olmuştur (Erdoğan, 2008).

Türkiye de; öğretmen adayları üzerinde fiziksel aktiviteye katılım durumlarıyla, sosyal görünüş kaygısı ve sosyal öz-yeterlik algılarıyla ilgili çalışmalar mevcuttur. Ancak bu üç konunun bir arada incelendiği, birbirlerine etkisinin araştırıldığı çalışmalara yapılan literatür taraması sonucunda rastlanmamıştır. Bu nedenle, yapılan çalışma, bu alandaki boşluğu doldurması açısından ve öğretmen adaylarının nitelikli olmalarına etki edecek unsurların onlara kazandırılması açısından önem taşımaktadır.

1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları

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

1. Araştırma bulgularının kaynağı, 2012-2013 eğitim öğretim yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğretmen adayları ve Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'nun Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü öğretmen adayları ile sınırlandırılmıştır.

2. Araştırma, konu ile ilgili ulaşılabilen kaynakların sağladığı veriler ile sınırlandırılmıştır.
3. Ölçme araçlarının uygulanması için kullanılacak süre dört hafta ile sınırlandırılmıştır.
4. Araştırma KTÜ, Fatih Eğitim Fakültesinde ve Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu'nda öğrenim gören öğretmen adaylarının, fiziksel aktiviteye katılım durumları, sosyal görünüş kaygıları ve sosyal öz-yeterliklerinin ölçülmesiyle sınırlandırılmıştır.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırmanın planlanıp yürütülmesinde ve ulaşılan bulguların yorumlanmasında aşağıda verilen varsayımlardan hareket edilmiştir.

1. Araştırma konusu ile ilgili ulaşılabilen kaynaklardan elde edilen bilgilerin objektifliği yansıttığı varsayılmıştır.
2. Araştırmada kullanılacak veri toplama araçlarının, öğretmen adaylarının ilgili özelliklerini ölçebilecek nitelikte ve yeterlikte ölçme araçları olduğu varsayılmıştır.
3. Anket ifadelerinin okuyucular tarafından doğru olarak algılandığı varsayılmıştır.
4. Anketin uygulanması esnasında iç ve dış şartların bütün denekler için aynı olduğu varsayılmıştır.
5. Ankete verilen cevaplar doğru olarak kabul edilmiştir.

1.5. Tanımlar

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

Fiziksel Aktivite: Günlük yaşam içinde kas ve eklemlerin kullanılarak enerji harcaması ile gerçekleşen, kalp ve solunum hızını artıran ve farklı şiddetlerde yorgunlukla sonuçlanan aktiviteler olarak tanımlanmaktadır (Gür, 1992)

Görünüş Kaygısı: insanların fiziksel görünüşlerinin diğer insanlar tarafından değerlendirilirken yaşadıkları kaygı ve gerginliktir (Doğan, 2010).

Öz-Yeterlik: Bandura (1997)'ya göre, öz-yeterlik, "bireylerin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinliği veya eylemi organize edip, başarılı bir biçimde gerçekleştirme kapasitesi olarak tanımlanmaktadır.

2. LİTERATÜR TARAMASI

Bu bölümde tezin hazırlanmış olduğu alanla ilişkili olacak şekilde kavramların ve yaygın olarak araştırma konusu ile ilgili terminolojinin açıklanması ve tanıtılmasına yer verilmiştir. Ayrıca, problemin, ilgili kavramların, araştırma kavramlarının, araştırma değişkenlerinin...vb., bu konu ile ilgili yapılmış örnek teşkil edebilecek araştırmaların, yöntem önerilerinin ve ilişkili literatür taramasının sonuçları da bu başlık altında belirtilmiştir.

2.1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi

Bu bölüm üç başlık altında incelenmiştir. Birinci bölüm fiziksel aktivite ve etki alanlarıyla ilgili konulardan, ikinci bölüm beden imgesiyle ilgili konulardan ve son bölüm ise sosyal öz-yeterlikle ilgili konulardan oluşmaktadır.

2.1.1. Fiziksel Aktivite

Modern toplumların hayatında fiziksel aktivite ve benzeri faaliyetler çok önemli hale gelmiştir. Bireylerin mutluluğu, sağlığı ve refahının sağlanmasında fiziksel aktivite önemli bir araçtır. Toplumların ve bireylerin bilinçli olarak fiziksel aktivitelere katılabileceği anlayış ve imkanlara kavuşturulması artık çağdaşlıkla özdeş hale gelmiştir.

Toplumların bedenen, ruhen ve fikren sağlam ve dengeli olmasının yanında sosyal, kültürel ekonomik yönden çağın şartlarının gerektirdiği hayat seviyesine yükseltilmesi, ayrıca sağlam ve sağlıklı nesillerin yetişmesi, millet bütünlüğünü ve onun devamının sağlanması yönünden fiziksel aktivite, başka yollardan gerçekleştirilmesi zor olan amaçlara kolayca ulaştırabilecek bir olgudur (Yetim, 2010).

2.1.1.1. Fiziksel Aktivite Kavramı

Toplumun büyük bir çoğunluğunda fiziksel aktivite, "Spor" ve "Egzersiz" kelimeleri ile eşanlamli olarak algılanmaktadır. Oysa; fiziksel aktivite, spor ve egzersiz kavramları farklı anlamlar ifade etmektedir. Ancak bu kavramlar çoğu zaman birbirinin yerine kullanılmaktadır (Caspersen ve ark., 2000).

Fiziksel aktiviteyi tanımlarken farklı kaynaklarda birçok tanımla karşılaşmak mümkündür. Fiziksel aktivite, günlük yaşam içinde kas ve eklemlerin kullanılarak enerji harcaması ile gerçekleşen, kalp ve solunum hızını artıran ve farklı şiddetlerde yorgunlukla sonuçlanan aktiviteler olarak tanımlanmaktadır (Gür, 1992). Erkal'a göre fiziksel aktivite,

kişinin tabii çevresini, beşeri çevre hâline getirirken elde ettiği yetenekleri geliştiren, araçlı veya araçsız, tek veya grup olarak, boş zaman faaliyeti kapsamı içerisinde, sosyalleştirici, toplumla bütünleştirici, ruh ve fiziği geliştiren kültürel bir olgudur (Erkal, 1982). Fiziksel aktivite, hem zevk, sağlık, estetik, eğlence, oyun ve boş zamanları değerlendirme aracı, hem de kişi ve toplumlar arası ilişkileri düzenleyen bir olgudur. Fiziksel aktivite, bedene ve ruha hitap eden bir sosyal davranıştır (Dieter, 1998, Çev: Atalay). Fiziksel aktivite; vücudun, biyomekanik ve biyokimyasal olarak sağlık ve performans boyutu açısından karmaşık tepkisidir (Haskell and Kiernan, 2000). Sağlıklı bir yaşam için fiziksel aktivite, insanların günlük hayatının bir bölümü ve bir yaşam tarzı haline dönüşmelidir (Elkowitz ve Elkowitz, 1986). Bu bağlamda; yürümek, koşmak, sıçramak, yüzmek, bisiklete binmek, çömelmek-kalkmak, kol ve bacak hareketleri, baş ve gövde hareketleri ...vb. gibi temel vücut hareketlerinin tamamını ya da bir kısmını içeren çeşitli spor dalları, dans, egzersiz, oyun ve gün içindeki etkinlikler fiziksel aktivite olarak kabul edilebilir (Bek, 2008).

Kısacası fiziksel aktivite, her şeyden önce insan unsuruna hitap etmesi, amacı ister sağlıklı ve iş verimi yüksek bir toplum yaratmak olsun, ister geleceğe güvenle bakabilecek yapıcı, yaratıcı ve sağlıklı bireyler yetiştirmek olsun ve isterse de sosyal çözülmeye ve yabancılaşmaya karşı kullanılacak bir amaç olsun, günümüzde çok etkin ve vazgeçilmez bir sosyal olgu durumuna geldiği aşikardır (Yıldıran ve Yetim, 1996).

2.1.1.2. Fiziksel Aktivitenin Amacı

Fiziksel aktiviteyi tanımlarken aslında amacıyla ilgili birçok unsuru tanımın içinde görmek mümkündür. Fiziksel aktivite her şeyden önce birbirinden son derece farklı, değişen, hatta birbiriyle çelişen anlamlar içeren, çok yönlü bir faaliyettir. Bu faaliyete yönelen bireylerin amacı, eğlenmek, dinlenmek ve güzel vakit geçirmekten, sağlığını korumaya, güçlü olmaya ya da sosyal bir çevre edinmeye kadar geniş ve değişken bir yelpaze içinde yer almaktır. Fiziksel aktivite, hasta bireyler için tedavi yolu, mankenin formunu korumak için katlandığı eziyet, kendini iyi hissetmek için yapılan etkinlik, gencin gençliğinin gereği, yaşlının yaşlanmadığının delili, engellinin kendini ifade etmesi olabilmektedir. Bu amaçlara bakıldığında bile fiziksel aktivitenin tanımlanması güçleşmektedir (Amman ve ark., 2000).

Günümüzde hızla gelişen teknoloji, insan gücüne duyulan gereksinimleri giderek azaltmış ve bunun sonucu olarak, insanın doğal yapısına uymayan bir yaşam biçimi ortaya çıkarmıştır. Bununla birlikte, iş ve sosyal çevreden gelen baskılar ve stresler, dolaşım ve solunum sistemi hastalıklarını, özellikle gelişmiş ülkelerde başta gelen ölüm nedenleri arasına sokmuştur. Fiziksel aktivite, 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. Fiziksel aktiviteye katılımın bu işlevi yanında, kişilerin sosyal ve bireysel karakter gelişimi üzerinde de olumlu etkileri açıktır (Öztürk, 1998).

2.1.1.3. Fiziksel Aktiviteye Katılımın Bireyler Üzerindeki Etkisi

Daima hareket ihtiyacı olan insanın, gelişen teknolojiyle birlikte pasif yaşama sürüklendiği ve kolayı seçerek daha az hareket ettiği aşıkardır. Bu hareketsizliğin sonucunda ise insanlar, sağlık açısından oldukça önemli problemlerle karşı karşıya kalmaktadır. Oysa sağlıklı olma ve sağlıklı kalma arzusu, insanoğlunun en temel amaç ve hedeflerinden birisini oluşturmaktadır (Zorba, 2006).

Fiziksel aktivitenin yararları dikkate alındığında, daha sağlıklı bireyler ve daha sağlıklı toplum için, bireylerin en uygun düzeyde fiziksel aktiviteye teşvik edilmeleri gerekmektedir. Yaşam süresinin uzatılması ve kaliteli yaşam için bunun gerekliliği açıktır. Fiziksel aktivitenin artırılması, sadece çocuklar için değil, yetişkinler ve yaşlılar için de gereklidir (Yüksel, 2001).

Düzenli olarak fiziksel aktivitelere katılmak, bireylerin çeşitli hastalıklara yakalanmasını önlemekle birlikte, bireylerin fiziksel kapasitesinde de bir artış sağlar. Ayrıca, fiziksel aktivitenin iş hayatındaki performansta, ev içindeki aktivitelerde ve boş zamanları değerlendirme kapasitesinde artış sağladığı da bir gerçektir. Düzenli olarak fiziksel aktiviteye katılan kişilerin, aynı yaştaki sedanter kişilere göre daha yüksek fiziksel iş kapasitesi değerlerine sahip oldukları, daha hızlı sinir kas sistemi tepkileri verdikleri gözlenmiştir (Alpkaya ve ark., 2004).

Spor, çağımızın modern toplumlarının en yaygın ve etkili sosyal kurumlarından biridir. Toplumların en önemli unsuru ise bireydir. Bireyleri sağlıklı, eğitilmiş, sosyal ve kültürlü toplumlar ancak modern toplum olarak düşünülebilir. Temel amacı insanın beden, ruhen ve sosyal yönden gelişmesine katkı sağlamak olan fiziksel aktivite, modern toplum yaratmada çok etkin bir sosyal olgudur. Fiziksel aktiviteye katılımın bilinçli olarak yaygınlaştırılması ve halkın çağdaş anlamda spor yapması ile gelişmişlik arasında önemli ölçüde bir paralelliğin varlığı kabul edilmektedir (Yetim, 2000).

İnsan organizması hareket için yaratılmıştır. Hareket, organizmanın normal fonksiyonlarının devam ettirilmesinde ve sağlıklı olmasında gereklidir. Bu çerçevede fiziksel aktivite, bireylerin sosyal, fizyolojik, toplumsal ve psikolojik gelişimine katkı amacına yönelik organize edilmiş bedensel etkinliklerin tümü olarak ele alınmaktadır (Gökmen, 1988).

2.1.1.3.1. Fiziksel Aktiviteye Katılımın Sosyal Etkileri

İnsan belli bir zamanda, belli bir sosyal ve kültürel ortamda doğar ve sosyalleşme süreci içerisinde, çevresine ve topluma uyum çabası gösterir. Bu çaba önce aile sonra okul daha sonra meslek ortamı içinde devam eder. Beden eğitimi ve spor aktiviteleriyle yalnız fiziksel gelişim değil zihinsel ve sosyal gelişim de sağlanmaktadır. Fiziksel aktivitenin bu özelliği başka hiçbir alanda bulunmamaktadır. Bundan dolayı, beden eğitimi ve spor tüm dünyada önemsenmiş ve okul programlarında yerini almıştır. Günümüzde modern spor anlayışı fiziksel, zihinsel ve sosyal gelişim özelliklerini kazandırmaya ve insanların yaşam kalitelerini artırmaya yöneliktir. Bu bağlamda fiziksel aktiviteler sağlık, boş zamanları değerlendirme, performans, kendine güven, kişiler arası ilişkiler ve aktif yaşam alışkanlıklarının kazandırılması amaçlı yapılmaktadır (Aracı, 1999).

Fiziksel aktivite, bir takım hareketler bütünü olmasının yanı sıra insanlara kişisel ve sosyal kimlik hissi ve grup üyeliği duygusu vermesi ile bireylerin sosyalleşmesine yardımcı olan bir kavramı ifade eder (Küçük ve Koç, 2004). Fiziksel aktivite, bireyleri bir ailenin, komşunun, şehrin veya milletin takım üyeleri haline getirecek güce sahip bir araçtır (Yıldıran ve Yetim, 1996).

Tezcan (1977) da bireylerin, fiziksel aktivite yoluyla bir takıma veya bir gruba dahil olarak yalnızlık duygusundan kurtulduğu görüşündedir. Bireylerin, bir spor takımını destekleyerek, o takımın başarı veya başarısızlığıyla bütünleşir ve takımın başarısını kendisine yansıtır ve yalnızken coşkunluk göstermezken, grup halindeyken gösterir. Bunun için psikiyatristler, spor alanlarına bir tür hastane gözüyle bakmaktadırlar. Bastırılmış duygularının dışarı atılmasına, yani kişinin boşalmasına yol açan spor sahaları, psikiyatristlerce tedavi yerleri olarak görülmektedir (Tezcan, 1977).

Tezcan (1977)'in görüşüne paralel olarak İşler (2001) de, "Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri El Kitabı"nda sportif olayların, toplumda manevi bakımdan yalnızlığı da önlediğini vurgulamıştır. Sportif etkinliklerin her çeşidi, bireyi toplumla, en azından diğer bireyler ve gruplarla buluşturmaktadır. Birey, sportif olaya katılmakla, manevi yalnızlığını hazırlayan sakıncaları da giderebilir. İş hayatında görülen ve daha sonra genelleşerek sosyal hayata yansıyan amaçsızlık ve monoton çalışma şartlarının doğurduğu kötümser ve bunalımlı tutumların giderilmesinde, spor ve diğer boş zaman faaliyetlerine ihtiyaç vardır (İşler, 2001). Fiziksel aktiviteye katılanlar sosyal çevre edindiğini, dostlar sağladığını söylerler. Fiziksel aktivite sayesinde insanlar yeni çevrelere girerler, kentler arası, ülkeler arası dostluklarını bu sayede geliştirebilirler (Balcioğlu, 2003).

2.1.1.3.2. Fiziksel Aktiviteye Katılımın Fizyolojik Etkileri

Günümüzde sadece fiziksel aktivitenin sosyal faydaları değil, aynı zamanda fizyolojik olarak bireylere çok olumlu etkileri de vardır. Bireylerin hareketsiz yaşantıları sonucunda birçok rahatsızlık ortaya çıkmaktadır. Astrand ve Rodahl (1970)'in, yaptıkları araştırmalarda; egzersiz yaparken kalbi besleyen ve beyine kan getiren damarlarda dolaşım durumlarını incelemiş ve egzersizlerin kalbe ve beyine daha fazla kan gitmesini sağladığını bulmuşlardır. Kalbe ve beyine daha fazla kan gitmesi, bireylerin daha sağlıklı bir yaşama adım atmalarını kolaylaştırmaktadır (Erkan, 1998).

Uzun süreli hareketsizlik öncelikle, insan bedeninin hareket yeteneğini kaybetmesine ve organik çöküntüye neden olur. Günlük kaygı ve yaşantının yoğun olduğu günümüzde ise böyle gerileme ve güçsüzlük kişinin başarılarını gölgeler. Düzensiz ve yanlış beslenme alışkanlıkları da bu hareketsizliği tetiklemektedir. Tüm bunların sonucunda insanlar sürekli doktora gitmek zorunda kalmaktadır. Bunları önlemenin yolu ise, bireylere, yaş gruplarına göre düzenli egzersizler yaptırmaktan geçmektedir (Erkan, 1998).

Akgün (1986)'e göre de, fiziksel aktiviteye katılımın bireylerde fizyolojik etkilerin yanında, bireylerin motorik özellikleri de (dayanıklılık, kuvvet, sürat, hareketlilik ve beceri) çok daha iyi bir gelişme göstermektedir. Özellikle dayanıklılık sporları yapanlarda koroner arter hastalığı, hipertansiyon ve şeker hastalığı daha az görülür (Akgün, 1986).

Fiziksel aktivite, daha enerjik bir organizma sağlar, bedensel ve zihinsel yorgunluklara karşı direnci artırır, vücudun kilo almasını önler, vücut yağ oranını düşürür, vücutta kılcal damar sayısı artar ve bu sayede kalp üzerinde olumlu etkilere yol açar. Kalp volümü artar, hipertrofi olur, kalbi besleyen koroner damarlar genişler (İnal, 1998).

Müller (1976) ve Hettinger (1976); dinamik olarak yapılan tüm beden alıştırmalarında, bireylerin yüksek derecede yüklenme yapmaları kas kuvvetini geliştirmektedir. Kaslarda meydana gelen büyüme ile enerji depolarının büyümesi ve kılcal damarlarının genişlemesi kasın dayanıklılık yeteneğini geliştirir. Bunun sonucu olarak, bireylerin günlük hayatlarında daha çabuk yorulmaları önlenir ve bireylerin yaşantısı daha verimli hale gelir (Sevim, 1997).

Ayrıca beden eğitimi ve spor, çocuk ve gençlerde, organik, sinir, kas, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimi sağlar. Fiziksel aktivitelere katılan çocuk ya da genç, kendini tanır, yeteneklerini geliştirir, sınırlı ve güçlü yönlerini öğrenir, vücuduna ve sağlığına karşı dirençli olur, beceriler kazanarak, organizmasını en etkili biçimde kullanmasını öğrenir, fiziksel uygunluğu geliştirir, sağlıklı bir hayat için gerekli bilgi, davranış, alışkanlıklar ve beceriler kazanır (Yıldıran ve Yetim, 1996).

Fiziksel aktiviteler genellikle aerobik (oksijenli) diye bilenen, yani yavaş tempo süre dengesinin korunması ile başlayan ve bireyin genel yapısı ve amacına göre artarak devam eden bir süreç olmaktadır. Bu yavaş tempo ile bireylerde fizyolojik olarak bazı değişiklikler olmaktadır. Bunlar;

- a. Kalp-dolaşım sistemi aracılığı ile yüksek tansiyon, şeker hastalığı, aşırı kilo, kolesterol ve hareketsizlik gibi risk faktörlerini önler.
- b. Kişide zihin açıklığı oluşturur. Ruhsal durumu ve enerji seviyesini geliştirip insanın stresten uzaklaşmasına katkıda bulunur.
- c. Kalp hastalıklarını ve kanseri önler.
- d. Romatizma hastalıklarını geciktirir. Kemik ve kaslarda olumlu etkisi ile yaşlanmaya karşı bedeni daha güçlü tutar. Kan basıncını düşürür ve vücutta oluşan toksinlerin dışarı atılmasına yardımcı olur (Müftüoğlu, 2003).

2.1.1.3.3. Fiziksel Aktiviteye Katılımın Toplumsal Etkileri

Fiziksel aktiviteler, toplum hayatında çok değişik yollardan giderek, bireyleri doğrudan ya da dolaylı olarak kendisine bağımlı kılmış ve her zaman toplumun ilgisini canlı tutmayı başarmış bir sosyal olgudur. Bu olgu, toplum hayatında belli görevler üstlenmektedir. Toplumun vazgeçilmez zevklerini, ihtiyaçlarını karşılayarak kendisine bağlayan bu aktiviteler, günümüz dünyasında büyük bir sosyal kurum olduğunu kabul ettirerek toplumu çok yakından ilgilendiren belli davranışlar, düşünceler, inançlar ve sembeler geliştirmiştir (Kılıçgil, 1998).

Toplumların bugün oynadıkları büyük "propaganda" oyununda, spor, hem en büyük ilgiyi çeken hem de dil duvarlarını aşarak başarılarını geniş kitlelere en kolay anlatabilen bir öğedir (Fişek, 1983). Bu öğe sayesinde birey, grup ve toplumlar arasında işbirliği sağlar ve dostluğu güçlendirir. Ayrıca fiziksel aktivitelere katılım, toplumsal olarak bir arada yaşamaya katkıda bulunur (Jarvie, 1991). Fiziksel aktiviteler, toplumdaki kültürel kaynaşmayı teşvik etmesi, sosyal davranış ve ilişkileri istenen düzeye getirmesi, insanların boş zamanlarını değerlendirmesi, sporun geniş kitlelere yaygınlaştırılması, bedeni, ruhi ve fiziki anlamda sağlıklı nesillerin yetiştirilmesinin bir aracı olarak görev yapmaktadır (Keten, 1974).

Çağımızda, özellikle gelişmiş ülkeler başta olmak üzere, fiziksel aktiviteye katılıma büyük önem vermekte, uluslar arası spor organizasyonlarında ve spor yarışmalarında ön sıralarda yer alabilmek için büyük mücadele vermektedirler. Çünkü büyük organizasyonları gerçekleştirmek ve sporda büyük başarılar kazanmak ulusal saygınlığın bir göstergesi olarak kabul edilmektedir (Öztürk, 1998).

2.1.1.3.4. Fiziksel Aktiviteye Katılımın Psikolojik Etkileri

Fiziksel aktivitelere katılımı birlikte bireylerin, başkalarıyla ilişki kurma isteği, yalnız kalma korkusu ve sosyal bir varlık olma ihtiyacı da en az sportif ve sağlıklı olma isteği kadar önemlidir. Aynı zamanda fiziksel aktiviteler, irade kontrolü, başarıya azmi, ilerleme isteği gibi duyguları insanlara vererek yine insanın içgüdüsünde var olan yıkıcı, saldırgan, kırıcı, tahammül edilemeyen dürtülerini pozitif hale getirerek bireysel ve toplumsal gelişirmenin yanında insanların kişilik kazanmasında da etkili bir olgudur (Bauman, 1994).

Psikolojik açıdan, spor yapan bireylerde spor, haz alma ve mutlu etme duygusu yaşatmaktadır. Çağımızın hastalığı olarak adlandırılan stresle başa çıkmada en önemli etken kuşkusuz fiziksel aktivitelere katılımıdır. Bireylerin günlük yaşantıda karşılaştıkları monoton hayat tarzı ve anlayışını fiziksel aktiviteler yolu ile ortadan kaldırmak mümkündür. Bu aktivitelerle birlikte, bireylerin rahatlamasını ve gevşemesini sağlamanın yanı sıra kendilerini mutlu hissetmeleri ve bir şeyleri başarmış olmanın vermiş olduğu hazzı yaşamaları sağlanmış olur (Güçlü, 2005).

Psikolojik gelişim ile sosyal gelişim birbirinden bağımsız değildir. Birey fiziksel aktiviteler yoluyla toplumu, kuralları, meslekleri, gelenek ve görenekleri, iyi ve kötüyü, doğruyu yanlış öğrenirken aynı zamanda kişiliğinde şekillenmesine yardımcı olmaktadır (Hazar, 1996). Fiziksel aktivitelere katılan birey, kendi gerilimlerini azaltır, kendi beden imgesine olan güvenini pekiştirir, zinde olduğunu hisseder, bir amaca ulaşmış olmanın kıvancını yaşar. Tüm bunlar gerek yaşam doyumu ile gerekse zihinsel sağlıkla olumlu ilişkidir (Brown ve Siegel, 1988; Roth ve Holmes, 1985).

Fiziksel aktivitelere katılma, etkinlik içinde bulunma, kişinin fiziksel ve psikolojik sağlığı açısından oldukça önemli bir özelliktir. Çeşitli bireysel veya grup düzeyinde spor etkinliğinin, aerobik veya anaerobik egzersizlerin, sürekli veya süreksiz etkinlikte bulunmanın, fizyolojik ve psikolojik gerginliği azalttığı, hoşlanma, haz alma duygularını geliştirdiği ortaya çıkmıştır. Normal bireylerde kısa süreli etkinliklerde dahi sıkıntı, depresyon ve öfke gibi olumsuz belirtilerde azalma olduğu belirlenmiştir (Berger, 1984). Ayrıca fiziksel aktivitelerin atılganlık, güven, içsel denetim gibi olumlu kişilik özelliklerine katkıda bulunduğu, tüm bunların psikolojik iyi olmayla bütünleştiği gözlenmiştir (Steptoe ve Cox, 1988). Yine fiziksel aktivitelere katılım yoluyla, insanın doğasında bulunan saldırganlığına karşı barışçı olunmakta, rahatlatma imkânı sunmakta ve bu dürtünün kontrolü için uygun bir yarışma ortamı sağlanmaktadır (Kuru, 2000).

2.1.1.4. Fiziksel Aktivitelere Katılımın Sosyalleşmedeki Yeri ve Önemi

Sosyalleşme terimi daha çok sosyolojide kullanılır ve çevrenin çocuk üzerine etkisini ön plana çıkarır (Kağıtçıbaşı, 2010). Sosyalleşme, toplumun bir parçası haline gelme, kişinin, aile, okul, çevre ve mesleki örgütler gibi içinde yer aldığı toplumsal kurumların, daha genelde yaşadığı kültürel ortamın kendisinden beklediği şekilde davranmayı ve diğer bireylerle uyum içinde yaşamayı öğrenme sürecidir (Demir ve Acar, 1997).

İnsanların sosyalleşmesi çok karmaşık bir süreçtir. İnsan, etrafında bulunanların her gün karşılaştığı sayısız olayların ve kişilerin içinde bulunduğu sosyo ekonomik-kültürel koşulların, gelenek, töre ve yasaların, fiziksel ve spor çevrenin ve saymakla bitmeyen daha pek çok etkenin etkisi altındadır. Bu etkenlerin karmaşık etkileşimi sonunda insan, bir kişi olarak belirir. Bu etkenlerin oluşturduğu karmaşık bütün hiçbir zaman iki ayrı insan için tıpatıp aynı olmayacağından, hiçbir kimse bir diğerinin tıpatıp aynısı değildir (Kağıtçıbaşı, 2010).

Fiziksel aktivitelere katılım, insanlara bir kişisel ve sosyal kimlik hissi ve grup üyeliği duygusu vererek onları bir araya getirir. Spor bu işlemi birçok yolla başarabilir. Sporun popülerliği, sosyal sınıf, ırk, cinsiyet ve yaş ayrımı gözetmeyen bir olgu olması, sosyal rollerini daha kolay yerine getirmesini sağlamaktadır. Fiziksel aktivitelere katılım, önyargıları ve tahakkümü yenmeye yardımcı olur ve bireylerin birbirlerine daha saygılı ve gerçekçi yaklaşımlarına katkı sağlar (Parks ve ark., 1998).

Çocukların önce akranlarıyla ve daha sonra karışık sosyal sistemlerle iletişim kurmalarının sonucu olarak farklı yaşlarda fiziksel etkinliklerine katılarak, yeni sosyal normlara ve sosyal rollere girdikleri görülür. Çocuk, hayatında ilk kez yaşlıları arasında sosyal bir pozisyona sahip olduğu sosyal bir çevreyi, oyun ya da spor takımıyla gerçekleştirir (Loy ve ark., 1981).

Fiziksel aktiviteler, bireyin kendi dar dünyasından kurtularak başka ortamlarda, başka kişilerden, inançlardan, düşüncelerden insanlarla diyalog içinde bulunmasını, onlardan etkilenmesini ve onları etkilemesini sağlamaktadır. Bu yönüyle fiziksel aktivitelere katılımın, yeni dostlukların kurulmasına, pekiştirilmesine ve sosyal kaynaşmaya destek sağladığı söylenebilir. Fiziksel aktiviteler sadece fiziksel olarak olayın içinde olanlarla değil, izleyici kitleler arasında da önemli bir sohbet ve muhabbet konusu oluşturarak sosyalleşme sürecine katkı sağlamaktadır (Çaha, 1999).

2.1.1.5. Fiziksel Aktivite ve Yaşam Kalitesi

Dünya Sağlık Örgütü yaşam kalitesini (quality of life), "hedefleri, beklentileri, standartları, ilgileri ile bağlantılı olarak, kişilerin yaşadıkları kültür ve değer yargılarının

bütünü içinde durumlarını algılama biçimi" olarak tanımlar. Bir diğer ifadeyle; yaşam kalitesi, kişinin içinde yaşadığı sosyokültürel ortamda kendi sağlığını öznel olarak algılayışını tanımlamaktadır (Zorba, 2008).

Sağlıklı ve kaliteli yaşamın en önemli öğelerinden birisi de fiziksel aktivitedir. Fakat gelişen teknoloji ile birlikte insanlar, ev ve işyerlerinde eskiye oranla daha fazla oturarak vakit geçirmeye başlamış, bu da hareketsiz bir yaşam tarzının benimsenmesine ve gelişmesine neden olmuştur. Hareketsiz yaşam, uzun vadede vücuttaki yağ artışını hızlandıracağından, bu kişilerin aşırı kilolu ve obez olma riski taşıdıkları ve buna bağlı olarak diyabet, yüksek tansiyon, yüksek kolesterol ve astım gibi hastalıkların da ortaya çıkabileceği bilinmektedir (Vaizoğlu ve ark., 2004).

Fiziksel aktiviteye katılımın genel sağlık üzerinde olumlu etkileri bulunmaktadır. Fiziksel aktiviteler, her yaşta kişilerin kas kuvvetini, eklem hareketliliğini, esnekliğini, koordinasyonu ve kilo kontrolünü sağlar. Ayrıca, bireylerin kendisini daha iyi hissetmesine, kişisel kontrolünü geliştirmesine, sosyal ilişkilerini arttırmasını ve tüm bu gelişmelere bağlı olarak yaşam kalitesi ve yaşam süresinin artmasına katkıda bulunur (Daley, 2002). Düzenli olarak yapılan fiziksel aktivitelerin, kardiyovasküler sistem, kas-iskelet sistemi, metabolik ve hormonal sistemler ve psikolojik fonksiyonlar üzerinde pek çok olumlu etkileri bulunmakla birlikte, diyabet oluşumunun önlenmesine de katkıda bulunduğu görüşü hakimdir. Ayrıca fiziksel aktivitelerin, hipertansif bireylerin kan basıncının düşürülmesine, vücut yağ oranının azalmasına ve iş kapasitesinin artırılmasına katkıda bulunduğu yapılan araştırmalarda görülmüştür (Peterson, 2007).

Düzenli olarak yapılan fiziksel aktivitelerin sağlığı koruma ve geliştirmesinin yanında psikolojik yararları olduğu da belirtilmektedir. Özellikle stres ve anksiyete belirtilerini, öfke ve saldırganlık gibi olumsuz duyguları azalttığı, uyku kalitesini arttırdığı, depresyon, anksiyete bozuklukları, somatoform bozukluklar gibi birçok klinik hastalık üzerinde olumlu etkileri olduğu bildirilmiştir (Artal ve Sherman, 1998).

2.1.1.6. Öğretmen Adaylarının Fiziksel Aktiviteye Katılım Seviyeleri

Öğretmen adaylarını zararlı ve faydasız işlerden uzaklaştırmak için fiziksel aktivite oldukça önemlidir. Üniversitede fiziksel aktivitenin amacı, üniversite gençlerine sporu sevdirmek ve onlara yaşam boyu sağlık için spor yapma fikrini aşılayabilmektir (Şahan, 2007). Öğretmen adaylarının fiziksel aktiviteye katılması, sevmesi ve uğraş vermesi çevresindeki insanların da benzer etkinliklere yönelmesi bakımından önemlidir.

Amerikan Spor Hekimliği Birliği (ACSM) ve Amerikan Diyetisyenler Derneği (AODA) rehberine göre, yetişkinlerin, haftanın her gününde veya çoğu gününde en az 30 dakikalık

orta düzeyde şiddetli aktivite yapması gerekmektedir (Pate ve ark., 1995; Driskell ve ark., 2005).

Öğretmen adaylarının spor yapma seviyesi ve egzersize katılımı, onların gelecekteki sosyokültürel ve toplumsal olaylarda ön planda olmaları açısından oldukça önemlidir (Irwin, 2004). Fakat yapılan çalışmalar toplumun fiziksel aktivite seviyesinin düşük, riskli sağlık davranışlarının oldukça yüksek olduğunu gösteriyor. Yapılan son çalışmalarda, öğretmen adaylarının %50 den daha fazlasının tavsiye edilen seviyeden daha az egzersiz seviyesine sahip oldukları bulunmuştur (Pinto ve ark., 1995; Reed ve Philips, 2005; Savcı ve ark., 2006; Sinclair ve ark., 2005; Steptoe ve ark., 1997).

Koçak (2005)'in, Orta Doğu Teknik Üniversitesinde okuyan 314 öğrenci üzerinde yaptığı çalışmada, öğretmen adaylarının %38.5'inin zamanın kısıtlı olması, %25.2'sinin de ağır ders programından dolayı fiziksel aktivitelere katılmada ana engel olduğunu belirtmiştir (Koçak, 2005). Bu çalışmaya benzer olarak, Daşkapan ve ark. (2006)'nın, 303 üniversite öğrencisi üzerinde yaptıkları çalışmada, fiziksel aktivitelere katılımda dış etkenlerin (yoğun ders programı, ailelerin akademik başarıya öncelik vermesi, aile ve sosyal çevreyle ilgili sorumlulukların olması) içsel etkenlerden daha önemli olduğunu belirtmiştir (Daşkapan ve ark., 2006).

2.1.1.7. Öğretmen Adaylarının Fiziksel Aktiviteye Yönelik Tercihleri

Öğretmen adaylarının sportif tercihleri, sosyal ve ekonomik durum, yaş, cinsiyet ve yaşam alanına göre değişiklik gösterebilir. Çeşitli çalışmalar öğretmen adaylarının sıklıkla, koşu, yürüyüş, bisiklet, yüzme, aerobik egzersizler ve ağırlık sporuyla uğraştıklarını göstermektedir (Blank ve ark., 1993).

Leenders ve ark. (2003)'ün yaptıkları araştırmada öğretmen adaylarının spora çoğunlukla yeni bir şey öğrenmek, eğlenmek, becerilerini geliştirmek, zindeliğini artırmak ve düzenli egzersiz için katıldıklarını göstermiştir (Leenders ve ark., 2003). Bunlara ilaveten; erkekler resmi olmayan aktiviteleri tercih ederken, kızlar daha resmi aktiviteleri tercih etmektedir (Mota and Esculas, 2002).

Türkiye'de Cengiz (2007)'in çalışmaları öğretmen adaylarının daha çok yüzme, futbol, basketbol, yürüyüş ve bisiklet sporunu tercih ettiğini göstermiştir. Bunlara ilaveten, erkek öğrenciler daha çok futbol ve basketbolu tercih ederken, kız öğrenciler tercih hakkını dans ve tenisten yana kullandıkları görülmektedir (Cengiz, 2007).

2.1.2. Sosyal Öz-Yeterlik

Öz-yeterlik (self-efficacy) Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı'nda dikkati çeken bir kavramdır. Sosyal öğrenme kuramına göre, bireyler edilgen olarak değil, bizzat kendi eylemlerini düzenleyerek ve insiyatif kullanarak kendilerini şekillendirmektedirler. Bireyin geleceğe yönelik ulaşmak istediği hedeflerini belirlemesinde ve yaşantısında, bulunulan çevreyi denetim altına almada öz-yeterlik etkili olmaktadır. Toplumla uyum içinde yaşayabilmek için bireylerin hem kendi iç dünyasında olup bitenleri ve hem de dış çevrenin kendilerini nasıl etkilediğinin farkında olmaları önemlidir (Çubukçu ve Girmen, 2007).

Sosyal öz-yeterlik algısı, Wei ve ark. (2005) tarafından bireyin yeni arkadaşlık ilişkileri geliştirebilme ve sosyal ilişki kurabilme kapasitesine ilişkin bir kavram olarak tanımlanmıştır (Wei ve ark., 2005). Sosyal öz-yeterlik, bir tür sosyal güven (Wallace ve Alden, 1997), sosyal kaçınma düzeyini azaltabilecek bir tür başa çıkma ve güçlülük yönelimi (Palancı, 2004) olarak değerlendirilebilir. Caprara ve ark. (2003) göre, sosyal öz-yeterlik algısı, bireylerin sosyal olunması gereken durumlar için daha güvenli davranışlar sergileyebilmelerine yardımcı bir araç ve aynı zamanda kişiler arası başarılı ilişkiler geliştirebilmelerine yönelik önemli bir faktördür (Caprara ve ark., 2003)

Zirpoli ve Melloy'ın (1997), McMahan'dan (1989) aktardıklarına göre, sosyal öz-yeterlik, bir çocuğun bir başkasıyla olumlu bir etkileşim başlatmasını, sürdürmesini ve genişletmesini en üst seviyeye çıkararak ya da artmasını sağlayan tepkiler olarak tanımlanmaktadır (Zirpoli ve Melloy, 1997). Kerr ve Nelson (1989) ise, sosyal öz-yeterliği bir bireyin sosyal becerileri doğru zamanda ve doğru yerde kullanabilme yeteneği ve kişinin nasıl davranacağına ilişkin sosyal kararlar alması olarak tanımlamaktadır (Kerr ve Nelson, 1989, Akt: Zirpoli, T. J. ve Melloy, J. K., 1997). Sargent (1991) ise, sosyal öz-yeterliği girdi, süreç ve çıktı süreçlerinden oluşan bir sistemle açıklamıştır (Sargent, 1991). Dolayısıyla bireyin yaşadığı kültürün sosyal değerlerinden ve standartlarından (gelenekler, kişisel ilişki kuralları, sorumlulukları, aile bireylerinin rolleri, din, ırk vb.) oluşan kültürel belirleyiciler sistemin girdisini oluşturmaktadır. Sosyal etki, sosyal beceriler ve sosyal zeka unsurları ise süreci oluşturmaktadır. Bu unsurlara sahip olan birey tarafından gerçekleştirilen davranışlar istenen olumlu sosyal sonuçlardır. Olumlu sonuçlar ise sistemin çıktı olarak ifade edilen bölümünü oluşturmaktadır. Alanyazında yer alan tanımlardan yola çıkarak sosyal öz-yeterlik, çevreyle uygun şekilde etkileşimde bulunabilmek için gerekli olan sosyal becerilere sahip olma, gerekli ortam ve zamanlarda bu becerileri kullanabilme yetisi olarak tanımlanabilir (Vuran, 2007).

2.1.2.1. Öz Kavramı

Öz kavramı, bireyin kendine ait algılarının toplamını ifade eder. Öz kavramı çok boyutludur ve öz güven, öz saygı kavramlarını da kapsar. Bireyin öz kavramı, çevrenin yorumlamaları, deneyimleri, önemli bulunan insanların teşvikleri ya da değerlendirmelerinden oldukça etkilenir. öz-yeterlik bireyin kendine duyduğu güvendir. Öz kavramı ise bireyin kendine ait duygularını içerir. Öz kavramı ile öz-yeterlik kavramları arasındaki fark daha çok bireyin kendine soracağı soruların niteliğinden kaynaklanır. Öz-yeterlik daha çok –e bilmek fiili ile başlayan yargıları ifade eder. Örneğin; çok iyi futbol oynayabilir miyim? Bu problemi çözebilir miyim? gibi. Oysa öz kavramı olmak ve hissetmek fiili ile başlayan yargıları ifade eder. Örneğin; ben kimim? Kendimi seviyor muyum? gibi (Schunk, 2000, Akt: Acar).

2.1.2.2. Öz-Yeterlik

Öz-Yeterlik kavramı, ilk kez sosyal öğrenme teorisinin merkezi ünlü psikolog Albert Bandura tarafından 1977 yılında, “Bilişsel Davranış Değişimi” kapsamında ileri sürülmüştür (Yiğitbaş ve Yetkin, 2003). Bireylerin sahip oldukları yeterliklerini, amaçları doğrultusunda ne kadar başarılı bir biçimde kullanabileceklerine ilişkin yargıları Bandura (1977) tarafından “Öz-Yeterlik İnancı” (Self-Efficacy Beliefs) olarak kavramlaştırılmıştır (Çaplı ve Çelikkaleli, 2008).

Bandura (1986)’ya göre, öz-yeterlik inancı, bireyin belirli bir davranışı sergilemesi veya bir görevi başarması konusundaki kişisel yeterliklerini algılamasıdır. Diğer bir deyişle öz-yeterlik, bireyin gelecekte karşılaşılabileceği güç durumların üstesinden gelmede ne derece başarılı olabileceğine ilişkin kendi hakkındaki yargısı, inancıdır (Bandura, 1986, Akt: Senemoğlu, 2005). Öz-yeterlik inancına ilişkin olarak yapılan yargılar, genel olmaktan ziyade özel olarak yapılan yargılardır (Bandura, 1980; Bandura, 1982; Bandura, 1989). Öz-yeterlik inancı, insanların herhangi bir görevi nasıl daha iyi yürüteceklerine ya da organize edeceklerine ilişkin olarak algılarıdır (Bandura, 1983).

Bir başka görüşe göre, öz-yeterlik, görevleri devam ettirmek için istek ve çaba miktarıyla ilişkilidir (Bandura, 1997; Schunk, 1989; Schunk, 1991). Yüksek öz-yeterlik inançlarına sahip kimseler gerekli becerilere sahip oldukları zaman zor ve gerekli görevlerde çaba harcama eğilimindedirler. Daha zayıf öz-yeterlik inancına sahip bireylerin ise görev için yeterli bilgi ve beceriye sahip olsalar bile, kendi yeteneklerinden şüphe etmeleri (Bunu yapabileceğimi sanmıyorum... gibi) ve zorluklar karşısında kolay vazgeçmeleri mümkündür (Bandura, 1997; Pintrich ve Schunk, 1996).

Öz-yeterlik inancı yüksek bireylerin; öğrenme görevlerini yerine getirmede istekli oldukları, daha fazla çaba gösterdikleri ve daha fazla öğrenme gerçekleştirdikleri (Jinks ve Morgan, 1999; Linnenbrink ve Pintrich, 2002), öğrenme sürecinde karşılaştıkları zorluklara direnç gösterdikleri, öğrenme konusunda ısrarcı oldukları, daha az kaygılı oldukları, daha başarılı sonuçlar elde ettikleri ortaya konulmuştur (Bandura, 1997; Pajares, 2002; Schunk, 2000). Bu bireyler, karmaşık olaylarla baş edebilirler, zor problemleri çözmek için strateji geliştirebilirler, çalışmalarını sonuca endeksli değil, sürece endeksli yaparlar, başarı ve performans için kendilerine güvenirlere (Bandura, 1997; Schunk, 2000). Bireylerin yaşama dair olumlu düşünceleri, hayata umutlu bakışları ve iyi oluşları da olumlu öz-yeterliğin göstergesidir. Öz-yeterliği daha yüksek olan bireyler kendileri için daha yüksek hedef koyarlar ve yüksek hedefler için daha fazla çaba gösterirler. Öz-yeterliği yüksek bireyler yapacakları seçimlerde kendilerini daha fazla zorlayacak ve daha fazla çaba gerektirecek seçimler yaparlar (Bandura, 1997). Öz-yeterlikleri konusunda güçlü inançlara sahip olan insanlar, zor görevleri üstlenmekten kaçınmazlar. Aksine, zor görevlere meydan okuyucu ve bunun üstesinden gelici bir tavır sergilerler. Amaçlarını gerçekleştirmek için mücadeleci davranırlar ve güçlü sorumluluk duygularını kaybetmezler. Başarısızlık veya olumsuz durumlarla karşı karşıya kaldıklarında çabalarını en üst seviyeye çıkarabilirler ve ne yapabilecekleri konusunda üst düzey bir gayret gösterirler. Kendilerine verilen göreve tam olarak odaklanabilirler, zorluklarla karşılaştıklarında stratejik bir şekilde düşünebilirler (Ritter ve ark., 2001).

Öz-yeterlik inancı düşük olan bireyler ise, problemlerle baş edebilecek strateji geliştirmede kendilerini yetersiz hissederler, olumsuz sonuçlar karşısında hemen umutsuzluk yaşarlar, olumsuz bir deneyimden sonra tekrar harekete geçmekten sakınırlar, çaba ve gayretin sonucu değiştirmeyeceği ve dolayısıyla sonuç beklentisinin de düşük olacağına inanırlar (Bandura, 1997; Linnenbrink ve Pintrich, 2002; Schunk, 2000). Yeni bir davranışa girişmekten kaçınırlar, güçlük ve engellere karşı dirençleri zayıftır ve hemen pes etme eğilimi taşırlar, zorluklar karşısında gerilim yaşarlar ve performansları düşer (Bandura, 1997; Freeman ve ark., 2003; Schunk, 2000). Bireylerin yaşama dair karamsar ve endişeli düşünceleri, hayata umutsuz bakışları ve kaygılı halleri de olumsuz öz-yeterliğin göstergesidir (Bandura, 1991). Bir davranışın başarıyla yapılabileceğine ilişkin teşvik ve öğütlerle bireyin cesaretlendirilmesi, öz-yeterlik beklentilerinin değişmesine neden olabilir. Ayrıca, bireyin davranışa girişeceği sırada bedensel ve duygusal olarak iyi durumda olması girişimde bulunma olasılığını artırır (Yılmaz ve ark. 2004).

Bandura (1982)'ya göre öz-yeterlik inancı, özellikle duygusal yoğunluk üzerinde etkili olup, sosyal şartlarda ve sosyal değişikliklerde tekrar düzenleyici ve başarıyı, etkinliği,

kariyeri v.b. gibi durumları teşvik edici bir rol oynar (Eaton ve Dembo, 1997; Sharp, 2002; Akt: Hevedanlı ve Ekici, 2009).

Schunk (1990)'a göre (Schunk, Bandura'nın kuramını temel alarak geliştirmiştir) yeterlik inancı, insan davranışlarının en önemli yordayıcısıdır. Bireyler bir görevi gerçekleştirmek için gerekli yeteneğin ve denetim gücünün kendilerinde bulunduğu inanırlarsa, bu görevi seçmek için daha istekli olur, bu konudaki kararlılıklarını dile getirir ve gereken davranışları sergilerler (Eaton ve Dembo, 1997; Sharp, 2002; Akt: Hevedanlı ve Ekici, 2009). İnsanlar belli bir davranışın istedik sonuçlar vermesini beklediğinde (sonuç beklentisi) ve davranışı yapma yeteneklerine inandıklarında öz-yeterlik inançları gerçekleşir (Gerçek ve ark., 2006).

Öz-yeterlik algısı, gerçek yeterlik düzeyinden çok, yeterlik düzeyi hakkındaki inançla ilgilidir. Bandura, insan davranışlarının gerçekte doğru olandan çok, insanların doğru olduğuna inandığı şeye dayandığını belirtmektedir. Bu önemli bir ayrımdır, insanlar, yeterlik düzeyleri hakkında gerçekte olduğundan düşük veya yüksek olduğu inancına sahip olabilirler. Diğer bir deyişle, insanların kapasitelerini hatalı değerlendirdikleri, azımsadıkları veya abarttıkları sık rastlanan bir durumdur. Kapasitelerini olduğundan düşük algılamaları kişilerin sahip oldukları becerileri en iyi şekilde kullanabilmelerini engellerken, kişinin gerçek kapasitesini olduğundan biraz daha yüksek algılaması çoğu durumda performans üzerinde pozitif etkide bulunabilir (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy, 1998).

2.1.2.3. Öz-Yeterlik Gelişimi

Bireyin öz-yeterlik algısı yaşamın değişik dönemlerinde gelişmektedir. Yaşamdaki değişik gelişmeler gelişim çağlarına bağlı olarak farklı yeterlikleri gerektirmektedir. İnsan yaşamı birçok dönemden oluşmaktadır ve bireylerin bu dönemlerde kendi yaşamlarını ne kadar etkili yönetebildikleri önemlidir. Bu süreçte, bireyin kendi kişilik gelişiminin açık analizini yapması onun öz-yeterlik algısını oluşturur (Bandura, 1994, Akt: Çubukçu ve Girmen). Bandura, bireylerin öz-yeterlik oluşumuna etki eden kökleri, öz-yeterlik kazanımında ailenin, akran gruplarının ve okulun rollerini şu şekilde ifade etmektedir.

2.1.2.3.1. Öz-Yeterlik Oluşumunun Kökleri

Bebeklerdeki öz-yeterlik duygusu gelişimi, ailenin onların davranışlarına verdiği tepkilerle alakalıdır. Örneğin; çingırağı sallayarak, yatağın kenarına vurarak ya da çığlıklar atarak yetişkinleri yanına getirmesi sonucunda bebek, davranışlarının etki oluşturduğunu öğrenir. Bu tür davranışlarla çevresini kontrol altında tutmaya başladığında kendi

davranışlarına daha çok dikkat eder ve yeni davranışlar öğrenmede daha yeterli hale gelir. Bireyin diğerlerinden farklılaşması farklı yaşantılardan kaynaklanır. Bebekler ancak, farklı bir birey olarak algılandığında olgunlaşır. Bu nedenle, bireysel ve sosyal deneyimler çocuğun kendisini birey olarak görmesini sağlar (Bandura, 1994 Akt: Çubukçu ve Girmen).

2.1.2.3.2. Öz-Yeterlik Kazanımında Ailenin Rolü

Çocuklar günlük yaşamlarında, fiziksel kapasitelerini, sosyal yeterliklerini, dil becerilerini ve bilişsel becerilerini birçok pozisyonu yönetebilmek için test etmektedirler. Öz-yeterlik gelişimi büyük oranda çocuğun çevresini keşfetmesi ve ona göre davranması ile ilişkilidir. Bu erken keşifler, bebeğin oyun etkinliklerinde temel becerilerini geliştirme olanaklarıyla oluşur. Bireysel kontrolün olduğu başarılı deneyimler sosyal ve bilişsel yeterliğin merkezinde yer alır. Bebeklerin ilk keşifleri için özgür ortam hazırlayan, onlara fırsatlar sunan aileler, bebeklerin sosyal ve bilişsel gelişimlerini desteklemiş olurlar (Bandura, 1994, Akt: Çubukçu ve Girmen).

Bebeğin kendi geçirdiği deneyimler ve ailenin onlar hakkında neyi yapıp neyi yapamayacaklarını söylemeleri, bebeğin kendi kapasitesi hakkında algı geliştirmesine neden olur. Bebeğin öz-yeterlik deneyimlerinin merkezinde aile vardır. Ancak, büyüdükçe çocuğun sosyal çevresi genişler ve akran gruplarının önemi artar. Aileler kardeş sayısına göre farklılık gösterirler. Farklı aile yapıları, aile büyüklüğü, çocuğun doğum sırası, ailenin ekonomik durumu, yaşanan sosyal çevre bireyin öz-yeterlik inancındaki önemli değişkenlerdir (Bandura, 1994, Akt: Çubukçu ve Girmen).

2.1.2.3.3. Öz-Yeterlik Kazanımında Akran Gruplarının Rolü

Çocukların yeterlik testleri deneyimleri daha büyük gruplara girdiklerinde değişim gösterir. Akran grupları öz-yeterlik algısının gelişiminde önemli bir değişkendir. Çocuklar akran grubu içinde kazandıkları popülerite ve prestije büyük duyarlılık gösterirler. Akran grubu tarafından seçilmek çocuk için son derece önemlidir. Bu nedende öz-yeterlik inancı bu dönemde değişebilir. Akran grupları öz-yeterlik inancına ilişkin onaylayıcı bir role sahiptir. Düşük öz-yeterlik inancına sahip bir çocuk akran grupları içinde popüleritesinin artmasıyla öz-yeterlik inancını yükseltebilir (Bandura, 1994, Akt: Çubukçu ve Girmen).

2.1.2.3.4. Öz-Yeterlik Kazanımında Okulun Rolü

Okul, öğretmen adaylarının problem çözme becerilerini geliştirdikleri, zihinsel ve sosyal yeterlik kazandıkları, büyük bir topluluktur. Okulda çocukların bilgileri ve düşünme becerileri sürekli test edilir ve değerlendirilir. Formal öğretimin yanında pek çok sosyal

etken öğretmen adaylarının öz-yeterlik inancında etkilidir. Öğretmen adaylarının performanslarına ilişkin yapılan karşılaştırmalar, motivasyon, destekleyici ortam, öğretmen dönütleri öğretmen adaylarının öz-yeterliklerine ilişkin yargılarını etkiler (Bandura, 1994, Akt: Çubukçu ve Girmen).

2.1.2.4. Öz-Yeterlik İnançlarının Etkileri

Çoğu insan davranışı amaca yöneliktir ve geleceğe yönelik düzenlenir. Gelecek zaman algısı kendini birçok farklı yollardan ortaya koyar. İnsanlar ne yapabileceklerine ilişkin inançlarını şekillendirme ve amaçlı davranışlarının sonuçlarını öngörme eğilimindedirler, kendileri için amaçlar koyarlar ve yaptıkları davranışın sonuçları ile ilgili amaçlar düzenlerler. Geleceğin bir alıştırması olarak insanlar, kendilerini motive ederler ve kendi davranışlarına rehberlik ederler (Bandura, 1991, Akt: Özteke, 2011).

Birçok öz-yeterlik inancı insanların seçimlerini, ortaya koyacakları performanslarını, zorluklar karşısında ne kadar tahammül edeceklerini, başarısızlıklar karşısındaki dirençlerini, etkiler. Güçlü bir yeterlik duygusuna sahip olan insanlar dikkatlerini uzman görevlere yöneltirler. Yeterlik inançları aynı zamanda insanları stres ve depresyon karşısında gösterdikleri tepkileri de etkiler. İnsanların kendi kapasitelerine ilişkin inançları motivasyonlarını ve üstlendikleri aktiviteleri etkiler (Bandura, 1988; Bandura, 1991, Akt: Özteke, 2011).

2.1.2.4.1. Öz-Yeterlik İnancının Performansa Etkileri

Bilişsel sosyal kurama göre, bireylerin yaşamlarındaki olayların üstesinden gelebilmek için gerekli olan yetenek ve becerilere sahip olmaları, bu yetenek ve becerileri değişik durum ve zamanlarda gereken biçimde kullanabilecekleri anlamına gelmez. Başarılı olabilmek, yetenek ve beceri sahibi olmanın yanı sıra, gerektiğinde bu yetenek ve becerilerin harekete geçirilebilecek kapasiteye sahip olduğu yolunda kuvvetli ve dirençli bir inanca sahip olmayı da gerektirir. Bu nedenle, aynı ölçüde yetenekli olan iki birey, bu yeteneklerini harekete geçirebilme kapasitelerine olan inançları arasındaki farklılıklara bağlı olarak farklı düzeyde performans sergileyebilirler. Yani, bireylerin öz-yeterlik düzeyleri ile performansları arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır (Wood ve Bandura, 1989).

Cervone ve Peake (1986) tarafından yapılan bir araştırmada yüksek ve düşük öz-yeterlik inancına sahip olan öğretmen adaylarının görev performansları ve başarısızlık sonrası göreve devam etme süreleri incelenmiştir. Elde edilen bulgular, yüksek öz-yeterlik inancına sahip olan deneklerin daha iyi performans sergilediklerini, başarısızlık

sonrasında görevi daha uzun süre devam ettirdiklerini ve kendileri hakkında daha olumlu değerlendirmeler yaptıklarını göstermiştir (Cervone ve Peake, 1986). Benzer şekilde, Weinberg (1985) tarafından yürütülen bir başka araştırmada, kas gücü gerektiren görevlerde, başarısızlık yaşantısından sonra yüksek öz-yeterliğe sahip olan bireylerin düşük öz-yeterliğe sahip olan bireylere oranla çaba harcamaya ısrarlı bir şekilde devam ettikleri ve daha başarılı bir performans sergiledikleri gözlemlenmiştir (Weinberg, 1985, Akt: Kesgin, 2006).

Öz-yeterliği yüksek olan bireyler verilen iş için gereken yeteneklere sahip olduklarını düşünürler. Gereken çabayı gösterebileceklerine ve elde etmek istedikleri performans derecesine ulaşmak için hiçbir çevresel olayın kendilerine engel olamayacağına inanırlar. Düşük öz-yeterliliği olanlar ise ne kadar denerlerse denesinler başarılı olmak için çevrelerini iyi şekilde idare edemeyeceklerini kabul ederler. Ancak göz önünde bulundurulması gereken nokta, öz-yeterliği yüksek olan bireylerin bile çevrelerini tam olarak kontrol edemeyecekleridir (Schermerhorn ve ark., 1997, Akt: Mutlu, 2003).

2.1.2.4.2. Öz-Yeterlik İnancının Motivasyona Etkileri

Motivasyon konusu performans konusunda olduğu gibi birçok araştırmacının ilgisini çekmiştir. McAuley, Wraith ve Duncan (1991)'in aerobik kursiyeri olan kadın ve erkeklerle yaptığı çalışmada ise öz-yeterliğin, başarı algısı ve çok boyutlu içsel güdülenme ile olan ilişkisine bakılmış ve yüksek öz-yeterlik algısı olan bireylerin, düşük öz-yeterlik algısı olan bireylere göre içsel güdülenme düzeylerinin daha fazla olduğu görülmüştür (McAuley ve ark., 1991, Akt: Kesgin, 2006) .

Örneğin, düşük öz-yeterliliğe sahip bireyler başarmak için gerekenleri yapabilecekleri konusunda şüphelidirler. Yüksek öz-yeterlik düşüncesi bireylerde elverişsiz koşullar ve belirsiz sonuçlar altında bile motive edilmiş çabaların sürdürülmesine olanak sağlamaktadır. Bireyin öz-yeterliliği tahmin edilebilir, ama davranışın başladığı şekilde sürdürülmesinde motivasyonun önemi reddedilemez (Porter ve ark., 2003, Akt: Kesgin, 2006). Bir iş hakkında kendini yeterli hissetmek pozitif bir deneyimdir. Buna bağlı olarak Bandura ve Schunk'un yaptıkları araştırmanın sonuçlarına göre öz-yeterliliğin bir işin yapılmasında içsel motivasyonu da etkilediğini bulmuşlardır (McDonald and Siegal, 1992).

2.1.2.4.3. Öz-Yeterlik İnancının Kariyer Üzerine Etkisi

Kariyer, bireylerin işe başlamaları, organizasyona bağlılıkları, iş tatminleri gibi birçok konuda önemli bir yer teşkil etmektedir. Öz-yeterlik ile ilgili yapılan çalışmalarda da kariyer

son derece önemli bir yer tutmuştur. Bireyler öz-yeterliklerine olan inançları güçlendikçe, daha fazla kariyer olanaklarının mümkün olacağını düşünürler. Bu nedenle kendilerini farklı mesleki nitelikleri kazanmak için eğitimsel açıdan hazırlarlar. Düşük öz-yeterliliğe sahip olan bireyler ise genelde kariyer olanaklarını sınırlı tutmaktadırlar. Çünkü bu bireyler gerekli olan niteliklere gerçekte sahip olsalar da olmadıklarına inanmaktadırlar. Bu kendini bireysel olarak kısıtlama daha çok bireysel şüpheye yol açmaktadır (Wood ve Bandura, 1989).

2.1.2.4.4. Öz-Yeterlik İnancının Stres Üzerine Etkisi

Günümüz insanının en büyük problemleri arasında sayılan stresin öz-yeterlik ile olan ilişkisi şu şekilde açıklanabilir. İnsanların öz-yeterlik inançları motivasyon düzeyini olduğu kadar, tehdit edici bir durumla karşılaşıldığında ne kadar yoğunlukta stres ve depresyon yaşayacaklarını da etkiler (Wood ve Bandura, 1989).

Düşük öz-yeterliliğe sahip olanların stres ve depresyonu tecrübe etme ihtimalleri daha yüksektir. Çünkü bu bireyler gelecekteki performanslarının başarısızlığa yol açacaklarını düşünürler. Yüksek öz-yeterliliğe sahip olanlar ise, stresli durumları idare edebileceklerine dair bir güvenle olaylara yaklaşırlar. Bu kişiler performans başlamadan da kendilerini strese sokmazlar (Mager, 1992). Düşük öz-yeterlik, sosyal yeteneklerin olmamasına dayalıdır. Buna karşılık genel cevap anksiyete olmakta, insanlar arası ilişkilerden kaçınma ile sonuçlanmaktadır (Baron ve Byrne, 2000, Akt: Kesgin, 2006).

2.1.3. Beden İmgesi

Beden imgesi çok yönlüdür. Beden imgesinin görsel yanı, kendi kendimize baktığımızda bedenimizde gördüğümüz şeydir. Dış görünüşümüz hakkında düşündüklerimiz bilişsel yanı, ağırlık, boy ve diğer beden özelliklerimizle ilgili hissettiklerimiz duygusal yanı, bedenimizi algılama ve bedeni kontrol etmeye ilişkin kinestetik yanı olmak üzere hepsi bir bütündür. Ayrıca yaşam boyu bedenimizle ilgili memnuniyet, acı, değer ve eleştiri içeren deneyimlerimizde onun tarihsel yanını oluşturmaktadır (Freedman, 1990). Beden imgesi; algısal, tutumsal ve etkisel bileşenleri kapsayan çok boyutlu bir kavramdır. Bu boyutlardaki bozukluklar "beden imgesi kaygısı" olarak ifade edilmektedir. Bu bozukluklar da beden imgesi algısı içinde, dış görünüme aşırı değer verme ya da beden imgesi memnuniyetsizliğine yol açabilir. Beden imgesi kaygıları, yaşam kalitesini ve ruh sağlığını olumsuz etkileyebilir (Striegel-Moore ve Franko, 2004).

2.1.3.1. Beden İmgesi Kavramı

Beden kavramı, bedenın dış görünüşü ve içyapısı ile ilgili bireyin tüm algı ve bilgisini içerir. Beden imgesi ise, bireyin kişiliği, değerleri ve diğer insanlarla ilişkileri ile ilgili bireysel düşüncelerinin tümü ile biçimlenir. Beden imgesi, fizyolojik temele dayanmasına karşın; fiziksel, psikolojik ve sosyal deneyimlerden oluşur. Bu nedenle, bu yalnız bireyin kişilik yapısını içermekle kalmaz; aynı zamanda toplumsal olarak da sosyolojik bir anlama da sahiptir. Beden imgesi, benlik kavramının da bir bölümüdür. Bireyin olmak istediği kişiye ilişkin düşüncesi, çocukluktan şimdiye kadar olan yapısal ve anlamsal değişiklikler, beden imgesinin belirlenmesine neden olur. Beden imgesi bireyin geçmiş deneyiminden oluşan bir varoluştur (şanlı, 1991). Beden imgesi, son yıllarda araştırmacıların ilgi odağında yer almıştır. Bu kavramla ilgili birçok tanım yapılmıştır. Bunlardan birkaç örnek vermek gerekirse;

Kulaksızıoğlu (2000)'na göre beden imgesi, bireyin kendisini algılamasına ve değerlendirmesine ilişkin geliştirdiği görüşler olarak tanımlanabilir (Kulaksızıoğlu, 2000). Lawrence'e göre beden algısı kavramı, bireyin zihinsel ve fiziksel özelliklerinin toplamı ve sahip olduğu bütün bu özelliklerine ilişkin kendini değerlendirmesi olarak tanımlanabilir (Yavuzer, 2002). Bir başka tanıma göre, bireyin kendini algılama şekli, kim ve ne olduğuna, kimliğine ilişkin düşüncesidir. Başka bir deyişle, kendisi hakkındaki duygu ve düşünceleri, kendisi için önemli olan şekillerde başarılı olma yetisidir (Yavuzer, 2002). Yrkoğlu (1990)'na göre ise, kişinin kendini nasıl gördüğü ve nasıl değer biçtiğini anlatan bir kavramdır (Yrkoğlu, 1990). Beden imgesi; kişinin fiziksel özellikleri ile ilgili duygu, düşünce ve davranışlarının temsili olan, çok boyutlu bir yapı olarak kavramsallaştırılabilir (Muth ve Cash, 1997). Beden imgesi; insanların kendi bedenlerine ilişkin tutumlarını içeren bilişsel, davranışsal ve algısal boyutlara sahip bir ruhsal yapılanmayı temsil eder (Thompson ve ark., 1999).

Fiziksel görünüm, kişinin kendini değerlendirmesi kadar, sosyal değerlendirmesi açısından da güçlü bir uyaran faktör olması nedeniyle beden imgesini etkilemektedir. Beden imgesi, fiziksel benliğin görünümü olarak da tanımlanmaktadır (Koç, 2004). Fiziksel olarak kendini yeterli gören veya başkaları tarafından da o şekilde algılanan bireyin, kendi vücudunu beğenmesi ve fiziksel olarak kendi kendine yeterli olabileceğini düşünmesi doğaldır. Ayrıca, bireyin algılanan fiziksel yeterliğinin üst seviyede olması sonucunda öz-saygı düzeyi gibi benliğin temel yapılarının da yüksek olması olağan bir durumdur (Kuru ve Baştuğ, 2008).

Bireyin kendi bakış açısından ya da diğer insanların bakış açısından algılanabilen gerçek (insanların gerçekten kendilerini nasıl algıladıklarını) ve ideal (insanların nasıl olmak istedikleri) benlikleri kapsayan beden imgesi kavramı, kendini tanımlama anlamına

gelirken, benlik saygısı, bireyin kendini değerlendirmesi ve bu değerlendirme ile ilgili duyguları olarak açıklanmaktadır. Ama değerlendirme ve duyguları yaşamaksızın bireyin kendini tanımlaması zor olduğundan, bu iki terim birbirinin yerine kullanılmaktadır (Mutlubaş, İnt: 2007).

2.1.3.2. Çocukluk ve Ergenlik Döneminde Beden İmgesi Gelişimi

Çocuklar kendi varlığının bilincinde değildir. "Ben" ile "Ben olmayı" ayırt edemez. Uyarıların içten mi dıştan mı geldiğini bilemez. Beden imgesi, bebeklikte 15-18. aylar arasında bebeğin kendisini aynada tanması ile başlar. Çocuğun kendi benliğinde olanla olmayı ayırt edebilmesi ise ancak üç yaşından sonra başlar (Yavuzer, 1993). Zamanla ailesinin ve çevresinin çocuğun cinsiyetini de dikkate alarak yaptığı davranışlar onun kendi cinsiyet rollerini de öğrenmesini sağlar. Çocukluktan itibaren bütün yaşam boyu çevredeki insanlarla kurulan ilişkiler, iletişim ve etkileşim, bu gelişimde bir yandan insanın toplumsallaşmasını, öte yandan kendi bedenini tanımmasını sağlar (Köknel, 1982, Akt: Toçoğlu, 2007). Çocuk büyüyüp geliştikçe, yaşantıları arasında ayırım yapmaya başlar. Kendi varlığına ait olan yaşantıları benimser, diğerlerini çevredeki insanlara ve nesnelere mal eder. Kendi varlığının bilincine vardıkça, yaşadığı çevre içindeki varlığından ve işlevlerinden oluşan bir beden imgesi geliştirmeye başlar (Geçtan, 1984, Akt: Toçoğlu, 2007).

Beden imgesi, ergenlikte ve ilk yetişkinlikte de son derece önemli olan dinamik ve yaşam boyu devam eden bir süreç içinde gelişir. Beden imgesinin ergenin gelişim döneminde önemli bir yeri vardır. Beden algısı ergenin özgüveninin gelişiminde en önemli belirleyicilerden biridir. Bu yaş döneminde olumsuz beden algısı depresyon, anksiyete ve olumsuz değerlendirilme korkusuyla ilişkili olabilmektedir (Baybek ve Yavuz, 2005).

Fiziksel görünüm, kişinin kendini değerlendirmesi kadar, sosyal değerlendirilmesi açısından da güçlü bir uyarıcı faktör olması nedeniyle beden imgesini etkilemektedir. Beden imgesi, fiziksel kendiliğin görünümü olarak da tanımlanmaktadır (Örsel ve ark, 2004). Fizyolojik anlamda ergenlik süreci içerisinde büyüme ve gelişme ile ilgili en yoğun yaşantıların olduğu dönem genel olarak 12-16 yaşlar arasındadır (Koç, 2004). 12-14 yaşlarındaki fizyolojik değişiklik sırasında ergenin ilgisi önce değişen ve gelişen bedenine döner. Ergen bu gelişen yeni bedenine ve kendine yabancılaşma hissedebilir. Bedeninin yaşlılarından farklı olması onun için büyük önem kazanır. Bu nedenle erkek ergenin boyunun yaşlılarından kısa kalması, yüzünde sakal ya da bedeninde kılların çıkmaması, kız ergenin memelerinin küçük ya da büyüklüğü soruna dönüşebilir (Koç, 2004).

2.1.3.3. Beden İmgesinin Gelişimini Etkileyen Faktörler

Beden imgesinin gelişimi ve biçimlenmesi, yaşamın yalnızca bir dönemiyle ilgili değildir. Yaşamının her döneminde birey, bedene ilişkin farklı deneyimler edinmektedir. Beden imgesinin temelleri çocukluk döneminde atılır ve ilerleyen dönemlerde gelişimini ve biçimlendirmesini sürdürür.

Beden imgesinin gelişimi, bireyin çevresiyle olan yaşantılarını algılayış biçimine göre oluşan dinamik bir süreçtir. Bireyin beden imgesi kavramı diğer insanlar tarafından olumlu olarak değerlendirilme ve kabul edilme gereksiniminden önemli ölçüde etkilenir. Özellikle kendisine yakın olan kişilerin tutumu onun için çok önemlidir. Bu konuda birey, kendisini hoşnut eden ya da düş kırıklığına uğratan türlü yaşantıları sonunda kendisine değer verme duygusunu geliştirir. Bu duygu, diğer insanların kendisini değerlendirmeleri sonucu öğrenilerek gelişir ve bir kez oluştuktan sonra diğer insanların kendisine ilişkin değerlendirmelerinden bağımsız olarak varlığını sürdürür ve organizmanın tüm davranışlarını etkisi altına alır (Geçtan, 1988, Akt: Toçoğlu, 2007).

Beden imgesi kavramı üzerinde ilk önemli etki anne baba ve ailedir. İkinci sırada arkadaş grupları, üçüncü sırada ise okul etkili olmaktadır. Birey, disiplin ve sevgi aracılığıyla anne babadan, uygun davranışı gösterme baskısı ile yaşantılarından, başarı ya da başarısızlık durumu ile okul yaşantılarından ve başka bir sürü olaydan etkilenmektedir. Eğer her şey yolunda giderse çeşitli parçalar birbiriyle harmanlanır ve kapsayıcı bir beden imgesi kavramı oluşur (Gander ve Gardiner, 1995, Çev.: Bekir).

Cinsiyet, etnik köken, çok kültürlülük, yaş farklılıkları gibi faktörler beden imgesinin biçimlenmesinde ve gelişiminde önemli rol oynamaktadır (Smolak, 2004). Beden hoşnutsuzluğunu etkileyen yaş, cinsiyet, beden kitle indeksi gibi biyolojik faktörler; özsaygı, depresyon, mükemmeliyetçilik, medya etkileri, şişmanlığa ilişkin yorumlar gibi psikososyal etkiler ve diyetle ilgili baskı, dışarıda yeme gibi davranışsal etkiler söz konusudur (Allen ve ark., 2008). Beden imgesinin gelişimini etkileyen faktörler incelendiğinde, bunları biyolojik, psikolojik ve sosyokültürel faktörler başlıkları altında toplayabiliriz. Bu faktörler birbiriyle etkileşerek beden imgesinin gelişimini doğrudan ya da dolaylı olarak etkilemektedir.

2.1.3.3.1. Biyolojik Faktörler

Beden imgesinin gelişimin etkileyen biyolojik faktörler arasında yaş, beden kitle indeksi ve cinsiyeti sayabiliriz. Biyolojik faktörler diğer sosyokültürel ve psikolojik faktörlerle etkileşerek, beden imgesinin gelişiminde rol oynar. Örneğin; cinsiyet kalıtımla belirlenmesine karşın, toplumda kadın ve erkek için ideal beden tipi, kişilerarası ilişkiler,

sosyal baskı, aile, akranlar ve medyadan alınan mesajlar, benlik saygısı ve depresyon gibi konuların tümü cinsiyetle etkileşerek, beden imgesinin biçimlenmesinde rol oynayacaktır.

Batılı toplumlarda genellikle ince uzun olmak mutluluk, başarı, gençlik ve toplumsal kabul ile birlikte anılmaktadır. Çok kilolu olmak ise, aptallık, irade zayıflığı ve kontrol edilemez olmak ile bağlantılı görülmektedir. Kadınlar için ideal beden incedir. Erkekler için ince, uzun ve makul düzeyde kaslı olmak idealdir. Hem erkekler hem de kadınlar için çok kilolu olmak fiziki iticilik olarak görülmekte ve diğer olumsuz özellikleri akla getirmektedir. Zayıflık idealinin oluşumunda; zayıflığın kilolu olmaya göre daha sağlıklı olduğu anlayışına dayanan biyolojik temelli görüşler ve farklı zamanlarda farklı kültürlerde beden tipi tercihlerinde kültürel farklılıklar olabileceği görüşü tartışılmaktadır. Bütün bunlardan ortaya çıkan sonuç ise, zayıf olmaya yönelik toplumsal baskı, sağlık kaygısından daha çok, kültürel estetik tercihlere dayanmaktadır (Grogan, 1999).

2.1.3.3.2. Sosyokültürel Faktörler

Beden imgesinin gelişimi yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Bu yüzden farklı dönemlerde, insan yaşamında son derece merkezi rol oynayan diğerlerinden etkilenmesi kaçınılmazdır. Ergenlerin beden imgesi daha çok akranlarla etkileşimlerden, küçük çocukları en çok ailelerinden, yetişkinlerinki ise muhtemelen romantik arkadaşlarından etkilenecektir (Tantleff-Dunn ve Gokee, 2004). Sosyokültürel faktörler; etnik köken, sosyal sınıf, kültür, aile, okul koşulları, akran norm ve baskısı gibi pek çok etmeni içermekle birlikte (Abrams ve Stormer, 2002) en önemlileri arasında aile, akranlar ve medya yer almaktadır (Smolak, 2004).

2.1.3.3.2.1. Beden İmgesi Gelişimine Ailenin Etkisi

Anne ve babalar davranış, tutum ve tavırlarını çocuklarına aktarırlar. Çocuklar bu tavırlarla ilgili ipuçlarını toplar ve kendileri de benzeri davranışlar gösterirler. Çocuklarını olumlu beden imgesi geliştirmelerine yardımcı olan ana-babalar daha ilk yıllarda gerekli fırsatları yaratmak, başarılı, mutlu ve istekli bir şekilde algılanmasını sağlamak için çocuklarına uygun bir ortam hazırlarlar (Eisenberg ve ark., Çev: Ören ve Takkaç, 1993). Çocuğun beden imgesi gelişiminde anne-baba tutumları kadar, aile bireylerinin birbirleriyle olan ilişkileri ve birbirlerine karşı tutum ve davranışları da küçümsenemeyecek ölçüde etkilidir. Ailedeki bireyler arasında iyi ilişkiler olan ailelerin çocuklarının, kötü olanlara göre daha yeterli bir beden imgesi oluşturmaları kaçınılmazdır. Ayrıca, anne-babanın birbirleriyle iyi ilişkiler içinde olduğu, çocuğun sevgi dolu bir ortamda, kardeşleriyle aşırı

kıskançlık, çekişme ve düşmanlık duygularından uzak olarak büyümesi de beden imgesi gelişimini olumlu bir şekilde etkilemektedir (Ersanlı, 1996, Akt: Gülbahçe, A., 2007).

Anne-babanın eğitim düzeyi ve ailenin ekonomik durumu da beden imgesi gelişimini etkileyen faktörlerdendir. Nitekim, Can (2002), anne-babanın eğitim düzeyi yükseldikçe, çocukların beden imgesi düzeylerinin de yükseldiğini belirtmiştir (Can, 2002). Ersanlı (1996) da, ekonomik düzeyi düşük ailelerden gelen çocukların beden imgelerinin düşük olduğunu, yaptıkları çalışmalarla tespit etmişlerdir (Ersanlı, 1996, Akt: Gülbahçe, 2007).

2.1.3.3.2.2. Beden İmgesi Gelişimine Akran Gruplarının Etkisi

Akran grubunun ergenin gelişen beden imgesi duygusu üzerinde çok büyük etkisi vardır. Beden imgesi gelişimi çocuklukta başlamakla birlikte, ergenlik döneminde örgütlenip, bireyin yaşamını etkileyen kalıcı bir faktör haline gelir (Koç, 2003, s.159). Ergenlik yıllarında akranlarla olan ilişkiler artan şekilde önem kazanmaktadır. Akran grubunun etkisi ergenlikte zirvededir ve daha sonra gençler kendi yollarını çizmeye başladıkça bu etki azalmaya başlar. Bireyin, çocukluk devresinden ergenlik çağına doğru ilerlerken akranlarıyla olan sosyal ilişkileri gittikçe önem kazanmaktadır. Ergenlik çağında ise, gencin akranlarıyla olan ilişkileri de büyük bir anlam kazanmaya başlar (Jersild, Çev: Özgür, 1981).

Ergenin kendini tanıması ve beden imgesini geliştirmesinde, arkadaş grubu ile kendini karşılaştırması önemlidir. Ergen, arkadaşlarını gözlemleyerek ve kendini onlarla karşılaştırarak beden imgesi kavramını geliştirir. Kendi beden algıları ile arkadaşlarının kendisi hakkındaki yargılarını birleştirir (Hamachek, Çev: Ersever, 1995).

Ergenlikte aile ile geçirilen zaman azalıp akranlarla geçirilen zaman artmaktadır. Ayrıca, ergenin sosyal-bilişsel becerileri çok yönlü bir gelişme gösterdiği için ilişkilerin niteliği de değişmektedir. Ergenlerde hem kız erkek arkadaşlığı ve çıkma olayı başlar hem de ilişkilerde daha yakın ve derin bir bağlanma görülür (Sigelman ve Rider, 2009). Ergenler sıklıkla grup içindeki arkadaşlarıyla dışarıda gezmek, akran grubunun tavır, tutum ve dış görünüşle ilgili standartlarına uymak, en popüler grubun üyesi olmak isterler (Bukatko ve Daehler, 1992). Ergenlerde akran grupları davranış, giyim tarzı ve ortak ilgilere sahip arkadaşların, küçük gruplar oluşturmasıyla ortaya çıkar (Berk, 1993). Ergenlikte biyolojik, bilişsel, psikolojik ve sosyal değişimler akranlarla ilişkileri etkilemektedir. Akran grupları, çeşitli sosyal aktiviteler ve karşı cins ile arkadaşlığı kolaylaştıran bir destek sağlar (Dacey ve Travers, 1996).

Akranlar arasında popüler olmayı çocuğun kontrolünde olan ve olmayan çok sayıda etmen etkilemektedir. Fiziksel çekicilik, isim, motor beceriler ve sosyal beceriler bunlar arasındadır. Eğer bir çocuk beden tipi ya da çekiciliği nedeniyle arkadaşlarından ilgi

görürse, bu çocuk aynı zamanda sosyal becerilerini de geliştirmek için çok sayıda fırsata sahip olabilir. Bu durum onun akranları tarafından kabulünü daha da güçlendirir (Bukatko ve Daehler, 1992). Yüz güzelliği ve bilişsel beceriler popüler olmaya yardım etmekle birlikte birinin duygularına hitap edebilmek ve çeşitli sosyal becerilere sahip olmak çok önemlidir. Aileleri ile güvenli ilişki içinde olan çocuklar popüler olma eğilimi içindedir. Çünkü aile çocuk ilişkilerinde etkileşim yollarını ve çeşitli sosyal becerileri öğrenmişlerdir ve akranlarıyla daha nitelikli ilişkiler kurabilirler (Sigelman ve Rider, 2009).

Her akran grubunda popüler olan ve olmayan üyeler vardır. Akademik performans ve atletik yetenekler popülerliği etkilemektedir. Olumsuz beden imgesinin depresyon ve yeme bozukluğuna öncülük ettiğine inanılır (Craig ve Baucum, 2002). Popülerlik bir çocuğun içinde bulunduğu akran grubunun yapısından etkilenir. Sınıf ortamında diğer çocuklardan zekâ, ilgiler, etnik köken gibi göze çarpan yanlarda farklılıklara sahip çocukların popüler olması zor olabilir. Erinlik döneminde erken olgunlaşma da popülerliği ve statüyü etkileyen bir durumdur. Diğer etmen ise fiziksel çekiciliktir. Çeşitli araştırmalar fiziksel çekicilik ile sosyometrik statü arasında ilişki olduğunu göstermektedir (Smith, Cowie ve Blades, 2003). Popüler ergenlerin atletik olma, çok sayıda etkinliğe katılma, nazik ve sempatik olma eğilimleri yüksektir. Birinin popüler olmasını fiziksel çekicilik artırır (Rice ve Dolgin, 2005).

2.1.3.3.2.3. Beden İmgesi Gelişimine Okulun Etkisi

Çocuğun yaşamında okul, aileden sonra gelen en etken çevredir. Çocuğun okula başlaması, onun yaşamında yeni önemli bir dönemin başlamasına sebep olur. Çünkü çocuk o güne kadar geliştirdiği ve oluşturduğu beden imgesine yeni bir tasarım ekler.

Okul, arkadaş ve akran gruplarının beden imgesinin oluşumunda da önemli görevleri vardır. Okula başlayıp, önemli değişimler ve beklentilerle karşı karşıya kalan çocuk, anne-babaların, öğretmenlerin ve kendilerinin yaptıkları karşılaşmalarla yüz yüze gelir. Çocukların beden imgeleri, öğrenme ve okulla ilgili görüşleri bu değerlendirmelerden etkilenir. Okulun ilk yıllardaki performansları, onların kendilerinden beklentilerini şekillendirir ve daha sonraki okul ve yetişkin yaşamına yön verir. Okul ortamındaki başarı ve onay olumlu beden imgesine, başarısızlık ve reddetme ise olumsuz beden imgesine yol açmaktadır. Bu konuda yapılan çalışmalar da bunu desteklemektedir. Makou (1981), beden imgesi yüksek çocukların okul başarılarının da yüksek olduğunu saptamıştır (Karaduman, 2004).

2.1.3.3.2.4. Beden İmgesi Gelişimine Medyanın Etkisi

İnsan yaşamında medya araçları giderek yaygınlaşmaktadır. Yetişkinlerin çoğu günlük gazete okur ve dergilerin baskı sayısı oldukça yüksektir. Medya araştırmaları, özellikle genç kızların ve kadınların %83'ünün moda dergilerini okuduğunu göstermektedir. Neredeyse her evde bir televizyon vardır. Bir yaşın üstündeki çocuklar ve ergenler uyumaktan ve diğer aktivitelerden daha çok televizyon izlemeye zaman harcamaktadırlar. Medya araçları sosyokültürel ideallerin güçlü bir taşıyıcısıdır (Tiggeman, 2004). Medya grubu içinde çok sayıda kitle iletişim aracı olmasına karşın, çocuğun davranışları üzerinde en etkili olan televizyondur. Çocukların çoğunluğu, aileleriyle birlikte geçirdikleri zamandan daha fazlasını televizyonun önünde geçirirler (Santrock, 1997). 8 yaşındaki kız ve erkek çocuklarla yapılan çalışmada, beden tipi modelleri olarak arkadaşlarından daha çok televizyon ve film yıldızları yer almaktadır (Grogan, 1999).

Ergenler ve yetişkinlerde, medyanın beden imgesi üzerine etkileri oldukça karmaşık ve şaşırtıcıdır. Özellikle de çocuklara yönelik araştırmaların sınırlı olması nedeniyle, çocuklarda da kısmen karmaşık bir konudur. Çocuklar ideal hatta ince, uzun tipik kadın görüntülerini içeren cinsiyet rolü modellerini seyretmeye meyillidirler. İlköğretimin sonlarında ve ergenliğin başlarında kızların beden imgesi, dergilerden edinilen güzellik ve kilo bilgileri ile ilişkili bulunmuştur. Kızlar kendilerini modellerle kıyaslayarak olumsuz duygulara kapılırlar. Kızlar arasında yapılan böyle kıyaslamalar kilo kaygısını artırabilir. Benzer durum erkekler içinde söylenebilir. Son yirmi yıl içinde erkek figürleri gerçekdışı bir biçimde kaslı olmaya başlamıştır. Potansiyel olarak zarar verici ideal beden görüntüleri, ulaşılmaz bir biçimde erkeklere sunulabilmektedir. Ancak sınırlı bulgular, kızlara göre erkeklerde, içselleştirilen medya görüntülerinin beden imgesi ile daha az ilişkili olduğunu göstermektedir (Smolak, 2004).

Günümüzde batılı medyada kadın ve erkek bedeni oldukça farklıdır. Kadınlar oldukça zayıf tasvir edilirken, erkekler genelde standart bir kiloda ince, uzun ve kaslı gösterilmektedir. Medya geçerli olan toplumsal normları yansıtır. Ayrıca, medya etkilerine yönelik araştırma verilerinde, hem kadınların hem de erkeklerin idealize görüntüleri izledikten sonra kendilerini kötü hissetme eğiliminde oldukları söylenebilir. Medya figürleri 40 yaşın altındaki kadın ve erkekler için önemli rol modelleri sağlamaktadır. Kadının medyada sunumu analiz edildiğinde genç, çekici ve genellikle beyaz ırktan modeller olduğu bulunmuştur. Medyada kadınlar için belirli beden tipi ve boyutları konusunda sosyal baskı, erkeklere göre daha yoğundur (Grogan, 2008). Moda dergileri ve reklâmlarda genç, yağsız, zarif ve kaslı erkek bedenleri oldukça yaygınlaşmıştır. Bu yüzden, çocuk ve yetişkin erkeklerde, medyada ideal beden tipi olarak tanımlanan geniş

omuz, iyi gelişmiş üst beden, dar kalça ve düz karınlı olma eğilimi artmaktadır (Tiggeman, 2004).

2.1.3.3.3. Psikolojik Faktörler

Beden biçimi ve ölçülerine yönelik algılamalar, gerçek beden ölçüleriyle açıklanamaz. Beden imgesi, toplumsal etkiler yoluyla değişime açık, subjektif bir konudur. Beden kontrolünü de içeren bireyin genel yaşam kontrolünü algılaması, sosyal deneyimler, özsaygı gibi faktörler, beden memnuniyetinin işareti olarak görülmektedir (Grogan, 1999). Beden imgesinin biçimlenmesinde, kişiliğin farklı özellikleri etkilidir. Benlik saygısı, bu faktörlerden en önemlisidir. Olumlu bir benlik kavramı; beden imgesini tehdit eden olaylara karşı bir tampon görevi yaparak, kişinin bedenini pozitif bir biçimde değerlendirmesini kolaylaştırabilir. Diğer yandan düşük benlik saygısı, birinin beden imgesi hassasiyetini artırabilir (Cash, 2004). Yüksek benlik saygısı, zayıflık idealinin içselleştirilmesine karşı koyar (Grogan, 2008).

2.1.3.3.4. Beden İmgesi Gelişimini Etkileyen Diğer Faktörler

Evde anne-babalar olumlu beden imgesinin oluşmasında ne kadar etkili bir role sahipse, okulda da öğretmenler aynı role daha fazla sorumluluk taşıyarak sahiptirler. Çünkü öğretmen sadece çocuğa okulda, gerekli olan bilgileri veren, yönlendiren, düşündüreren, iyiyi-doğruyu gösteren, çocuğun yaşamında önemli bir yeri olan bir kişi değil aynı zamanda olumlu beden imgesinin gelişmesine de yardımcı olan bir kişidir. Öğretmenlerin öğrencileri üzerinde inkar edilemez derecede etkileri vardır. Öğretme ve öğrenme süreci içinde çocuklara yavaş yavaş kazandırılacak olan davranış örüntülerini kazandırmaya çalışan öğretmene büyük sorumluluklar düşmektedir. Çünkü öğrenciler kendilerini öğretmenleriyle özdeşleştirerek, çeşitli konularda onlara benzemek için çaba sarf etmektedirler (Gülbahçe, 2007).

Fiziksel gelişim ve dış görünüş, ergenlerin kendilerine ilişkin duygularının gelişmesinde önemli bir yere sahiptir. Ergenlerin benlik duyguları, bedenlerine ilişkin sahip oldukları algılarla yakından ilişkilidir. Fiziksel gelişmelerin farkına varılmadığı erken yıllardan farklı olarak ergenler, hem değişim nesnesi, hem de bunların sonuçlarının seyircisi olarak kendi bilinçlerinin farkında olmaktadır. Gözlerinin önünde oluşan fiziksel değişimleri görmeleri, ergenleri büyüleyebilir ya da dehşete düşürebilir. Bireyin bedeni değiştikçe, birey gerçekten kendisi olamamaktadır. Yeni bir benlik ortaya çıkmaktadır (Hamachek, Çev: Ersever, 1995).

Ergenlik dönemindeki büyüme nedeniyle hem kızlar hem de erkekler fazlasıyla kendi görünüşleriyle ilgilenirler. Özellikle genç kızlar, yeni saç modelleri ve giysiler denemek amacıyla zamanlarının büyük bir kısmını aynanın önünde geçirirler. Giysiler benliğin simgesi haline gelir, vitrinler, moda gösterileri ve dükkanlar onlar için yeni bir anlam taşır. Bir zamanlar anne-babası ya da arkadaşları tarafından uyarılmadan kişisel görünümüne önem vermeyen erkek, ergenlik döneminde saçını taramaya, tırnaklarını kesmeye ve düzeltmeye başlar ve kendilerine gösterdikleri bu ilgi, beden imgesinin gelişmesine yardımcı olur (Garrison ve ark., Der: Bekir, 1975).

Beden imgesinin gelişmesinde kişilerarası ilişkilerin büyük bir önemi vardır. Çevremizdeki insanların (küçükken ana-baba ve kardeşlerin, daha sonra öğretmen ve arkadaşların) bize karşı tepkileri beden imgesinin muhtevasını çok etkiler. Bizim için önemli kişilerin bizi beğenip beğenmemeleri bizimle övünmeleri ya da bizden utanmaları, bu kişilerin hakkımızda söyledikleri şeyler beden imgesini etkiler. Sürekli olarak kendisine kötü ifadeler kullanılan (çirkin, aptal ve tembel..vb.) çocuk, gerçekten bu nitelikleri benimseyebilir. Buna karşın kendisini güzel, becerikli, çalışkan ve iyi bulan yakınları arasında çocuk, kendini böyle değerli bir kişi olarak görmeye ve buna uygun davranış örüntüleri geliştirmeye başlar. Böylece beden imgesinin, acı ve tatlı birçok yaşantılar sonunda öğrenilen ve her an gelişmeye devam eden bir kavram olduğu ve her yaşantı, her baştan geçen olayın benliğe bir şeyler katacağı belirtilmiştir (Baymur, 1990). Kişilerarası etkileşim ne kadar olumlu ise, beden imgesinin gelişimi de o ölçüde olumlu olmaktadır.

Bugün yaşamımızın ayrılmaz bir parçası haline gelen kitle iletişim araçları, her yaşta milyonlarca kişiye hitap etmektedir. Böylesine geniş bir etki alanına sahip bulunan kitle iletişim araçları, doğru amaçlar için kullanıldığı takdirde, bireyin olumlu tutum ve davranış özellikleri kazanmasına, yeterli düzeyde bir benlik kavramı geliştirmesine katkı sağlamaktadır. Bununla birlikte, bireyin psiko-sosyal gelişimi ve ruh sağlığı için uygun olmayan yayın ve yapımlar, bireyin benlik gelişimini olumsuz yönde etkileyerek, onu benlik karmaşıklığına sürükleyebilecektir (Koç, 2003). Bu olumsuz ve uygun olmayan yayın ve yapımlar ister istemez bireyin beden imgesinin gelişiminde de olumsuz etkiler yapacaktır.

Kişiliğin önemli bir parçası, inanç ve tutumlardır. Bilgi, duygu ve davranış boyutları olan tutumun özünü inanç oluşturmaktadır. İnsan inandığı bilgileri özümser, inanmadığı bilgileri dışlar. İnanıldığı duyguları yaşar, inanmadığı duyguları yaşamaz. İnanıldığı doğrultuda davranışlar sergiler, inanmadığı işleri yapmaz. Bu nedenle kişiliği parçalanmaktan koruyan ve bütünlüğünü sağlayan en önemli unsurun inanç olduğu söylenebilir (Akbaba, 2004).

Çocuğun okula başlaması, ona yaşamında ilk kez karşılaştığı yeni deneyimler kazandırır. Örneğin okuldaki diğer çocuklar tarafından sevilip sevilmemesi, popüler biri olarak görülüp görülmemesi, aranan bir arkadaş olarak görülüp görülmemesi gibi. Çocuğun okul yaşantısı ne kadar zengin olursa, sahip olduğu zihinsel ve fiziksel özelliklerinin farkına varması da o kadar hızlı olur. Gerçekte çocuk ne kadar çok deneyime sahip olursa, onun kendine ilişkin beden imgesi de o kadar zengin olur denebilir (Pişkin, 2000).

Yukarıdaki bilgiler ışığında bir özet yapmak gerekirse, bireyin doğumdan itibaren başlayan ve ilerleyen yaşlarda bulunduğu her ortamda, her çevrede yaşadığı olumlu deneyimler beden imgesinin olumlu yönde gelişmesine etki edecektir. Aynı şekilde yaşadığı olumsuz deneyimlerin de olumsuz beden imgesi oluşumuna etki edeceği aşikardır.

2.1.3.4. Sosyal Görünüş Kaygısı

Sosyal anksiyetenin bir çeşidi olarak belirtilen sosyal görünüş kaygısı, insanların fiziksel görünüşlerinin, diğer insanlar tarafından değerlendirilirken yaşadıkları kaygı ve gerginlik olarak tanımlanmaktadır (Hart ve ark., 1989). Ancak bu kaygılar bireyin yalnızca vücut biçiminden kaynaklanan kaygılar değildir. Yani boyunun uzunluğu, kilosunu, yüzünün şekli gibi nedenlerle yaşanan kaygıları da kapsayan daha genel ve bütüncül bir kaygıdır (Hart ve ark., 2008). Görünüş kaygısı bireyin bedenini nasıl algıladığı yani beden imajı algısı ile doğrudan ilişkilidir (Cash ve Fleming, 2002).

İnsanların vücutlarından hoşnut olma isteği, onları kendileri için uygun ve doğru olan vücut şekli ve ölçülerine ulaşma çabası içine sokmaktadır. Kişinin kendi vücudundan hoşnut olma düzeyi, beden imgesinden hoşnut olma olarak adlandırılır (Gökdoğan, 1988). Fiziksel görünümünden hoşnut olmayan kişiler bazen farklı yöntemler kullanarak yenilenme yoluna giderler. Bu yenilenme çabası farklı stillerde kıyafet giymekten, estetik ameliyat olmaya kadar uç noktalara varabilir. Kendini yeni ve çekici bir fiziki görünüme ulaştırmak için kullanılan yöntemler içinde fiziksel aktiviteye katılmak belki de en çok kullanılanlarındandır (Grogan, 1999).

2.2. Literatür Taraması Sonucu

Araştırmanın bu alt bölümünde fiziksel aktivite-görünüş kaygısı-öz-yeterlik boyutunu konu alan ve kapsamında araştırmanın bir boyutuna veya bir alt kesitine yer vererek bu çalışmayı destekleyen bazı araştırmalar ve kaynaklar tanıtılmıştır.

2.2.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Hagger ve arkadaşları (1998)'nin Rus ve İngiliz çocukların fiziksel benlik algıları ve fiziksel aktivite seviyelerinin kültürler arası farklarını incelemek amacıyla yaptığı çalışmaya 252 Rus ve 240 İngiliz çocuk katılmıştır. Araştırmada Whitehead ve Corbin tarafından geliştirilen çocuklar için fiziksel benlik algısı profili (PSPC-C) ve boş zaman egzersiz ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda her iki ülkenin erkeklerinin bayanlardan önemli derecede daha aktif oldukları görülmüştür. Ayrıca Rus erkeklerin İngiliz kızlardan orta derecede daha aktif oldukları tespit edilmiştir.

McKenzie (1999)'nin öğretmen adaylarının öz-yeterlikleri ve öz-benlikleri arasındaki ilişkiyi incelemek için yürüttüğü çalışmasına 31 öğrenci (16 erkek, 15 kadın) katılmıştır. Araştırmada "genel öz-yeterlik ölçeği" ve "Rosenberg öz-saygı ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, kadın ve erkeklerin öz-yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı belirtilmiştir.

Timmermann ve Williamson (2000)'un egzersizin, beden memnuniyeti ve beden saygısının cinsiyet ve yaş değişkeni açısından değerlendirilmesi için yaptığı çalışmaya 252 kişi katılmıştır. Araştırmada Rosenberg (1965) öz-saygı ölçeği ve McAuley ve arkadaşlarının (1988) geliştirdiği beden algısı ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, egzersiz katılımı yaş ve cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Ayrıca kadınların beden memnuniyeti ve benlik saygılarının erkeklerden daha düşük olduğu belirtilmiştir.

Marquez ve McAuley (2001)'in fiziksel değerlendirme algısının fizik kaygı ve öz-yeterlik üzerine etkisini incelemek için yürüttükleri çalışmalarına toplam 103 (47 erkek, 56 kadın) öğrenci katılmıştır. Araştırmada Martin ve arkadaşlarının (1997) geliştirdiği sosyal fizik kaygı ölçeği (SPAS) ve Bane ve McAuley'in geliştirdiği (1996) fiziksel etkinlik öz-yeterlik ölçeği (PASE) kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, bayanların daha fazla fizik kaygısına ve durumluluk kaygısına sahip oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca, egzersiz öz-yeterlikleri daha fazla olan bireylerin daha az durumluluk kaygısına sahip oldukları görülmüştür.

Nicole ve arkadaşları (2002)'nin Midwestern üniversitesindeki öğretmen adaylarının fiziksel aktivite seviyesi, egzersiz öz-yeterlikleri ve egzersiz davranışı değişim basamaklarını incelemektir. Çalışma grubu 925 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada egzersiz öz-yeterlik ölçeği ve egzersiz davranışı değişim basamakları ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde tanımlamalı istatistik ve Ki-Kare analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda; egzersiz davranışı değişim basamaklarında erkeklerin kadınlardan daha fazla fiziksel aktiviteye katıldıkları yönünde anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Edwards ve arkadaşları (2005)'nin farklı fiziksel aktivitelerle, egzersizle ve sporla düzenli bir şekilde ilgilenen ve herhangi bir spor dalıyla ilgilenmeyen kişilerin fiziksel benlik algıları ve psikolojik iyi olma durumlarının kıyaslanması amacıyla yaptığı araştırmaya 183 kadın ve 94 erkek olmak üzere toplam 277 kişi katılmıştır. Araştırmada, Ryff (1989)'in geliştirdiği psikolojik iyi olma hali ve Fox ve Corbin (1989)'in geliştirdiği fiziksel benlik algısı ölçekleri kullanılmıştır. Sonuç olarak; farklı fiziksel aktivitelerle, egzersizle ve sporla ilgilenen bireylerin, sporla ilgilenmeyen kişilere göre, zihinsel sağlık, psikolojik iyi olma ve fiziksel benlik algıları açısından aralarında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Moreno ve arkadaşları (2005)'nin İspanyol yetişkinlerin, fiziksel aktivite seviyeleri ve cinsiyetlerinin, fiziksel benlik algılarına etkisinin incelemek amacıyla yaptığı çalışmaya 2372 (1200 erkek, 1130 kadın) İspanyol öğrenci katılmıştır. Araştırmada; Fox ve Corbin tarafından 1989 da geliştirilen ve daha sonra Gutierrez, Moreno ve Sicilia tarafından 1999 yılında İspanyolcaya uyarlanan PSPP ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçları; spor yapan erkeklerin spor yetkinlikleri, vücut bilinçleri, fiziksel kondisyonları ve fiziksel dayanıklılıkları, spor yapan ve yapmayan kadınlardan daha yüksek değerlere sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca spor yapan kadınların da, spor yeterlikleri, fiziksel kondisyon ve dayanıklılıkları, spor yapmayan kadınlardan daha yüksek olduğu görülmüştür.

Kumar ve Lal (2006)'in ergenler arasındaki cinsiyet ve öz-yeterlik ilişkisini incelemek için yaptığı araştırmasına, 200 öğrenci (100 erkek, 100 kadın) katılmıştır. Araştırmada öz-yeterlik ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda cinsiyetle öz-yeterlik arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı bulunmuştur.

Villers (2009)'in kolej öğretmen adaylarının sosyal kaygı ve mükemmellik düşüncelerini incelemek amacıyla yaptığı çalışmaya toplam 160 üniversite öğrencisi (86 erkek, 74 kadın) katılmıştır. Araştırmada veri toplamak için Çok Yapılı Mükemmellik Anketi ve Sosyal Fobi Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda ise, erkeklerin kadınlardan daha az sosyal kaygıya sahip olduklarını belirtmiştir.

Spence ve arkadaşları (2010)'nin ergenlerin fiziksel aktiviteye katılımdaki cinsiyet farklarını açıklamada öz-yeterliğin rolünü belirlemek için yürüttükleri çalışmaya 4479 (2222 erkek, 2557 kadın) öğrenci katılmıştır. Araştırmada fiziksel aktivite ve beslenme anketi (Web-SPAN) ve yaşlılar için fiziksel aktivite ölçeği (PAQ-C) kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öz-yeterlik ve cinsiyetin fiziksel aktiviteyle ilişkisi olduğu bulunmuştur. Ayrıca, erkeklerin öz-yeterlik seviyelerinin kadınlardan fazla olması, onların fiziksel aktiviteye katılımda daha fazla orana sahip olmalarını sağlamıştır.

Jankauskiene ve Mienziene (2011)'nin fitness merkezlerinde fiziksel egzersiz katılımının, beden imajı ve sosyal fizik kaygı ile aralarındaki ilişkiyi incelemek için yürüttükleri çalışmalarına toplam 217 kişi (66 kadın, 151 erkek) katılmıştır. Araştırmada

Brown ve arkadaşları tarafından geliştirilen çok yönlü beden benlik ilişkisi ölçeği (MBSRQ-AS) ve Hart ve arkadaşları tarafından geliştirilen sosyal fizik kaygı ölçeği (SPAS) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, kadınların görünüş yönelimlerinin, kilolarıyla ilgilenme durumlarının ve sosyal fizik kaygılarının erkeklerden daha yüksek çıktığı görülmüştür.

Kololo ve arkadaşları (2012)'nin ergenlerin fiziksel aktiviteye katılımlarına hangi psikolojik faktörlerin neden olduğunu belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmalarına 2277 (1086 erkek, 1191 kadın) kişi katılmıştır. Araştırmada genel öz-yeterlik ölçeği, beden imajı ölçeği ve bu ölçeğin alt faktörü olan benlik algısının, beden kilosu ve bedensel görünüşle ilgili soruları kullanılmıştır. Araştırma sonucu Polonya'nın 15 yaş nüfusunun yarısından fazlasının fiziksel aktiviteye katılımlarının yetersiz olduğunu göstermiştir. Ayrıca, öz-yeterlik, beden imajı ve fiziksel öz-saygının, fiziksel aktiviteye katılım ile aralarında pozitif yönlü ilişkinin olduğu belirtilmiştir.

Ojiembo ve arkadaşları (2012)'nin, Kenya'nın kırsal ve kentsel alanlarında yaşayan yetişkinlerinin fiziksel aktivite seviyelerini incelemek amacıyla yaptıkları çalışmaya, kırsal alanda yaşayan 97 (50 kadın, 47 erkek) kişi ve kentsel alanda yaşayan 103 (52 kadın ve 51 erkek) kişi katılmıştır. Araştırmada, Vücut Kitle İndeksi (BMI) ve BMI-z skoru ölçüm için kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, kırsal bölgede yaşayan yetişkinlerin fiziksel aktiviteye katılım seviyelerinin kentsel bölgede yaşayanlardan daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Bu farkın oluşmasına, Kenya'nın kırsal bölgesinde yaşayanlarının büyük bir kısmının her gün ortalama 3 saat yürüyüş yaptıklarının sebep olduğunu belirtmiştir.

Gao (2012)'nin kentte yaşayan Latin çocukların fiziksel aktivite ile ilişkili nedenler ve günlük fiziksel aktivite seviyelerini incelemek için yürüttüğü çalışmaya 120 Latin öğrenci katılmıştır. Araştırmada fiziksel aktiviteye etki eden (öz-yeterlik, dış beklentiler, sosyal destek ve fiziksel ve sosyal çevresel faktörler) ve öğretmen adaylarının bir haftalık fiziksel aktivite seviyesi ölçülmüştür. Yapılan korelasyon sonucunda, öğretmen adaylarının, öz-yeterlik, sosyal destek ve fiziksel ve sosyal çevresel faktörlerin fiziksel aktivite seviyesine pozitif etkisinin olduğu görülmüştür.

Visagurskiene ve arkadaşları (2012)'nin ergenlerin vücut bilinçlerine ve fiziksel aktiviteye katılımlarının olgunlaşma ile ilişkisini incelemek için yürüttükleri çalışmaya 236 (115 erkek, 121 kadın) öğrenci katılmıştır. Araştırmada boş zaman fiziksel aktivite ölçeği (LTPAQ) ve vücut bilinci ölçeği (SOQ) kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, beden memnuniyetsizliğini, vücut bilinçlerinin ergen kızlarda erkeklerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Fakat onların egzersize katılım oranları düşüktür. Vücut bilincinin, beden memnuniyetsizliği ve fiziksel aktiviteye katılım durumlarıyla ilişkili olmadığı tespit edilmiştir.

Haugen ve arkadaşları (2013)'nin gençlerde fiziksel aktivite ve fiziksel benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yürüttükleri çalışmaya 1839 öğrenci (889 kadın,

950 erkek) katılmıştır. Araştırma da Harter'in 1995'te geliştirdiği ergenler için benlik algısı profili ölçeği (SPPA), Algılanan Atletik Yeterlik (ATH) ve Fiziksel Görünüş Ölçeği (APP) kullanılmıştır. Ayrıca fiziksel aktivite seviyesini belirlemek için Fiziksel Aktivite Ölçeği (PA) geliştirilmiştir. Araştırma sonucunda, fiziksel benlik saygısının alt boyutu olan fiziksel görünüş ile fiziksel aktiviteye katılım arasında her iki cinsiyette de bir fark olmadığı görülmüştür.

2.2.2. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

İzgiç ve arkadaşları (2000)'nin Cumhuriyet Üniversitesi öğretmen adaylarında sosyal fobi yaygınlığı ve bazı sosyodemografik değişkenlerinin ilişkisini saptamak amacıyla yürüttükleri çalışmalarına, 1003 öğrenci katılmıştır. Araştırmada, sosyodemografik bilgi formu ve DIS-III-R Handscore sosyal fobi alt ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarında sosyal fobinin yaşam boyu yaygınlığı % 9.6, son bir yıllık yaygınlığı % 7.9'dur. Sosyal fobi kadınlarda daha fazladır. Kadınlarda yaşam boyu yaygınlığı % 9.8, erkeklerde % 9.4'tür. Son bir yıl için kadınlarda yaygınlık % 8.9, erkeklerde % 7.1'dir. Sosyal fobi 21-24 yaş grubunda, düşük ekonomik duruma sahip kişilerde, köyde doğanlarda ve son 15 yıldır köyde yaşayanlarda daha sık görülmektedir.

Ebem (2002)'in üniversiteyi yeni kazanmış öğretmen adaylarının, fiziksel aktivite seviyeleri, egzersiz davranışı değişim basamakları, egzersiz tercihleri ve sağlıklı olmaya teşvik eden davranışlarının, cinsiyet ve yaşam alanlarına göre incelemek amacıyla yaptığı çalışmasına, Orta Doğu Teknik Üniversitesi İngilizce hazırlık okulundan 438 öğrenci katılmıştır. Araştırmada "Ergen Sağlığı Geliştirme Ölçeği (AHPS)", "Uluslar arası Fiziksel Aktivite Ölçeği (IPAQ)", "Egzersiz Davranışı Değişim Basamakları Ölçeği (PASCQ)", ve "Fiziksel Aktivite Tercihleri Kontrol Listesi" kullanılmıştır. Verilerin analizinde tanımlayıcı istatistik, nonparametrik testler için Mann Whitney U test, Pearson Ki-Kare testi, ve one-way MANOVA kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, erkek öğretmen adaylarının daha iyi egzersiz davranışı değerlerine sahip olduğu, evde yaşayan kadın öğretmen adaylarının aktivite seviyelerinin riskli bulunduğu, ODTÜ İngilizce hazırlık öğretmen adaylarının hemen hemen %80'inin fiziksel aktivite seviyeleri sağlıklı yaşam için çok memnun edici olmadığı tespit edilmiştir.

Aşçı (2004)'nin, öğretmen adaylarının fiziksel benlik algı düzeylerinin cinsiyete ve fiziksel aktivite düzeyine göre karşılaştırmak amacıyla yürüttüğü çalışmasına 85 erkek ve 105 bayan olmak üzere toplam 190 üniversite öğrencisi gönüllü olarak katılmıştır. Katılımcıların fiziksel benlik algıları 'Kendini Fiziksel Tanımlama Envanteri (Physical Self-Description Questionnaire, PSDQ), fiziksel aktivite düzeyleri ise 'Fiziksel-Aktivite Değerlendirme Anketi (FADA)' ile belirlenmiştir. Sonuç olarak, bu çalışmanın bulguları,

fiziksel benlik algısının cinsiyet ve fiziksel aktivite düzeyinden etkilendiğini, erkeklerin kızlardan, fiziksel olarak aktif olan bireylerin ise düşük aktivite düzeyine sahip bireylerden daha olumlu fiziksel benlik algısına sahip olduklarını ortaya koymuştur.

Özdiñç (2005)'in öğretmen adaylarının sporun ve spora katılımın sosyalleşmeyle ilişkisi üzerine görüşlerinin saptanması üzerinde yaptığı çalışmasına Çukurova Üniversitesinden 384 öğrenci katılmıştır. Elde edilen veriler, Bayesgil örnekleme yaklaşımıyla belirlenen öğretmen adaylarının yüz yüze uygulanan anketlerden derlenmiştir. Analiz sonuçları, ailesinde spor yapan bireyin olmadığını belirten öğretmen adaylarının spora katılım oranı (%51,0), ailesinde spor yapan bireyin olduğunu belirten öğrencilere göre daha fazla (%49,0) olduğunu göstermiştir. Özdiñç'e göre, aile fertleri arasında spor yapan birinin olması, bireyi spora katılıma teşvik eden bir unsurdur. Ancak, ailede spor yapan bir fert olmasa dahi birey sportif aktivitelere katılım eğilimi göstermektedir.

Kılıçarslan (2006)'nın ilk ve orta öğretim kurumlarında görev yapan beden eğitimi öğretmenleri ile diğer branş öğretmenlerinin fiziksel benlik algılarının karşılaştırılması amacıyla yaptığı çalışmasına, Karadeniz Ereğli'de görev yapan 40'ı beden eğitimi öğretmeni, 178'i sosyal bilimler grubu, 81'i fen bilimleri grubu, 29'u güzel sanatlar grubu, 36'sı teknik eğitim grubu olmak üzere 364 öğretmen katılmıştır. Ölçek olarak Aşçı, Aşçı ve Zorba (1999) tarafından Türkçeye uyarlanan kendini fiziksel algılama envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda beden eğitimi öğretmenlerinin fiziksel benlik algıları %81 oranında olumlu çıkmıştır. Diğer tüm branşların ortalamaları ise %50 oranında olumlu çıkmıştır.

Gün (2006)'ün, spor yapan ve spor yapmayan 12-14 yaş aralığındaki ergenlerin, benlik saygıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yürüttüğü çalışmasına 12-14 yaş grubundan 197 spor yapan, 236 spor yapmayan ergen katılmıştır. Ergenlerin benlik saygıları ve psikosomatik belirtilerini ölçmek için; Morris Rosenberg tarafından geliştirilen "Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği"nin alt ölçeklerinden olan "Benlik Saygısı Ölçeği" ve "Psikosomatik Belirtiler Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; Spor yapanlarla spor yapmayanların benlik saygısı puanları arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur.

Aşçı ve arkadaşları (2006)'nın öğretmen adaylarının fiziksel aktiviteye katılım seviyeleri ve yeme alışkanlıklarının sosyal fizik kaygıyla ilişkisini incelemek için yaptıkları araştırmaya 482 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırma da "Yeme Tutum Testi (EAT-40)", "Sosyal Fizik Kaygı Ölçeği" ve "Fiziksel Aktivite Değerlendirme Anketi" kullanılmıştır. Araştırmada, erkeklerin kadınlardan daha yüksek oranda fiziksel aktiviteye katıldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bu çalışmada, yüksek sosyal fizik kaygı seviyesine sahip

öğretmen adaylarının, fiziksel aktiviteye katılıma daha meyilli oldukları sonucuna da ulaşılmıştır.

Sezer ve arkadaşları (2006)'nın, değişik ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarını bazı değişkenler açısından incelemek amacıyla yürüttüğü çalışmaya, farklı okul türlerinden toplam 196 öğrenci katılmıştır. Öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarını belirlemek amacıyla Gözüm ve Aksayan (1998) tarafından Türkçeye uyarlanan "öz etkinlik-yeterlik ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda, uzun süre köyde yaşayan öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının, şehirde yaşayanlardan düşük çıktığı görülmüştür.

Daşkapan ve arkadaşları (2006)'nın öğretmen adaylarının fiziksel aktiviteye katılımına engel olan nedenler üzerinde yaptığı araştırmasına 303 öğrenci katılmıştır. Araştırmada, fiziksel aktiviteye katılımı engelleyen sebeplere ilişkin 12 sorudan oluşan likert tipi ölçek kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, fiziksel aktiviteye katılımı dış faktörlerin (ailelerin öğrencilerden akademik başarı beklentileri, yoğun ders programları, sosyokültürel ve ekonomik farklılıklar, egzersizin faydalarıyla ilgili yeterli bilince sahip olmamak) iç faktörlerden (egzersize katılmayı sevmemek, egzersiz yapacak enerjiyi kendinde bulamamak..vb.) daha baskın olduğunu belirtmiştir.

Çubukçu ve Girmen (2007)'in öğretmen adaylarının sosyal öz-yeterlik algılarının belirlenmesi amacıyla yaptığı çalışmayı, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, ilköğretim bölümü fen bilgisi, matematik ve sınıf öğretmenliği programı ile bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü 1, 2, 3 ve 4. Sınıflarında öğrenim gören öğretmen adaylarından toplam 449 kişi oluşturmaktadır. Araştırmada, Palancı ve Özbay (2004) tarafından geliştirilen "Sosyal Öz-Yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının cinsiyetleriyle sosyal öz-yeterlik algıları arasında anlamlı bir fark ($p=,424$) bulunmazken, programlarıyla ve sınıflarıyla sosyal öz-yeterlik algıları arasında anlamlı ($p<,05$) bir ilişkinin bulunduğu tespit edilmiştir.

Cengiz (2007)'in Orta Doğu Teknik Üniversitesi (ODTÜ) lisans öğretmen adaylarının (a) fiziksel aktiviteye katılım düzeylerini, (b) egzersiz davranışının değişim basamaklarını ve (c) tercih ettikleri spor aktivitelerini cinsiyet, yasadıkları yer (yerleşke içi-dışı) ve okudukları fakülteye göre incelemek için yaptığı çalışmasına beş ayrı fakülteden 953 öğrenci (496 erkek ve 547 kadın) katılmıştır. Verilerin toplanması için Uluslararası Fiziksel Aktivite Ölçeği, Egzersiz Davranışının Değişim Basamakları Ölçeği ve Fiziksel Aktivite Tercihleri anketleri kullanılmıştır. Verilerin analizinde, tanımlayıcı istatistik (frekans, aritmetik ortalama, medyan, yüzde) ile Mann Whitney U, Kruskal-Wallis, Pearson Ki-Kare testleri kullanılmıştır. Sonuç olarak, kadın öğrenciler, yerleşke dışında yaşayan öğrenciler ve mimarlık fakültesinde okuyan öğretmen adaylarının fiziksel aktiviteye katılımı daha

çok risk altında olduğu görülmüştür. ODTÜ öğretmen adaylarının yaklaşık olarak %75'inin fiziksel aktivite düzeyi, sağlıklı yaşam için gerekli olan düzeyin altındadır. Bu çalışmanın bulguları sonucunda, üniversitedeki fiziksel aktivite ile ilgili imkânların, ders dışı etkinliklerin ve derslerin yeniden gözden geçirilerek gerekli düzenlemelerin yapılması önerilmiştir.

Ümmet (2007)'in öğretmen adaylarının sosyal kaygı düzeyleri ile aile ortamları arasındaki ilişkiyi incelemek ve öğretmen adaylarının sosyal kaygı düzeylerinin cinsiyet rollerine ve çeşitli demografik özelliklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını sınamak amacıyla yürüttüğü çalışmasına, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, Teknik Eğitim Fakültesi, Eczacılık Fakültesi, Tıp Fakültesi ve Mühendislik Fakültelerinin farklı bölümlerinde öğrenim gören her sınıf düzeyinden 210 kız ve 317 erkek olmak üzere toplam 527 öğrenci katılmıştır. Verilerin analizinde, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Tekniği, Bağımsız Grup t-Testi, Mann Whitney-U Testi, Kruskal Wallis-H Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) tekniklerinden yararlanılmıştır. Varyans analizi sonucunda, farkın kaynağını belirlemek amacıyla Scheffe testi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, öğretmen adaylarının sosyal kaygı düzeyleri ile aile ortamları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Ayrıca, öğretmen adaylarının sosyal kaygı düzeylerinin cinsiyet rollerine göre de anlamlı düzeyde farklılaştığı ortaya konulmuştur. Sosyal kaygının, demografik değişkenlerden yaş, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı, buna karşın cinsiyet ve kardeş sayısı değişkenlerine göre sosyal kaygı düzeylerinin farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak, araştırma bulguları çerçevesinde elde edilen sonuçlar tartışılmış ve yine bulgular ışığında çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Doğan (2009)'un bilişsel ve kendini değerlendirme süreçlerini sosyal anksiyete açısından incelemek amacıyla yürüttüğü çalışmasına 781 kişi (532 kadın, 249 erkek) katılmıştır. Katılımcıların yaş aralığı 18-34'tür. Sosyal anksiyete düzeyini ölçebilmek amacıyla "Liebowitz Sosyal Anksiyete Ölçeği" kullanılmıştır. Ayrıca bilişsel süreçleri ölçebilmek amacıyla "Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği-Kısa Formu, Sınırlılık Şemaları Ölçeği" ve "İlişkilerle İlgili Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeği" katılımcılara uygulanmıştır. Kendini değerlendirme süreçlerini ölçebilmek amacıyla ise "Öz-eleştiri Ölçeği", "Sosyal Görünüş Kaygısı Ölçeği" ve "Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği" kullanılmıştır. Verileri analiz etmek için Pearson Moment Çarpımlar Korelasyon Katsayısı, t-Testi, tek yönlü varyans analizi ve regresyon teknikleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, erkeklerin kadınlardan daha yüksek sosyal kaygı taşıdıklarını belirtmiştir. Bunun nedeni, toplumsal olarak erkeklerden daha fazla girişimin beklenmesi ve sosyal anksiyeteye bağlı olarak ortaya çıkan korkma ve kaçınma davranışlarının erkek kimliğine yakıştırılmaması sonucu

erkeklerde sosyal anksiyetenin daha yüksek olacağı düşüncesidir. Kadınlarda ise sosyal anksiyetenin sonucu olarak ortaya çıkan utangaçlık ve kaçınmaya dayalı geri planda kalma davranışı toplumca uygun görülmemekte, hatta teşvik edilmektedir. Örneğin, sessiz ve utangaç bir kadın "hanım hanımcık" olarak nitelendirilmekte ve çoğu zaman kadının atılgan olması hoş olmayan bir durum olarak karşılanmaktadır.

Fişne (2009)'nin öğretmen adaylarının fiziksel aktivite düzeylerini çeşitli değişkenlere göre incelemek için yaptığı çalışmasının evrenini, 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Cumhuriyet Üniversitesi merkez kampüsünde eğitim gören 14414 öğrenci, örneklem grubunu ise 347'si kız ve 347'si erkek olmak üzere toplam 694 öğrenci oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının fiziksel aktivite düzeylerine ilişkin veriler, "Cooper Ölçeği" (Massie, 2002) ile, öğretmen adaylarının iletişim becerilerini algılamalarına ilişkin veriler "İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği" (Korkut, 1999) ile, yaşam tatminlerini algılamalarına ilişkin veriler ise Diener (1985) tarafından geliştirilen "Yaşam Tatmini Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun fiziksel aktivite düzeylerinin düşük düzeyde olduğu, cinsiyet, yaş, vücut kitle indeksi, eğitim görülen alan ve sınıf düzeyi değişkenleri ile fiziksel aktivite düzeyi arasında anlamlı farklılıklar bulunduğu görülmüştür. Erkeklerin fiziksel aktivite düzeylerinin kızlara göre daha yüksek olduğu belirlenen bu çalışmada; fiziksel aktivite düzeyi ile akademik başarı (0.138), iletişim becerileri (0.503) ve yaşam tatmini (0.330) arasındaki ilişkilerin pozitif ve anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Baltacı (2010)'nın öğretmen adaylarının sosyal kaygı düzeyleri ile algıladıkları anne baba tutumları arasında anlamlı ilişki olup olmadığı, sosyal kaygı, sosyal destek ve problem çözme yaklaşımları arasındaki ilişki ve sosyal destek ve problem çözmenin sosyal kaygı üzerindeki etkisi incelemek amacıyla yürüttüğü çalışmasına Ahi Evran Üniversitesi ve Selçuk Üniversitesi'nin farklı fakültelerinde öğrenim görmekte olan 506'sı kadın ve 305'i erkek olmak üzere toplam 811 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma verileri kişisel bilgi formu, Sosyal Kaygı Ölçeği, Problem Çözme Envanteri ve Sosyal Destek Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda 2. sınıf öğretmen adaylarının sosyal kaygı düzeylerinin 3. ve 4. sınıf öğretmen adaylarından daha yüksek olduğunu belirtmiştir.

Özdemir ve arkadaşları (2010)'nin öğretmen adaylarında farklı türde egzersiz uygulamalarının sosyal fizik kaygı üzerine etkisini incelemek amacıyla yürüttükleri çalışmalarına 103 erkek öğretmen adayı katılmıştır. Katılımcılar aerobik, swiss ball ve kontrol grubu olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. Swiss ball ve aerobik grubu katılımcılar haftada 3 seans ve günde 40 dk olmak üzere 10 hafta boyunca egzersize devam ederken, kontrol grubundakiler herhangi bir fiziksel aktiviteye katılmamışlardır. Tekrarlı ölçümlerde

varyans analizi sonuçları, swiss ball egzersizlerine katılan bireylerin 10 haftalık sürede sosyal fizik kaygı düzeylerinin hem kontrol hem de aerobik grubundaki bireylere göre anlamlı biçimde düştüğü belirlenmiştir.

Dönmez (2010)'in Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü öğretmen adaylarının (1.2.3.4. sınıflar) sosyal öz-yeterlikleri ile problem çözme becerileri arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yaptığı araştırmaya, 2009-2010 eğitim-öğretim döneminde farklı üniversitelerin Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümlerinin 1, 2, 3 ve 4. sınıflarında okuyan 791 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada, ölçme araçları olarak "Sosyal Öz-Yeterlik ölçeği (SÖZYE)" ve "Problem Çözme ölçeği (PÇÖ)" kullanılmıştır. Sonuç olarak; Öz-yeterlik konusunda kız ve erkek öğretmen adaylarının puanları arasında erkekler yönünde anlamlı bir fark bulunmuştur. Öz-yeterlikleri üzerinde farklı sınıflar düzeyinde 3. ve 4. sınıf öğretmen adaylarının puanlarının 1. sınıf öğretmen adaylarından yüksek olması nedeniyle anlamlı farklılıklar görülmüştür. Öz-yeterlikleri üzerinde farklı yaşlar düzeyinde 21-23 yaş grubundaki öğretmen adaylarının puanlarının 18-20 yaş grubundaki öğretmen adaylarının puanlarından yüksek olmasından, 24 ve üzeri yaş grubundaki öğretmen adaylarının puanlarının da 18-20 yaş grubundaki öğretmen adaylarının puanlarından yüksek olmasından dolayı anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Problem çözme becerileri puanları üzerinde farklı yaşlar düzeyinde 21-23 yaş grubundaki öğretmen adaylarının puanlarının 18-20 yaş grubundaki öğretmen adaylarının puanlarından yüksek olmasından, 24 ve üzeri yaş grubundaki öğretmen adaylarının puanlarının da 18-20 yaş grubundaki öğretmen adaylarının puanlarından yüksek olmasından dolayı anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Problem çözme becerileri puanları üzerinde mezun oldukları ortaöğretim kurumu açısından, meslek lisesi grubundaki öğretmen adaylarının puanlarının genel lise grubundaki öğretmen adaylarının puanlarından yüksek olması sebebiyle anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Öz-yeterlikleri üzerinde yaşamını geçirdiği yerleşim yeri açısından, büyükşehirde yaşayan öğretmen adaylarının puanlarının köyde ve ilçede yaşayan öğretmen adaylarının puanlarından daha büyük çıkması, diğer farkın da şehirde yaşayan öğretmen adaylarının puanlarının, köyde yaşayan öğretmen adaylarının puanlarından daha yüksek olmasından kaynaklanması nedeniyle anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Yıldırım ve arkadaşları (2011)'nin gelecek nesli yetiştirme misyonu üstlenecek olan öğretmen adaylarının (Eğitim Fakültesi öğretmenlik programı birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adayları) sosyal kaygı düzeylerinin cinsiyet, sınıf düzeyleri, öğrenim türleri ve öğrenim gördükleri bölüm/programlar açısından incelenmesi amacıyla yaptığı araştırmaya 2008 2009 eğitim-öğretim yılının ikinci yarısında İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretmenlik programı birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adayları katılmıştır. Çalışmada

veri toplama aracı olarak Minnesota Çok Yönlü Kişilik Envanterinin Sosyal İçerik Dönüklülük alt ölçeği kullanılmıştır. Kadın öğretmen adaylarının sosyal kaygı düzeyleri erkek öğretmen adaylarına göre, birinci sınıf öğretmen adaylarının sosyal kaygı düzeylerinin dördüncü sınıf öğretmen adaylarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının sosyal kaygı düzeylerinin öğrenim türlerine ve öğrenim gördükleri bölüm/program türlerine göre anlamlı düzeyde fark göstermediği bulunmuştur.

Aydiner (2011)'in Öğretmen adaylarının yaşam amaçlarının alt boyutlarının genel öz-yeterlik, yaşam doyumu ve çeşitli değişkenlere göre incelemek amacıyla yürüttüğü çalışmasına 526 öğretmen adayı (139 erkek, 387 kadın) katılmıştır. Araştırmada veri toplama araçları olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen 31 maddelik Yaşam Amacı Ölçeği, Yaşam Doyum Ölçeği (Diener, Emmons, Larsen ve Griffin,1985), Genel Öz-yeterlik Ölçeği (Jarrusalam ve Schwarzer,1981) ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkileri incelemek için korelasyon yapılmıştır. Yaşam amaçları ve alt boyutları, genel öz-yeterlik ve yaşam doyumu açısından cinsiyete ve yaşa göre farklılıklar T testi ile incelenmiştir. Algılanan akademik başarı, sosyoekonomik düzey gibi değişkenlerin sonuçları ise F testi ile incelenmiştir. Araştırma sonucunda, Genel öz-yeterlik düzeylerinde cinsiyete göre fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p < .05$). Buna göre katılımcıların cinsiyet özellikleri genel öz-yeterlik düzeylerini etkilememektedir. Erkeklerin genel öz-yeterliği, kadınlarınkine nazaran yüksektir. Genel Öz-Yeterlik Ölçeği'nin, araştırmaya katılan katılımcılardan elde edilen verilere göre yaş değişkeni arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p > 0.05$). Buna göre katılımcıların 20 yaş, 20 yaş altı ve 21 yaş, 21 yaş üzeri olması genel öz-yeterlik düzeyini etkilememektedir. Öğretmen adaylarının algıladıkları akademik başarı düzeyleri ile Genel Öz-yeterlik Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki vardır. Ayrıca, ailenin sosyoekonomik durumu ile öğrencinin genel öz yeterliği arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu belirtilmiştir.

Dinç (2011)'in bireysel ve takım sporlarına katılan ergenlerin sosyal öz-yeterliklerini incelemek amacıyla yürüttüğü çalışmasına 100 öğrenci (51 erkek, 49 kadın) katılmıştır. Araştırmada Bilgin (1997) tarafından geliştirilen sosyal öz-yeterlik ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, cinsiyet ve yapılan spor ile sosyal öz-yeterlik arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Ayrıca sosyoekonomik durum ve sosyal öz-yeterlik arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Ersöz (2011)'ün "Egzersizde Davranışsal Düzenlemeler Ölçeği-2"nin geçerliğini ve güvenilirliğini test etmek ve egzersizde güdülenme, optimal performans duygu durumu ve sosyal fizik kaygı düzeyini cinsiyet, egzersizde davranış değişim basamağı ve fiziksel aktivite düzeyine göre incelemek amacıyla yaptığı çalışması iki aşamadan oluşmuştur.

Çalışmanın ilk aşamasının örneklemini düzenli egzersiz yapan, lisans ve lisansüstü düzeyde öğrenim gören 17-30 yaş aralığında yer alan 149 kadın, 168 erkek olmak üzere toplam 317 öğrenci oluşturmaktadır. Bu aşamada katılımcılara Egzersizde Davranışsal Düzenlemeler Ölçeği-2, Uluslararası Fiziksel Aktivite Anketi ve Egzersiz Davranışı Değişim Basamakları Anketi uygulanmıştır. Araştırmanın ikinci aşamasında aynı özelliklerden oluşan, 698 kadın ve 492 erkek katılımcının egzersizde güdülenme, optimal performans duygu durumu ve sosyal fizik kaygı düzeyi cinsiyet, fiziksel aktivite düzeyi ve egzersiz davranış değişim basamağına göre irdelenmiştir. Bu aşamada katılımcılara Egzersizde Davranışsal Düzenlemeler Ölçeği-2, Sürekli Optimal Performans Duygu Durum-2 Ölçeği, Sosyal Fizik Kaygı Envanteri, Uluslararası Fiziksel Aktivite Anketi ve Egzersiz Davranışı Değişim Basamakları Anketi uygulanmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistik analizi (ortalama, standart sapma, frekans ve yüzde), çok yönlü faktör analizi (MANOVA), tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Pearson Momentler Çarpım Korelasyon analizi ve kısmi korelasyon analizi yöntemleri kullanılmıştır. Sonuç olarak, egzersizde güdülenme, optimal performans duygu durumu ve sosyal fizik kaygı düzeyi gibi psikolojik olguların egzersiz davranış değişim basamağı ve fiziksel aktivite düzeyine göre farklılaştığı, bu psikolojik olguların birbirleriyle ilişkili olduğu sonucuna varılmış, gelecekteki araştırmalar ve uygulamalar için önerilerde bulunulmuştur.

Yıldırım ve arkadaşları (2012)'nin, düşük ve yüksek sosyoekonomik çevrede yaşayan kadınların, çevrede yürüebilme algılarının fiziksel aktiviteye katılım ve egzersiz davranışı değişim basamakları ilişkisini incelemek amacıyla yapılan çalışmaya, düşük sosyoekonomik çevreden 188, yüksek sosyoekonomik çevreden 206 kadın katılmıştır. Araştırmanın sonucunda, sosyoekonomik seviyesi düşük olan yerlerdeki (köy, belde) kadınların fiziksel aktiviteye katılım durumlarının, sosyoekonomik seviyesi yüksek olan yerlerdeki (ilçe, şehir, büyükşehir) kadınların fiziksel aktiviteye katılım durumlarından daha düşük olduğunu tespit etmiştir.

İkiz ve Yörük (2013)'ün öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeyleri ile aile işlevlerini çeşitli değişkenler açısından incelemek amacıyla yürüttüğü çalışmasına, Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesinin farklı bölümlerinde son sınıfta öğrenim gören 206 kız (%58.9) ve 144 erkek (%41.1) olmak üzere toplam 350 öğretmen adayı katılmıştır. Verilerin toplanmasında Genel Öz-Yeterlik Ölçeği (GÖYÖ), Aile Değerlendirme Ölçeği (ADÖ) ve araştırmacılar tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu uygulanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde SPSS 19,0 istatistik paket programından yararlanılmıştır. Katılımcıların demografik özelliklerine göre öz-yeterlik ve aile değerlendirme alt ölçek puanlarına yönelik karşılaştırmalarda Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H testleri, ayrıca değişkenler arasındaki ilişkileri saptamak için Spearman Brown Korelasyon Analizi tekniği

kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, kadın ve erkek öğretmen adaylarının genel öz-yeterlikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır ($p=0,23$). Ayrıca, yaşamlarının büyük bölümünü geçirdikleri yerleşim birimi ile öğretmen adaylarının genel öz-yeterlik değerleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır ($p=0,558$). Araştırmadan elde edilen diğer bir sonuç, gelir düzeyi ile öğretmen adaylarının genel öz-yeterlik değerleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığıdır ($p=0,268$).

Yapılan literatür taraması sonucunda, yurt içinde ve yurt dışında benzer yönde çalışmalar olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmalar, genel itibari ile fiziksel aktiviteye katılımı birlikte, fiziksel benlik algısı, beden imajı, öz-yeterlik, egzersiz öz-yeterlik, fizik kaygı ve sosyal kaygı arasında olduğu görülmektedir. Ayrıca yapılan çalışmaların çoğunlukla ikili değişkenlerden oluştuğu görülmektedir. Bu çerçevede, öğretmen adaylarının fiziksel aktiviteye katılım, sosyal görünüş kaygısı ve sosyal öz-yeterlik ilişkisinin araştırılması, nitelikli bir öğretmende bulunması gereken özelliklerin sınanması açısından önem arz etmektedir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, araştırma grubu, verilerin toplanması, veri toplama araçları ve verilerin analizi sürecinde yapılan işlemler hakkında bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırmada, betimsel araştırma modeli içerisinde en yaygın olarak kullanılan (Thomas ve Nelson, 1996); geniş gruplar üzerinde yürütülen, gruptaki bireylerin bir olgu veya olayla ilgili görüşlerinin, tutumlarının alındığı, olgu ve olayların kendi koşulları içinde ve olduğu gibi betimlenmeye çalışıldığı tarama (survey) yöntemi kullanılmıştır (Karakaya, 2009; Karasar, 2005). Tarama araştırmalarının amacı, genellikle araştırma konusuyla ilgili var olan durumun fotoğrafını çekerek bir betimleme yapmaktır. Bu amaca yönelik olarak, tarama araştırmalarında genellikle geniş bir kitleden araştırmacı tarafından belirlenen cevap seçenekleri kullanılarak bilgi toplanır (Büyüköztürk, 2012). Bu bilgi toplama işlemi sırasında mevcut seçeneklerin katılımcının gerçek görüşünü yansıtmama ya da katılımcının görüşünü yakın olan bir görüşle belirtmesini sağlayarak katılımcıyı yönlendirme olasılığı bulunmaktadır. Bunun dışında genellikle tarama araştırmalarında araştırmacılar, görüşlerin ve özelliklerin neden kaynaklandığından çok araştırma grubundaki bireyler açısından nasıl dağıldığıyla ilgilenmektedirler (Fraenkel ve Wallen, 2006).

Bölüm tabanlı olarak planlanan bu çalışma beş aşamadan oluşmuştur. İlk aşamada konuyla ilgili literatür taranarak daha önce yapılmış olan araştırma sonuçları incelenmiş ve elde edilen bilgilerle incelenecek değişkenler açısından, tezin konusuyla ilgili detaylı bir teorik çerçeve hazırlanmıştır. İkinci aşamada, bu teorik çerçevenin ışığı altında hazırlanan araştırma sorularını deneyecek şekilde belirlenen veri toplama araçlarının uygulaması yapılmış, üçüncü aşamada toplanan veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve SPSS 20.0 istatistik paket programı kullanılarak gerekli analizler yapılmış, dördüncü aşamada analiz sonuçları tablolaştırılarak bulgular bölümü oluşturulmuş ve son aşamada ise araştırma sorularıyla ilişkili olarak yapılan analizlerin tartışma, sonuç ve öneriler kısmı oluşturulmuştur.

3.2. Araştırma Grubu

2012-2013 eğitim öğretim yılında, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi bünyesindeki 8 bölüm ve Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu bünyesindeki Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören toplam 2323 öğrenci (1483 kadın (%63.8), 840 erkek (%36.2)) araştırma grubunu oluşturmaktadır.

Araştırma grubunda Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü öğretmen adayları 1. sınıf 38, 2. sınıf 44, 3. sınıf 46 ve 4. sınıf 40 kişiden oluşmuştur. Toplam 168 öğretmen adayının 66'sı kadın 102'si erkek olarak belirlenmiştir. Eğitim Bilimleri Bölümü öğretmen adayları 1. sınıf 50, 2. sınıf 50, 3. sınıf 50 ve 4. sınıf 31 kişiden oluşmuştur. Toplam 181 öğretmen adayının 121'i kadın 60'ı erkek olarak belirlenmiştir. Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümü öğretmen adayları 1. sınıf 25, 2. sınıf 25, 3. sınıf 25 ve 4. sınıf 23 kişiden oluşmuştur. Toplam 98 öğretmen adayının 34'ü kadın 64'ü erkek olarak belirlenmiştir. Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü öğretmen adayları 1. sınıf 69, 2. sınıf 83, 3. sınıf 66 ve 4. sınıf 75 kişiden oluşmuştur. Toplam 293 öğretmen adayının 196'sı kadın 97'si erkek olarak belirlenmiştir. İlköğretim Bölümü öğretmen adayları 1. sınıf 185, 2. sınıf 184, 3. sınıf 132 ve 4. sınıf 165 kişiden oluşmuştur. Toplam 666 öğretmen adayının 502'si kadın, 164'ü erkek olarak belirlenmiştir. Türkçe Eğitimi Bölümü öğretmen adayları 1. sınıf 48, 2. sınıf 48, 3. sınıf 49 ve 4. sınıf 49 kişiden oluşmuştur. Toplam 194 öğretmen adayının 139'u kadın 55'i erkek olarak belirlenmiştir. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü öğretmen adayları 1. sınıf 49, 2. sınıf 42, 3. sınıf 50 ve 4. sınıf 39 kişiden oluşmuştur. Toplam 180 öğretmen adayının 74'ü kadın 106'sı erkek olarak belirlenmiştir. Özel Eğitim Bölümü öğretmen adayları 1. sınıf 95, 2. sınıf 87, 3. sınıf 90 ve 4. sınıf 92 kişiden oluşmuştur. Toplam 364 öğretmen adayının 242'si kadın 122'si erkek olarak belirlenmiştir. Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümünün 1, 2 ve 3. sınıf öğrencileri Merkez Kampüste Fen Fakültesindeki Fizik, Kimya Matematik ve Biyoloji bölümlerinde öğrenim görüp 4 ve 5. sınıflarda Eğitim Fakültesindeki derslere dahil olmaktadır. Bundan dolayı öğrencilerin Eğitim Fakültesinde buldukları dönemde 4 ve üzerindeki sınıflarda öğrenim gördüklerinden dolayı Tablo 1'de OFMAE bölümünün sadece 4. sınıf öğretmen adayları sayısı gösterilmiştir. Bu bölümün öğretmen adayları da 179 kişiden oluşmakta ve bunların 109'u kadın 70'i erkek olarak belirlenmiştir.

Tablo 1, araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin, bölümlere, sınıflara ve cinsiyete göre dağılımlarını göstermektedir.

Tablo 1. Araştırma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin, Bölümlere, sınıflara ve Cinsiyete Göre Dağılımı

		C	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	Toplam	
BÖLÜMLER	BESÖB	N	K	16	21	16	13	66
			E	22	23	30	27	102
		%	K	24.2	31.8	24.2	19.7	100
			E	21.6	22.5	29.4	26.5	100
	OFMAEB	N	K	-	-	-	109	109
			E	-	-	-	70	70
		%	K	-	-	-	100	100
			E	-	-	-	100	100
	EBB	N	K	33	33	36	19	121
			E	17	17	14	12	60
		%	K	27.3	27.3	29.8	15.7	100
			E	28.3	28.3	23.3	20.0	100
	OSAEB	N	K	8	7	7	12	34
			E	17	18	18	11	64
		%	K	23.5	20.6	20.6	35.3	100
			E	26.6	28.1	28.1	17.2	100
	GSEB	N	K	43	53	46	54	196
			E	26	30	20	21	97
		%	K	21.9	27.0	23.5	27.6	100
			E	26.8	30.9	20.6	21.6	100
	İB	N	K	150	131	102	119	502
			E	35	53	30	46	164
		%	K	29.9	26.1	20.3	23.7	100
			E	21.3	32.3	18.3	28.0	100
TEB	N	K	29	40	36	34	139	
		E	19	8	13	15	55	
	%	K	20.9	28.8	25.9	24.5	100	
		E	34.5	14.5	23.6	27.3	100	
BÖTEB	N	K	17	18	27	12	74	
		E	32	24	23	27	106	
	%	K	23	24.3	36.5	16.2	100	
		E	30.2	22.6	21.7	25.5	100	
ÖEB	N	K	61	53	58	70	242	
		E	34	34	32	22	122	
	%	K	25.2	21.9	24.0	28.9	100	
		E	27.9	27.9	26.2	18.0	100	
TOPLAM	N	K	357	356	328	442	1483	
		E	202	207	180	251	840	
	%	K	24.1	24.0	22.1	29.8	100	
		E	24.0	24.6	21.4	29,9	100	

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama tekniği olarak anket yöntemi kullanılmıştır. Nicel araştırma içerisinde yer alan tarama (survey) yönteminde sıklıkla yararlanılan veri toplama aracı ankettir (Frankfort-Nachmias, C. ve Nachmias, D., 1996). Anket yöntemi aynı soru grubunun çok sayıdaki bireye, e-posta, telefon yoluyla ya da bizzat kendisine sorulmasını içerir (Büyüköztürk, 2012). Anketlerin uygulanma aşamasından önce, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi dekanlığından ve Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır. Uygulamada, geri dönüşümdeki fire, eksik veya yanlış doldurmalar da dikkate alınmış ve ona göre anket formu dağıtılmıştır. Sadece 1. öğretim öğrencileri için yaklaşık 2700 anket formu orantılı bir şekilde ve gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra, bölümlerdeki öğretim elemanlarının da yardımıyla derse başlamadan önce uygulanmıştır. Dağıtılan 2700 anket formunun 2324 (%86)'ü değerlendirmeye alınmıştır. Bu sayı Frankfort-Nachmias (1996) 'a göre oldukça yüksek olarak kabul edilmiştir. Uygulamada gönüllülük esasına bağlı kalınmıştır.

3.3.1. Veri Toplama Araçları

Bu bölümde veri toplama araçlarıyla ilgili detaylı bilgilere yer verilmiştir.

3.3.1.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu, öğretmen adayları hakkında bilgi toplamak amacıyla, bu araştırmada inceleme konusu olan bağımsız değişkenlerle ilgili 10 sorudan oluşmaktadır. Bunlar;

1. Öğretmen adayının cinsiyeti
2. Öğretmen adayının yaşı
3. Öğretmen adayının fakültesi
4. Öğretmen adayının sınıfı
5. Öğretmen adayının programı
6. Öğretmen adayının akademik başarı durumu
7. Öğretmen adayının ailesinin gelir durumu
8. Öğretmen adayının üniversiteye gelinceye kadarki hayatını nerede geçirdiği (Büyükşehir şehir, ilçe, belde ve köy)

9. Öğretmen adayının ailesinde sporla ilgilenen biri / birilerinin olma durumu
10. Öğretmen adayının yaşadığı çevrede spor yapmaya elverişli alanların olup olmama durumu.

3.3.1.2. Egzersiz Davranışı Değişim Basamakları Anketi (EDDBA)

Egzersiz Davranışı Değişim Basamakları Anketi (EDDBA) Marcus ve Lewis (2003) tarafından egzersiz davranışı basamaklarını belirlemek amacı ile geliştirilmiştir. Daha sonra Cengiz, Aşçı ve İnce (2010) tarafından Türkçe geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Anket 4 maddeden oluşmaktadır. Katılımcıların egzersiz yapmaya yönelik isteklerini belirlemeye çalışılan ankette yer alan maddeler “Evet” “Hayır” şeklinde cevaplandırılmaktadır. Bireyler, egzersiz yapma niyetleri ve alışkanlıkları doğrultusunda maddelere verdikleri yanıtlara göre beş ayrı egzersiz davranışı basamağına ayrılmaktadır: Eğilim öncesi, Eğilim, Hazırlık, Hareket ve Devamlılık. Eğilim öncesi basamağında birey aktif değildir ve gelecek 6 ayda da aktif olmayı düşünmemektedir. Eğilim basamağında ise kişi fiziksel olarak aktif olmamakla birlikte, gelecek 6 ayda aktif olmayı düşünmektedir. Diğer bir basamak “Hazırlık”tır ve bu basamakta birey fiziksel olarak aktif olmakla birlikte, bireyin fiziksel aktivite düzeyi istenilen ve önerilen düzeyde değildir. Hareket ve Devamlılık basamaklarında bulunan bireyler ise 6 aydan az veya daha fazla bir süredir fiziksel aktivite yapmaktadır.

EDDBA'nın geçerliğinin test edilmesi amacı ile 5 farklı egzersiz basamağında yer alan kadın ve erkek üniversite öğrencilerinin, Uluslararası Fiziksel Aktivite Ölçeği (UFA)' den elde ettikleri fiziksel aktivite MET (Metabolic Equivalent of Task) skorları tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmıştır. Yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları, farklı egzersiz davranışı basamaklarında yer alan kadın ve erkek katılımcıların UFA sonuçlarından elde ettikleri MET değerleri arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir ($p < .05$). Kadın ve erkek katılımcıların egzersiz davranışı değişim basamakları ilerledikçe MET değerleri de artmaktadır. Tek yönlü varyans analizinden sonra bulunan anlamlı farkın nereden kaynaklandığını tespit etmek amacı ile Scheffe post-hoc analizi yapılmıştır. Post hoc analiz sonuçları, Eğilim basamağında yer alan erkek öğrencilerin MET değerlerinin Eğilim Öncesi, Hazırlık, Hareket ve Devamlılık basamaklarında bulunan erkek katılımcılardan daha düşük olduğunu ortaya koymuştur.

EDDBA' nın geçerliğinin sınanması için UFA anketinden elde edilen fiziksel aktivite düzeyinde (düşük-orta-yüksek) egzersiz davranışı basamaklarına göre fark olup olmadığı da incelenmiştir. Ki-Kare analiz sonuçlarına göre; farklı egzersiz davranışı basamağında

bulunan erkek ($\chi^2_{(8)}=66.87$; $p < .05$) ve kadın öğrencilerin ($\chi^2_{(8)}=55.10$; $p < .05$) fiziksel aktivite düzeyleri arasında anlamlı fark vardır.

Test-tekrar test güvenilirliğinin belirlenmesi için 23 öğrenciye 15 gün ara ile iki kez uygulanan EDBBA puanları arasındaki korelasyon irdelenmiş ve güvenilirlik değeri .80 olarak bulunmuştur.

3.3.1.3. Sosyal Görünüş Kaygısı Ölçeği (SGKÖ)

Sosyal Görünüş Kaygısı Ölçeği (SGKÖ), bireylerin Sosyal Görünüş Kaygılarını ölçmek amacıyla Hart ve arkadaşları (2008) tarafından geliştirilmiştir. Daha sonra Doğan (2010) tarafından Türkçe geçerlik çalışması yapılmıştır. Ölçek 16 maddeden oluşmaktadır. SGKÖ, 5' li Likert tipinde (1) Hiç Uygun Değil, (5) Tamamen Uygun şeklinde bir cevaplama anahtarına sahiptir. Ölçeğin birinci maddesi tersten kodlanmaktadır. Tek boyutlu olarak sosyal görünüş kaygısını ölçen SGKÖ'den alınan yüksek puanlar görünüş kaygısının yüksek olduğuna işaret etmektedir.

Ölçüt geçerliliğini sınamak amacıyla Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği Kısa Formu (ODKÖ) kullanılmıştır. SGKÖ'nün faktör yapısını ortaya koymak üzere açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi sonuçları ölçeğin özgün formunda olduğu gibi tek boyutlu bir yapıda olduğunu ortaya koymuştur. SGKÖ için Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .93, test tekrar-test güvenilirlik katsayısı .85 ve test yarılama yöntemiyle hesaplanan güvenilirlik katsayısı .88 olarak bulunmuştur. Ölçeğin Türkçe formunun madde-toplam korelasyon katsayılarının .32 ile .82 arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. SGKÖ ile ODKÖ arasında .60 ilişki olduğu saptanmıştır. Analizler, SGKÖ'nün Türkiye'deki üniversite öğrencileri üzerinde yeterli düzeyde geçerlik ve güvenilirlik değerlerine sahip olduğunu göstermiştir.

3.3.1.4. Sosyal Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği (SÖZYE)

Bu çalışmada kullanılacak diğer bir ölçek olan "Sosyal Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği (SÖZYE)"nin orijinali Smith-Betz (2000) tarafından geliştirilmiş ve Özbay ve Palancı (2001) tarafından Türkçe uyarlaması yapılmıştır. Testin güvenilirliği, maddeler arası iç tutarlılık yöntemi ve test tekrar test yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. İç tutarlılık yöntemi ile güvenilirlik katsayısı .89 bulunmuştur. Dört ay sonra gerçekleştirilen güvenilirlik hesaplamalarında tesadüfen seçilen yüz kişilik gruptan elde edilen korelasyon $r = .68$ $p < .001$ düzeyinde anlamlı bir tutarlılık göstermiştir. Ayrıca, yapı geçerliliğine yönelik gerçekleştirilen işlem sonucunda orijinali 25 madde olan ölçeğin 25 maddesi bir faktör altında korunarak varyansın %44.2'sini açıkladığı görülmüştür. Ölçek üniversite öğrencileri

ve ergenlerin geniş bir sosyallik tanımlaması içerisinde, sosyal öz-yeterlik algılarını ölçebilmeyi amaçlamaktadır. Sosyal Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği (SÖZYE) 25 maddelik bir ölçek olup, sosyal etkileşim, arkadaşlık ilişkileri, sosyal girişkenlik, kalabalık önünde rahat olabilme, gruba katılabilme ve sosyal destek/yardım sunabilme gibi boyutları içerecek yapıda hazırlanmıştır. 5'li Likert tipi derecelemeyle sahip ölçekten yüksek puan almak Sosyal Öz-Yeterlik Algısının yüksekliğine işaret etmektedir.

3.3.2. Veri Toplama Süreci

Araştırma ile ilgili kullanılacak olan ölçekler belirlendikten sonra ilk olarak Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi Dekanlığı ve Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır. Ardından KTÜ Fatih Eğitim Fakültesi bünyesindeki bölümlerin ve Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu bünyesindeki Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümünün 1, 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin sınıflara göre sayılarının tespiti için KTÜ Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'ndan faydalanılmıştır. Bu şekilde bir planlamadan sonra, 1. öğretimde okuyan öğrenci sayısı yaklaşık 4600 olarak tespit edilmiştir. Bölüm ve sınıflara göre öğrenci sayıları belirlendikten sonra, sınıf mevcudu 50'nin üzerinde olan bölümler için maksimum 50 anket formu, sınıf mevcudu 50 kişinin altında olan bölümlerin de bütün öğrencilerine ulaşılması planlanarak, 2700 adet anket formu çoğaltılmıştır. Çoğaltılan anketler sınıflara ve bölümlere göre dosyalanmıştır. Ardından, bütün bölümlerin ders programları bölüm sekreterliklerinden alınarak, iletişim kurulacak öğretim elemanları tespit edilmiştir. Araştırmaya ait uygulamalar, 2012-2013 Eğitim Öğretim yılı, bahar yarıyılı'nın 3. haftasında, bölümlerde belirlenen öğretim elemanları vasıtasıyla ders başlamadan hemen önce uygulanmıştır. Bir anketin uygulanması yaklaşık olarak 4 dakika sürmektedir. Yaklaşık 2 hafta süren uygulama sürecinin ardından 2324 adet anket formu uygulanmış olarak toplanmıştır. Veri toplama işlemi tamamlandıktan sonra, uygulanan anket formları bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Yaklaşık 2 hafta süren verilerin bilgisayara aktarılması işleminden sonra gerekli analizler yapılmış ve süreç takip edilmiştir.

3.3.3. Verilerin Analizi

Araştırmada, bağımlı değişkenler olarak "Egzersiz Davranışı Değişim Basamakları Anketi", "Sosyal Görünüş Kaygısı Ölçeği" ve "Sosyal Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği" ile bağımsız değişkenler olarak da "Kişisel Bilgi Formu"ndaki demografik veriler kullanılmıştır. Toplanan verilerin istatistiksel analizi SPSS 20.0 istatistik paket programı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde istatistiksel yöntem olarak; betimsel

istatistikler (frekans, yüzde dağılımları, aritmetik ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum, çarpıklık ve basıklık değerleri), bağımsız gruplar için t-Testi, bağımsız gruplar için tek yönlü varyans analizi (ANOVA), iki sınıflamalı ya da sıralamalı değişken için Ki-Kare ve iki sürekli değişken arasındaki ilişki için korelasyon yöntemleri kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA)'nde, birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla da Post Hoc testlerinden Tukey analizi yapılmıştır. Ölçeklerden elde edilen verilerin normal dağılım varsayımını sağlayıp sağlamadıklarını test etmek amacıyla çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmıştır. Ayrıca iki sürekli değişkenin birbirlerine etkisinin yordanmasını test etmek amacıyla regresyon analizi yapılmıştır. Analizlerde anlamlılık düzeyi $p = .05$ olarak alınmıştır.

4. BULGULAR

4.1. Öğretmen Adaylarının Demografik Özellikleri

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının demografik verilerine ilişkin değişkenlere ait bilgilere yer verilmiştir. Aşağıdaki tabloda öğretmen adaylarına ait kişisel bilgiler sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarına Ait Demografik Bilgilerin Dağılımı

DEĞİŞKENLER		N	%
Cinsiyet	Kadın	1483	63.8
	Erkek	840	36.2
	Toplam	2323	100
Yaş	19 ve Altı	480	20.7
	20	466	20.1
	21	486	20.9
	22 ve Üstü	891	38.4
	Toplam	2323	100
Bölüm	BESÖB	169	7.3
	OFMAEB	179	7.7
	EBB	181	7.8
	OSAEB	98	4.2
	GSEB	293	12.6
	İB	666	28.7
	TEB	194	8.3
	BÖTEB	180	7.7
	ÖEB	364	15.7
	TOPLAM	2324	100
Sınıf	1	559	24.1
	2	564	24.3
	3	508	21.9
	4	693	29.8
	Toplam	2324	100
Akademik Başarı Durumu	Düşük	146	6.3
	Orta	1802	77.5
	Yüksek	376	16.2
Toplam	2324	100	

Ailenin Gelir Durumu	Düşük	160	6.9
	Orta	2087	89.8
	Yüksek	77	3.3
	Toplam	2324	100
Yaşanılan Yer	Köy	269	11.6
	Belde	126	5.4
	İlçe	688	29.6
	Şehir	871	37.5
	Büyükşehir	370	15.9
	Toplam	2324	100
Ailede Sporla İlgilenen Biri Olup Olmaması Durumu	Evet	791	34.1
	Hayır	1532	65.9
	Toplam	2323	100
Spora Elverişli Alanların Olup Olmama Durumu	Evet	1543	66.5
	Hayır	779	33.5
	Toplam	2322	100

Tablo 2’de araştırmaya konu olan öğretmen adaylarının kişisel bilgilerine ait verilere yer verilmiştir. Buna göre, öğretmen adaylarının 1483 (%63.8)’ünün kadın, 840 (%36.2)’inin erkek olduğu; 480 (%20.7)’inin 19 yaş ve altı, 466 (%20.1)’sının 20 yaş, 486 (%20.9)’sının 21 yaş ve 891 (%38.4)’inin 22 yaş ve üzeri olduğu; 169 (%7.3)’unun Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü (BESÖB) okuduğu, 179 (%7.7)’unun Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanlar Eğitimi Bölümü (OFMAEB) okuduğu, 181 (%7.8)’inin Eğitim Bilimleri Bölümü (EBB) okuduğu, 98 (%4.2)’inin Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümü (OSAEB) okuduğu, 293 (%12.6)’ünün Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü (GSEB) okuduğu, 666 (%28.7)’sının İlköğretim Eğitimi Bölümü (İB) okuduğu, 194 (%8.3)’ünün Türkçe Eğitimi Bölümü (TEB) okuduğu, 180 (%7.7)’inin Bilgisayar Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü (BÖTEB) okuduğu ve 364 (%15.7)’ünün de Özel Eğitim Bölümü (ÖEB) okuduğu; 559 (%24.1)’unun 1. sınıf, 564 (%24.3)’ünün 2. sınıf, 508 (%21.9)’inin 3. sınıf ve 693 (%29.8)’ünün 4. sınıf okuduğu, 146 (%6.3)’sının akademik başarı durumunun düşük olduğu, 1802 (%77.5)’sinin orta seviyede olduğu ve 376 (%16.2)’sının yüksek olduğu; 160 (%6.9)’inin ailesinin gelir durumunun düşük seviyede olduğu, 2087 (%89.8)’sinin orta seviyede olduğu ve 77 (%3.3)’ünün yüksek seviyede olduğu; 269 (%11.6)’unun üniversiteye gelinceye kadarki hayatının büyük çoğunluğunu köyde geçirdiği, 126 (%5.4)’sının belde’de geçirdiği, 688 (%29.6)’inin İlçe’de geçirdiği, 871 (%37.5)’inin şehir’de geçirdiği ve 370 (%15.9)’inin Büyükşehir’de geçirdiği; 791 (%34.1)’inin ailesinde sporla

ilgilenen birilerinin olduğu, 1532 (%65.9)'sinin ailesinde sporla ilgilenen kimsenin olmadığı ve son olarak 1543 (%66.5)'ünün yaşadığı çevrede spor yapmaya elverişli alanların olduğu ve 779 (%33.5)'unun yaşadığı çevrede spor yapmaya elverişli alanların olmadığı görülmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarına ait demografik bilgilerin analizinde en düşük yaş 17, en yüksek yaş 40 ve örneklemin yaş ortalaması 21.10 (sd=1.996) olarak bulunmuştur.

4.2. Egzersiz Davranışı Değişim Basamakları Anketi (EDDBA) Analiz Sonuçları

Aşağıdaki tabloda, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının “Egzersiz Davranışı Değişim Basamakları Anketi”nden aldıkları puanlara ilişkin yüzde ve frekans değerleri Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3a. Egzersiz Davranışı Değişim Basamakları Anketine (EDDBA) İlişkin Yüzde ve Frekans Değerleri

EDDBA Sorular	Evet		Hayır		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
EDDB1	1217	52.4	1106	47.6	2323	100
EDDB2	1542	66.4	781	33.6	2323	100
EDDB3	891	38.4	1431	61.6	2322	100
EDDB4	711	30.6	1611	69.4	2322	100

Tablo 3a’da araştırmaya konu olan öğretmen adaylarının egzersiz davranışı değişim basamakları anketinden elde edilen verilere yer verilmiştir. Buna göre, öğretmen adaylarının 1217 (%52.4)'sinin 1. soruya “Evet” cevabını verdiği, 1106 (%47.6)'sinin ise “Hayır” cevabını verdiği, 1542 (%66.4)'sinin 2. soruya “Evet”, 781 (%33.6)'inin “Hayır” cevabını verdiği, 891 (%38.4)'inin 3. soruya “Evet”, 1431 (%61.6)'inin “Hayır” cevabını verdiği ve son olarak 711 (%30.6)'inin 4. soruya “Evet”, 1611 (%69.4)'inin “Hayır” cevabını verdiği görülmektedir. Ayrıca, öğretmen adaylarının EDDB anketine verdikleri cevaplarla ilişkili olarak, hangi fiziksel aktivite basamağında olduklarını gösteren tablo aşağıda gösterilmiştir (Tablo 3b).

Tablo 3b. Öğretmen adaylarının Fiziksel Aktiviteye Katılım Durumlarının Frekans ve Yüzdeler Değerleri

Fiziksel Aktiviteye Katılım Durumu		N	%
EDDB	Pasif	1106	47.6
	Hazırlık	455	19.6
	Aktif	762	32.8
	Toplam	2323	100

Tablo 3b'den de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %47.6'sının (1106 kişi) fiziksel aktiviteye katılım durumlarının pasif olduğu, %19.6'sının (455 kişi) fiziksel olarak aktif olmakla birlikte, fiziksel aktivite seviyesinin istenilen düzeyde olmadığı ve %32.8'inin (762 kişi) ise fiziksel olarak aktif oldukları tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının "Egzersiz Davranışı Değişim Basamakları Anketi"nden aldıkları puanların, cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği Ki-Kare Test sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. EDDBA Puanlarının Öğretmen adaylarının Cinsiyetine Göre Ki-Kare Test Sonuçları.

EDDBÖ Faktörleri		Kadın	Erkek	Toplam
Eğilim Öncesi	N	374	138	512
	%	25.2	16.4	22
Eğilim	N	429	165	594
	%	28.9	19.6	25.6
Hazırlık	N	284	171	455
	%	19.2	20.4	19.6
Hareket	N	157	101	258
	%	10.6	12.0	11.1
Devamlılık	N	239	265	504
	%	16.1	31.5	21.7
Toplam	N	1483	840	2323
	%	100	100	100

$\chi^2=97.13$, $sd=4$, $p=.000$

Tablo 4 incelendiğinde kadın öğretmen adaylarından, egzersiz davranışı değişim basamaklarının alt faktörlerinden biri olan "Eğilim Öncesi" basamağında olanların oranı %25.2 iken bu oranın "Eğilim" basamağında %28.9'a çıktığı, "Hazırlık" basamağında

%19.2'ye indiği. "Hareket" basamağında %10.6'ya indiği ve "Devamlılık" basamağında %16.1'e çıktığı görülmüştür. Erkek öğretmen adaylarından ise "Eğilim Öncesi" basamağında olanların oranı %16.4 iken, bu oranın "Eğilim" basamağında %19.6' a çıktığı, "Hazırlık" basamağında %20.4'e çıktığı, "Hareket" basamağında %12.0'ye düştüğü ve "Devamlılık" basamağında %31.5'e çıktığı görülmektedir. Egzersiz davranışına katılmada farklı evrelerde bulunan öğretmen adaylarıyla cinsiyetleri arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur. $\chi^2(sd=4, n=2323)=97.13, p<.05$.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının EDDBA'dan aldıkları puanların yaşa göre farklılık gösterip göstermediği Ki-Kare Test sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. EDDBA Puanlarının Öğretmen adaylarının Yaşlarına Göre Ki-Kare Test Sonuçları.

EDDBÖ Faktörleri		19 ve Altı	20	21	22 ve Üstü	Toplam
Eğilim Öncesi	N	117	107	102	186	512
	%	22.4	23	20.9	20.9	22
Eğilim	N	130	111	119	234	594
	%	27.1	23.8	24.4	26.3	25.6
Hazırlık	N	101	95	99	160	455
	%	21.0	20.4	20.3	18.0	19.6
Hareket	N	61	49	54	94	258
	%	12.7	10.5	11.1	10.6	11.1
Devamlılık	N	71	104	113	216	504
	%	14.8	22.3	23.2	24.3	21.7
Toplam	N	480	466	487	890	2323
	%	20.7	20.1	21	38.3	100

$\chi^2=20.90, sd=12, p=.052$

Tablo 5 incelendiğinde, 19 yaş ve altındaki öğretmen adaylarından egzersiz davranışı değişim basamaklarının alt faktörü olan "Eğilim Öncesi" basamağının oranı %22.4 iken, bu oranın "Eğilim" basamağında %27.1'e çıktığı; "Hazırlık" basamağında %21.0'a düştüğü, "Hareket" basamağında %12.7'ye düştüğü ve "Devamlılık" basamağında %14.8'e çıktığı; 20 yaşındaki öğretmen adaylarında "Eğilim Öncesi" basamağının oranı %23 iken, bu oranın "Eğilim" basamağında %23.8'e çıktığı, "Hazırlık" basamağında %20.4'e düştüğü, "Hareket" basamağında %10.5'e düştüğü ve "Devamlılık" basamağında %22.3'e çıktığı; 21 yaşındaki öğretmen adaylarında "Eğilim Öncesi" basamağının oranı %20.9 iken, bu oranın "Eğilim" basamağında %24.4'e çıktığı, "Hazırlık"

basamağında %20.3'e düştüğü, "Hareket" basamağında %11.1'e düştüğü ve "Devamlılık" basamağında %23.2'ye çıktığı ve son olarak 22 yaş ve üzerindeki öğretmen adaylarında "Eğilim Öncesi" basamağının oranı %20.9 iken, bu oranın "Eğilim" basamağında %26.3'e çıktığı, "Hazırlık" basamağında %18'e düştüğü, "Hareket" basamağında %10.6'ya düştüğü ve "Devamlılık" basamağında %24.3'e çıktığı görülmektedir. Egzersiz davranışına katılmada farklı evrelerde bulunan öğretmen adaylarıyla yaş grupları arasında anlamlı bir farkın olmadığı bulunmuştur. $\chi^2(sd=12, n=2323)=20.90, p>.05$.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının EDDBA'dan aldıkları puanların bölümlere göre farklılık gösterip göstermediği Ki-Kare Test sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. EDDBA Puanlarının Bölümlere Göre Ki-Kare Test Sonuçları

EDDBÖ Faktörleri		Bölümler								TOPLAM	
		BESÖB	OFMAE	EBB	OSAE	GSE	İB	TEB	BÖTE		ÖEB
Eğilim Öncesi	N	13	30	42	17	83	154	61	26	86	512
	%	7.7	16.8	23.2	17.3	28.3	23.1	31.4	14.4	23.6	22
Eğilim	N	25	51	56	14	71	185	42	46	104	594
	%	14.9	28.5	30.9	14.3	24.2	27.8	21.6	25.6	28.6	25.6
Hazırlık	N	36	35	33	25	47	137	46	34	62	455
	%	21.4	19.6	18.2	25.5	16	20.6	23.7	18.9	17.0	19.6
Hareket	N	21	17	28	14	26	78	21	14	39	258
	%	12.5	9.5	15.5	14.3	8.9	11.7	10.8	7.8	10.7	11.1
Devamlılık	N	73	46	22	28	66	112	24	60	73	504
	%	43.5	25.7	12.2	28.6	22.5	16.8	12.4	33.3	20.1	21.7
Toplam	N	168	179	181	98	293	666	194	180	364	2323
	%	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

$\chi^2=146.45, sd=32, p=.000$

Tablo 6 incelendiğinde, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü öğretmen adaylarında egzersiz davranışı değişim basamaklarının alt faktörü olan "Eğilim Öncesi" basamağının oranı %7.7 iken, bu oranın "Eğilim" basamağında %14.9'a çıktığı, "Hazırlık" basamağında %21.4'e çıktığı, "Hareket" basamağında %12.5'e düştüğü ve "Devamlılık" basamağında %43.5'e çıktığı; OFMAE öğretmen adaylarında "Eğilim Öncesi" basamağının oranı %16.8 iken, bu oranın "Eğilim" basamağında %28.5'e çıktığı, "Hazırlık" basamağında %19.6'ya düştüğü, "Hareket" basamağında %9.5'e düştüğü ve "Devamlılık" basamağında %25.7'ye çıktığı; EBB öğretmen adaylarında "Eğilim Öncesi" basamağının oranı %23.2 iken, "Eğilim" basamağında %30.9'a çıktığı, "Hazırlık" basamağında %18.2'ye düştüğü, "Hareket" basamağında %15.5'e düştüğü ve "Devamlılık"

basamağında %12.2'ye düştüğü; OSAEB öğretmen adaylarında “Eğilim Öncesi” basamağının oranı %17.3 iken, bu oranın “Eğilim” basamağında %14.3'e düştüğü, “Hazırlık” basamağında %25.5'e çıktığı, “Hareket” basamağında %14.3'e düştüğü ve “Devamlılık” basamağında %28.6'ya çıktığı; GSEB öğretmen adaylarında “Eğilim Öncesi” basamağının oranı %28.3 iken, bu oranın “Eğilim” basamağında %24.2'ye düştüğü, “Hazırlık” basamağında %16'ya düştüğü, “Hareket” basamağında %8.9'a düştüğü ve “Devamlılık” basamağında %22.5'e çıktığı; İB öğretmen adaylarında “Eğilim Öncesi” basamağının oranı %23.1 iken, bu oranın “Eğilim” basamağında %27.8'e çıktığı, “Hazırlık” basamağında %20.6'ya düştüğü, “Hareket” basamağında %11.7'ye düştüğü ve “Devamlılık” basamağında %16.8'e çıktığı; TEB öğretmen adaylarında “Eğilim Öncesi” basamağının oranı %31.4 iken, bu oranın “Eğilim” basamağında %21.6'ya düştüğü, “Hazırlık” basamağında %23.7'ye çıktığı, “Hareket” basamağında %10.8'e düştüğü ve “Devamlılık” basamağında %12.4'e çıktığı; BÖTE öğretmen adaylarında “Eğilim Öncesi” basamağının oranı %14.4 iken, bu oranın “Eğilim” basamağında %25.6'ya çıktığı, “Hazırlık” basamağında %18.9'a düştüğü, “Hareket” basamağında %7.8'e düştüğü ve “Devamlılık” basamağında %33.3'e çıktığı ve son olarak ÖEB öğretmen adaylarında “Eğilim Öncesi” basamağının oranı %23.6 iken, bu oranın “Eğilim” basamağında %28.6'ya çıktığı, “Hazırlık” basamağında %17'ye düştüğü, “Hareket” basamağında %10.7'ye düştüğü ve “Devamlılık” basamağında %20.1'e çıktığı görülmektedir. Egzersiz davranışına katılmada farklı evrelerde bulunan öğretmen adaylarıyla, bölümleri arasında anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur, $\chi^2(sd=32, n=2323)=146.45, p<.05$.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının EDDBA'dan aldıkları puanların sınıflara göre farklılık gösterip göstermediği Ki-Kare Test sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. EDDBA Puanlarının Sınıflara Göre Ki-Kare Test Sonuçları

EDDBÖ Faktörleri		Sınıf				Toplam
		1	2	3	4	
Eğilim Öncesi	N	123	118	123	148	512
	%	22	21	24.2	21.4	22
Eğilim	N	156	136	117	185	594
	%	27.9	24.2	23	26.7	25.6
Hazırlık	N	119	105	102	129	455
	%	21.3	18.7	20.1	18.6	19.6
Hareket	N	63	78	52	65	258
	%	11.3	13.9	10.2	9.4	11.1
Devamlılık	N	98	126	114	166	504
	%	17.5	22.4	22.4	24	21.7
Toplam	N	559	563	508	693	2323
	%	100	100	100	100	100

$\chi^2=18.66, sd=12, p=.097$

Tablo 7 incelendiğinde, 1. sınıf öğretmen adaylarının egzersiz davranışı değişim basamaklarının alt faktörü olan “Eğilim Öncesi” basamağının oranı %22 iken, bu oranın “Eğilim” basamağında %27.9’a çıktığı, “Hazırlık” basamağında %21.3’e düştüğü, “Hareket” basamağında %11.3’e düştüğü ve “Devamlılık” basamağında %17.5’e çıktığı; 2. sınıf öğretmen adaylarının “Eğilim Öncesi” basamağının oranı %21 iken, bu oranın “Eğilim” basamağında %24.2 ye çıktığı, “Hazırlık” basamağında %18.7 ye düştüğü, “Hareket” basamağında %13.9 a düştüğü ve “Devamlılık” basamağında %22.4’e çıktığı; 3. sınıf öğretmen adaylarının “Eğilim Öncesi” basamağının oranı %24.2 iken, bu oranın “Eğilim” basamağında %23’e düştüğü, “Hazırlık” basamağında %20.1’e düştüğü, “Hareket” basamağında %10.2’ye düştüğü ve “Devamlılık” basamağında %22.4’e çıktığı; son olarak 4. Sınıf öğretmen adaylarının “Eğilim Öncesi” basamağının oranı %21.4 iken, bu oranın “Eğilim” basamağında %26.7’ye çıktığı, “Hazırlık” basamağında %18.6’ya düştüğü, “Hareket” basamağında %9.4’e düştüğü ve “Devamlılık” basamağında %24’e çıktığı görülmektedir. Egzersiz davranışına katılmada farklı evrelerde bulunan öğretmen adaylarıyla, sınıfları arasında anlamlı bir farkın olmadığı bulunmuştur, χ^2 (sd=12, n=2323)=18.663, p>.05.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının EDDBA’dan aldıkları puanların akademik başarı durumlarına göre farklılık gösterip göstermediği Ki-Kare Test sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. EDDBA Puanlarının Akademik Başarı Durumuna Göre Ki-Kare Test Sonuçları.

EDDBÖ Faktörleri		Düşük	Orta	Yüksek	Toplam
Eğilim Öncesi	N	40	383	89	512
	%	27.4	21.3	23.7	22
Eğilim	N	39	470	85	594
	%	26.7	26.1	22.7	25.6
Hazırlık	N	25	366	64	455
	%	17.1	20.3	17.1	19.6
Hareket	N	14	204	40	258
	%	9.6	11.3	10.7	11.1
Devamlılık	N	28	379	97	504
	%	19.2	21	25.9	21.7
Toplam	N	146	1802	375	2323
	%	100	100	100	100

$\chi^2=10.782$, sd=8, p=.214

Tablo 8 incelendiğinde, akademik başarı durumu düşük olan öğretmen adaylarının egzersiz davranışı değişim basamaklarının alt faktörü olan “Eğilim Öncesi” basamağının

oranı %27.4 iken, bu oranın “Eğilim” basamağında %26.7’ye düştüğü, “Hazırlık” basamağında %17.1’e düştüğü, “Hareket” basamağında %9.6’ya düştüğü ve “Devamlılık” basamağında %19.2’ye çıktığı; akademik başarı durumu orta olan öğretmen adaylarının “Eğilim Öncesi” basamağının oranı %21.3 iken, bu oranın “Eğilim” basamağında %26.1’e çıktığı, “Hazırlık” basamağında %20.3’e düştüğü, “Hareket” basamağında %11.3’e düştüğü ve “Devamlılık” basamağında %21’e çıktığı ve son olarak akademik başarı durumu yüksek olan öğretmen adaylarının “Eğilim Öncesi” basamağının oranı %23.7 iken, bu oranın “Eğilim” basamağında %22.7’ye düştüğü, “Hazırlık” basamağında %17.1’e düştüğü, “Hareket” basamağında %10.7’ye düştüğü ve “Devamlılık” basamağında %25.9’a çıktığı görülmektedir. Egzersiz davranışına katılmada farklı evrelerde bulunan öğretmen adaylarıyla, akademik başarı durumları arasında anlamlı bir farkın olmadığı bulunmuştur, $\chi^2(sd=8, n=2323)=10.782, p>.05$.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının EDDBA’dan aldıkları puanların ailenin gelir durumlarına göre farklılık gösterip göstermediği Ki-Kare Test sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. EDDBA Puanlarının Ailenin Gelir Durumuna Göre Ki-Kare Test Sonuçları

EDDBÖ Faktörleri		Düşük	Orta	Yüksek	Toplam
Eğilim Öncesi	N	35	459	18	512
	%	21.9	22	23.7	22
Eğilim	N	39	539	16	594
	%	24.4	25.8	21.1	25.6
Hazırlık	N	29	412	14	455
	%	18.1	19.7	18.4	19.6
Hareket	N	16	233	9	258
	%	10	11.2	11.8	11.1
Devamlılık	N	41	444	19	504
	%	25.6	21.3	25	21.7
Toplam	N	160	2087	76	2323
	%	100	100	100	100

$\chi^2=3.011, sd=8, p=.934$

Tablo 9 incelendiğinde, ailesinin gelir durumu düşük olan öğretmen adaylarının egzersiz davranışı değişim basamaklarının alt faktörü olan “Eğilim Öncesi” basamağının oranı %21.9 iken, bu oranın “Eğilim” basamağında %24.4’e düştüğü, “Hazırlık” basamağında %18.1’e düştüğü, “Hareket” basamağında %11.2’ye düştüğü ve “Devamlılık” basamağında %25.6’ya çıktığı; ailesinin gelir durumu orta olan öğretmen adaylarının “Eğilim Öncesi” basamağının oranı %22 iken, bu oranın “Eğilim” basamağında

%25.8'e çıktığı, "Hazırlık" basamağında %19.7'ye düştüğü, "Hareket" basamağında %11.2'ye düştüğü ve "Devamlılık" basamağında %21.3'e çıktığı ve son olarak ailesinin gelir durumu yüksek olan öğretmen adaylarının "Eğilim Öncesi" basamağının oranı %23.7 iken, bu oranın "Eğilim" basamağında %21.1'e düştüğü, "Hazırlık" basamağında %18.4'e düştüğü, "Hareket" basamağında %11.8'e düştüğü ve "Devamlılık" basamağında %25'e çıktığı görülmektedir. Egzersiz davranışına katılmada farklı evrelerde bulunan öğretmen adaylarıyla, ailelerinin gelir durumları arasında anlamlı bir farkın olmadığı bulunmuştur. $\chi^2(sd=8, n=2323)=3.011, p>.05$.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının EDDBA'dan aldıkları puanların, yaşamlarının önemli bir kısmını nerede geçirdiği durumlarına göre farklılık gösterip göstermediği Ki-Kare Test sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. EDDBA Puanlarının Yaşamlarının Önemli Bir Kısmını Nerede Geçirdiği Durumuna Göre Ki-Kare Test Sonuçları

EDDBÖ Faktörleri		Köy	Belde	İlçe	Şehir	Büyükşehir	Toplam
Eğilim Öncesi	N	73	33	170	179	57	512
	%	27.1	26.2	24.7	20.6	15.4	22
Eğilim	N	59	29	174	230	102	594
	%	21.9	23	25.3	26.4	27.6	25.6
Hazırlık	N	45	28	138	164	80	455
	%	16.7	22.2	20.1	18.8	21.7	19.6
Hareket	N	33	7	80	97	41	258
	%	12.3	5.6	11.6	11.1	11.1	11.1
Devamlılık	N	59	29	126	201	89	504
	%	21.9	23	18.3	23.1	24.1	21.7
Toplam	N	269	126	688	871	369	2323
	%	100	100	100	100	100	100

$\chi^2=29.344, sd=16, p=.022$

Tablo 10 incelendiğinde, yaşamlarının önemli bir bölümünü Köyde geçiren öğretmen adaylarının egzersiz davranışı değişim basamaklarının alt faktörü olan "Eğilim Öncesi" basamağının oranı %27.1 iken, bu oranın "Eğilim" basamağında %21.9'a düştüğü, "Hazırlık" basamağında %16.7'ye düştüğü, "Hareket" basamağında %12.3'e düştüğü ve "Devamlılık" basamağında %21.9'a çıktığı; yaşamlarının önemli bir kısmını Beldede geçiren öğretmen adaylarının "Eğilim Öncesi" basamağının oranı %26.2 iken, bu oranın "Eğilim" basamağında %23'e düştüğü, "Hazırlık" basamağında %22.2'ye düştüğü, "Hareket" basamağında %5.6'ya düştüğü ve "Devamlılık" basamağında %23'e çıktığı; yaşamlarının önemli bir kısmını İlçede geçiren öğretmen adaylarının "Eğilim Öncesi"

basamağının oranı %24.7 iken, bu oranın “Eğilim” basamağında %25.3’e çıktığı, “Hazırlık” basamağında %20.1’e düştüğü, “Hareket” basamağında %11.6’ya düştüğü ve “Devamlılık” basamağında %18.3’e çıktığı; yaşamlarının önemli bir kısmını Şehir de geçiren öğretmen adaylarının “Eğilim Öncesi” basamağının oranı %20.6 iken, bu oranın “Eğilim” basamağında %26.4’e çıktığı, “Hazırlık” basamağında %18.8’e düştüğü, “Hareket” basamağında %11.1’e düştüğü ve “Devamlılık” basamağında %23.1’e çıktığı ve son olarak yaşamlarının önemli bir kısmını Büyükşehirde geçiren öğretmen adaylarının “Eğilim Öncesi” basamağının oranı %15.4 iken, bu oranın “Eğilim” basamağında %27.6’ya çıktığı, “Hazırlık” basamağında %21.7’ye düştüğü, “Hareket” basamağında %11.1’e düştüğü ve “Devamlılık” basamağında %24.1’e çıktığı görülmektedir. Egzersiz davranışına katılmada farklı evrelerde bulunan öğretmen adaylarıyla, yaşamlarının önemli bir kısmını geçirdikleri yer arasında anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur. $\chi^2(sd=16, n=2323)=29.344, p<.05$.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının EDDBA’dan aldıkları puanların, öğretmen adaylarının ailesinde sporla ilgilenenin birinin olup olmama durumuna göre farklılık gösterip göstermediği Ki-Kare Test sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. EDDBA Puanlarının Ailede Sporla İlgilenme Durumuna Göre Ki-Kare Test Sonuçları.

EDDBÖ Faktörleri		Evet	Hayır	Toplam
Eğilim Öncesi	N	123	388	511
	%	15.6	25.3	22
Eğilim	N	164	430	594
	%	20.8	28.1	25.6
Hazırlık	N	159	296	455
	%	20.1	19.3	19.6
Hareket	N	97	161	258
	%	12.3	10.5	11.1
Devamlılık	N	247	257	504
	%	31.3	16.8	21.7
Toplam	N	790	1532	2322
	%	100	100	100

$\chi^2=85.492, sd=4, p=.000$

Tablo 11 incelendiğinde, “Ailenizde sporla ilgilenen var mı” sorusuna “Evet” cevabı veren öğretmen adaylarının egzersiz davranışı değişim basamaklarının alt faktörü olan “Eğilim Öncesi” basamağının oranı %15.6 iken, bu oranın “Eğilim” basamağında %20.8’e

çıkıldığı, “Hazırlık” basamağında %20.1’e düştüğü, “Hareket” basamağında %12.3’e düştüğü ve “Devamlılık” basamağında %31.3’e çıktığı; “Hayır” cevabı veren öğretmen adaylarının “Eğilim Öncesi” basamağının oranı %25.3 iken, bu oranın “Eğilim” basamağında %28.1’e düştüğü, “Hazırlık” basamağında %19.3’e düştüğü, “Hareket” basamağında %10.5’e düştüğü ve “Devamlılık” basamağında %16.8’e çıktığı görülmüştür. Egzersiz davranışına katılmada farklı evrelerde bulunan öğretmen adaylarıyla, ailede sporla ilgilenen biri / birileri olma durumu arasında anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur. $\chi^2(sd=4, n=2322)=85.492, p<.05$.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının EDDBA’dan aldıkları puanların, yaşanan çevrede egzersiz yapmaya elverişli alanların olup olmama durumuna göre farklılık gösterip göstermediği Ki-Kare Test sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. EDDBA Puanlarının Yaşanılan Çevrede Egzersiz Yapmaya Elverişli Alanların Olup Olmaması Durumuna Göre Ki-Kare Test Sonuçları.

EDDBÖ Faktörleri		Evet	Hayır	Toplam
Eğilim Öncesi	N	298	213	511
	%	19.3	27.3	22
Eğilim	N	359	235	594
	%	23.3	30.2	25.6
Hazırlık	N	314	140	454
	%	20.4	18	19.6
Hareket	N	179	79	258
	%	11.6	10.1	11.1
Devamlılık	N	392	112	504
	%	25.4	14.4	21.7
Toplam	N	1542	779	2321
	%	100	100	100

$\chi^2=56.282, sd=4, p=.000$

Tablo 12 incelendiğinde, yaşanan çevrede egzersiz yapmaya elverişli alanların olup olmaması durumuna “Evet” cevabı veren öğretmen adaylarının egzersiz davranışı değişim basamaklarının alt faktörü olan “Eğilim Öncesi” basamağının oranı %19.3 iken, bu oranın “Eğilim” basamağında %23.3’e çıktığı, “Hazırlık” basamağında %20.4’e düştüğü, “Hareket” basamağında %11.6’ya düştüğü ve “Devamlılık” basamağında %25.4’e çıktığı; “Hayır” cevabı veren öğretmen adaylarının “Eğilim Öncesi” basamağının oranı %27.3 iken, bu oranın “Eğilim” basamağında %30.2’ye çıktığı, “Hazırlık”

basamağında %18'e düştüğü, "Hareket" basamağında %10.1'e düştüğü ve "Devamlılık" basamağında %14.9'a çıktığı görülmüştür. Egzersiz davranışına katılmada farklı evrelerde bulunan öğretmen adaylarıyla, yaşanan çevrede egzersiz yapmaya elverişli alanların olup olmaması durumu arasında anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur. $\chi^2(sd=4, n=2321)=56.282, p<.05$.

4.3. Sosyal Görünüş Kaygısı Ölçeği (SGKÖ) Puanları Analiz Sonuçları

Tablo 13'te "Sosyal Görünüş Kaygısı Ölçeği"ni oluşturan sorulardan alınan puanlara ait aritmetik ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerleri ile çarpıklık ve basıklık oranlarına yer verilmiştir.

Tablo 13. Sosyal Görünüş Kaygısı Ölçeği (SGKÖ) Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	N	Ort	Ss	Minimum	Maksimum	Çarpıklık	Basıklık
SGKÖ	2284	32.453	10.431	16	80	1.238	1.972

Tablo 13'te araştırmaya konu olan öğretmen adaylarının SGKÖ'den elde edilen puanlarının aritmetik ortalaması (Ort) 32.453 (uygun değil), standart sapması (Ss) 10.431'dir. Ayrıca, öğretmen adaylarının SGKÖ'den elde edilen toplam puanlarının normallik varsayımının sağlanıp sağlanamadığına ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanmıştır. Bu katsayılara ilişkin değerler Tablo 13'ten görüldüğü üzere çarpıklık 1.238, basıklık 1.972 olarak hesaplanmıştır. Kline (2005)'e göre, çarpıklık ve basıklık sınır değerleri sırasıyla |3.0| ve |10.0|'ı aşmamalıdır. Böylece SGKÖ' den elde edilen verilerin normal dağılım varsayımını sağladığından bahsedilebilir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının "Sosyal Görünüş Kaygısı Ölçeği"nden (SGKÖ) aldıkları puanların cinsiyete göre t-Testi sonuçları Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14. SGKÖ Puanlarının Öğretmen adaylarının Cinsiyetine Göre t-Testi Sonuçları

	C	N	Ort	Ss	sd	t	p
SGKÖ	K	1463	32.1135	10.26	2282	2.082	.037
	E	821	33.0597	10.70			

Öğretmen adaylarının sosyal görünüş kaygıları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, $t(2282)=2.082, p<.05$. Erkeklerin sosyal görünüş kaygıları (Ort=33.0597),

Kadınlara (Ort=32.1135) göre daha yüksektir. Bu bulgu öğretmen adaylarının sosyal görünüş kaygıları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu gösterir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının SGKÖ'den aldıkları puanların yaşa göre betimsel istatistikleri Tablo 15a'da, yaşa göre ANOVA sonuçları Tablo 15b'de verilmiştir.

Tablo 15a. SGKÖ Puanlarının Yaşa Göre Betimsel İstatistikleri.

	Yaş	Grup	N	Ort	Ss
SGKÖ	19 ve altı	1	469	33.1258	10.36447
	20	2	459	33.5120	10.52162
	21	3	479	31.4342	10.06004
	22 ve üstü	4	877	32.0969	10.56275

Analiz sonuçları, yaşı 19 ve altı olan öğretmen adaylarının SGK'larının (Ort=33.1258), yaşı 20 olanların SGK'larının (Ort=33.5120) ve yaşı 22 ve üstü olanların SGK'larının (Ort=32.0969), yaşı 21 olanların SGK'larından (Ort=31.4342) daha yüksek olduğunu göstermiştir. Bu da, öğretmen adaylarının sosyal görünüş kaygıları ile yaşları arasında anlamlı bir farkın olduğunu göstermiştir, $F(3, 2280)=4.107$, $p<.05$. Farkların hangi yaşlar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testine göre, farkların, 19 ve altı yaş grubundaki öğretmen adayları ile 21 yaş grubundaki öğretmen adayları arasındaki farktan kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 15b. SGKÖ Puanlarının Yaşa göre ANOVA sonuçları.

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark (Tukey)
Gruplar arası	1335.378	3	445.126	4.107	.006	3-1
Gruplar içi	247088.702	2280	108.372			
Toplam	248424.081	2283				

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının SGKÖ'den aldıkları puanların bölümlere göre betimsel istatistikleri Tablo 16a'da, bölümlere göre ANOVA sonuçları Tablo 16b'de verilmiştir.

Tablo 16a. SGKÖ Puanlarının Bölümlere Göre Betimsel İstatistikleri.

	BÖLÜMLER	N	Ort	Ss
SGKÖ	BESÖB	166	29.1084	8.23814
	OFMAEB	176	30.5682	8.41332
	EBB	179	33.9218	9.95972
	OSAEB	94	37.2660	12.52797
	GSEB	287	31.3240	10.55304
	İB	661	32.4644	10.03406
	TEB	194	33.3196	9.70983
	BÖTEB	173	32.2428	10.26334
	ÖEB	354	33.4633	12.14222

Analiz sonuçları, BESÖB öğretmen adaylarının (Ort=29.1084); OFMAEB (Ort=30.5682); EBB (Ort=33.9218); OSAEB (Ort=37.2660); GSEB (Ort=31.3240); İB (Ort=32.4644); TEB (Ort=33.3196); BÖTEB (Ort=32.2428) ve ÖEB (Ort=33.4633) öğretmen adaylarının SGK puanları ortalamasından daha düşük olduğunu göstermektedir. Bu da, öğretmen adaylarının SGK'ları ile bölümleri arasında anlamlı bir farkın olduğunu göstermiştir, $F(8, 2275)=6.950$, $p<.05$. Farkların hangi bölümler arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testine göre, farkların, BESÖB ile OSAEB öğretmen adayları arasındaki farktan kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 16b. SGKÖ Puanlarının Bölümlere Göre ANOVA Sonuçları.

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark (Tukey)
Gruplar arası	5926.304	8	740.788	6.950	.000	BESÖB-OSAEB
Gruplar içi	242497.776	2275	106.592			
Toplam	248424.081	2283				

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının SGKÖ'den aldıkları puanların sınıflara göre betimsel istatistikleri Tablo 17a'da, sınıflara göre ANOVA sonuçları Tablo 17b'de verilmiştir.

Tablo 17a. SGKÖ Puanlarının Sınıflara Göre Betimsel İstatistikleri

	Sınıf	N	Ort	Ss
SGKÖ	1	543	33.2578	10.46395
	2	554	33.2762	10.43578
	3	503	31.6859	10.29373
	4	684	31.7135	10.42746

Analiz sonuçları, 1. sınıf (Ort=33.2578) ve 2. sınıf (Ort=33.2762) öğretmen adaylarının SGK ortalamalarının, 3. sınıf (Ort=31.6859) ve 4. sınıf (Ort=31.7135) öğretmen adaylarının SGK ortalamalarından yüksek olduğu göstermektedir. Bu da, öğretmen adaylarının SGK'ları ile sınıfları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir, $F(3, 2280)=4.299$, $p<.05$. Farkların hangi sınıflar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testine göre, farkların 1. ve 2. sınıf öğretmen adayları ile 4. sınıf öğretmen adayları arasındaki farktan kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 17b. SGKÖ Puanlarının Sınıflara Göre ANOVA Sonuçları.

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark (Tukey)
Gruplar arası	1397.225	3	465.742	4.299	.005	1-4 / 2-4
Gruplar içi	247026.856	2280	108.345			
Toplam	248424.081	2283				

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının SGKÖ'den aldıkları puanların akademik başarı durumuna göre betimsel istatistikleri Tablo 18a'da, akademik başarı durumuna göre ANOVA sonuçları Tablo 18b'de verilmiştir.

Tablo 18a. SGKÖ Puanlarının Akademik Başarı Durumuna Göre Betimsel İstatistikleri

	Akademik Başarı Durumu	N	Ort	Ss
SGKÖ	Düşük	142	34.8732	11.29605
	Orta	1772	32.5085	10.24121
	Yüksek	370	31.2622	10.83550

Analiz sonuçları, akademik başarı durumu düşük olan öğretmen adaylarının (Ort=34.8732) SGK puanlarının, akademik başarı durumu orta (Ort=32.5085) ve yüksek (Ort=31.2622) öğretmen adaylarının SGK puanlarından daha yüksek olduğu göstermektedir. Bu da, öğretmen adaylarının SGK puanları ile akademik başarı durumları

arasında anlamlı bir farkın olduğunu göstermiştir, $F(2, 2281)=6.287$, $p<.05$. Farkların hangi akademik başarı durumu arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testine göre, fakların, akademik başarı durumu düşük olan öğretmen adaylarıyla, orta ve yüksek olan öğretmen adayları arasındaki farktan kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 18b. SGKÖ Puanlarının Akademik Başarı Durumuna Göre Anova Sonuçları.

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark (Tukey)
Gruplar arası	1361.919	2	680.959	6.287	.002	Düşük-orta Düşük-yüksek
Gruplar içi	247062.162	2281	108.313			
Toplam	248424.081	2283				

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının SGKÖ'dan aldıkları puanların ailenin gelir durumuna göre betimsel istatistikleri Tablo 19a'da, ailenin gelir durumuna göre ANOVA sonuçları Tablo 19b'de verilmiştir.

Tablo 19a. SGKÖ Puanlarının Ailenin Gelir Durumuna Göre Betimsel İstatistikleri.

	Ailenin Gelir Durumu	N	Ort	Ss
SGKÖ	Düşük	160	35.8500	11.82482
	Orta	2048	32.2495	10.11351
	Yüksek	76	30.8026	13.99049

Analiz sonuçları, ailelerinin gelir seviyesi düşük olan öğretmen adaylarının (Ort=35.8500) SGK puanlarının, ailelerinin gelir seviyesi orta (Ort=32.2495) ve yüksek (Ort=30.8026) olan öğretmen adaylarının SGK puanlarından daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu da, öğretmen adaylarının SGK puanları ile ailelerinin gelir durumları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir, $F(2, 2281)=9.901$, $p<.05$. Farkların ailelerin gelir seviyelerinin hangileri arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testine göre, farkların, ailelerinin gelir seviyesi düşük olan öğretmen adayları ile ailelerinin gelir seviyesi orta ve yüksek olan öğretmen adayları arasındaki farktan kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 19b. SGKÖ Puanlarının Ailenin Gelir Durumuna Göre ANOVA Sonuçları.

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark (Tukey)
Gruplar arası	2138.142	2	1069.071	9.901	.000	Düşük-orta Düşük-yüksek
Gruplar içi	246285.939	2281	107.973			
Toplam	248424.081	2283				

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının SGKÖ'den aldıkları puanların yaşamlarının önemli bir kısmını geçirdikleri yer durumuna göre betimsel istatistikleri Tablo 20a'da, yaşanılan çevre durumuna göre ANOVA sonuçları Tablo 20b'de verilmiştir.

Tablo 20a. SGKÖ Puanlarının Yaşamlarının Önemli Bir Kısmını Nerede Geçirdiği Durumuna Göre Betimsel İstatistikleri

	Yaşanılan Çevre	N	Ort	Ss
SGKÖ	Köy	261	34.7011	10.87918
	Belde	125	33.1360	9.74625
	İlçe	676	32.9660	10.59757
	Şehir	858	31.6667	10.24636
	Büyükşehir	364	31.5110	10.18844

Analiz sonuçları, üniversiteye gelinceye kadarki yaşamlarının büyük bir kısmını Köyde (Ort=34.7011) geçiren öğretmen adaylarının SGK puanlarının, Beldede (Ort=33.1360), İlçede (Ort=32.9660), Şehirde (Ort=31.6667) ve Büyükşehirde geçiren (Ort=31.5110) öğretmen adaylarının SGK puanlarından daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu da, öğretmen adaylarının SGK puanları ile yaşamlarının önemli bir kısmını nerede geçirdiği durumu arasında anlamlı bir farkın olduğunu göstermiştir, $F(4, 2279)=5.579, p<.05$. Farkların, hangi yaşam alanında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testine göre, farkların, yaşam alanı köy olan öğretmen adayları ile yaşam alanı şehir ve büyükşehir olan öğretmen adayları arasındaki farktan kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 20b. SGKÖ Puanlarının Yaşamlarının Önemli Bir Kısmını Nerede Geçirdiği Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark (Tukey)
Gruplar arası	2408.863	4	602.216	5.579	.000	Köy-Şehir Köy-Büyükşehir
Gruplar içi	246015.218	2279	107.949			
Toplam	248424.081	2283				

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının SGKÖ'den aldıkları puanların, öğretmen adaylarının ailesinde sporla ilgilenen olup olmama durumuna göre t-Testi sonuçları Tablo 21'de verilmiştir.

Tablo 21. SGKÖ Puanlarının Ailede Sporla İlgilenme Durumuna Göre t-Testi Sonuçları.

	Durum	N	Ort	Ss	sd	T	p
SGKÖ	Evet	776	31.0966	10.16901	2281	4.491	.000
	Hayır	1507	33.1579	10.49993			

Öğretmen adaylarının sosyal görünüş kaygıları ailede sporla ilgilenen biri / birileri olma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, $t(2281)=4.491$, $p<.05$. Ailesinde sporla ilgilenen birileri olan öğretmen adaylarının sosyal görünüş kaygı (Ort=31.0966) puanları, olmayanlara (Ort=33.1579) göre daha düşüktür.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının SGKÖ'den aldıkları puanların, öğretmen adaylarının yaşadığı çevrede egzersiz yapmaya elverişli alanların olup olmama durumuna göre t-Testi sonuçları Tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22. SGKÖ Puanlarının Yaşanılan Çevrede Egzersiz Yapmaya Elverişli Alanların Olup Olmaması Durumuna Göre t-Testi Sonuçları

	Durum	N	Ort	Ss	sd	T	p
SGKÖ	Evet	1519	31.7828	10.16200	2280	4.348	.000
	Hayır	763	33.7877	10.83530			

Öğretmen adaylarının sosyal görünüş kaygıları yaşadığı çevrede egzersiz yapmaya elverişli alanların olup olmama durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, $t(2280)=4.348$, $p<.05$. Yaşadıkları çevrede egzersiz yapmaya elverişli alanları olan öğretmen adaylarının sosyal görünüş kaygı (Ort=31.7828) puanları, olmayanlara (Ort=33.7877) göre daha düşüktür.

4.4. Sosyal Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği (SÖZYE) Puanları Analiz Sonuçları

Aşağıdaki tabloda, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının "Sosyal Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği"nden aldıkları puanların aritmetik ortalaması, standart sapması ve minimum maksimum değerleri ile çarpıklık ve basıklık değerlerine yer verilmiştir.

Tablo 23. Sosyal Öz-Yeterlik Algısı (SÖZYE) Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	N	Ort	Ss	Minimum	Maksimum	Basıklık	Çarpıklık
SÖZYE	2219	89.631	17.139	25	125	-0.200	-0.028

Tablo 22'de araştırmaya konu olan öğretmen adaylarının SÖZYE'den elde edilen puanlarının aritmetik ortalaması (Ort) 89.631 (oldukça güveniyorum), standart sapması (Ss) 17.139'dur. Ayrıca öğretmen adaylarının, SÖZYE'den elde edilen toplam puanlarının normallik varsayımının sağlanıp sağlanılmadığına ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanmıştır. Bu katsayılara ilişkin değerler Tablo 23'ten görüldüğü üzere çarpıklık -0.028, basıklık -0.200 olarak hesaplanmıştır (Kline, 2005).

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının "Sosyal Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği"nden aldıkları puanların cinsiyete göre t-Testi sonuçları Tablo 24'te gösterilmiştir.

Tablo 24. SÖZYE'nin Öğretmen Adaylarının Cinsiyetine Göre t-Testi Sonuçları.

	Cinsiyet	N	Ort	Ss	sd	t	p
SÖZYE	Kadın	1417	88.633	16.673	2217	3.657	.000
	Erkek	802	91.395	17.809			

Öğretmen adaylarının sosyal öz-yeterlik algıları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, $t(2217)=3.657$, $p<.05$. Erkeklerin SÖZYE algıları (Ort=91.395), kadınlara (Ort=88.633) göre daha olumludur.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının SÖZYE'den aldıkları puanların yaşa göre betimsel istatistikleri Tablo 25a'da, yaşa göre ANOVA sonuçları Tablo 25b'de gösterilmiştir.

Tablo 25a. SÖZYE Puanlarının Yaşa Göre Betimsel İstatistikleri

	Yaş	Grup	N	Ort	Ss
SÖZYE	19 ve altı	1	465	86.894	16.982
	20	2	441	89.056	15.644
	21	3	463	90.527	17.986
	22 ve üstü	4	850	90.938	17.336

Analiz sonuçları, yaşı 19 ve altı olan öğretmen adaylarının SÖZYE algılarının (Ort=86.894), yaşı 20 olanların (Ort=89.056), yaşı 21 olanların (Ort=90.527) ve yaşı 22 ve üstü olanların (Ort=90.938) SÖZYE algılarından daha düşük olduğunu göstermektedir. Bu da, öğretmen adaylarının sosyal öz-yeterlik algıları ile yaşları arasında anlamlı bir farkın

olduğunu göstermiştir, $F(3, 2215)=6.231$, $p<.05$. Farkların hangi yaşlar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testine göre, farkların, 19 ve altı yaş grubundaki öğretmen adayları ile 21 yaş grubundaki öğretmen adayları arasındaki farktan kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 25b. SÖZYE Puanlarının Yaşa Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark (Tukey)
Gruplar arası	5452.806	3	1817.602	6.231	.000	1-3 1-4
Gruplar içi	646147.651	2215	291.715			
Toplam	651600.457	2218				

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının SÖZYE'den aldıkları puanların bölümlere göre betimsel istatistikleri Tablo 26a'da, bölümlere göre ANOVA sonuçları Tablo 26b'de gösterilmiştir

Tablo 26a. SÖZYE Puanlarının Bölümlere Göre Betimsel İstatistikleri

	BÖLÜMLER	N	Ort	Ss
SÖZYE	BESÖB	162	95.9136	15.15649
	OFMAEB	176	91.0625	16.06101
	EBB	175	88.6686	14.75719
	OSAEB	88	87.5568	18.14112
	GSEB	285	89.5544	18.38654
	İB	635	88.1606	16.60297
	TEB	194	87.3557	16.63638
	BÖTEB	164	90.0305	17.80378
	ÖEB	340	90.8471	18.56854

Analiz sonuçları, BESÖB öğretmen adaylarının SÖZYE algılarının (Ort=95.9136), OFMAEB öğretmen adayları (Ort=91.0625), EBB öğretmen adayları (Ort=88.6686), OSAEB öğretmen adayları (Ort=87.5568), GSEB öğretmen adayları (Ort=89.5544), İB öğretmen adayları (Ort=88.1606), TEB öğretmen adayları (Ort=87.3557), BÖTEB öğretmen adayları (Ort=90.0305) ve ÖEB öğretmen adayları (Ort=90.8471)'nin SÖZYE algılarından daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu da, öğretmen adaylarının sosyal öz-yeterlik algıları ile bölümleri arasında anlamlı bir farkın olduğunu göstermiştir, $F(8, 2210)=4.395$, $p<.05$. Farkların hangi bölümler arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testine göre, farkların, BESÖB ile diğer bütün bölümlerdeki öğretmen adayları arasındaki farktan kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 26b. SÖZYE Puanlarının Bölümlere Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark (Tukey)
Gruplar arası	10203.485	8	1275.436	4.395	.000	BESÖB ve Diğer
Gruplar içi	641396.972	2210	290.225			
Toplam	651600.457	2218				

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının SÖZYE'den aldıkları puanların sınıflara göre betimsel istatistikleri Tablo 27a'da, sınıflara göre ANOVA sonuçları Tablo 27b'de gösterilmiştir.

Tablo 27a. SÖZYE Puanlarının Sınıflara Göre Betimsel İstatistikleri

	Sınıf	N	Ort	Ss
SÖZYE	1	532	87.7481	17.16697
	2	538	88.3197	16.64779
	3	484	91.0186	16.73127
	4	665	91.1895	17.60152

Analiz sonuçları, 1. sınıf ve (Ort=87.7481) 2. sınıf (Ort=88.3197) öğretmen adaylarının SÖZYE algısı ortalamalarının, 3. sınıf (Ort=91.0186) ve 4. sınıf (Ort=91.1895) öğretmen adaylarının SÖZYE algısı ortalamalarından düşük olduğunu göstermektedir. Bu da, öğretmen adaylarının SÖZYE algıları ile sınıfları arasında anlamlı bir farkın olduğunu göstermiştir, $F(3, 2215)=6.122$, $p<.05$. Farkların hangi sınıflar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testine göre, farkların 1. ve 2. sınıf öğretmen adayları ile 4. sınıf öğretmen adayları arasındaki farktan ve 1. sınıf öğretmen adayları ile 3. sınıf öğretmen adayları arasındaki farktan kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 27b. SÖZYE Puanlarının Sınıflara Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark (Tukey)
Gruplar arası	5358.239	3	1786.080	6.122	.000	1-3 / 1-4 2-4
Gruplar içi	646242.218	2215	291.757			
Toplam	651600.457	2218				

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının SÖZYE algı puanlarının akademik başarı durumuna göre betimsel istatistikleri Tablo 28a'da, akademik başarı durumuna göre ANOVA sonuçları Tablo 28b'de verilmiştir.

Tablo 28a. SÖZYE Puanlarının Akademik Başarı Durumuna Göre Betimsel İstatistikleri

	Akademik Başarı Durumu	N	Ort	Ss
SÖZYE	Düşük	142	82.9085	20.39813
	Orta	1719	89.3531	16.58471
	Yüksek	358	93.6341	17.40159

Analiz sonuçları, akademik başarı durumu düşük olan öğretmen adaylarının (Ort=82.9085) SÖZYE algı puanlarının, akademik başarı durumu orta (Ort=89.3531) ve yüksek (Ort=93.6341) öğretmen adaylarının SÖZYE algı puanlarından daha düşük olduğunu göstermektedir. Bu da, öğretmen adaylarının SÖZYE algı puanları ile akademik başarı durumları arasında anlamlı bir farkın olduğunu göstermiştir, $F(2, 2216)=21.295$, $p<.05$. Farkların hangi akademik başarı durumu arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testine göre, farkların, akademik başarı durumu düşük olan öğretmen adaylarıyla, orta ve yüksek olan öğretmen adayları arasındaki farktan kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 28b. SÖZYE Puanlarının Akademik Başarı Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark (Tukey)
Gruplar arası	12286.922	2	6143.461	21.295	.000	Düşük-Orta Düşük-Yüksek
Gruplar içi	639313.535	2216	288.499			
Toplam	651600.457	2218				

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının SÖZYE algı puanlarının ailenin gelir durumuna göre betimsel istatistikleri Tablo 29a'da, ailenin gelir durumuna göre ANOVA sonuçları Tablo 29b'de verilmiştir.

Tablo 29a. SÖZYE Puanlarının Ailenin Gelir Durumuna Göre Betimsel İstatistikleri

	Ailenin Gelir Durumu	N	Ort	Ss
SÖZYE	Düşük	158	87.6646	19.25577
	Orta	1986	89.5423	16.85342
	Yüksek	75	96.1333	18.66297

Analiz sonuçları, ailelerinin gelir seviyesi düşük olan öğretmen adaylarının (Ort=87.6646) SÖZYE algı puanlarının, ailelerinin gelir seviyesi orta (Ort=89.5423) ve yüksek (Ort=96.1333) öğretmen adaylarının SÖZYE algı puanlarından daha düşük olduğunu göstermektedir. Bu da, öğretmen adaylarının SÖZYE algı puanları ile ailelerinin gelir durumları arasında anlamlı bir farkın olduğunu göstermiştir, $F(2, 2216)=6.495$, $p<.05$. Farkların ailelerin gelir seviyelerinin hangileri arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testine göre, farkların, ailelerinin gelir seviyesi düşük olan öğretmen adayları ile ailelerinin gelir seviyesi orta ve yüksek olan öğretmen adayları arasındaki farktan kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 29b. SÖZYE Puanlarının Ailenin Gelir Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark (Tukey)
Gruplar arası	3797.622	2	1898.811	6.495	.002	Düşük-Yüksek Orta-Yüksek
Gruplar içi	647802.835	2216	292.330			
Toplam	651600.457	2218				

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının SÖZYE algı puanlarının yaşamlarının önemli bir kısmını nerede geçirdiği durumuna göre betimsel istatistikleri Tablo 30a'da, yaşamlarının önemli bir kısmını nerede geçirdiği durumuna göre ANOVA sonuçları Tablo 30b'de verilmiştir.

Tablo 30a. SÖZYE Puanlarının Yaşamlarının Önemli Bir Kısmını Nerede Geçirdiği Durumuna Göre Betimsel İstatistikleri

	Yaşanılan Çevre	N	Ort	Ss
SÖZYE	Köy	254	85.4488	18.11501
	Belde	122	86.4426	16.50197
	İlçe	656	88.9177	16.54333
	Şehir	831	90.3730	17.12781
	Büyükşehir	356	93.2921	16.91983

Analiz sonuçları, üniversiteye gelinceye kadarki yaşamlarının önemli bir kısmını Köyde (Ort=85.4488) geçiren öğretmen adaylarının SÖZYE algı puanlarının, Beldede (Ort=86.4426), İlçede (Ort=88.9177), Şehirde (Ort=90.3730) ve Büyükşehirde geçiren (Ort=93.2921) öğretmen adaylarının SÖZYE algı puanlarından daha düşük olduğunu göstermektedir. Bu da, öğretmen adaylarının SÖZYE algı puanları ile yaşamlarının önemli bir kısmını nerede geçirdikleri durumu arasında anlamlı bir farkın olduğunu göstermiştir,

$F(4, 2214)=9.721$, $p<.05$. Farkların, hangi yaşam alanında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testine göre, farkların, yaşam alanı Köy olan öğretmen adayları ile yaşam alanı İlçe, Şehir ve Büyükşehir olan öğretmen adayları arasındaki farktan kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 30b. SÖZYE Puanlarının Yaşamlarının Önemli Bir Kısımını Nerede Geçirdiği Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark (Tukey)
Gruplar arası	11245.995	4	2811.499	9.721	.000	Köy-İlçe Köy-Şehir Köy-B.Şehir
Gruplar içi	640354.462	2214	289.230			
Toplam	651600.457	2218				

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının SÖZYE algı puanlarının, öğretmen adaylarının ailesinde sporla ilgilenenin olup olmama durumuna göre t-Testi sonuçları Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31. SÖZYE Puanlarının Ailede Sporla İlgilenen Biri / Birileri Olma Durumuna Göre t-Testi Sonuçları

	Durum	N	Ort	Ss	sd	t	p
SÖZYE	Evet	763	93.1166	17.04104	2217	7.009	.000
	Hayır	1456	87.8049	16.91281			

Öğretmen adaylarının sosyal öz-yeterlik algı puanları, ailede sporla ilgilenen biri / birileri olma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, $t(2217)=7.009$, $p<.05$. Ailesinde sporla ilgilenen biri / birileri olan öğretmen adaylarının sosyal öz-yeterlik algısı (Ort=93.1166) puanları, olmayanlara (Ort=87.8049) göre daha yüksektir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının SÖZYE algı puanlarının, öğretmen adaylarının yaşadıkları çevrede egzersiz yapmaya elverişli alanlarının olup olmaması durumuna göre t-Testi sonuçları Tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 32. SGKÖ Puanlarının Yaşanılan Çevrede Egzersiz Yapmaya Elverişli Alanların Olup Olmaması Durumuna Göre t-Testi Sonuçları

	Durum	N	Ort	Ss	sd	t	p
SÖZYE	Evet	1473	91.6463	16.61408	2216	7.894	.000
	Hayır	745	85.6443	17.48497			

Öğretmen adaylarının sosyal öz-yeterlik algı puanları, yaşanan çevrede egzersiz yapmaya elverişli alanların olup olmaması durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, $t(2216) = 7.894$, $p < .05$. Yaşadığı çevrede egzersiz yapmaya elverişli alanlar olan öğretmen adaylarının sosyal öz-yeterlik algısı (Ort=91.6463) puanları, olmayanlara (Ort=85.6443) göre daha yüksektir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının fiziksel aktiviteye katılım durumu, sosyal görünüş kaygısı ve sosyal öz-yeterlik algıları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan korelasyon testi Tablo 33'te gösterilmiştir.

Tablo 33. Fiziksel Aktiviteye Katılım Durumu, Sosyal Görünüş Kaygısı ve Sosyal Öz-Yeterlik Arasındaki Korelasyon Sonuçları

Değişken	EDDB	SGK	SÖZYE
EDDB	1		
SGK	-0.088**	1	
SÖZYE	0.203**	-0.330**	1

** $p < .001$

Tablo 33'ten de görüldüğü üzere EDDB, SGK ve SÖZYE değişkenleri arasında yapılan korelasyon analizi sonuçlarına göre, korelasyon katsayısı yön belirtmeksizin en düşük $r = 0.088$ ile en yüksek $r = 0.330$ arasında hesaplanmıştır. SGK ile EDDB arasında negatif yönde düşük fakat $p < .001$ anlam düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buradan elde edilen sonuç, SGK'nın artışının EDDB'de az düzeyde anlamlı şekilde azalmaya veya gerilemeye sebep olduğunu göstermektedir. Aynı şekilde bunu terside söylenebilir. SÖZYE ve EDDB arasındaki korelasyona bakıldığında, pozitif, anlamlı ve sosyal psikoloji için yadsınamayacak bir oran olup, EDDB'nin SÖZYE ile pozitif yönde ilişkili olduğunu göstermiştir. SÖZYE ve SGK arasındaki korelasyona bakıldığında, negatif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Bu da, öğretmen adaylarının SÖZYE algılarının artmasının SGK'nın azalmasına sebep olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının fiziksel aktiviteye katılım durumlarının sosyal görünüş kaygılarına etkisinin olup olmadığını yordamak için yapılan Regresyon analizi sonuçları Tablo 34'te gösterilmiştir.

Tablo 34. Fiziksel Aktiviteye Katılım Durumu ile Sosyal Görünüş Kaygısı Arasındaki Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	34.261	.480	-	71.429	.000
EDDB	-.636	.150	-.088	-4.228	.000

$R=.088^a$, $R^2=.008$

$F_{(1,2282)}= 17.880$, $p=.000$

Tablo 34'ten görüldüğü üzere yapılan Basit Linear Regresyon analizi sonucunda, fiziksel aktiviteye katılım durumunun öğretmen adaylarının SGK'nın anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Regresyon analizi sonucuna göre SGK'nın yordanmasına ilişkin eşitlik aşağıda gösterilmiştir.

$$SGK=34.261-0.636*EDDB$$

Bu denklem, Tablo 34'te belirtilen $R^2=.008$ ' den de anlaşılacağı üzere SGK üzerindeki varyansın ancak %0.8'ini açıklayabilecektir. Bir başka söylemle SGK'nın açıklanmasında %99.2'lik bir kısım EDDB dışındaki değişkenler tarafından açıklanabilecektir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının fiziksel aktiviteye katılım durumlarının sosyal öz-yeterliklerine etkisinin olup olmadığını yordamak için yapılan Regresyon analizi sonuçları Tablo 35'te gösterilmiştir.

Tablo 35. Fiziksel Aktiviteye Katılım Durumu ile Sosyal Öz-Yeterlik Algısı Arasındaki Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	82.762	.788	-	105.031	.000
EDDB	2.416	.247	.203	9.774	.000

$R=.203^a$, $R^2=.041$

$F_{(1,2217)}= 95.538$, $p=.000$

Tablo 35'ten görüldüğü üzere yapılan Basit Linear Regresyon analizi sonucunda, fiziksel aktiviteye katılım durumunun öğretmen adaylarının SÖZYE algılarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Regresyon analizi sonucuna göre, SÖZYE'nin yordanmasına ilişkin eşitlik aşağıda gösterilmiştir.

$$SÖZYE=82.762+2.416*EDDB$$

Bu denklem, Tablo 35'te belirtilen $R^2=.041$ den de anlaşılacağı üzere SÖZYE üzerindeki varyansın ancak %4'ünü açıklayabilecektir. Bir başka söylemle SÖZYE'nin

açıklanmasında %96'lık bir kısım EDDB dışındaki değişkenler tarafından açıklanabilecektir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının sosyal görünüş kaygılarının sosyal öz-yeterlik algılarına etkisinin olup olmadığını yordamak için yapılan Regresyon analizi sonuçları Tablo 36'te gösterilmiştir.

Tablo 36. Sosyal Görünüş Kaygısı ile Sosyal Öz-Yeterlik Algısı Arasındaki Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	T	P
Sabit	107.307	1.128	-	95.169	.000
SGKÖ	-0.541	0.033	-0.330	-16.342	.000

$$R=0.330^a, R^2=0.109$$

$$F_{(1,2188)}=267.046, p=.000$$

Tablo 36'dan görüldüğü üzere yapılan Basit Linear Regresyon analizi sonucunda, SGK'nın öğretmen adaylarının SÖZYE algılarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Regresyon analizi sonucuna göre, SÖZYE'nin yordanmasına ilişkin eşitlik aşağıda gösterilmiştir.

$$SÖZYE=107.307-0.541*SGKÖ$$

Bu denklem, Tablo 36'da belirtilen $R^2=0.109$ den de anlaşılacağı üzere SÖZYE üzerindeki varyansın yaklaşık %11'ini açıklayabilecektir. Bir başka söylemle SÖZYE'nin açıklanmasında %89'lık bir kısım SGK dışındaki değişkenler tarafından açıklanabilecektir.

5. TARTIŞMA

Bu araştırma kapsamında elde edilen bulgular bu bölümde tartışılmış ve yorumlanmıştır. Elde edilen bulgular, ilgili literatürdeki fiziksel aktiviteye katılım, sosyal öz yeterlik ve sosyal görünüş kaygısı ile ilgili bulgularla desteklenmiştir. İncelenen literatürde fiziksel aktiviteye katılım, sosyal öz-yeterlik ve sosyal görünüş kaygısı arasındaki ilişkiyi birlikte değerlendiren bulguya rastlanmamıştır. Bu konularla ilgili birbirinden bağımsız çalışmalara rastlanmış ve yapılan çalışma bu araştırmalardaki bulgularla desteklenmeye çalışılmıştır.

İlk olarak öğrencilerin egzersiz davranışı değişim basamakları anketi, sosyal görünüş kaygısı ölçeği ve sosyal öz-yeterlik envanteri ifade puanlarıyla, öğrencilerin cinsiyeti, yaşı, bölümü, sınıfı, akademik başarı durumu, ailenin gelir durumu, üniversiteye gelinceye kadarki yaşamlarını nerede geçirdikleri, ailesinde spor yapan birinin olup olmama durumu ve yaşadıkları çevrede egzersiz yapmaya elverişli alanların olup olmama durumu arasında tespit edilen anlamlı istatistiksel ilişkilere ait bulgular tartışılmıştır.

Yapılan araştırmalar sonucunda, öğrencilerin fiziksel aktiviteye katılım durumlarının genelde olumlu (Hazırlık+Aktif durum=%52,4) olduğu görülmektedir.

Sonuçların bu şekilde oluşmasına başlıca etken olarak, geçmiş yıllara oranla tesis sayısındaki artış, egzersiz yapmaya uygun alanların olması söylenebilir. Özellikle bayanların genelde zayıflamak amaçlı ve sadece yürüyüşten ibaret olsa da bir şekilde vücutlarını hareket ettirmeye başlamaları bu noktada büyük önem arz etmektedir. EDDBA puanının yüksek olmasında bir başka etken olarak kitle iletişim araçlarının etkinliği gösterilebilir. Zamanın büyük bir bölümünü televizyon karşısında geçiren bir toplum olduğumuz düşünüldüğünde bu durumun ne kadar önemli olduğu da ortaya çıkmaktadır. Sabah programlarında sıkça yer alan ve diyetisyenlerin zayıflamak ve formda kalmak için egzersiz yapmanın önemine vurgu yapmaları, kanal sayısının artmasıyla birlikte spor içerikli programların sayısındaki ve çeşitliliğindeki artış, reklamlarda egzersiz imgesinin sıkça kullanılması bu yönde etkili olan unsurlar olarak düşünülebilir. Tüm bu etkenler fiziksel aktiviteye katılımın oluşmasında eğitim ve gelir seviyesi faktörlerinin de etkinliğini azaltmaktadır. Ayrıca işsizlik oranının yüksek olduğu ülkemizde ailelerin, spor yoluyla büyük kazançlar elde eden sporculardan etkilenip çocuklarını sporcu olma yolunda teşvik etmeleri de spora katılımı tetikleyen etken olarak karşımıza çıkmaktadır. Bir başka etken olarak, aileden veya yakın çevreden birinin sporla ilgileniyor olması gösterilebilir. Bütün bunlara ek olarak, yaşanılan çevrede egzersiz yapmaya elverişli alanların olması hiç

şüphesiz ki fiziksel aktiviteye katılım durumunun artmasına sebep olan önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğrencilerin fiziksel aktiviteye katılım durumları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan analizler sonucunda; ölçeğin tümü, “eğilim öncesi”, “eğilim”, “hazırlık”, “hareket” ve “devamlılık” için anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Anketin tümü için, kadınların “eğilim öncesi” ve “eğilim” (aktif olmayan grup) puanlarının (%54,1) erkeklerden (%36) daha yüksek olduğu, erkeklerin “hazırlık”, “hareket” ve “devamlılık” (aktif grup) puanlarının (%63,9) ise kadınlardan (%45,9) daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu da erkeklerin fiziksel aktiviteye katılım oranının kadınlardan daha fazla olduğunu göstermektedir.

Savcı ve arkadaşlarının (2006) Orta Doğu Teknik Üniversitesi (ODTÜ)’nde yaptıkları bir araştırmada, kadın öğrencilerin (%22,6) fiziksel aktivite düzeylerinin erkeklerden (%26,9) daha düşük olduğunu tespit etmesi de bizim çalışmamızı destekler niteliktedir. Aynı şekilde; Cengiz (2007)’in ODTÜ de yaptığı bir araştırma, erkek öğrencilerin fiziksel aktivite düzeylerinin (%25,2) kadın öğrencilerden (%15,6) daha yüksek seviyede olduğunu göstermektedir. Kadın ve erkek öğrenciler arasındaki bu farkın, ülkemizde kadınların spora yönlendirilmesinde ailelerin daha tutucu olmalarından kaynaklandığı düşünülebilir. Ayrıca, araştırmanın yapıldığı üniversitenin sosyal ve sportif imkânlarının yetersiz olması ya da daha çok erkeklerin spor yapabilmesine olanak sağlaması aradaki bu farkın oluşmasının sebebi olduğu söylenebilir. Kadınların erkeklerden daha az iddialı olmak gibi geleneksel kalıplaşmış yargıları bu farkın oluşmasına katkıda bulunur (Aşçı, 2006). Özdiç (2005)’e göre; Spor yapmayan erkeklerin belirgin gerekçeleri arkadaş gruplarında spor yapan olmamasıdır. Başka bir söylemle, arkadaş grubu spora teşvikte erkek öğrencileri etkileyen önemli bir faktördür. Hatta bu faktör, ailede spor yapan bir ferden teşvikinden daha kuvvetlidir. Spor yapmayan kadınların gerekçeleri ise yine ben merkezlidir. Kadınların gerekçesi üşenmedir. Ebem (2007)’in üniversiteyi yeni kazanmış öğrenciler üzerinde yaptığı çalışmasında erkek öğrencilerin daha iyi egzersiz davranışı değerlerine sahip olduğunu belirtmiştir. Brown ve arkadaşları (2004)’nin üniversitede hazırlık sınıfı öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmada ise erkek ve kadın öğrenciler arasında fiziksel aktivite düzeyi bakımından anlamlı bir fark bulunamamıştır. Nikole ve arkadaşları (2002)’nin yaptıkları bir araştırmada fiziksel aktiviteye katılım durumunda kadın ve erkek arasında anlamlı bir farklılığın bulunduğunu belirtmiştir. Fişne (2009)’nin üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmasında erkeklerin fiziksel aktiviteye katılım düzeyinin kadınlara göre daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Hagger ve arkadaşları (1998)’nin Rus ve İngiliz çocukları üzerinde yaptıkları araştırmada, her iki ülkenin erkeklerinin bayanlardan önemli derecede daha aktif oldukları görülmüştür. Ayrıca Rus

erkeklerin İngiliz kızlardan daha orta derecede aktif oldukları tespit edilmiştir. Sonuçların farklı olması çalışmalarda seçilen örneklemelerin kendilerine özgü sosyo-demografik, kültürel, çevresel koşullara sahip olması ile örneklemelerin alındığı üniversitelerin farklı koşullara sahip olmasından kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca bu çalışmada Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin diğer çalışmalardan farklı olarak araştırma grubuna dahil edilmesi, kadın ve erkek öğrenciler arasındaki fiziksel aktivite düzey farklılığını etkileyebileceği düşünülmüştür.

Araştırmada elde edilen diğer bir sonuç; öğrencilerin egzersiz davranışı değişim basamakları ile bölümleri arasında anketin tümü, “Eğilim öncesi”, “Eğilim”, “Hazırlık”, “Hareket” ve “Devamlılık” basamağında anlamlı farkların olduğudur. Hemen hemen bütün bölüm öğretmen adaylarının EDDB’nin “Eğilim” aşaması önemli bir yüzdelik kısmı oluştururken (%25,6), BESÖB (%43,5), OSAEB (%28,6) ve BÖTEB (%33,3) öğretmen adaylarının büyük bir kısmının EDDB’nin “Devamlılık” aşamasının diğer bölüm öğrencilerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu farkın oluşmasının en önemli faktörünün beden eğitimi bölümü olduğu söylenebilir. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümünde fiziksel aktivite düzeyinin diğer bölümlere göre yüksek olması beklenen bir durumdur. Çünkü bu bölümde okuyan öğrenciler hem ders programları gereği hem de kişisel eğilimleri gereği (boş zaman aktiviteleri, spor geçmişleri) diğer bölümlerde okuyan öğrencilere göre daha fazla fiziksel aktivite yapma imkânına sahiptirler. Daşkapan (2006)’ın üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada, fiziksel aktiviteye katılımı dış faktörlerin (ailelerin öğrencilerden akademik başarı beklentileri, yoğun ders programları, sosyokültürel ve ekonomik farklılıklar, egzersizin faydalarıyla ilgili yeterli bilince sahip olmamak) iç faktörlerden (egzersize katılmayı sevmemek, egzersiz yapacak enerjiyi kendinde bulamamak..vb.) daha baskın olduğu sonucuna varmıştır. BESÖB dışındaki OSAEB ve BÖTEB öğretmen adaylarının “Devamlılık” aşamasının diğer bölümlerden daha yüksek olmasının sebebi olarak, Daşkapan’ın iç ve dış faktörleri gösterilebilir.

Araştırmadan elde edilen diğer bir sonuç; öğrencilerin egzersiz davranışı değişim basamakları ile yaşamlarının önemli bir kısmını nerede geçirdikleri durumu arasında anketin tümünde anlamlı farkların olduğudur. Yaşamlarının önemli bir kısmını Köyde, Beldede, İlçede, Şehirde ve Büyükşehirde geçiren öğrencilerin büyük bir kısmı EDDB’nin “Hazırlık”, “Hareket” ve “Devamlılık” aşamasında olduğu, yani öğrencilerin %52,4’ünün fiziksel aktiviteye katılımının söz konusu olduğu, %47,6’sının ise “Eğilim öncesi” ve “Eğilim” aşamasında olduğu yani fiziksel olarak aktif olmadığı tespit edilmiştir. Bu durum geçmişte uzun süre yaşanan yerin, öğrencinin gelecekteki spor yaşantısına etki ettiğini göstermektedir. Ayrıca, fiziksel olarak aktif olan öğrencilerin (hazırlık, hareket ve devamlılık basamağında olanların) oranının, yaşamlarının büyük bir kısmını Şehir (%53)

ve Büyükşehirlerde (%57,9) geçiren kişilerde daha fazla olmasının sebebi, bu alanlardaki sportif ve sosyal imkânların fazla olmasından kaynaklandığı ve öğrencilerin geçmişteki alışkanlıklarının şimdiki zamana yansıdığı söylenebilir. Yıldırım ve arkadaşları (2012)'nin Türkiye deki kadınlar üzerinde yaptıkları araştırmada, sosyoekonomik seviyesi düşük olan yerlerdeki (köy, belde) kadınların fiziksel aktiviteye katılım durumlarının, sosyoekonomik seviyesi yüksek olan yerlerdeki (ilçe, şehir, büyükşehir) kadınların fiziksel aktiviteye katılım durumlarından daha düşük olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca, Ojiambo (2012)'nin Kenyada yaptığı bir araştırmada, kırsal bölgede yaşayan yetişkinlerin fiziksel aktiviteye katılım seviyelerinin kentsel bölgede yaşayanlardan daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Bu farkın oluşmasına, Kenyanın kırsal bölgesinde yaşayanlarının büyük bir kısmının her gün ortalama 3 saat yürüyüş yaptıklarının sebep olduğunu belirtmiştir.

Öğrencilerin fiziksel aktiviteye katılım durumları ile ailesinde sporla ilgilenme durumu arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan analizler sonucunda; anketin tümü, "Eğilim öncesi", "Eğilim", "Hazırlık", "Hareket" ve "Devamlılık" basamağı için anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Ailelerinde sporla ilgilenen birileri olan öğrencilerin %63,7'sinin fiziksel aktiviteye katıldıkları (hazırlık, hareket ve devamlılık aşamasında olmaları), %36,4'ünün fiziksel aktiviteye katılmadıkları (eğilim öncesi ve eğilim aşamasında olmaları), ailelerinde sporla ilgilenmeyen birileri olan öğrencilerin ise %53,4'ünün fiziksel aktiviteye katılmadıkları, %46,6'sının fiziksel aktiviteye katıldıkları görülmüştür. Bu durum, ailesinde sporla ilgilenen birileri olan öğrencilerin, fiziksel aktiviteye katılımında daha etkin rol oynadıklarını göstermektedir. Bu da araştırma için beklenen bir sonuçtur. Özdiñç (2005)'in yaptığı bir araştırmada, ailesinde spor yapan bireyin olmadığını belirten öğrencilerin spora katılım oranı (%51,0), ailesinde spor yapan bireyin olduğunu belirten öğrencilere göre daha fazladır (%49,0) sonucuna ulaşmıştır. Özdiñç'e göre, Aile fertleri arasında spor yapan birinin olması, bireyi spora katılıma teşvik eden bir unsurdur. Ancak, ailede spor yapan bir fert olmasa dahi birey sportif aktivitelere katılım eğilimi göstermektedir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç; öğrencilerin fiziksel aktiviteye katılım durumları ile yaşadıkları çevrede egzersiz yapmaya elverişli alanların olup olmaması arasında anketin tümünde (eğilim öncesi, eğilim, hazırlık, hareket ve devamlılık) anlamlı farkların olduğudur. Yaşadıkları çevrede egzersiz yapmaya elverişli alanları olan öğrencilerin %42,6'sının fiziksel aktiviteye katılmadıkları, %57,4'ünün fiziksel aktiviteye katıldıkları, yaşadıkları çevrede egzersiz yapmaya elverişli alanları olmayan öğrencilerin ise %57,5'inin fiziksel aktiviteye katılmadıkları, %42,5'inin fiziksel aktiviteye katıldıkları görülmüştür. Bu durum, öğrencilerin fiziksel aktiviteye katılmalarında, yaşadıkları çevredeki egzersiz yapmaya elverişli alanların olmasının, önemli olduğunu

göstermektedir. Çevresindeki imkanlar sayesinde kişi, fazla zaman harcamadan ya da fazla yorulmadan kolaylıkla egzersiz yapabileceği alana ulaşabilecektir. Sonuçların bu şekilde olması araştırma için beklenen bir durumdur.

Sosyal görünüş kaygısı ölçeğini oluşturan ifadelerden alınan puanlar incelendiğinde; öğrencilerin görünüş kaygısı seviyesinin orta dereceden daha az olduğu görülmüştür. Diğer taraftan, EDDB anketi ile SGKÖ ifade puanları arasındaki korelasyon sonuçları da EDDB anketi puanları arttıkça SGKÖ ifade puanlarının azaldığı, dolayısıyla aralarında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir.

Araştırma bulgularında; öğrencilerin SGKÖ puanlarının cinsiyete göre, yaş'a göre, bölümlere göre, sınıflara göre, akademik başarı durumuna göre, ailelerinin gelir durumuna göre, yaşamlarının önemli bir kısmını nerede geçirdikleri durumuna göre, ailede sporla ilgilenme durumuna göre ve yaşadıkları çevrede egzersiz yapmaya elverişli alanların durumuna göre aralarında anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir.

Hart ve arkadaşları (2008)'nin geliştirdikleri "Sosyal Görünüş Kaygısı Ölçeği (SAAS)"nın geçerlik güvenirlik çalışmasında bu ölçeğin, sosyal kaygı ve beden imajı rahatsızlığı ölçümleri ile çakışan, yüksek iç tutarlılığa sahip olduğunu ve sosyal görünüş kaygısı ölçeğiyle sosyal kaygının ölçülmesinin yüksek derecede ilişkili bulunduğunu belirtmiştir. Bu bilgi, sosyal görünüş kaygısını tartışırken, sosyal kaygıyla ve beden imajı rahatsızlığı ile ilgili literatürden faydalanılabileceğinin yolunu açmıştır.

Öğrencilerin sosyal görünüş kaygısı ölçeği ifade puanları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan analizler sonucunda; SGKÖ ifade puanlarıyla cinsiyet arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Tablo 14, erkeklerin SGKÖ ifade puanlarının kadınların SGKÖ ifade puanlarından daha yüksek ortalamaya sahip olduğu ve erkeklerin daha fazla görünüş kaygısı yaşadıklarını göstermektedir. Doğan (2009)'ın 781 kişi (532 kadın, 249 erkek) üzerinde yaptığı çalışmada, erkeklerin kadınlardan daha yüksek sosyal kaygı taşıdıklarını belirtmiştir. Bunun nedeni, toplumsal olarak erkeklerden daha fazla girişimin beklenmesi ve sosyal anksiyeteye bağlı olarak ortaya çıkan korkma ve kaçınma davranışlarının erkek kimliğine yakıştırılamaması sonucu erkeklerde sosyal anksiyetenin daha yüksek olacağı düşüncesidir. Kadınlarda ise sosyal anksiyetenin sonucu olarak ortaya çıkan utangaçlık ve kaçınmaya dayalı geri planda kalma davranışı toplumca uygun görülmekte, hatta teşvik edilmektedir. Örneğin, sessiz ve utangaç bir kadın "hanım hanımcık" olarak nitelendirilmekte ve çoğu zaman kadının atılgan olması hoş olmayan bir durum olarak karşılanmaktadır. Doğan'ın sosyal kaygı sonuçlarına paralel olarak bizim çalışmamızda da erkeklerde sosyal görünüş kaygısı puanlarının kadınlardan yüksek çıkmasının benzer sebeplerden kaynaklandığı düşünülebilir. Moreno ve arkadaşları

(2005)'nin İspanyol yetişkinlerin, fiziksel aktivite seviyeleri ve cinsiyetlerinin, fiziksel benlik algılarına etkisinin incelemek amacıyla yaptıkları çalışmada, spor yapan erkeklerin vücut bilinçleri, spor yapan ve yapmayan kadınlardan daha yüksek değerlere sahip oldukları görülmüştür. Villiers (2009)'in yaptığı bir araştırmada erkeklerin kadınlardan daha az sosyal kaygıya sahip olduklarını belirtmiştir. Bu farklılığın ülkeler arası kültürel farklardan ve yurt dışındaki kadın erkek ilişkisinin ülkemizdekinden daha farklı yaşanmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Ümmet (2007)'in yaptığı araştırmada; öğretmen adaylarının sosyal kaygı puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Konuyla ilgili literatür incelendiğinde, sosyal kaygının kadınlarda ve erkeklerde görülme oranları ve farklılıkları ile ilgili ortak bir bilginin varlığından bahsetmek söz konusu değildir. Literatür bilgisi ve yapılan araştırmalar çelişkili bilgiler ortaya koymaktadır. Smits ve arkadaşları (2006)'nın yaptıkları bir araştırmada, kadınlarda erkeklere oranla daha fazla sosyal kaygıya rastlanıldığı bildirilmiştir. Ülkemizde de kadınların erkeklerden daha fazla sosyal kaygı yaşadığını ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır. İzgiç ve arkadaşları (2000)'nin üniversite öğrencileri üzerinde yapmış oldukları araştırmada kadınlarda sosyal fobi yaygınlığı %8.9, erkeklerde ise %7.1 olarak bildirilmiştir. Sosyal kaygının kadınlarda erkeklere oranla daha fazla görüldüğünü ortaya koyan çalışmaların yanı sıra erkeklerde daha fazla olduğunu ortaya koyan çalışmalar da bulunmaktadır. Kang lo ve arkadaşları (2005), Birchwood ve arkadaşları (2006) ve Dilbaz'ın (2003) yapmış oldukları araştırmalarda sosyal kaygının erkeklerde kadınlardan daha fazla görüldüğü ortaya konulmuştur. Bu araştırmanın bulgularına paralel şekilde, sosyal kaygının cinsiyete göre farklılaştığını bildiren araştırmalar kadar farklılaşmadığını ortaya koyan çalışmalar da söz konusudur. Fayhout ve arkadaşları (2005) ve Eren Gümüş (2002)'ün yapmış oldukları araştırmalarda sosyal kaygının cinsiyete göre değişmediği bildirilmiştir. Bu araştırmada sosyal kaygı bakımından cinsiyetler arasında herhangi bir farklılık bulunamamasının; araştırmaya dahil olan öğrencilerin aynı üniversitede okuyan öğrenciler olmasından ve bu bağlamda, benzer sosyal faaliyetlerde bulunma, benzer sosyal alanlara sahip olma, aynı şehrin ortak etkilerine maruz kalma gibi nedenlerden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç; öğrencilerin sosyal görünüş kaygısı ölçeği ifade puanlarıyla yaş değişkeni arasında anlamlı farkların olduğudur. Tablo 15a'da 19 yaş altı ve 20 yaş grubundaki öğrencilerin SGKÖ ifade puanlarının 21 yaş ve 22 ve üstü yaş grubundaki öğrencilerin ortalamalarına göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu durum yaşları küçük olan öğrencilerin daha fazla görünüşleriyle ilgili kaygı yaşadıklarını ve yaş ilerledikçe görünüş kaygı puanlarının düştüğünü göstermektedir. Ayrıca Tablo 15b'de bu anlamlı farklılığın 1. ve 3. sınıflar arasındaki ortalama farkından kaynaklandığı

belirtmiştir. Bu durum, üniversiteyi yeni kazanan öğrencilerin buldukları çevrede kendilerini kabul ettirebilmeleri için görünüşlerine daha çok dikkat etmeleri, haliyle bu durumla ilgili kaygıları daha fazla yaşayabilecekleri, ilerleyen yaşlarda üniversite ortamına alışmanın da etkisiyle birlikte bu kaygı düzeyinin azalabileceği şeklinde açıklanabilir.

Yapılan bazı araştırmalar sosyal kaygının yaşla birlikte azaldığını göstermektedir (Schneier ve ark 1992; Kessler ve ark., 2005). Aydın (1991)'in yapmış olduğu araştırmada, öğretmen adaylarının yaşları arttıkça atılganlık seviyelerinin arttığı ortaya konulmuştur. Daha fazla yaşam deneyimi edindikçe ve ergenlikteki bilişsel süreçlerin ilerleyen yıllarda yetişkin bilişsel süreçlere doğru ilerlemesiyle beraber sosyal beceriler de artar ve daha sağlıklı bir görünüm sergilenir. Bu araştırma bulgularında da yine en yüksek sosyal kaygı düzeyinin 17-19 yaş grubunda bulunan öğrencilerde görüldüğü ortaya konulmuştur. Bu bulgunun elde edilmesinde, 17-19 yaş grubunun halen ergenlik döneminin uzantısını taşıyor olmalarından ve bilişsel süreçlerin henüz tam anlamıyla yetişkin bilişsel süreçleri sergilememesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırmadan elde edilen diğer bir sonuç, öğrencilerin SGKÖ ifade puanlarıyla bölüm değişkeni arasında anlamlı farkın olduğudur. Tablo 16a, BESÖB öğretmen adaylarının SGKÖ ifade puanlarının ortalamasının diğer bölümlerdeki öğrencilerin ifade puanları ortalamalarına göre daha düşük olduğunu göstermektedir. Bu durum Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü öğretmen adaylarının sosyal görünüş kaygılarının diğer bölümlere göre daha düşük olduğunu göstermektedir. Tablo 16b'de bu anlamlı farklılığın BESÖB ile OSAEB öğretmen adaylarının SGKÖ ifade puanları arasındaki ortalama farkından kaynaklandığı söylenebilir. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü öğretmen adaylarının büyük bir kısmının, belirli bir sporcu özgeçmişlerinin olması, katıldıkları müsabakalar ve çeşitli etkinlikler sayesinde, farklı zamanlarda farklı sosyal çevrelerde bulunmaları, bu çevrelerde farklı kültürlerden sporcularla ve kişilerle iletişim halinde olmaları ve sporun kişiye kazandırmış olduğu güven duygusunu günlük yaşantılarında fazlasıyla hissettirmeleri, sosyal kaygı seviyelerinin diğer bölüm öğrencilerine göre düşük çıkmasının bir sebebi olarak gösterilebilir. Bu düşünceye zıt olarak, Yıldırım ve arkadaşları (2011)'nin yaptıkları bir araştırmada, farklı bölümlerde eğitim gören öğretmen adaylarının sosyal kaygı seviyelerinde önemli farklılıkların olmadığını belirtmişlerdir. Kılıçaslan (2006)'ın öğretmenler üzerinde yaptığı çalışmasında, beden eğitimi öğretmenlerinin fiziksel benlik algılarının diğer branş öğretmenlerine göre %81 oranında olumlu çıktığını belirtmiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlardan bir diğeri de öğrencilerin SGKÖ ifade puanlarıyla sınıf değişkeni arasındadır. Tablo 17a, 1. sınıf ve 2. sınıf öğretmen adaylarının SGKÖ ifade puanlarının ortalamasının, 3. ve 4. sınıf öğretmen adaylarının ifade puanları

ortalamasından daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu durum, 1. ve 2. sınıf öğretmen adaylarının sosyal görünüş kaygılarının 3. ve 4. sınıf öğrencilerinden daha fazla olduğunu göstermektedir. Diğer bir ifadeyle, sınıf seviyesi arttıkça sosyal görünüş kaygısının azaldığını söyleyebiliriz. Tablo 17b'de bu anlamlı farklılığın 1. ve 2. sınıf ile 4. sınıf arasında olduğu anlaşılmaktadır. Baltacı (2010)'nın yaptığı araştırmada 2. sınıf öğretmen adaylarının sosyal kaygı düzeylerinin 3. ve 4. sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Yıldırım ve arkadaşları (2011)'nin yaptıkları araştırmada, birinci sınıf öğretmen adaylarının sosyal kaygı düzeylerinin dördüncü sınıf öğrencilerine göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır. Araştırma bu çalışmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Witchen ve Fehm (2003)'in üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmada, alt sınıflarda okuyan öğrencilerin sosyal kaygı düzeylerinin üst sınıflarda okuyan öğrencilerden daha yüksek olduğunu belirtmiştir.

Ayrıca, öğrencilerin SGKÖ puanları ile yaş ve sınıf değişkeni tartışılırken, iki değişken için de benzer şeyler söylemek mümkündür, çünkü yaş değişkeni gruplara ayrılırken, öğrencilerin 1, 2, 3 ve 4. sınıfta olabilecekleri yaşlar dikkate alınarak ayrılmıştır. Yani, 1. sınıf için 19 yaş ve altı, 2. sınıf için 20 yaş, 3. sınıf için 21 yaş ve 4. sınıf için 22 yaş ve üstü sınır olarak belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının üniversite yıllarının ilk başlarında yeteri kadar arkadaş çevresine sahip olmamasından ve çevresine yeteri kadar uyum sağlayamamasından kaynaklı bir sosyal kaygı olduğu düşünülebilir.

Araştırmadan elde edilen diğer bir sonuç, öğrencilerin SGKÖ ifade puanları ile akademik başarı durumu arasında anlamlı farkların olduğudur. Tablo 18a, akademik başarı durumu düşük olan öğrencilerin, akademik başarı durumu orta ve yüksek olan öğrencilerin SGKÖ ifade puanları ortalamalarından daha yüksek ortalamaya sahip olduğunu göstermektedir. Bu durum, öğrencilerin akademik başarı durumunun arttıkça sosyal görünüş kaygılarının azaldığını göstermektedir. Tablo 18b'de bu anlamlı farklılığın akademik başarı durumu düşük ve yüksek olan öğrencilerin SGKÖ ifade puanları ortalamalarından kaynaklandığını göstermektedir. Bu çalışma sonuçlarını destekler nitelikte olan, sosyal kaygı düzeyi düşük olan öğrencilerin akademik başarı durumlarının düşük olabileceği yönünde araştırmalar mevcuttur (Ishiyama,1984; Davidson, Hughes ve George ve Blazer, 1994; Yüksel,2002). Bu durumla ilgili, başarılı öğrencilerin kendine güvenmeleri, mevcut bilgileri sayesinde birçok şeyi yapabileceklerine inanıyor olmaları ve görünüşten ziyade önemli olanın, başarıyla birlikte önemli işler yapabilmek olduğu düşüncesine sahip olmaları, akademik başarı durumu düşük kişilerin ise görünüşleriyle dikkat çekmek istemeleri ve bundan dolayı sürekli kaygı yaşadıkları yorumu yapılabilir. Ancak bazı araştırmalarda sosyal kaygı ile akademik başarı arasında anlamlı ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Erikson ve Gardner, 1992; Eren, 1997).

Bir diğ er sonuç, öğrencilerin SGKÖ ifade puanlarının ailenin gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermesidir. Tablo 19a, ailelerinin gelir durumu düşük olan öğrencilerin, gelir durumu orta ve yüksek olan öğrencilerin SGKÖ ifade puanları ortalamalarından daha yüksek ortalamaya sahip olduğunu göstermektedir. Bu durum, öğrencilerin ailelerinin gelir durumunun arttıkça sosyal görünüş kaygılarının azaldığını göstermektedir. Tablo 19b de bu anlamlı farklılığın ailelerinin gelir durumu düşük ve yüksek olan öğrencilerin SGKÖ ifade puanları ortalamalarından kaynaklandığını göstermektedir. İzdiç ve arkadaşları (2000)'nin yaptıkları araştırma da, sosyoekonomik seviyesi düşük olan öğrencilerin sosyal kaygı düzeylerinin, sosyoekonomik seviyesi yüksek olan öğrencilerin sosyal kaygı düzeylerinden daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Bunun sebebi olarak, ailesinin gelir durumu düşük olan öğrencilerin, bu yetersizlikten dolayı sosyal çevredeki imkanlardan daha az yararlanabilmesi, belirli bir sosyal çevrenin dışına çıkamamaları, istedikleri bir şeyi maddi yetersizlikten dolayı alamamaları ve bundan dolayı da görünüş kaygısı seviyelerinin, ailesinin gelir seviyesi yüksek kişilere göre daha yüksek çıkıyor olması gösterilebilir.

Araştırmanın beklenen sonuçlarından bir diğ eri, öğrencilerin SGKÖ ifade puanları ile üniversiteye gelinceye kadarki yaşamlarının büyük bir kısmını nerede geçirdikleri durumu arasında anlamlı farklılıkların olduğudur. Tablo 20a, üniversiteye gelinceye kadarki yaşamlarının büyük bir kısmını Köyde geçiren öğrencilerin SGKÖ ifade puanı ortalamalarının Beldede, İlçede, Şehirde ve Büyükşehirde geçiren öğrencilerin ifade puanlarının ortalamasından daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu durum, gelişmişlik düzeyi yüksek yerlerde yaşayan öğrencilerin, daha az sosyal görünüş kaygısına sahip olduklarını gösterir. Tablo 20b, bu anlamlı farklılığın Köy'de ve Büyükşehir'de yaşayan öğrencilerin SGKÖ ifade puanlarının ortalamalarındaki farklılıklardan kaynaklandığını göstermektedir. İzdiç ve arkadaşları (2000)'nin yaptıkları araştırmada, köyde yaşayanların sosyal fobik davranışlarının ilçede ve ilde yaşayanlara göre daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Bu sonuç, bu araştırmadan elde edilen bulguları destekler niteliktedir. Buna sebep olarak, köydeki düşük sosyoekonomik durum olabilir. Ayrıca üniversiteye gelinceye kadarki yaşamlarının büyük bir kısmını Köyde geçiren kişilerin üniversite yaşamlarına uyumda güçlük yaşamaları, şehir yaşamına alışma da sorunlarla karşılaşmaları, sosyal görünüş kaygılarını artırıyor ya da ortaya çıkartıyor olabilir.

Araştırmadan elde edilen bir diğ er sonuç, öğrencilerin SGKÖ ifade puanları ile ailesinde sporla ilgilenme durumu arasında anlamlı farkların olduğudur. Tablo 21, ailesinde sporla ilgilenen birileri olan öğrencilerin SGKÖ ifade puanlarının olmayanlara göre daha düşük olduğunu göstermektedir. Bu durum, ailesinde sporla ilgilenen birileri olan öğrencilerin daha düşük sosyal görünüş kaygısı yaşadıklarını göstermektedir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç, öğrencilerin SGKÖ ifade puanları ile yaşadıkları çevrede egzersiz yapmaya elverişli alanların durumu arasında anlamlı farkların olduğudur. Tablo 22, yaşadığı çevrede egzersiz yapmaya elverişli alanlar olan öğrencilerin SGKÖ ifade puanlarının olmayanlara göre daha düşük olduğunu göstermektedir. Bu durum, çevresinde egzersiz yapmaya elverişli alanlar olan öğrencilerin daha düşük sosyal görünüş kaygısına sahip olduklarını göstermektedir. Çevresinde egzersiz yapmaya elverişli alanlar olan öğrencilerin, istedikleri an bu imkanlardan yararlanabilecekleri, görünüşleriyle ilgili kaygı yaşadıklarında bu imkanlar sayesinde kolaylıkla bu durumdan kurtulabilecekleri düşüncesi, bu sonucun çıkmasına sebep olarak gösterilebilir.

Sosyal öz-yeterlik algısı ölçeğini oluşturan ifadelerden alınan puanlar incelendiğinde; öğrencilerin sosyal öz-yeterlik algı seviyelerinin orta dereceden daha fazla olduğu görülmüştür. Diğer taraftan, EDDB anketi ile SÖZYE algısı ifade puanları arasındaki korelasyon sonuçları da EDDB anketi puanları arttıkça SÖZYE algısı ifade puanlarının da arttığını, dolayısıyla aralarında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir.

Araştırma bulgularında; öğrencilerin SÖZYE algısı puanlarının cinsiyet, yaş, bölüm, sınıf, akademik başarı durumu, ailelerinin gelir durumu, yaşamlarının önemli bir kısmını nerede geçirdikleri durumu, ailede sporla ilgilenme durumu ve yaşadıkları çevrede egzersiz yapmaya elverişli alanların olma durumu değişkenlerine göre aralarında anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin sosyal öz-yeterlik algısı ifade puanları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan analizler sonucunda; SÖZYE algısı puanlarıyla cinsiyet arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Tablo 24, erkeklerin SÖZYE algısı puanlarının kadınların SÖZYE algısı puanlarından daha yüksek ortalamaya sahip olduğu ve erkeklerin sosyal öz-yeterliklerinin kadınlardan daha fazla olduğunu göstermektedir. Çubukçu ve Girmen (2007)'in öğretmen adaylarının sosyal öz-yeterlik algılarının belirlenmesi amacıyla yaptıkları çalışmada, öğretmen adaylarının cinsiyetleriyle sosyal öz-yeterlik algıları arasında anlamlı bir farkın bulunmadığını belirtmişlerdir. İkiz ve Yörük (2013)'ün öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeyleri ile aile işlevlerini çeşitli değişkenler açısından incelemek amacıyla yürüttüğü çalışmada, kadın ve erkek öğretmen adaylarının genel öz yeterlikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. Aydın (2011)'in üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmasında, öğrencilerin genel öz-yeterlik düzeylerinin cinsiyete göre farklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre katılımcıların cinsiyet özellikleri genel öz-yeterlik düzeylerini etkilemektedir. Erkeklerin genel öz-yeterliği, kadınlarınkine nazaran

yüksektir. Bunun sebebi olarak toplumumuzda erkek bireylerin yanlış anlaşılma korkusu olmadan daha rahat hareket edebilmeleri, sosyal çevrelere girmede kadınlara nazaran daha girişken olmaları gösterilebilir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç; öğrencilerin SÖZYE algısı puanlarıyla yaş değişkeni arasında anlamlı farkların olduğudur. Tablo 25a'da 19 yaş altı ve 20 yaş grubundaki öğrencilerin SÖZYE algısı puanlarının 21 yaş ve 22 ve üstü yaş grubundaki öğrencilerin ortalamalarına göre daha düşük olduğunu göstermektedir. Bu durum yaşları küçük olan öğrencilerin daha düşük SÖZYE algısına sahip oldukları ve yaş ilerledikçe SÖZYE algısı puanlarının arttığını göstermektedir. Ayrıca Tablo 15b'de bu anlamlı farklılığın 1. ve 3. sınıflar arasındaki ortalama farkından kaynaklandığı belirtilmiştir. Bu durum, yaşı küçük olan öğrencilerin üniversite çevresine yabancı olmaları, yeni girdikleri bir çevre için fazla arkadaşlarının olmaması, sosyal ilişkilerin nasıl kurulabileceği yönünde yetersiz olmaları SÖZYE algısının, üniversitenin ilk yıllarındaki 19'lu yaşlarda daha düşük olabileceğinin göstergesi olarak değerlendirilebilir. Farklı bir bulgu ise, Aydın (2011)'in üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada ortaya çıkmıştır. Araştırmaya göre; öğretmen adaylarının genel öz-yeterlikleri ile yaşları arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre katılımcıların 20 yaş altı, 20 yaş, 21 yaş ve 21 yaş üzeri olması genel öz-yeterlik düzeyini etkilememektedir.

Araştırmadan elde edilen diğer bir sonuç, öğrencilerin SÖZYE algısı puanlarıyla bölüm değişkeni arasında anlamlı farkın olduğudur. Tablo 26a, BESÖB öğretmen adaylarının SÖZYE algısı puanlarının ortalamasının diğer bölümlerdeki öğrencilerin ortalamalarına göre daha düşük olduğunu göstermektedir. Bu durum Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü öğretmen adaylarının sosyal öz-yeterlik algılarının diğer bölümlere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Tablo 26b'de bu anlamlı farklılığın BESÖB ile diğer bölüm öğretmen adaylarının SÖZYE algı puanları arasındaki ortalama farkından kaynaklandığı söylenebilir. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü öğretmen adaylarının büyük bir kısmının, belirli bir sporcu özgeçmişlerinin olması, katıldıkları müsabakalar ve çeşitli etkinlikler sayesinde, farklı zamanlarda farklı sosyal çevrelerde bulunmaları, bu çevrelerde farklı kültürlerden sporcularla ve kişilerle iletişim halinde olmaları ve sporun kişiye kazandırmış olduğu güven duygusunu günlük yaşantılarında fazlasıyla hissettirmeleri, sosyal öz-yeterlik algılarının diğer bölüm öğrencilerine göre daha yüksek çıkmasının bir sebebi olarak gösterilebilir. Çubukçu ve Girmen (2007)'in öğretmen adaylarının sosyal öz-yeterlik algılarının belirlenmesi amacıyla yaptığı çalışmada, öğretmen adaylarının programlarıyla sosyal öz-yeterlik algıları arasında anlamlı bir ilişkinin bulunduğu tespit edilmiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlardan bir diğeri de öğrencilerin SÖZYE algısı puanlarıyla sınıf değişkeni arasındadır. Tablo 27a, 1. ve 2. sınıf öğretmen adaylarının SÖZYE algısı puanlarının ortalamasının, 3. ve 4. sınıf öğretmen adaylarının ortalamasından daha düşük olduğunu göstermektedir. Bu durum, 1. ve 2. sınıf öğretmen adaylarının sosyal öz-yeterliklerinin 3. ve 4. sınıf öğrencilerinden daha düşük olduğunu göstermektedir. Diğer bir ifadeyle, sınıf seviyesi arttıkça sosyal öz-yeterlik algısı seviyesinin arttığını söyleyebiliriz. Tablo 17b'de bu anlamlı farklılığın 1. sınıf ile 3 ve 4. sınıf arasında ve 2. sınıf ile 4. sınıf arasında olduğu anlaşılmaktadır.

Ayrıca, öğrencilerin SÖZYE algısı puanları ile yaş ve sınıf değişkeni tartışılırken, iki değişken için de benzer şeyler söylemek mümkündür, çünkü yaş değişkeni kategorilere ayrılırken, öğrencilerin 1, 2, 3 ve 4. sınıfta olabilecekleri yaşlar dikkate alınarak bölünmüştür. Yani, 1. sınıf için 19 yaş ve altı, 2. sınıf için 20 yaş, 3. sınıf için 21 yaş ve 4. sınıf için 22 yaş ve üstü sınır olarak belirlenmiştir. Sınıf seviyesi arttıkça sosyal öz-yeterlik seviyesinin artmasına sebep olarak, öğretmen adaylarının üniversite yıllarının ilk başlarında yeteri kadar arkadaş çevresine sahip olamaması ve çevresine yeteri kadar uyum sağlayamaması ilerleyen sınıflarda bu eksikliklerin giderilebileceği ve çevresiyle daha uyumlu olabileceği düşüncesi aradaki bu farkın sebebi olarak düşünülebilir.

Araştırmadan elde edilen diğer bir sonuç, öğrencilerin SÖZYE algısı puanları ile akademik başarı durumu arasında anlamlı farkların olduğudur. Tablo 28a, akademik başarı durumu düşük olan öğrencilerin, akademik başarı durumu orta ve yüksek olan öğrencilerin SÖZYE algısı puanları ortalamalarından daha düşük ortalamaya sahip olduğunu göstermektedir. Bu durum, öğrencilerin akademik başarı durumunun arttıkça sosyal öz-yeterlik algılarının da arttığını göstermektedir. Tablo 28b'de bu sonucun akademik başarı durumu düşük olan öğrencilerin, SÖZYE algısı puanları ile akademik başarı durumu orta ve yüksek olan öğrencilerin, SÖZYE algısı puanları ortalamalarının farklılığından kaynaklandığını göstermektedir. Aydın (2011)'in üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada, öğrencilerin algıladıkları akademik başarı düzeyleri ile genel öz-yeterlik ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Bu sonuç da bu çalışmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Akademik başarı durumunun arttıkça sosyal öz-yeterlik algısının artmasına sebep olarak, başarılı öğrencilerin kendilerine olan güvenlerinin fazla olması, başarılı insanların toplumda daha çok göze batmaları ve bununla birlikte kendilerine sosyal çevrede daha kolay yer bulabilecekleri gösterilebilir.

Bir diğer sonuç, öğrencilerin SÖZYE algısı puanlarının ailenin gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermesidir. Tablo 29a, ailelerinin gelir durumu düşük olan öğrencilerin, gelir durumu orta ve yüksek olan öğrencilerin SÖZYE algısı puanları

ortalamalarından daha düşük ortalamaya sahip olduğunu göstermektedir. Bu durum, öğrencilerin ailelerinin gelir durumunun arttıkça sosyal öz-yeterlik algılarının da arttığını göstermektedir. Tablo 29b'de bu anlamlı farklılığın ailelerinin gelir durumu düşük ve yüksek olan öğrenciler ile gelir durumu orta ve yüksek öğrencilerin SÖZYE algısı puanlarının ortalamalarından kaynaklandığını göstermektedir. Bu sonuçların oluşmasına sebep olarak, ailesinin gelir durumu düşük olan öğrencilerin, bu yetersizlikten dolayı sosyal çevredeki imkânlardan daha az yararlanabilmesi, belirli bir sosyal çevrenin dışına çıkamamaları, istedikleri bir şeyi maddi yetersizlikten dolayı alamamaları ve bundan dolayı da sosyal öz-yeterlik algılarının, ailesinin gelir seviyesi yüksek kişilere göre daha düşük çıkıyor olması gösterilebilir. Aydın (2011)'in Üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada, ailenin sosyoekonomik durumu ile öğrencinin genel öz yeterliği arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu belirtmiştir. Bu sonuç, bu araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. İkiz ve Yörük (2013)'ün öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemek amacıyla yürüttüğü çalışmasında ise ailenin gelir düzeyi ile öğretmen adaylarının genel öz-yeterlik algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

Araştırmanın beklenen sonuçlarından bir diğeri, öğrencilerin SÖZYE algısı puanları ile üniversiteye gelinceye kadarki yaşamlarının büyük bir kısmını nerede geçirdikleri durumu arasında anlamlı farklılıkların olduğudur. Tablo 30a, üniversiteye gelinceye kadarki yaşamlarının büyük bir kısmını Köyde geçiren öğrencilerin SÖZYE algısı puanı ortalamalarının Beldede, İlçede, Şehirde ve Büyükşehirde geçiren öğrencilerin ifade puanlarının ortalamasından daha düşük olduğunu göstermektedir. Bu durum, gelişmişlik düzeyi yüksek yerlerde yaşayan öğrencilerin, daha fazla sosyal öz-yeterlik algısına sahip olduklarını gösterir. Tablo 30b, bu anlamlı farklılığın Köy'de yaşayan öğrencilerle İlçede, Şehirde ve Büyükşehirde yaşayan öğrencilerin SÖZYE algısı puanlarının ortalamalarındaki farklılıklardan kaynaklandığını göstermektedir. Bu duruma sebep olarak, üniversiteye gelinceye kadarki yaşamlarının büyük bir kısmını Köyde geçiren kişilerin üniversite yaşamlarına uyum sağlamada güçlük çekmeleri, şehir yaşamına alışmada sorunlarla karşılaşmaları, sosyal öz-yeterlik algılarının düşük çıkmasına sebep olarak gösterilebilir. Sezer ve arkadaşları (2006)'nın, değişik ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin öz-yeterlik algılarını bazı değişkenler açısından incelemek amacıyla yürüttüğü çalışmasının sonucunda, uzun süre köyde yaşayan öğrencilerin öz-yeterlik algılarının, şehirde yaşayanlardan düşük çıktığını tespit etmiştir. Bu sonuç, bu araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir.

Araştırmadan elde edilen bir diğeri sonuç, öğrencilerin SÖZYE algı puanları ile ailesinde sporla ilgilenme durumu arasında anlamlı farkların olduğudur. Tablo 31,

ailesinde sporla ilgilenen birileri olan öğrencilerin SÖZYE algı puanlarının olmayanlara göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu durum, ailesinde sporla ilgilenen birileri olan öğrencilerin daha yüksek sosyal öz-yeterlik algısına sahip olduklarını göstermektedir. Ailesinde sporla ilgilenen birileri olan öğrencilerin, onlardan biriyle, sportif etkinliklere katılımı ilgili fikir alışverişinde bulunmaları ya da onların sosyal yaşantılarını ve egzersize katılımlarının etkilerini görerek kendilerinin de böyle bir düşünceye kapılması sosyal öz-yeterlik algısı seviyelerinin yüksek çıkmasına sebep olarak gösterilebilir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç, öğrencilerin SÖZYE algısı puanları ile, yaşadıkları çevrede egzersiz yapmaya elverişli alanların durumu arasında anlamlı farkların olduğudur. Tablo 32, yaşadığı çevrede egzersiz yapmaya elverişli alanlar olan öğrencilerin SÖZYE algı puanlarının olmayanlara göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu durum, çevresinde egzersiz yapmaya elverişli alanlar olan öğrencilerin daha yüksek sosyal öz-yeterlik algısına sahip olduklarını göstermektedir. Çevresinde egzersiz yapmaya elverişli alanlar olan öğrencilerin, istedikleri an bu imkânlardan yararlanabilecek olmaları ve çevresindeki bu imkânlar sayesinde farklı çevre ve kültürlerden insanlarla bir arada olabilmeleri, sosyal öz-yeterlik algılarının daha yüksek çıkmasına sebep olarak gösterilebilir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç, öğrencilerin fiziksel aktiviteye katılım durumu, sosyal görünüş kaygısı ve sosyal öz-yeterlik algısı arasında anlamlı bir ilişkinin olduğudur. Tablo 33, öğrencilerin fiziksel aktiviteye katılım durumlarıyla sosyal görünüş kaygıları arasında negatif yönde, fiziksel aktiviteye katılım durumlarıyla sosyal öz-yeterlikleri arasında pozitif yönde ve sosyal görünüş kaygılarıyla sosyal öz-yeterlikleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Bu durum fiziksel aktiviteye katılan öğrencilerin görünüş kaygılarının düşük, sosyal öz-yeterliklerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca sosyal görünüş kaygıları yüksek olan öğrencilerin sosyal öz-yeterliklerinin de düşük olduğu tespit edilmiştir. Özdemir ve arkadaşları (2010)'nın üniversite öğrencilerinde farklı türde egzersiz uygulamalarının sosyal fizik kaygı üzerine etkisini incelemek amacıyla yürüttükleri çalışmalarının sonucunda, swiss ball egzersizlerine katılan bireylerin 10 haftalık sürede sosyal fizik kaygı düzeylerinin hem kontrol hem de aerobik grubundaki bireylere göre anlamlı biçimde düştüğünü belirtmiştir. Dinç (2011)'in bireysel ve takım sporlarına katılan ergenlerin sosyal öz-yeterliklerini incelemek amacıyla yürüttüğü çalışmasının sonucunda, yapılan spor ile sosyal öz-yeterlik arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Marquez ve McAuley (2001)'in fiziksel değerlendirme algısının fizik kaygı ve öz-yeterlik üzerine etkisini incelemek için yürüttükleri çalışmalarının sonucunda, egzersiz öz-yeterlikleri daha fazla olan bireylerin daha az durumluluk kaygısına sahip oldukları görülmüştür. Haugen ve arkadaşları (2013)'nin

gençlerde fiziksel aktivite ve fiziksel benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yürüttükleri çalışmanın sonucunda, fiziksel benlik saygısının alt boyutu olan fiziksel görünüş ile fiziksel aktiviteye katılım arasında her iki cinsiyette de bir fark olmadığı görülmüştür. Kololo ve arkadaşları (2012)'nin ergenlerin fiziksel aktiviteye katılımlarına hangi psikolojik faktörlerin neden olduğunu belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmanın sonucunda, öz-yeterlik, beden imajı ve fiziksel öz-saygı'nın, fiziksel aktiviteye katılım ile aralarında pozitif yönlü ilişkinin olduğu belirtilmiştir. Visagurskiene ve arkadaşları (2012)'nin ergenlerin vücut bilinçlerine ve fiziksel aktiviteye katılımlarının olgunlaşma ile ilişkisini incelemek için yürüttükleri çalışmanın sonucunda, vücut bilincinin, beden memnuniyetsizliği ve fiziksel aktiviteye katılım durumlarıyla ilişkili olmadığını tespit etmiştir.

Fiziksel aktiviteye katılım durumunun sosyal görünüş kaygısını azalttığı bulgusuna sebep olarak, fiziksel aktiviteye katılanların kendine güvenlerinin üst seviyede olması, bedenlerinin bilincinde olmaları, egzersizle birlikte vücutta salgılanan hormonlar sayesinde zevk alma duygusunun gelişmesi ve böylece sosyal, ailesel ve mesleki kaygılardan kurtulmaya olanak sağlaması gösterilebilir. Fiziksel aktiviteye katılım durumunun sosyal öz-yeterlik algısını artırdığı bulgusuna sebep olarak ise, fiziksel olarak aktif kişilerin grup düşünceleri, bireyler arasındaki ilişkileri, karşılıklı saygı kavramlarının gelişmesi, kendilerini daha iyi ve rahat hissetmeleri ve bunla ilişkili olarak toplumda kendini daha rahat ifade edebilmeleri gösterilebilir. Sosyal görünüş kaygısının sosyal öz-yeterlik algısını azalttığı bulgusuna sebep olarak, görünüş kaygısı yaşayanların kendilerine güven konusunda sıkıntı yaşamaları, görünüş kaygılarından dolayı kendilerini mutsuz ve gergin hissetmeleri, bu durumdan dolayı sosyal çevrede kendilerine yer edinememeleri gösterilebilir.

6. SONUÇLAR ve ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde öğretmen adaylarının, fiziksel aktiviteye katılım, sosyal görünüş kaygısı ve sosyal öz-yeterlik ilişkisinin incelenmesi sonucunda elde edilen sonuçlara yer verilmiştir.

6.1. Sonuçlar

Öğretmen adaylarının, fiziksel aktiviteye katılımı, sosyal görünüş kaygıları ve sosyal öz-yeterlik ilişkisinin, öğretmen adaylarının kişisel bilgilerinden elde edilen bağımsız değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmanın sonuçları kısaca şu şekilde özetlenebilir.

1. Fiziksel aktiviteye katılım durumunda, erkeklerin kadınlardan daha fazla katılım oranına sahip olduğu görülmüştür.
2. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümünde okuyan öğretmen adaylarının fiziksel aktiviteye katılım oranının diğer bütün bölümlerden daha fazla olduğu görülmüştür.
3. Büyükşehirlerde ve Şehirlerde yaşayan öğretmen adaylarının fiziksel aktiviteye katılım oranının İlçede, Beldede ve Köyde yaşayan öğretmen adaylarından daha fazla olduğu görülmüştür.
4. Ailesinde sporla ilgilenen birileri olan öğretmen adaylarının fiziksel aktiviteye katılma oranının daha fazla olduğu görülmüştür.
5. Yaşanılan çevrede egzersiz yapmaya elverişli alanlarının olmasının fiziksel aktiviteye katılım oranını artırdığı görülmüştür.
6. Erkeklerin SGKÖ puanlarının kadınların puanlarından daha yüksek ortalamaya sahip olduğu ve erkeklerin daha fazla görünüş kaygısı yaşadıkları görülmüştür.
7. Yaşları küçük olan öğretmen adaylarının daha fazla görünüşleriyle ilgili kaygı yaşadıkları ve yaş ilerledikçe görünüş kaygı puanlarının düştüğü görülmektedir.
8. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü öğretmen adaylarının sosyal görünüş kaygılarının diğer bölümlere göre daha düşük olduğu görülmüştür.
9. Sınıf sayısı arttıkça sosyal görünüş kaygısının azaldığı görülmüştür.
10. Öğretmen adaylarının akademik başarı durumunun arttıkça sosyal görünüş kaygılarının azaldığı görülmüştür.
11. Öğretmen adaylarının ailelerinin gelir durumu arttıkça sosyal görünüş kaygılarının azaldığı görülmüştür.

12. Gelişmişlik düzeyi yüksek semtlerde yaşayan öğretmen adaylarının, daha az sosyal görünüş kaygılarına sahip oldukları görülmüştür.
13. Ailesinde sporla ilgilenen birileri olan öğretmen adaylarının daha düşük sosyal görünüş kaygısı yaşadığı görülmüştür.
14. Çevresinde egzersiz yapmaya elverişli alanlar olan öğretmen adaylarının daha düşük sosyal görünüş kaygısına sahip oldukları görülmüştür.
15. Erkeklerin SÖZYE algı puanlarının kadınların SÖZYE algı puanlarından daha yüksek ortalamaya sahip olduğu ve erkeklerin daha fazla sosyal öz-yeterlik algısına sahip oldukları görülmüştür.
16. Yaşları küçük olan öğretmen adaylarının daha az sosyal öz-yeterlik algısına sahip oldukları, yaşları ilerledikçe sosyal öz-yeterlik algılarının arttığı görülmüştür.
17. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü öğretmen adaylarının sosyal öz-yeterlik algılarının diğer bölümlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür.
18. Sınıf seviyesi arttıkça sosyal öz-yeterlik algısının arttığı görülmüştür.
19. Öğretmen adaylarının akademik başarı durumunun arttıkça sosyal öz-yeterlik algılarının da arttığı görülmüştür.
20. Öğretmen adaylarının ailelerinin gelir durumu arttıkça sosyal öz-yeterlik algılarının arttığı görülmüştür.
21. Gelişmişlik düzeyi yüksek semtlerde yaşayan öğretmen adaylarının, daha yüksek sosyal öz-yeterlik algısına sahip oldukları görülmüştür.
22. Ailesinde sporla ilgilenen birileri olan öğretmen adaylarının daha yüksek sosyal öz-yeterlik algısına sahip oldukları görülmüştür.
23. Çevresinde egzersiz yapmaya elverişli alanlar olan öğretmen adaylarının daha yüksek sosyal öz-yeterlik algısına sahip oldukları görülmüştür.
24. Fiziksel aktivitelere katılan öğretmen adaylarının sosyal görünüş kaygılarının düşük olduğu görülmüştür.
25. Fiziksel aktivitelere katılan öğretmen adaylarının sosyal öz-yeterlik algılarının yüksek olduğu görülmüştür.
26. Sosyal görünüş kaygıları yüksek olan öğretmen adaylarının sosyal öz-yeterlik algılarının düşük olduğu görülmüştür.

6.2. Öneriler

Bu bölümde, araştırmanın sonuçlarına ve araştırmacının kazandığı deneyimlere dayalı olarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

6.3. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

1. Kadın öğretmen adaylarının fiziksel aktiviteye katılım oranını artırmak için gerekli çalışmalar yapılmalıdır. Bu çalışmalar kapsamında sportif tesislerin kullanımında, normal şartların dışında özel saatler belirlenerek kadın öğretmen adaylarının bu saatlerde fiziksel aktiviteye katılmaları sağlanabilir.
2. Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü dışındaki bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının, fiziksel aktiviteye katılım oranını artırmak için seçmeli beden eğitimi dersi artırılabilir.
3. İlçede, Beldede ve Köyde fiziksel aktiviteye katılım oranını artırmak ve sportif tesislere ulaşımın sağlanması için servis hizmeti sağlanabilir. Ayrıca, fiziksel aktiviteye katılmak için bu bölgelerden gelen bireyler için uygun fiyat uygulaması yapılabilir.
4. Ailelerin, örnek olması açısından, fiziksel aktiviteye katılım oranını artırmaları gerekir.
5. Öğretmen adaylarının daha az görünüş kaygısı yaşamaları için, onları fiziksel aktivitelere katılıma yönlendirebilir ve uzman kişiler tarafından sportif bilgilendirme yapılması sağlanabilir.
6. Öğretmen adaylarının sosyal öz-yeterlik algılarının artırılmasını sağlamak için, fiziksel aktivitelere katılmaları önerilebilir.
7. Fiziksel aktiviteye katılım ile sağlıklı bir beyin ve vücut oluşturulduğuna, sağlıklı beyinler ve vücutlarla da daha güçlü toplumlar yaratıldığına göre, spor politikalarının, devletin bütün çalışma alanlarına yansıtılacak bir millî politika olarak ele alınması ve yürütülmesine önem verilmelidir.
8. Öğretmen adaylarının fiziksel aktivitelere katılımları ve alışkanlıkları yetişkinlikteki hayatlarını da etkileyeceğinden, öğrencilik yıllarında fiziksel aktivitelere olumlu tutumlar geliştirecek çalışmalar yapılmalıdır.
9. Üniversiteler, öğretmen adaylarının fiziksel olarak aktif olmasını sağlayacak alanlar ve etkinlikler yaratmalıdır. Öğretmen adayları da sağlıklı bir yaşam için, düşük olan fiziksel aktivite düzeylerini artırmalı ve bunu günlük hayatlarının bir parçası haline getirmeleri gerekmektedir.

10. Sosyal kaygı noktasında, aile içinde kendini ifade etmeye imkân bulamamış, söyledikleri ya da yaptıkları hep eleştirilmiş ya da sonsuz onay görmüş olan bireylerin ileriki yaşlarında başkalarıyla ilişkilerinin çok da sağlıklı olması beklenemez. Bu noktada; ailelerin, çocuk yetiştirme tarzları, sağlıklı aile ortamları ve bu durumun çocukları ve genel manada toplum sağlığı açısından önemini kavramalarının gerekliliği üzerinde durulmalıdır.

6.4. İleride Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Sosyal kaygıyla ilişkili sosyal görünüş kaygısının öğretmen adayları içinde oldukça ciddi bir problem alanı olduğu gerçeğinden hareketle, konuyla ilgili daha fazla bilimsel çalışmanın yapılmasının oldukça gerekli olduğu düşünülmektedir.
2. Gündelik hayatta olumsuz etkilere neden olan ve öğretmen adayları arasında da yaygın olarak karşılaşılan sosyal görünüş kaygısı sorununu daha yakından tanımak, öğretmen adaylarına gerekli müdahalelerde bulunmak ve sorunlarıyla baş etme noktasında yardımcı olmak üzere, üniversite bünyesinde psikolojik danışma ve rehberlik birimlerinin kurulmasının ve etkinliğinin artırılmasının önemi vurgulanmalıdır.
3. Branşlara yönelik öz-yeterlikle ilgili çalışmalara oldukça sık rastlanmaktadır ancak bireylerin sosyal çevrede yeterlik durumlarını belirlemek için geliştirilen sosyal öz-yeterlik ölçeği ile ilgili çalışma sayısı oldukça sınırlıdır. Bundan dolayı sosyal öz-yeterlikle ilgili literatüre katkı sağlamak için bu alana yönelik çalışmalara ağırlık verilebilir.
4. Öğretmen adaylarının sosyal öz-yeterlik düzeylerini artırmak için gerekli çalışmalar (seminerler, projeler..vs) yapılabilir. Ayrıca görsel ve yazılı medya vasıtasıyla kişilerin sosyal öz-yeterliklerine, sosyal görünüş kaygılarına ve fiziksel aktiviteye katılmalarına yönelik yayınlar yapılarak insanların düşüncelerini yeniden yordamaları sağlanabilir.
5. Fiziksel aktiviteye katılım, sosyal görünüş kaygısı ve sosyal öz-yeterlik algısının birlikte incelendiği çalışmanın olmaması, çalışmayı bu alanda yapılan tek çalışma kılmaktadır. Benzer çalışmaların sayısının artırılması bu alandaki eksikliğin giderilmesi açısından önemlidir.
6. Bu araştırma sadece KTÜ Fatih Eğitim Fakültesinde bulunan bölümlerde ve Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü'nde öğrenim gören öğretmen adayları üzerinde uygulanmıştır. Daha kapsamlı olarak üniversite bünyesindeki bütün fakülteleri kapsayan çalışmaların yapılması önerilebilir.

7. Bu alanla ilgili deneysel çalışmalar kurgulanabilir. Örneklemin bir grubuna fiziksel aktivite uygulamaları yapıp diğer gruba herhangi bir fiziksel aktivite uygulanmadan, belirli bir süre zarfında ön test ve son test uygulaması yapılarak fiziksel aktivitenin katkısı ölçülebilir.
8. Çalışma, nitel araştırma yaklaşımıyla planlanabilir.

7. KAYNAKLAR

- Abrams, L. S., ve Stormer, C. C. (2002). Sociocultural variations in the body image perceptions of urban adolescent females. *Journal of Youth and Adolescence*, 3, 443-450.
- Acar, T., Öz-yeterlik kavramı üzerine.
http://www.parantezegitim.net/Bilgi_Bank/Oz_yeterlik_T.Acar.pdf adresinden
05.10.2012 tarihinde edinilmiştir.
- Adams, J. F. (1995). Ergeni anlamak. Çev: Onur B.(1. Baskı). Ankara: İmge
- Akbaba, S. (2004). Psikolojik sağlığı koruyucu rehberlik ve psikolojik danışma. Ankara: Pegem, S. 221.
- Akgün, N. (1986). Egzersiz fizyolojisi. Ege Üniversitesi Basımevi (2. Baskı). İzmir.
- Allen, K. L., Byrne, S. M., McLean, N. J. ve Davis, E. A. (2008). Overconcern with weight and shape is not the same as body dissatisfaction: Evidence from a prospective study of pre-adolescent boys and girls. *Body Image*, 5, 3, 261–270.
- Allport, G. W. (1967). Attitudes. in: Fishbein, M., (Ed.). *Attitude theory and measurement*. New York: John Wiley and Sons Inc.
- Alpkaya, U. ve Mengutay, S. (2004). Fiziksel aktivitenin reaksiyon sürecinin incelenmesi. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*. Cilt:9, Sayı:3, S49-57.
- Amman, M. T., İkizler H. C. ve Karagözoğlu C.(2000). *Sporda sosyal bilimler*. İstanbul: Alfa.
- Ana Britanica, Cilt 19, S. 606.
- Anderson, L. W. (1991). Tutumların ölçülmesi. Çev: Çıkrıkçı, N. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 24(1): 241-250.5.
- AÖF. (2003). Davranış bilimlerine giriş. *Anadolu üniversitesi, Eskişehir*, 77.
- Aracı, H. (1999). *Okullarda beden eğitimi*. Ankara: Bağırhan.
- Arkonaç, S. A. (1998). *Psikoloji zihin süreçleri bilimi* (2. Baskı). İstanbul: Alfa
- Arslantürk, Z. ve Amman, M. T. (2000). *Sosyoloji: kavramlar-kurumlar-süreçler-teoriler* (1. Baskı). İstanbul: Kaknüs.

- Artal, M. ve Sherman, C. (1998). Exercise against depression. *The Physician and Sports Medicine*. 26(10): 57-61
- Arul, M.J. (2012). Measurement of attitudes. <http://arulmj.net/atti2-a.html> 05.10.2012 tarihinde edinilmiştir.
- Astrand, P. O., Rodahl, K. (1970). *Textbook of work physiology*, McGraw-Hill, New York.
- Aşçı, H., Tüzün, M. ve Koca, C. (2006). An examination of eating attitudes and physical activity levelsof Turkish University students with regard to self-presentational concern. *Eating Behaviors*, 7: 362–367
- Aşçı, H. (1996). Genç erkek milli basketbolcuların kendini fiziksel algılama ve beden imgelerinden hoşnut olma profilleri. *Hacettepe Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, Cilt 7, Sayı 4, 14.
- Aşçı, F. H. (2004). Fiziksel Benlik Algısının Cinsiyete ve Fiziksel Aktivite Düzeyine Göre Karşılaştırılması. *Hacettepe Journal of Sport Sciences*, 15(1), 39-48.
- Aşçı, H. (2004). Benlik algısı ve egzersiz. *Hacettepe Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, Cilt 15, Sayı 4, 237, 238, 239.
- Aydın, B. (1996). Benlik kavramı ve ben semaları. *Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Dergisi*, Sayı:8, 41-47.
- Aydın, B. (1991). Cinsiyet ve cinsiyet rolleri açısından atılganlık seviyesinin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3: 25–36.
- Aydiner, B. B. (2011). Üniversite öğrencilerinin yaşam amaçlarının alt boyutlarının genel öz-yeterlik yaşam doyumu ve çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*
- Balcioğlu, İ. (2003). *Sporun sosyolojisi ve psikolojisi*. İstanbul: Bilge.
- Baltacı, Ö. (2010). Üniversite öğrencilerinin sosyal kaygı, sosyal destek ve problem çözme yaklaşımları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.*
- Bandura, A. (1980). Tests of the generality of self-efficacy theory. *Cognitive Therapy And Research*, 4(1), 39-66.
- Bandura, A. (1982). The assessment and predictive generality of self-percepts of efficacy. *Journal of Behavioural Therapy and Experimental Psychiatry*, 13(3), 195-199.
- Bandura, A. (1983). Self-efficacy determinants of anticipated fears and calamities. *Journal of personality and Social Psychology*, 45(2), 464-469.

- Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1988). Organizational applications of social cognitive theory. *Australian Journal of Management*, 13(2), 275-302.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behaviour and Human Decision Processes*. 50, 248-287.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy encyclopedia of human behavior. Ramachaudran, V.S. (Ed.). New York: Academic press, (4), 71-81.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Baron, R. A., ve Byrne, D. (2000). *Social psychology* (9. Baskı), 182-183. Boston: Allyn and Bacon.
- Bauman, S. (1994). *Uygulamalı spor psikolojisi*. Çev: İkizler, H.C., Özcan A. O. İstanbul: Alfa
- Baybek, H. ve Yavuz, S. (2005). Muğla üniversitesi öğrencilerinin benlik saygılarının incelenmesi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14.
- Baymur, F. (1990). *Genel psikoloji*, 268-269. İstanbul: İnkılap
- Baysal, A. C. (1981). Sosyal ve örgütsel psikolojide tutumlar. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, İstanbul.
- Baysal, A. C. ve Tekarslan, E. (1996). *Davranış bilimleri* (2. Baskı). İstanbul: Avcıol.
- Beane, J. A., Lipka, R. P. ve Ludewing, J. W. (1980). Synthesis of research on self-concept. *Educational Leadership*, 38: 84-89.
- Bek, N. (2008). Fiziksel aktivite ve sağlığımız. *Fiziksel Aktivite Bilgi Serisi*, 7-22. Ankara.
- Bem, D. J. (1972). Self-perception theory. In L. Berkowitz (eds.) *Advances in Experimental Social Psychology*, Vol.: 6, New York: Academic Press.
- Berger, B. G. (1984). Running away from anxiety and depression: a female as well as male race. In M. L. Sachs and G. Buffone (Eds.), *Running as therapy: An integrated approach*, 172-197. Lincoln, Ne: University of Nebraska Press.
- Berk, L. E. (1993). *İnfant, children and adolescents development*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.

- Birchwood, M., Trower, P., Brunet, K., Gilbert, P., Iqbal, Z., ve Jacson, C. (2006). Social anxiety and the shame of psychosis: A study in first episode psychosis. *Behaviour Research Therapy*, 52: 55–68.
- Blank, S., DePauw, K., Peavy, R., ve Meadows, G. (1993). Physical activity and alcohol consumption trends among physically active college students. *American Journal of Health Promotion*, 7, 327-329.
- Bong, M., ve Skaalvik, E. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15, 1–40.
- Breckler, S. J. (1984). Empirical validation of affect, behavior and cognition as distinct components of attitude. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 384-389.
- Brown, D. W., Balluz L. S. ve Heath, G. W. (2003). Associations between recommended levels of physical activity and health-related quality of life. Findings from the 2001 behavioral risk factor surveillance system (BRFSS) survey. *Prev Med.*,37: 520–8.
- Brown, J. D. ve Siegel, J. M. (1988). Exercise as a buffer of life stress: a prospective study of adolescent healthy. *Healthy Psychology*, 7, 341-353.
- Bruno, F. J. (1996). Psikoloji tarihinin giriş. Çev.: G. Sevdiren, İstanbul: Kibele
- Budak, S. (2000). Psikoloji sözlüğü. Ankara: Bilim ve sanat.
- Bukatko, D. ve Daehler, M. W. (1992). Child development. Boston, MA: Houghton mifflin company.
- Burns, R. B. (1979). The self concept in theory, measurement, development and behaviour. London and New York: Longman.
- Büküşoğlu, N. ve Bayturan, A. F. (2005). Serbest zaman etkinliklerinin gençlerin psiko-sosyal durumlarına ilişkin algısı üzerindeki rolü. *Ege Tıp Dergisi*, 44(3), 173-177.
- Büyükköztürk, ř. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri (12. Baskı). Ankara: Pagem
- Can, G. (2002). Gelişim ve öğrenme. Anadolu üniversitesi. Eskişehir.
- Caprara, G. V., Steca, P., Cervone, D. ve Artistico D. (2003). The contribution of self-efficacy beliefs to dispositional shyness: on social-cognitive systems and the development of personality dispositions. *Journal of Personality*, 71, 943-970.
- Caron, A. H., (1979). First-time exposure to television: effects on inuit's children's cultural images. *Communication Research*, 6, 135-154.

- Cash, T. F. ve Fleming, E. C. (2002). The impact of body image experiences: development of the body image quality of life inventory. *Journal of Eating Disorder*, 31, 455-460.
- Caspersen, J. C. , Pereira, M. A. ve Curran, K. M. (2000). Changes in physical activity patterns in the united states, by sex and cross-sectional age. *Medical Science Sports Exercises*, 32(9):1601-1609.
- Celkan, H.Y. (1990). Ziya Gökalp'ın Eğitim Sosyolojisi. 871, 50, İstanbul: MEB.
- Cengiz, C. (2007). Physical activity and exercise stages of change levels of middle east technical university students. [Bilim uzmanlığı tezi]. Middle East Technical University. Ankara
- Craig, G. J. ve Baucum, D. (2002). Human development (9. edition). New Jersey: Prentice Hall.
- Çaha, Ö. (1999). Spora yaslanarak bir nefes almak. *Düşünen Siyaset Dergisi*, sayı 2, Ankara.
- Çapri, B. ve Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 34-35.
- Çapri, B. ve Kan, A. (2006). Öğretmen kişiler arası öz-yeterlik ölçeğinin türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 48-61.
- Çetinkalp, C. O. (2011). Optimal performans duygu durumu ve fiziksel benlik algısı: dansçılar üzerine bir çalışma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Çubukçu, Z. ve Girmen, P. (2007). Öğretmen adaylarının sosyal öz-yeterlik algılarının belirlenmesi. *Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 57-74.
- Dacey, J. S. ve Travers, J. F. (1996). Human development: across the life span. New York: Mc Graw Hill Companies, Inc
- Daley, A. J. (2002). School based physical activity in the united kingdom: Can it create physically active adults?, *Quest*, 54, 21-33.
- Daskapan, A., Tuzun, E.H. ve Eker, L. (2006) Perceived barriers to physical activity in university students. *Journal of Sports Science and Medicine*, 5, 615-620.

- Davidoff, L. L. (1987). Introduction to Psychology (3. Edition). New York: McGraw Hill International book company.
- Davidson, J. T., Hughes, D.C., George, L. K. ve Blazer, D. G. (1994). The boundary of social phobia: exploring the threshold. Arch gen psychiatry, 51, 975-983.
- Demir, Ö. ve Acar, M. (1997). Sosyal bilimler sözlüğü. Ankara: Vadi.
- Demirer Y. (2005). Beden algısı ve ruh sağlığı. <http://www.acilservis.pro/beden-algisi-ve-ruh-sagliqi> .
- Demo, D. H. (1991). The self-concept over time: research, issues and directions. Ann. Review sociology, 18, 303-326.
- Dilbaz, N. (1997). Sosyal fobi. Psikiyatri Dünyası Dergisi. 1: 18–24.
- Dinç, Z. (2011). Social self-efficacy of adolescents who participate in individual and team sports. Social Behavior and Personality: An International Journal, 39(10), 1417-1423.
- Doğan, T. (2009). bilişsel ve kendini değerlendirme süreçlerinin sosyal anksiyete açısından incelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Dönmez, K. H. (2010). Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin (1, 2, 3 ve 4. sınıf) sosyal öz-yeterlikleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Driskell, J. A., Kim, Y. N. ve Goebel, K. J. (2005). Few differences found in the typical eating and physical activity habits of lower-level and upper-level university students. J Am Diet Assoc, 105, 798-801.
- Eaton, M. J. ve Dembo, M. H. (1997). Differences in the motivational beliefs of asian american and non-asian students. Journal of Educational Psychology, 3, 433–440.
- Ebem, Z. (2007). Health promoting behaviors and exercise stages of change levels of students at transition to university. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Edwards, S. D., Ngcobo H. S. B., Edwards D. J. ve Palavar K. (2005). Exploring the relationship between physical activity, psychological well-being and physical self-perception in different exercise groups. South African Journal for Research in Sport, Physical Education and Recreation. 27(1):75-90.

- Eisenberg, S. ve Delaney, J. D. (1993). Psikolojik danışma süreci. Çev: Nihal, Ö., Mehmet, T. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları No:2338, Araştırma İnceleme Dizisi No:28, (s.64-65). İstanbul.
- Elkowitz, E. B. ve Elkowitz, D. (1986). Adding life to later years through exercise. *Postgraduate Medicine*, 80(3), 91-94.
- Epstein, S. (1980). The self-concept: a review and the proposal of an integrated theory of personality. In *Personality: Basic Issues and Current Research*, Ed.: E. Staub, Pp. 82-132. NJ: Prentice-Hall, Englewood Cliffs.
- Erdemli, A. (2008). Spor yapan insan. E Yayınları, 139.
- Erdoğan, İ. (2008). Futbol ve futbolu inceleme üzerine. *İletişim, Kuram ve Araştırma Dergisi*, 26(1), 58.
- Eren Gümüş, A., (2002). Sosyal kaygıyla basa çıkma programının üniversite öğrencilerinin sosyal kaygı düzeylerine etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Eren, A. (1997). Üniversite gençlerinin sosyal kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ergün, M. (1987). Eğitim ve toplum. İnönü Üniversitesi Yayınları, 35-37. Malatya.
- Ergür, E. (1996). Üniversite öğrencilerinde beden-benlik algısı ve ruh sağlığı arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Ericson, M. P. ve Gardner, J. W. (1992). Two longitudinal studies of communication apprehension and its effects on college student's success. *Communication Quarterly*, 40, 127-137.
- Erkal, M. E. (1982). Sosyolojik açıdan spor. Filiz Kitap Evi, İstanbul.
- Erkal, M.E., Güven, Ö. ve Ayan, D. (1998). Sosyolojik açıdan spor (3. Baskı), 192-193. İstanbul: Der.
- Erkan, N. (1998). Yaşam boyu spor. Ankara: Bağırhan.
- Erkuş, A. (2003). Psikometri üzerine yazılar. Türk Psikologlar Derneği. Ankara
- Ersanlı, K. (1996). Benliğin gelişimi ve görevleri. Eser Ofset, Samsun.

- Ersöz, G. (2011). Egzersize katılım güdüsü, sürekli optimal performans duygu durumu ve sosyal fizik kaygı düzeyinin egzersiz davranış basamağına ve fiziksel aktivite düzeyine göre irdelenmesi. Yayınlanmamış Doktor Tezi, Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Eser, Z. (2012). Tutumlar ve tutumların değiştirilmesi. <http://www.baskent.edu.tr/~zeser/dersler.html>.
- Faytout, M., Tignol, J., Swendsen, J., Grabot, D., ve Aouizerate, B., (2005). Social phobia, fear of negative evaluation and harm avoidance. *European Psychiatry*: 21:1-5.
- Fenigsten, A. ve Vanable, P. A. (1992). Paranoia and self-consciousness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62(1), 129-138.
- Fişek, K. (1980). Türkiyede ve dünyada spor yönetimi. S.B.F. Basın Yayın Yüksek Okulu, 87, Ankara.
- Fişek, K. (1983). Devlet politikası ve toplumsal yapıyla ilişkileri açısından spor yönetimi. Ankara Üniversitesi, Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları, 515, 73, Ankara.
- Fişne, M. (2009). Fiziksel aktivitelere katılım düzeyinin, üniversite öğrencilerinin akademik başarıları, iletişim becerileri ve yaşam tahminleri üzerine etkilerinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Fox, K. R. (1990). The physical self-perception profile. Manual, Northern Illinois University.
- Fraenkel, J. R. ve Wallen, N. E. (2006). How to design and evaluate research in education (6. Baskı). New York: McGraw-Hill International Edition
- Frankfort-Nachmias, C. ve Nachmias, D. (1996). Research methods in the social sciences (5. edition). London: Arnold.
- Franzoi, S. L. (1996). Social psychology. Dubuque, IA: Brown and Benchmark
- Freedman, J. L., Sears, D. O. ve Carlsmith, J. M. (2003). Sosyal psikoloji (4. Baskı). Çev: Dönmez, A. Ankara: İmge
- Freedman, R. (1990). Bodylove: Learning to like our looks and ourselves. Newyork: Harper and Row Publishers.
- Gander, M. J., Gardiner, H. W. (1995). Çocuk ve ergen gelişimi, 453. Çev: Bekir, O. Ankara: İmge.
- Gao, Z. (2012). Urban latino school children's physical activity correlates and daily physical activity participation: a social cognitive approach. *Psychology, Health & Medicine*, 17(5), 542-550.

- Garrison, C. K. ve Garrison, C. K. J. (1975). Ergenlik psikolojisi (benlik gelişimi), 306-307. Der: Bekir, O. Hacettepe Tas Kitapçılık, Ankara.
- Geçtan, E. (1984). Çağdas yaşam ve normal dışı davranışlar, 256. Ankara: Maya
- Geçtan, E. (1988). Psikanaliz ve sonrası, 256. İstanbul: Remzi.
- Geertz, C. (1975). From the natives point of view: on the nature of anthropological understanding. *American Scientist*, 63, 47-53.
- Gerçek, C., Yılmaz, M., Köseoğlu, P. ve Soran, H., (2006). Biyoloji eğitimi öğretmen adaylarının öğretiminde öz-yeterlik inançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(1), 57-73.
- Gökdoğan, F. (1988). Orta öğretime devam eden ergenlerde beden imajından hoşnut olma düzeyi. Unpublished Master's Thesis, Ankara University, Ankara, Turkey.
- Gökmen, H. (1988). Gençlerin gelişmelerinde beden eğitiminin rolü (fiziksel, psikolojik ve sosyal gelişmede), orta öğretim kurumlarında beden eğitimi ve sorunları. *Türk Eğitim Derneği Yayınları Öğretim Dizisi*, 59-60, Ankara.
- Grogan, S. (1999). *Body image: understanding body dissatisfaction in men, women, and children (First Edition)*. NewYork, NY: Routledge.
- Grogan, S. (2008). *Body image: understanding body dissatisfaction in men, women, and children (Second Edition)*. NewYork, NY: Psychology Press.
- Güçlü, S. (2005). Kurumlara sosyolojik bakış, 461-475. İstanbul: Birey.
- Güçray, S. (1989). Çocuk yuvasında ve ailesi yanında kalan 9, 10 ve 11 yaş çocukların öz-saygı gelişimini etkileyen bazı faktörler. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Ankara.
- Gülbahçe, A. (2007). Mesleki olgunluk düzeyleri farklı olan öğrencilerin sosyal karşılaştırma ve benlik imgelerinin incelenmesi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Gün, E. (2006). Spor yapanlarda ve spor yapmayan ergenlerde benlik saygısı. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Çukurova Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Adana
- Gür, H. ve Küçükoğlu, S. (1992). Yaşlılık ve fiziksel aktivite, 9. Roche Yayınları.
- Güven, B. ve Uzman, E. (2006). Ortaöğretim coğrafya dersi tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 14, 2, 527-536.

- Hagger, M. S., Ashford, B., ve Stambulova, N. (1998). Russian and British children's physical self-perceptions and physical activity participation. *Pediatric Exercise Science*, 10, 137-152.
- Hamachek, D.E. (1995). Ergen benliğinin psikolojisi ve gelişimi. Adams, J.F. (Eds.) Ergenliği anlamak adlı eserinin içinde, (s.111-152). Yayına haz.: Onur, B. Çev: Ersever, Ö.H. Ankara: İmge.
- Hart, E. A., Leary, M. R. ve Rejeski, W. J. (1989). The measurement of social physique anxiety. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11: 94-104.
- Hart, T. A., Flora, D. B., Palyo, S. A., Fresco, D. M., Holle, C., ve Heimberg, R. C. (2008). Development and examination of the social appearance anxiety scale. *Assessment*, 15, 48-59.
- Haskell, W. L. ve Kiernan, M. (2000). Methodologic issues in measuring physical activity and physical fitness when evaluating the role of dietary supplements for physically active people. *American Journal of Clinical Nutrition*, 72(2), 541-550.
- Hasta, D. (2002). Kendilik bilinci ve bazı değişkenler ile ilişkisi. *Türk Psikoloji Bülteni*, 8 (24-25): 140-146.
- Haugen, T., Ommundsen, Y., ve Seiler, S. (2013). The relationship between physical activity and physical self-esteem in adolescents: the role of physical fitness indices. *Pediatric Exercise Science*, 25(1), 138-153.
- Hettinger, T. (1976). *İsometrissches muskeltraining*, Stuttgart.
- Hevedanlı, M. ve Ekici, G. (2009). Üniversite öğrencilerinin biyoloji öz-yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, (10)1:24-47.
- Hoelter, J. (1985). The structure of self-conception: Conceptualization and measurement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40: 138-146.
- Hovland, C. I., Harvey, O. J. ve Sherif, M. (1957). Assimilation and contrast effects in reaction to communication and attitude change. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 55, 244-252.
- Irwin, J. D. (2004). Prevalence of university student's sufficient physical activity: a systematic review. *Perceptual and Motor Skills*, 98, 927-943.
- Ishiyama, I.F. (1984). Shyness; anxious social sensitivity and self-isolating tendency. *Adolescence*, 19 (76), 903-911.

- İkiz, F. E. ve Yörük, C. (2013). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeyleri ile aile işlevlerinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6,1.
- İnal A. N. (2003). *Beden eğitimi ve spor bilimi*. Ankara: Nobel.
- İnal, A. N. (1998). *Beden eğitimi ve spor bilimine giriş*. Konya: Atlas.
- İnceoğlu, M. (1993). *Tutum algı iletişim*. Ankara: V
- İşler, H. (2001). *Beden eğitimi ve spor bilgileri el kitabı*. Lazer Ofset, Niğde.
- İzgiç, F., Akyuz, G., Doğan, O. ve Kuğu, N. (2000). Üniversite öğrencilerinde sosyal fobi yaygınlığı. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 1(4), 207-214.
- Jankauskienė, R., ve Miežienė, B. (2011). The relationship between body image and exercise adherence in fitness centre exercising sample. *Lkka*, 35.
- Jarvie, G. (1991). *Sport, racism and ethnicity*. Falmer Press, 38.
- Jersild, T. Arthur. (1981). *Gençlik psikolojisi* (4. Baskı), 237. Çev: Özgür, İ. N. İstanbul: Metinler
- Jinks, J. ve Morgan, V. (1999). Children's perceived academic self-efficacy: An inventory scale. *Clearing House*, 72(4), 224-230.
- Judd, C. M., Ryan, C. S. ve Park, B. (1991). Accuracy in the judgment of in group and out-group variability. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 336-379.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2010). *İnsan ve insanlar* (12.Baskı). 127-129-130. İstanbul: Evrim
- Kang Lo, S., Wang, C. ve Fang, W. (2005). Physical interpersonal relationship and social anxiety among online game players. *Cyber Psychology and Behavior*. Vol. 8, No.1.
- Karadağlı, A. (1992). Öğrenci hemşirelerin benlik-saygısı düzeyleri ile algıladıkları okul yaşantıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Çocuk ve Ergen Psikiyatrisi Günleri Kongre Kitabı içinde*, 251-260. İzmir: Saray.
- Karaduman, D. (2004). Dikkat toplama eğitim programının ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin dikkat toplama düzeyi, benlik algısı ve başarı düzeylerine etkisi. *Yayınlanmamış doktora tezi*. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara.
- Karakaya, İ. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. A. Tanrıoğen (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karakaya, İ., Coşkun, A. ve Ağaoğlu B. (2006). Yüzücülerin depresyon, benlik saygısı ve kaygı düzeylerinin değerlendirilmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 7, 162-166.

- Karaküçük, S. (2005). *Rekreasyon (boş zamanları değerlendirme), kavram, kapsam ve bir araştırma (5. Baskı)*. Ankara: Gazi.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi (14.baskı)*. Ankara: Nobel yayın ve dağıtım.
- Karasüleymanoğlu, A. (1989). *Yeni boyutlarıyla spor(2. baskı)*. Engin yayınları, 6. Ankara: Engin.
- Kenyon, G. ve McPherson, B. (1974). Approach to the study of sport socialization. *International Review of Sport Sociology*, 9(1).
- Kerr, M. M. ve Nelson, C. M. (1989). *Strategies for managing behavior problems in the classroom*. Boston: Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Kesgin, E. (2006). *Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeyleri ile problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Denizli ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Kessler, R. C., Berglund, P., Demler, O., Jin, R., ve Walters, E. E. (2005). Life time prevalence and age of onset distributions of DSM-IV disorders in the national comorbidity survey replication. *Archives in General Psychiatry*, 62, 593-602.
- Keten, M. (1974). *Türkiye’de spor*, 24. Ankara: Ayyıldız.
- Kılıçgil, E. (1998). *Sosyal çevre-spor ilişkisi*, 9. Ankara.
- Kılıçarslan, E. (2006). *Beden Eğitimi Öğretmenleri ile Diğer Branşların Fiziksel Benlik Algılarının Karşılaştırılması: (Kdz. Ereğli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kılıççı, Y. (1992). *Okulda ruh sağlığı*. Ankara: Şafak.
- Kihlstrom, J. F. ve Cantor, N. (1984). Mental representations of the self. *Adv. Exp. Social Psychology*, 17, 1-47.
- Kitayama, S. (1992). Some thoughts on the cognitive-psychodynamic self from a cultural perspective. *Psychological Inquiry*, 3 (1), 41-44.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling (2nd ed.)* New York: Guilford Press.
- Klinske, B., Mayer B. W., ve Chen K. L. (2001). Perceived benefits from participation in sports: a gender study. *Women in Management Review*, 16(2), 75-84.

- Koç, B. (2003). Ergenlikte benlik gelişimi ve din ilişkisi. (yayınlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı, Erzurum.
- Koç, M. (2004). Gelişim psikolojisi açısından ergenlik dönemi ve genel özellikleri. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17:231-256.
- Koçak, S. (2005). Perceived barriers to exercise among university members. Journal of the International Council for Health, Physical Education, Recreation, Sport and Dance, 41, 34-36.
- Kołodziej, H., Guskowska, M., Mazur, J., ve Dzielska, A. (2012). Self-efficacy, self-esteem and body image as psychological determinants of 15-year-old adolescents' physical activity levels. Human Movement. Vol. 13 (3), 264-270.
- Köknel, Ö. (1982). Kaygıdan mutluluğa kişilik (3. Baskı), 77-79. İstanbul: Altın kitaplar.
- Kulaksızoğlu, A. (2000). Ergenlik psikolojisi (3. Baskı), 115. İstanbul: Remzi.
- Kumar, R. ve Lal, R. (2006). The role of self-efficacy and gender difference among the adolescents. Journal of the Indian Academy of Applied Psychology. 32(3), 249-254.
- Kuru, E. (2000). Sporda psikoloji. Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Basımevi, 105. Ankara.
- Kuru, E. ve Bastuğ, G. (2008). Futbolcuların kişilik özellikleri ve bedenlerini algılama düzeylerinin incelenmesi, Spormetre, Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, VI(2), 95-101.
- Kuru, E. ve Var, L. (2009). Futbol seyircilerinin spor alanlarındaki saldırganlık davranışları hakkında betimsel bir çalışma (kırşehir ili örneği). Ahi Evren Üniversitesi, Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(2), 141-153.
- Küçük, V. ve Koç, H. (2004). Psiko-sosyal gelişim süreci içerisinde insan ve spor ilişkisi. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. 10, 131-141.
- Leenders, N. Y. J. M., Sherman, W. M., ve Ward, P. (2003). College physical activity courses: Why do students enroll, and What are their health behaviors? Research Quarterly for Exercise and Sport, 74, 3, 313-318.
- Lieberman, S. (2010). The effects of changes in roles on the attitudes of role occupants. Human relations, 9, 385-402.
- Linnenbrink, E. A., ve Pintrich, P. R. (2002). Motivation as an enabler for academic success. School Psychology Review, 31(3), 313-327.

- Loy, J. W., Kenyon, G. S. ve Pherson, B. D. (1981). Sport culture and society (2. edition). Philadelphia.
- MEB ÖYGM. (2010). Öğretmen Yeterlikleri. MEB Yayını. Ankara.**
- Mager, R. F. (1992). No self-efficacy, no performance. 1, 32-35.
- Markus, H. R. ve Kitayama, S. (2003). Culture, self, and the reality of the social. Psychological Inquiry, 14(3-4): 277-283.
- Markus, H. R. (1983). Self-knowledge: An expanded view. Journal. of Personality, 51,543-565.
- Markus, H. R. ve Wurf, E. (1987). The dynamic self-concept: A social psychological perspective. Ann. Review Psychology, 38: 299-337.
- Marquez, D. X. ve McAuley, E. (2001). Physique anxiety and self-efficacy influences on perceptions of physical evaluation. Social Behavior and Personality: An International Journal, 29(7), 649-659.
- May, R. (1998). Kendini arayan insan (2. Baskı). Çev: Karpaz, A. İstanbul: Kuraldışı.
- McGuire, W. J. (1968). The nature of attitudes and attitude change. Lindzey, G. And Aronson, E. (Ed.). The handbook of social psychology (2. Edition), 3, 136-314. Reading, Mass.:Addison-Wesley.
- McGuire, W. J. (1985). Attitudes and attitude change. Lindzey, G. And Aranson, E. (Ed.). Handbook of social Psychology (3. Edition), 2, 233-346. New York: Random House.
- McAuley, E., Wraith, S., ve Duncan, T. E. (1991). Self efficacy, perceptions of success, and intrinsic motivation for exercise. Journal of Applied Social Psychology, 21, 139-155.
- McCann, C. D. (1992). The psychoanalytic self and the cognitive self: toward a meeting of the minds. Psychological Inquiry, 3(1): 44-47.
- McDonald, T. ve Siegall, M. (1992). The effects of technological self-efficacy and job focus on job performance, attitudes, and withdrawal behaviors. Journal of Psychology, 126, 465-475.
- McKenzie, J. K. (1999). Correlation between self-efficacy and self-esteem in students. A research paper, madison: University of Wisconsin.
- Moreno, J. A. ve Cervelló, E. (2005). Physical self-perception in spanish adolescents: effects of gender and involment in physical activity. Journal of Human Movement Studies, 48, 291-311.

- Morgan, C. T. (1998). Psikolojiye giriş (12. Baskı). Çev: Arıcı, H., Aydın, O. ve diğerleri). Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları No:1. Ankara.
- Morgan, C. T.(1995). Psikolojiye giriş (11. Baskı). Çev: Karakas, S. Ankara: Meteksan.
- Muhsin, H. (1996). Eğitsel oyunlar, 15. Ankara: Tutibay.
- Muth, J. L. ve Cash, T. F. (1997). Body-image attitudes: what difference does gender make? *Journal of Applied Social Psychology*, 27, 1438-1452.
- Mutlu, S. (2003). Öz-yeterlilik, esitlik duyarlılığı ve çalışma tutumları arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı Yönetim ve Organizasyon Dalı. İstanbul.
- Mutlubaş, Ö. (2007). Sporda yetenek kavramı. <http://www.atletik.org/ABTD-makalele> 30.07.2007 tarihinde edinilmiştir.
- Müftüoğlu, O. (2003). Yaşasın Hayat. 13. Baskı. İstanbul.
- Müller, H. J. (1976). Hallenhandball, auswahlkriterien U. Qualificaonsnor-men zur sichtung U. Förderung. Band 3.
- Leenders, N. Y. J. M., Silver, L. W., White, S. L., Buckworth, J. ve Sherman, W. M. (2002). Assessment of physical activity, exercise self-efficacy, and stages of change in college students using a street-based survey method. *American Journal of Health Education*, volume 33, No. 4 199.
- Nilüfer, D. (2004). Birey, toplum, bilim: sosyoloji temel kavramlar. Ankara: Turhan Kitabevi
- Ojiambo, R. M., Easton, C., Casajús, J. A., Konstabel, K., Reilly, J. J. ve Pitsiladis, Y. (2012). Effect of urbanization on objectively measured physical activity levels, sedentary time, and indices of adiposity in kenyan adolescents. *Journal of Physical Activity and Health*, 9, 115 -123.
- Oskamp, S. (1988). Television as a social issue. CA: Sage Publications, Inc.
- Osman, M. (2003). Yaşasın hayat (13. Baskı). İstanbul.
- Öncü, E. (2007). Ana-babaların çocukların beden eğitimi dersine katılımına yönelik tutumları ve beklentileri. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öner, U. (1985). Benlik gelişimine ilişkin kuramlar. Ergenlik psikolojisi adlı eserin içinde, Onur, B. (Ed.). Ankara: Hacettepe-Taş Kitapçılık.

- Örsel, S., Canpolat, B. N. ve Akdemir A. (2004). Diyet yapan ve yapmayan ergenlerin kendilik algısı, beden imajı ve beden kitle indeksi açısından karşılaştırılması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 15(1): 5-15.
- Özdemir, R. A., Çuğ, M. ve Çelik, Ö. (2010). Genç yetişkin üniversite öğrencilerinde farklı türde egzersiz uygulamalarının sosyal fizik kaygı düzeyine etkisi. *Hacettepe Journal of Sport Sciences*. 21 (2), 60–70.
- Özdiñç, Ö. (2005). Çukurova üniversitesi öğrencilerinin sporun ve spora katılımın sosyalleşmeyle ilişkisi üzerine görüşleri. *Sportmetre beden eğitimi ve spor Bilimleri Dergisi*. 3(2), 77-84.
- Özgüven, İ. E. (1998). Bireyi tanıma teknikleri. Ankara: PDREM.
- Özteke, H. İ. (2011). İlköğretim okullarında çalışan psikolojik danışmanların sosyal karşılaştırma ve öz-bilinç düzeyleri ile psikolojik danışman öz-yeterlik inancı arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya.
- Öztürk, F. (1998). Toplumsal boyutlarıyla spor, 7-8. Ankara: Bağırhan.
- Öztürk, M. (2005) Üniversitelerde eğitim-öğretim gören öğrencilerde uluslararası fiziksel aktivite anketinin geçerliliği ve güvenilirliği ve fiziksel aktivite düzeylerinin belirlenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Öztürk, Ü. (1983). Orta dereceli okullarda beden eğitimi (2. Baskı), 11. İstanbul: Kayı.
- Pajares, F. (2002). Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. *theory into practice*, 41(2), 116-125.
- Palancı, M. (2004). Üniversite öğrencilerinin sosyal kaygı problemlerini açıklama ve gidermeye yönelik gerçeklik terapisi oryantasyonlu bir yardım modelinin geliştirilmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Parks, J. B., Janger, B. R. K. ve Quantermen, J. (1998). *Contemporary sport management, human kinetics* (2. Edition). Champaign.
- Pate, R. R., Pratt, M., Blair, S. N., Haskell, W. L., Macera, C. A. ve Bouchard, C. (1995). Physical activity and public health. A recommendation from the centers for disease control and prevention and the american college of sports medicine. *jama* 273:402-7.

- Pehlivan, Z. (2010). Beden eğitimi öğretmen adaylarının fiziksel benlik algıları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının analizi. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 126-141.
- Peterson, A. (2007). Get moving! physical activity counseling in primary care. *Journal of the American Academy of Nurse Practitioners* 19, 349–357.
- Pinto, B. ve Marcus, B. (1995). A stages of change approach to understanding college student's physical activity. *College Health*, 44, 27-31.
- Pintrich, P. R. ve Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: theory, research and applications*. New Jersey: Prentice Hall Merrill
- Pişkin, M. (2000). Öz-saygıyı geliştirme eğitimi. *İlköğretimde rehberlik* (2. Baskı), 99. Yıldız, K. (Ed.). Ankara: Nobel.
- Polat, E. (2005). Muğla sağlık yüksekokulu öğrencilerinin benlik saygısı ve atılganlık düzeylerinin belirlenmesi. Muğla Üniversitesi, Muğla Sağlık Yüksekokulu, Hemşirelik Bölümü Bitirme Çalışması.
- Porter, L. W., Bigley, G. A., ve Steers, R. M. (2003). *Motivation and work behavior* (7.Ed.). Burr Ridge, IL: Irwin/ Mcgraw-Hill. 131.
- Pratkanis, A. R., Brecklers, J. ve Greenwald, A. G. (1989). *Attitude structure and function*. Hillsdade, NJ: Erlbaum.
- Reed, J. A. ve Phillips, A. (2005). Relationships between physical activity and the proximity of exercise facilities and home exercise equipment used by undergraduate university students. *Journal of American College Health*, 53 (6), 285-290.
- Rice, F. P. (1975). *The adoleseni. development, relationships and culture*. Allyn and bacon inc, Boston s.140.
- Rice, F. P. ve Dolgin, K. G. (2005). *The adolescent: development, relationships, cultures* (11. Edition). Boston: Allyn and Bacon
- Ritter, J., Boone, W. ve Rubba, P. (2001). Development of an instrument to assess prospective elementary teacher self- efficacy beliefs about equitable science teaching and learning. *Journal of Science Teacher Education*, 12(3), 175-198.
- Roberts, D. F. ve Mc Coby, N. (1985). Effect of mass communication. Lindzey, G. and Aronson, E. (Ed.). *Handbook of social psychology* (3. Edition), 2, 539-598. New York: Random House.

- Rosenberg, M. J. ve Hovland, C. I. (1960). Cognitive, affective and behavioral components of attitudes. Rosenberg, M. J. and diğ. (Ed.). Attitude organization and change, 1-14. New haven: yale university pres.
- Roth, D. L. ve Holmes, D. S. (1985). Influence of physical fitness in determining the impact of stressful life events on physical and psychological health. Psychosomatic Medicine, 47, 164-173.
- Ruganci, R. N. (1995). Private and public self-consciousness subscales of the fenigstein, scheier and buss self-consciousness scale: a Turkish translation. Personality and Individual differences, 18(2): 279-282.
- Santrock, J. W. (1997). Life span development. Dubuque: Brown and Benchmark
- Sargent, L. R. (1991). Social skills for school and community: systematic instruction for children and youth with cognitive delay. Washington, D. C: The division on mental retardation of the council for exceptional children.
- Savcı, S., Öztürk, M., Arıkan, H., İnal-İnce, D. ve Tokgözoğlu, L. (2006). Physical activity levels of university students. Archives of Turkish Cardiology. 34, 166-172.
- Schermerhorn, J. R., Hunt, J. G. ve Osborn, R. N. (1997). Organizational behavior (6. Edition). New York : John Wiley and Sons, Inc.
- Schneier, F. R., Johnson, J., Hornig, C. D., Liebowitz, M. R., ve Weissman, M. M. (1992). Social anxiety: Comorbidity and morbidity in an epidemiologic sample. Archives of General Psychiatry, 49, 282-288.
- Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and achievement behaviors. Educational Psychology Review, 1, 173–207.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. Educational Psychologist, 26, 207-231.
- Schunk, D. H. (2000). Learning theories, prentice hall (3. Edition), 344.
- Senemoğlu, N. (2005). Gelişim öğrenme ve öğretim: kuramdan uygulamaya. Ankara: Gazi.
- Sevim, Y. (1997). Antrenman bilgisi. Ankara: Tutibay.
- Sezer, F., İşgör, S. Y., Özpolat, A. R. ve Sezer, M. (2006). Lise öğrencilerinin öz-yeterlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi. 13, 129–137.

- Sharp, C. (2002). Study support and the development of self-regulated learner. *Educational Research*, 44 (1), 29-42.
- Shavelson, R. J. ve Bolus, R. (1982). Self-concept: the interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, 74 (1): 3-17.
- Sherif, M. ve Sherif, C. W. (1996). Sosyal psikolojiye giriş II. Çev: Atakay, M. ve Yılmaz, A. İstanbul: Sosyal
- Sigelman, C. K. , Rider, E. A. (2009). Life-span human development (6. Edition). Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning.
- Silah, M. (2000). Sosyal psikoloji (davranış bilimi) (1. Baskı). Ankara: Gazi.
- Sinclair, K. M., Hamlin, M. J., ve Steel, G. D. (2005). Physical activity levels of first- year new zealand university students pilot study. *Youth studies australia*, 24 (1), 38-42.
- Smith, P. K. , Cowie, H. ve Blades, M. (2003). Understanding children's development (4. edition). Oxford: Blackwell Publishing
- Smits, A. J., Powers, B. M., Buxkamper, R., ve Telch, M. J., (2006). The efficacy of videotape feedback for enhancing the effects of exposure-based treatment for social anxiety disorder: a controlled investigation. *Behaviour Research and Therapy*, 44: 1773–1785.
- Smolak, L. (2004). Body image development in children. In T. F. Cash and T. Pruzinsky (Eds.), *Body image a handbook of theory, research and clinical practice*, 65–73. New York: The Guilford Pres
- Solomon, M., Venuti, J., Hodges, J., Ianuzzelli, J. ve Chambliss, C. (2001). Educational responses to media challenges to self esteem: body image perceptions among undergraduate students. Eric documen.
- Sondhaus, E. L., Kurtz, R. M. ve Strube, M. J. (2001). Body attitude, gender, and self-concept: a 30-year perspective. *The Journal of Psychology*, 135 (4): 413-429.
- Sonstroem, R. J. ve Potts, S. A. (1996). Life adjustment correlates of physical self-concept. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 28(6), 619-624.
- Spence, J. C., Blanchard, C. M., Clark, M., Plotnikoff, R. C., Storey, K. E., ve McCargar, L. (2010). The role of self-efficacy in explaining gender differences in physical activity among adolescents: a multilevel analysis. *Journal of Physical Activity and Health*, 7(2), 176.

- Stephens, A. ve Cox, S. (1988). Acute effects of aerobic exercise on mood. *Healthy Psychology*, 7, 329-340.
- Stephens, A., Wardle, J., Fuller, R., Holte, A., Justo, J., Sanderman, R. ve Wichstrom, L. (1997). Leisure-time physical exercise: prevalence, attitudinal correlates and behavioral correlates among young europeans from 21 countries. *Preventive Medicine*, 26, 845-54.
- Striegel-Moore, R. H. ve Franko, D. I. (2004). Body image issues among girls and women. In T. F. Cash and T. Pruzinsky (Eds.), *Body image a handbook of theory, research and clinical practice*, 183-191. New York: The Guilford.
- Şahan, H. (2007). Üniversite öğrencilerinin sosyalleşmesinde spor aktivitelerinin rolü. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya 2007.
- Şahan, H. (Aralık/2008). Üniversite öğrencilerinin sosyalleşme sürecinde spor aktivitelerinin rolü. *Kahramanmaraş Üniversitesi, İİBF Dergisi*, 10;15, 261-278.
- Şanlı, T. (1991). Hemşirelikte kişilerarası ilişkileri etkileyen temel kavramlar. R. Geylan (Editör). *Hemşirelikte kişilerarası ilişkiler* (ss.49–83). Eskişehir Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Tamar, M., Eremiş, S. ve Aydın, C. (1992). Çocuk psikiyatrisine başvuran ergenlerde kendilik kavramı. 1992 çocuk ve ergen psikiyatrisi günleri kongre kitabı içinde, 406-417. İzmir: Saray.
- Tan, M. (1981). Toplum bilimine giriş. Ankara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Yayınları. No:97, 36, Ankara.
- Tantleff-Dunn, S. ve Gokee, J. L. (2004). Interpersonal influences on body image development. In T. F. Cash and T. Pruzinsky (Eds.), *Body image a handbook of theory, research and clinical practice*, 108–116. New York: The Guilford Press.
- Taşkaya, S.M. (2012). Nitelikli bir öğretilerde bulunması gereken özelliklerin öğretmen adaylarının görüşlerine göre incelenmesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Sayı:33, 283-298.
- Tavsancıl, E. (2002). Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi (1. Baskı). Ankara: Nobel.
- Teşneli, Ö. (2007). Elit seviyedeki değişik spor branşlarının fiziksel benlik algısı üzerine etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Sakarya.

- Tezcan, M. (1977). Boş zaman sosyolojisi. Ankara.
- Thomas, J. R. ve Nelson, J. K. (1996). Research methods in physical activity (3. Edition). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Thompson, J. K., Heinberg, L. J., Altabe, M. N. ve Tantleff-Dunn, S. (1999). Exacting beauty: Theory, assessment and treatment of body image disturbance. Washington, DC: American Psychological Association.
- Tiggemann, M. ve Williamson, S. (2000). The effect of Exercise on body satisfaction and self esteem as a function of age and gender. *Sex Roles* 43 (1-2): 119-127.
- Tiggemann, M. (2004). Media influences on body image development. In T. F. Cash and T. Pruzinsky (Eds.), *Body Image a Handbook of Theory, Research and Clinical Practice*, 91–98. New York: The Guilford Press
- Toçoğlu, M. (2007). Bazı meslek gruplarında fiziksel benlik algısının incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Tolan, B., İsen, G. ve Batmaz, V. (1985). Ben ve toplum: sosyal psikoloji. Ankara: Teori.
- Torucu, B. K. (1992). 13-14 yaşındaki gençlerin sosyo-ekonomik düzeyi ve ana-baba tutumlarındaki farklılıkların belirlenip, benlik saygısına etkisinin araştırılması. 1992 çocuk ve ergen psikiyatrisi günleri kongre kitabı içinde, 241-256. İzmir: Saray.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. E. ve Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248.
- Ümmet, D. (2007). Üniversite öğrencilerinde sosyal kaygının cinsiyet rolleri ve aile ortamı bağlamında incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Vaizoğlu, S., Akça O., Güler, Ç., Omar, A. H., Çoşkun, D. ve Güler, Ç. (2004). Genç erişkinlerde fiziksel aktivite düzeyinin belirlenmesi. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni* 3(4).
- Villiers, D. P. (2009). Perfectionism and social anxiety among college students. *Counseling Psychology Dissertations*, 4.
- Visagurskienė, K., Jankauskienė, R., Vizbaraitė, D., Pajaujienė, S., ve Griciūtė, A. (2012). The relationships between maturation, physical activity and objectified body consciousness in the sample of adolescents. *Ugdymas, Kūno Kultūra, Sportas* Nr. 1 (84), 70–76.

- Voigt, D. (1998). Spor sosyolojisi. Çev: Atalay, A. (s. 118-126). İstanbul.
- Vuran, S. (2007). Sosyal yeterliklerin geliştirilmesi (developing social competence), S. Eripek (Ed.), ilköğretimde kaynaştırma (Inclusion at Elementary Level). Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları, 221-242.
- Wallace, S. T. ve Alden, L. E. (1997). Social phobia and positive events: the price of success. *Journal of Abnormal Psychology*. 106, 416-424.
- Wei, M., Russell, D. W. ve Zakalik, R. A (2005). Adult attachment, social selfefficacy, self-disclosure, loneliness, and subsequent depression for freshman college students. A longitudinal study. *Journal of Counsel Psychology*, 52, 602-614.
- Weinberg, R. S. (1985). Relationship between self-efficacy and cognitive strategies in enhancing endurance performance. *International Journal of Sport Psychology*. 17, 280-293.
- Westen, D. (1990). The relations among narcissism, egocentrism, self-concept, and self-esteem: experimental, clinical, and theoretical considerations. *Psychoanalysis and Contemporary Thought*, 13: 185-241.
- Wittchen, H. U. ve Fehm, L. (2003). Epidemiology and natural course of social fears and phobia. *Acta Psychiatr Scand*, 103 (Supl. 417), 4-18.
- Wood, R. ve Bandura, A., (1989). Social cognitive theory of organizational management. *Academy of Management Review*, 14,3.
- Yavuzer, H. (1993). Anne-baba ve çocuk (8. Baskı). İstanbul: Remzi.
- Yavuzer, H. (2002). Eğitim ve gelişim özellikleriyle okul çağı çocuğu (8. Baskı). İstanbul: Remzi.
- Yetim, A. A. (2000). Sporun sosyal görünümü. *Gazi Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, (5), 1, Ankara.
- Yetim, A. A. (2010). *Sosyoloji ve spor* (4. Baskı), 170. Ankara: Berikan.
- Yıldırım, İ. ve Yetim, A. A. (1996). Ortaöğretimde beden eğitimi ve spor dersinin öncelikli amaçları üzerine bir araştırma. *Gazi Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 1(3), 1996.
- Yıldırım, G., İnce, M. L. ve Müftüler, M. (2012). Physical activity and perceptions of neighborhood walkability among turkish women in low and high socio-economic environments: an exploratory study. *Perceptual and Motor Skills: Exercise and Sport*, 115, 2, 661-675.

- Yıldırım, T., Çırak, Y. ve Konan, N. (2011). Öğretmen adaylarında sosyal kaygı. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 12(1), 85-100.
- Yıldız, M. (2006). Benlik kavramı ve benliğin gelişiminde dinin rolü. Dokuz Eylül Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi Dergisi, 23, s.87-127. İzmir.
- Yılmaz, M., Köseoglu, P., Gerçek, C. ve Soran, H., (2004). Yabancı dilde hazırlanan bir öğretmen öz-yeterlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27, 260-267.
- Yiğitbaş, Ç. ve Yetkin, A. (2003). Sağlık yüksekokulu öğrencilerinin öz-yeterlik düzeylerinin değerlendirilmesi. Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi, 7(1), 6-7.
- Yörükoğlu, A. (1990). Gençlik çağı ruh sağlığı ve ruhsal sorunlar, 102. İstanbul: Özgür.
- Yüksel, E. (2001). Çalışan kadınların fiziksel aktivite düzeylerini etkileyen faktörlerin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Yüksel, G. (2002). Üniversite öğrencilerinin utangaçlık düzeylerini etkileyen faktörler. Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi. 22 (3),37-57.
- Zanna, M. P. ve Rempel, J. K. (1988). Attitudes: a new look at an old concept. Bar-tel, d. and Kriglanski, A.W. (Ed.). The social psychology of knowledge, 315-334. New York Cambridge University,.
- Zirpoli, T. J. ve Melloy, K. J. (1997). Behavior management: application for teachers and parents (2. Edition). Upper saddle river, New Jersey, Columbus, Ohio: Merrill Prentice Hall.
- Zorba, E. (2008). Yaşam kalitesi ve fiziksel aktivite (10. Baskı). International Sports Sciences Congress, 82-85.
- Zorba, E. (2006). Vücut yapısı ölçüm yöntemleri ve şişmanlıkla başa çıkma, 125. İstanbul: Morpa.

8. EKLER

- Ek-1** Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü İzin Yazısı
- Ek-2** Kişisel Bilgi Formu
- Ek-3** Egzersiz Davranışı Değişim Basamakları Anketi (EDDBA)
- Ek-4** Sosyal Görünüş Kaygısı Ölçeği (SGKÖ)
- Ek-5** Sosyal Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği (SÖZYE)

Ek-1

T.C. KARADENİZ
TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük



KARADENİZ
TECHNICAL UNIVERSITY
Rector's Office

GENEL SEKRETERLİK
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı/Ref : 76127911 / 595/ 451
Konu/Subj. : Tez çalışması

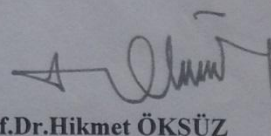
22/02/2013

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İLGİ: 19.02.2013 gün ve 25919855-044-201 sayılı yazınız;

Enstitünüz Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı doktora Programı öğrencilerinden Arş.Gör. Serdar ALEMDAĞ' ın "Fiziksel Aktiviteye Katılımın Sosyal Görünüş Kaygısı ve Sosyal Öz Yeterlilik Üzerine Etkisi: Üniversite Öğrencileri Örneği" konulu tez çalışması kapsamında hazırlanmış olduğu anketi Üniversitemiz öğrencilerine uygulama isteği uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.


Prof.Dr.Hikmet ÖKSÜZ
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek-2

KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyet Bayan Bay
2. Yaşınız.....
3. Fakülte / Bölüm.....
4. Sınıfınız 1 2 3 4
5. Programınız I.Öğretim II.Öğretim
6. Akademik başarı durumunuzu nasıl değerlendiriyorsunuz?
 Düşük Orta Yüksek
7. Ailenizin gelir durumunu nasıl değerlendiriyorsunuz?
 Düşük Orta Yüksek
8. Üniversiteye gelinceye kadar hayatınızın önemli bir kısmını nerede geçirdiniz?
 Köy Belde İlçe Şehir Büyükşehir
9. Ailenizde sporla ilgilenen var mı? Evet Hayır
10. Yaşadığınız çevrede spor yapmaya elverişli alanlar var mı? Evet Hayır

Ek-3

EDDBA			
Her bir ifadeyi dikkatlice okuduktan sonra EVET ya da HAYIR seçeneğini işaretleyiniz.			
	Orta düzeyde fiziksel aktiviteler nefes alımında ve kalp atımında biraz artış gözlenen aktivitelerdir. Ritimli yürüyüş, dans, bahçe işleri, düşük şiddette yüzme veya arazide bisiklet sürme gibi aktiviteler orta düzeyde aktivite olarak değerlendirilir.	EVET	HAYIR
1	Şu anda orta düzeyde fiziksel aktiviteye katılmaktayım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Gelecek 6 ayda orta düzeyde fiziksel aktiviteye katılımımı artırmak niyetindeyim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Orta düzeyde fiziksel aktivitenin düzenli sayılabilmesi için, aktivitenin haftada 5 veya daha fazla, günde 30 dakika veya daha fazla olması gerekir. Örneğin, 30 dakika süreyle yürüyüş yapabilir veya 10 dakikalık 3 farkı aktivite ile 30 dakikayı doldurabilirsiniz.	EVET	HAYIR
3	Şu anda düzenli olarak orta düzeyde fiziksel aktiviteye katılmaktayım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Son 6 aydır düzenli olarak orta düzeyde fiziksel aktiviteye katılmaktayım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ek-4

	SGKÖ Aşağıdaki ifadelerin size ne kadar uygun olup olmadığını, ifadenin yanındaki kutucukları işaretleyerek belirtiniz. Lütfen her ifadeyi bir kez işaretleyiniz ve cevaplanmamış hiçbir ifade bırakmayınız.	Hiç uygun değil	Uygun değil	Biraz uygun	Uygun	Tamamen uygun
1	Dış görünüşümle ilgili kendimi rahat hissederim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Fotoğrafım çekilirken kendimi gergin hissederim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	İnsanlar doğrudan bana baktıklarında gerilirim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	İnsanların görünüşümden dolayı benden hoşlanmayacakları konusunda endişelenirim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Yanlarında olmadığım zamanlarda insanların, görünüşümle ilgili kusurlarımı konuşacaklarından endişelenirim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Görünüşümden dolayı insanların benimle beraber vakit geçirmek istemeyeceklerinden endişelenirim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	İnsanların beni çekici bulmamalarından korkarım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Görünüşümün yaşamımı zorlaştıracığından endişe duyarım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Karşıma çıkan fırsatları görünüşümden dolayı kaybetmekten kaygılanırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	İnsanlarla konuşurken görünüşümden dolayı gerginlik yaşarım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Diğer insanlar görünüşümle ilgili bir şey söylediklerinde kaygılanırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Dış görünüşümle ilgili başkalarının beklentilerini karşılayamamaktan endişeleniyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	İnsanların görünüşümü olumsuz olarak değerlendirecekleri konusunda endişelenirim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Diğer insanların görünüşümdeki bir kusurun farkına vardıklarını düşündüğümde kendimi rahatsız hissederim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Sevdiğim kişinin görünüşümden dolayı beni terk edeceğinden endişe duyuyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	İnsanların görünüşümün iyi olmadığını düşünmelerinden endişeleniyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ek-5

SÖZYE						
Aşağıdaki ifadelerde verilen aktiviteleri yapma konusunda kendinize ne kadar güven duyduğunuzu, ifadenin yanındaki kutucukları işaretleyerek belirtiniz. Lütfen her ifadeyi bir kez işaretleyiniz ve cevaplanmamış hiçbir ifade bırakmayınız.		Hiç güveniyorum	Cok az güveniyorum	Biraz güveniyorum	Oldukça güveniyorum	Tamamen güveniyorum
1	Fazla tanımadığım birisiyle konuşmayı başlatmak	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Grup içinde ilgilendiğim bir konu tartışılıyorken düşüncelerimi açıklama	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Okulda, işte veya toplu ortamlarda insanlarla çalışırken ne yapacağımı kestirme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Bir grup arkadaşla yeni tanıdığım birisinin kendini iyi hissetmesine yardımcı olmak	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Bir grup arkadaşla yaşadığım bir olayı paylaşabilmek	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Yeni ve farklı bir sosyal ortama girebilmek	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Grupla yapılacak bir organizasyona katılmaya gönüllü olmak	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Sinemaya gitme gibi sosyal bir aktivite yapma kararı almış bir gruba katılmak	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Önemli ve popüler biri tarafından verilen bir partiye davet edilmek	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Bir grubu ya da organizasyonu yönetmeye, gönüllü olarak yardımcı olmak	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Bir konuşmayı, başladıktan sonra sürdürebilmek	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Grup aktivitelerinde yer almak	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Hafta sonu vakit geçirmek için arkadaş bulabilmek	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Duygularını başkalarına açabilmek	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Öğle yemeğine çıkabilmek için birini bulabilmek	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	Birisine çıkma teklif edebilmek	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	Hiç kimseyi tanımadığınız bir eğlence ya da toplantıya katılabilmek	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	İhtiyaç duyduğunuzda birisinden yardım isteyebilmek	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	Kendi yaşitlarından arkadaş edinebilmek	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	Yemek yiyen arkadaşlarının masalarına oturup sohbetlerine katılabilmek	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	Herkesin birbirini önceden tanıdığı bir gruba dâhil olup arkadaş edinebilmek	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	Daha önce meşgul olduğunu söyleyen birisinden tekrar bir yere gitmesini isteyebilmek	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23	Arkadaşlarının katıldığı bir eğlenceye kız/erkek arkadaş bulmak	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24	Kısa süre önce tanıdığın birini aramak ve onu daha fazla tanımayı istemek	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25	Potansiyel bir arkadaştan birlikte bir şeyler içmeyi istemek	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. ÖZGEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ

Araştırmacı, 1982 yılında Trabzon'da doğdu. İlk, orta ve lise eğitimini aynı şehirde tamamladı. Lisans eğitimini 2000-2004 yılları arasında KTÜ Fatih Eğitim Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümünde, yüksek lisans eğitimini 2005-2009 yılları arasında KTÜ Sağlık Bilimleri Enstitüsü Anatomi Anabilim Dalı'nda tamamladı. 2009 yılında KTÜ Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokuluna 33/a araştırma görevlisi olarak atandı. Aynı yıl KTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı'nda doktora eğitimine başladı.

Amatör ve profesyonel olarak çeşitli spor kulüplerinde 12 yıl futbol oynadı. Futbolun yanı sıra tenis ve halk oyunları alanlarıyla özel olarak ilgilendi ve birçok organizasyona katıldı. Araştırmacı bekar olup İngilizce bilmektedir.

Arş. Gör. Serdar ALEMDAĞ

KTÜ / Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu

E-posta: alemdag61@ktu.edu.tr

Tel: 0(462) 377 71 33